

Regina Rodrigues Pereira Santos

***O EXERCÍCIO DA AUTORIDADE PEDAGÓGICA:
MÚLTIPLAS SIGNIFICAÇÕES***

Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia – 2007

Regina Rodrigues Pereira Santos

***O EXERCÍCIO DA AUTORIDADE PEDAGÓGICA:
MÚLTIPLAS SIGNIFICAÇÕES***

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Glacy Queirós de Roure.

Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia – 2007

Banca Examinadora

.....
Prof.^a Dr.^a Glacy Queirós de Roure (presidente)

.....
Prof. Dr. João da Cruz Gonçalves Neto / UCG

.....
Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli / UFG

Data:

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina!”

Cora Coralina

DEDICAÇÃO ESPECIAL

Ao meu amado esposo Aldemiro que com sua sabedoria soube compreender a importância da realização desse sonho, consolar nos momentos de angústia e estimular nas horas de desalento, pelo seu exemplo de vida, força e dedicação.

À minha filha Sabrina pela companhia nos momentos de estudo, pelas 'orientações' na construção da escrita, pelo ombro amigo nas horas de cansaço.

Ao meu filho Fábio pelos conselhos nas ocasiões de dúvidas, carinho nos instantes difíceis, pelo cuidado e empenho na digitação do texto.

Ao meu filho Bruno pela paciência, companheirismo, pelo sorriso, pelos abraços e beijos que me fortalecem.

A toda minha família pelo apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me iluminado e permitido que essa experiência fosse vivenciada.

À querida professora Glacy que com sua maneira especial soube apontar caminhos para que meu objetivo fosse alcançado.

Aos professores do Mestrado em Educação pela oportunidade de compartilhar saberes e abrir novos horizontes.

A todos amigos e colegas que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização desse trabalho.

À equipe docente e aos alunos da 'Escola Primavera', em especial à professora 'Elisa'.

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	11
1 – CAPÍTULO I: Autoridade Pedagógica	16
1.1 – Autoridade Pedagógica: um Conceito Possível	18
1.2 – Crise da Autoridade Pedagógica	21
1.3 – Relações de Autoridade e Poder no Ambiente Escolar	29
1.4 – Autoridade Pedagógica na Contemporaneidade	35
1.4.1 – Exigências de um Novo Tempo	38
1.4.2 – Discutindo Relação Professor-Aluno e Autoridade	42
2 – CAPÍTULO II: Contribuições da AD na Apreensão de Algumas das Múltiplas Significações do Exercício da Autoridade Pedagógica	51
2.1 – O Discurso	54
2.2 – O Discurso Pedagógico	56
2.3 – Condições de Produção do Discurso e Interdiscurso	58
2.4 – Formação Ideológica e Formação Discursiva	61
3 – CAPÍTULO III: Análise das Entrevistas	70
3.1 – Apresentando as Condições de Produção do Discurso	72
3.1.1 – Ciclos de Desenvolvimento Humano e Autoridade Pedagógica – A História de uma Prática	73
3.1.2 – A Escola ‘Primavera’	80

3.1.3 – Os Alunos.....	80
3.1.4 – A Professora ‘Elisa’.....	82
3.2 – Significando Autoridade: uma trilha rumo às Formações Ideológicas e Discursivas.....	83
3.3 – Prática Pedagógica e Autoridade – Uma Visão Discursiva	91
3.4 – Múltiplas Significações: práticas pedagógicas semelhantes/ diferentes efeitos de sentidos.....	95
3.4.1 – A Realização de Tarefas.....	96
3.4.2 – Os Processos de Disciplinarização.....	97
3.4.3 – O Envio de Bilhetes.....	102
3.4.4 – A Prática da Palavra e do Grito.....	104
3.5 – Um Retorno à Memória.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIA.....	115
ANEXOS.....	120

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre o conceito de autoridade pedagógica a partir da análise dos discursos de uma professora e de seus alunos, apreendendo alguns dos múltiplos sentidos apresentados por estes, em relação ao exercício da prática docente vivenciada. O estudo foi realizado a partir de uma produção de texto elaborada pelos alunos sobre a temática em questão, seguida de sessões de entrevistas semi-estruturadas com os mesmos, bem como com a referida professora. Para fins de efetivação desse estudo, foi utilizado o dispositivo teórico Análise do Discurso (AD) da escola francesa, que tem como objetivo considerar a determinação histórico-social dos sujeitos na apreensão dos sentidos de seus dizeres, atentando para as condições de produção nas quais os discursos foram construídos. Também constituíram a fundamentação teórica da pesquisa contribuições de filósofos como Hannah Arendt (2000) e Michel Foucault (1989, 2001) que possibilitaram a discussão dos conceitos de autoridade e poder; de teóricos como Pêcheux (1988), Orlandi (1987 – 2000) e Roure (1996 – 2003) no engendramento conceitual da AD. Quanto ao objetivo, as análises mostraram que dentre os inúmeros significados dados pelos referidos sujeitos ao termo autoridade, observamos o comparecimento da relação palavra/saber/poder, em que o poder do mestre é assegurado pelo saber mediado pela palavra, e mantido mediante o seu trabalho, compromisso e responsabilidade no exercício de sua prática, possibilitando a transmissão da experiência às gerações futuras.

Palavras-chave: Autoridade; Poder; Relação Professor-Aluno; Palavra; Discurso.

ABSTRACT

This research had as an aim to reflect about the concept of pedagogical authority concerning to the analysis of discourses of a local teacher and her students, by apprehending some of the multiple meanings that enabled us to get from them in relation to what has been lived in the teaching practice. The studies were accomplished from a text production elaborated by the students about the thematic topic that has been already mentioned, followed by sessions of semi-structured interviews with them, as well as the referred teacher. In order to accomplish this study a theoretical procedure was used the Analysis of the Discourse (AD) based on the works of renowned French scholars, who have the purpose to consider the social and historical determination of the individuals, concerning to what they say, and attempting to the productive conditions in which the discourses were constructed. They also constituted the theoretical base of this research with the contribution of eminent philosophers such as Hannah Arendt (2000) and Michel Foucault (1989-2001), who enabled us to discuss about the concepts of authority and power, and theorists like Pêcheux (1988), Orlandi (1987-2000) and Roure (1996-2003), helping us in the well-thought creation of the AD. Concerning to the purpose of this research, the analysis showed us that among the innumerable meanings about authority given by the reported individuals, we observed the presence of relation word/ knowledge/ power, in which the power of the master is assured by a mediatorial knowledge of the discourse, which is sustained through his work, commitment and responsibility while practicing it, which enables us to transmit the experiences for future generations.

Key-words: Authority; Power; Teacher-Student Relations; Word; Discourse.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o conceito de autoridade no campo da educação considerando a existência de uma crise dessa, tematizada por Hannah Arendt, parece-nos necessário e emergente, visto que os efeitos daí decorrentes têm resultado em visíveis problemas, acarretando mudanças na relação do sujeito contemporâneo com a história e a tradição.

Uma vez confundida com autoritarismo, a autoridade tem sido significada como exercício da coerção, ferindo os princípios de liberdade, de respeito, sucumbindo o ato da fala e da escuta a uma imposição de idéias e preceitos. Vale ressaltar que o conceito de autoridade, com o qual trabalhamos, acampa justamente a noção de “obediência com liberdade” (Arendt, 2000), sendo embasada na tradição e perpetuada pela transmissão da experiência de um indivíduo a outro, através da palavra, fortalecendo o laço social.

Nesse trabalho, procuramos abordar a crise da autoridade na educação, como forma de compreender a crescente desautorização que por vezes tem acometido, inclusive, sistemas societários como família, igreja, governo... Na escola, esta se faz presente deixando marcas que comprometem o efetivo alcance do principal objetivo educacional: transmitir o legado das gerações passadas às futuras, constituindo os indivíduos em sujeitos de sua própria história.

Como um dos efeitos advindos de tal crise, a desautoridade do professor, perante seus alunos, tem provocado situações de desmandos, gerando problemas voltados para a não-aprendizagem que podem acarretar violências simbólicas e físicas. Não raras vezes, docentes se encontram desprovidos de condições de efetivar o ensino a que se propõem, tendo, como consequência, a apatia e o desinteresse dos alunos pela busca do saber. Desrespeito para com os professores e/ou para com os companheiros de classe; pequenos furtos; danos ao patrimônio da escola, aos bens de educadores e de colegas, e tantas outras ações resultam em

efeitos no processo de aprendizagem dos educandos que, entre outros, convocam o professor a assumir o seu lugar de mestre. Tudo isso conduz ao que poderia ser chamado de “caos” na educação, visto que dificulta, quando não, impede que esta seja plenamente efetivada, provocando redefinições no significado de educar.

Contudo, como parte dessa mesma realidade, é possível perceber nas escolas, ainda hoje, a evidente presença de profissionais cujo trabalho docente realiza-se sem grandes entraves, efetivando o processo de construção e transmissão do conhecimento.

Há tempos tal situação atrai nossa atenção, convocando-nos a refletir sobre questões como: que diferencial há na prática teórico-metodológica desses educadores, que os possibilita concretizar o seu trabalho efetivando um atravessamento/superação dos transtornos, dando-lhes outra direção? Como esses docentes lidam com as falhas e com as diferenças existentes na relação pedagógica? Teriam ainda esses professores, o domínio sobre o exercício de sua autoridade, ou simplesmente estariam lançando mão de práticas autoritárias? Existe uma única forma de autoridade ou ela está sujeita a múltiplas significações?

Ponderando sobre esses e tantos outros questionamentos, surgiu o interesse e a necessidade de se realizar esse estudo acerca da autoridade de natureza pedagógica, por acreditar ser ela um dos princípios básicos que sustentam a transmissão da experiência e possibilita a re(construção) de saberes no ato educativo.

Entretanto, mesmo sendo a autoridade um dos sustentáculos do trabalho pedagógico e de tantas outras áreas sociais, isso não significa que ela por si só dê conta de resolver os demais problemas da educação ou mesmo da sociedade em geral. Sabe-se que, sendo amplo, o sistema educacional envolve inúmeras questões (teóricas, estruturais, filosóficas...), não estando desvinculado daquelas de ordem conjuntural, de gerenciamento, de cunho político, econômico e tantas outras que envolvem o âmbito social como um todo. Além disso, conforme afirma Hannah Arendt (2000), a perda da autoridade se deve a uma conjuntura muito maior.

Foi por considerarmos que o exercício da autoridade só se institui quando sustentado por uma rede discursiva que, neste trabalho, procuramos compreender alguns dos

sentidos dados por uma professora, significados por seus alunos como detentora de autoridade. Assim, trazendo a voz de quem nem sempre é escutado (professora e alunos), buscou-se, a partir desses dizeres, refletir acerca dos significados que parecem nortear a prática pedagógica dessa profissional. Daí o título “O Exercício da Autoridade Pedagógica”. No contexto da pesquisa, o termo “exercício” diz respeito ao “ato de exercer; prática, uso, desempenho de função, atividade” que implica em trabalho, em investimento (Ferreira, 1986, p.740).

Desse modo, tendo uma história de mais de 24 anos de carreira no magistério, sendo que destes, os últimos 15 anos têm sido dedicados à Rede Municipal de Ensino de Goiânia, decidimos realizar o estudo nesse contexto, fazendo a opção pela pesquisa de campo, de natureza qualitativa (na maioria do percurso) e quantitativa (no primeiro momento da coleta de dados), fundamentada na Revisão da Literatura referente ao problema da autoridade e no referencial teórico da Análise do Discurso (AD), a partir do qual buscou-se apreender os sentidos dos dizeres produzidos pelos sujeitos investigados, configurando, portanto, um estudo de caso.

A escola escolhida, aqui denominada ‘Escola Primavera’¹, se integra ao grupo das 156 unidades de ensino da referida Rede, tendo suas atividades organizadas a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano. Tal escola foi sugerida em um dos encontros de professores, no GTE (Grupo de Trabalho e Estudo), promovido pela SME (Secretaria Municipal de Educação). Uma vez selecionada a escola, numa conversa informal com os seus docentes, constatou-se que uma determinada turma E, do Ciclo II, correspondente à 4ª série na seriação, reunia um considerável número dos “problemas” já citados, durante as aulas da maioria dos professores, apresentando condutas diferenciadas (que denotam participação e até interesse) na aula da professora em questão. A referida classe possuía, na ocasião, um número de 39 alunos, quantitativo esse que, comparado aos demais, se destacava por conter mais educandos naquele período.

Então, tendo decidido trabalhar com esta turma, os alunos foram convidados a realizar uma produção de texto², relatando o que significavam ser autoridade pedagógica.

¹ A fim de resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, tanto o nome da escola (lôcus do estudo), bem como os nomes dos professores aqui citados são fictícios.

² Ver anexo I

Feito isso, foi lançado à mesma um breve questionário³, no intuito de que fosse indicado o(a) professor(a) que mais exercitava a autoridade em sua prática.

Respondidos os questionários, dentre um total de 39 alunos, 26 deles, o que corresponde a 66,66%, apontaram a professora pedagoga, aqui nomeada ‘Elisa’, como a que mais exercia a autoridade no cumprimento de suas funções. Tendo esses dados em mãos, amadureceu-se a idéia de realizar a pesquisa utilizando o dispositivo teórico da Análise do Discurso da escola francesa, vez que, as produções de texto anunciaram a existência de processos de significação que diziam de um entrecruzamento da prática docente e do exercício da autoridade. Portanto, apreender os sentidos dados pelos alunos e pela professora, sujeitos do estudo, sobre o exercício da autoridade pedagógica, mediante a AD (Análise de Discurso), pareceu-nos a forma mais viável de efetivar a investigação no propósito de, aprofundando nos estudos sobre o assunto, possibilitar uma reflexão acerca deste. Mesmo sabendo não ser possível apreender todos os inúmeros sentidos dados ao termo autoridade, foi por reconhecer as dimensões de incompletude e plasticidade do discurso que a expressão “múltiplas significações” foi escolhida como subtítulo da pesquisa.

Dessa forma, paralelamente aos estudos bibliográficos, mediante a Revisão da Literatura, deu-se início a uma série de entrevistas gravadas, com questões semi-estruturadas, que se realizaram tanto com a professora, quanto com os alunos. As entrevistas com os educandos foram feitas em sessões que reuniam um agrupamento de basicamente 10 alunos, a fim de que a conversa ocorresse de forma mais tranqüila e proveitosa.

De posse dos discursos capturados mediante as entrevistas, passou-se às análises e ao procedimento dos recortes.

Sendo assim, esse estudo foi estruturado em três capítulos. O primeiro deles buscou aprofundar o conceito de autoridade considerando a idéia de poder e a relação destes com a palavra, embasadas por filósofos como Hannah Arendt e Foucault.

O segundo capítulo trouxe, como objetivo central, a apresentação dos fundamentos básicos da Análise do Discurso, trabalhados por teóricos como Pêcheux, Orlandi e Roure, enquanto dispositivo teórico-metodológico utilizado na pesquisa, para apreender alguns dos

³ Ver anexo II

sentidos dados pelos sujeitos à prática de se exercitar a autoridade, nas situações de ensino e aprendizagem.

Finalmente, no terceiro capítulo procurou-se, após a transcrição das entrevistas, mostrar alguns recortes discursivos que sendo submetidos à análise, enquanto objetos sócio-históricos, possibilitaram a apreensão de algumas das significações dadas pela professora e seus alunos ao exercício da autoridade pedagógica, conforme objetivo do estudo. Vale destacar que as análises realizadas apontaram para uma formação discursiva da professora e dos educandos que diz da autoridade pedagógica enquanto um saber mediado pelo ato discursivo e pelo compromisso com o saber.

CAPÍTULO I

AUTORIDADE PEDAGÓGICA

Nesse primeiro capítulo, procuramos realizar uma reflexão acerca do conceito de autoridade (Hannah Arendt, 2000), bem como sobre as relações entre esta e poder (Foucault, 1989, 2001), considerando os possíveis efeitos oriundos do seu esvaziamento nas diversas instâncias sociais e, em específico, no âmbito educacional. Para tanto, ressaltamos a idéia de autoridade pedagógica tomando como lugar de reflexão a relação professor-aluno. Nessa relação em que se faz uso da palavra, mediante o processo de transmissão da experiência, a autoridade do mestre necessita se fazer presente para que a escola cumpra com sua missão de contribuir com o processo de humanização das pessoas, apresentando-lhes o mundo, conclamando a todos a se responsabilizar por ele. É por isso mesmo que a palavra é aqui considerada como elemento constitutivo no exercício de uma autoridade pedagógica que objetive propiciar a transmissão da experiência, conduzindo o legado das gerações passadas às futuras. Assim, o uso da palavra enquanto prática discursiva constitutiva do sujeito, permeada pelo princípio da autoridade, mediatiza esse processo de humanização através da fala e da escuta.

Hannah Arendt anuncia que sendo uma palavra de origem e conceito romano, pelo menos no que se refere a seu aspecto positivo, a autoridade não condiz com o uso da força, da persuasão. Arendt (2000), baseada em princípios do filósofo Platão, afirma que “a autoridade implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade...” (Arendt, 2000, p. 144). Ao contrário do que ocorre comumente, a autoridade não deve ser confundida com uma forma de poder ou violência. Em situações nas quais se faz necessária a utilização da força, concordando com a visão desta autora, pode-se concluir que a autoridade em si mesma arruinou: “...a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou” (Arendt, *op. cit.*, p. 129). Por outro lado, ela

também é “incompatível” com a persuasão não operando com processo de argumentação. Caso se utilize desse artifício, a autoridade é suspensa.

Problematizar o conceito de autoridade pedagógica parece-nos ser uma tarefa bastante complexa, uma vez que traz à tona questões como “autoridade e liberdade, autoridade e absenteísmo pedagógico⁴, autoridade e autoritarismo”.

Conciliar autoridade e liberdade são idéias que, de acordo com Francisco (1999, p. 103), já faziam parte das preocupações de Jean-Jacques Rousseau desde o século XVIII. Mesmo parecendo, a um primeiro olhar, serem parte de idéias incompatíveis, esse filósofo buscou uma forma de integrá-las, já que as considerava essenciais na relação pedagógica. Formulou, então, a sua teoria do contrato afirmando que instituições como a sociedade, a família e até a escola tinham, para ele, suas relações baseadas no contrato estabelecido entre as partes que as compõem. Assim também, seria o contrato pedagógico firmado entre professor e aluno, educador e educando (incluindo o pai e filho). A primeira cláusula desse contrato afirma que, na relação professor-aluno, um deve conduzir e o outro ser conduzido; e a segunda se refere ao fato de que o mestre deve “exercer seu comando no interesse e vantagem do aluno” visando ao seu desenvolvimento, sua promoção, e a construção de sua autonomia, assim o mestre exercerá seu poder observando o que é bom para o seu aluno. Outras cláusulas incluem a dimensão ética, afetiva, bem como a noção de compromisso.

Não temos dúvida de que a escola deve se tornar responsável pela realização de tal contrato, bem como cumprir seu papel de transmissora de um saber que, para além da cientificidade, promova a transmissão da experiência, preparando o sujeito-aluno para viver em sociedade.

Entretanto, de modo oposto tem sido possível observar a prática do absenteísmo pedagógico. Tal posicionamento caracteriza o não-compromisso na prática de certos professores, que acabam por desistir de sua tarefa de ensinar desresponsabilizando-se por seu aluno. Isso resulta em problemas na área educacional, que retratam a quebra da autoridade do lugar de mestre, como a síndrome da apatia discente, a indisciplina, o fracasso escolar, o

⁴ *Absenteísmo pedagógico*, nesse contexto, se refere à ausência e à abstenção da autoridade pedagógica por parte do professor.

descompromisso e a desresponsabilização do aluno com sua aprendizagem, vez que o saber do docente torna-se desacreditado perante os educandos.

É possível observar outra parcela de profissionais da educação que, sem conseguir estabelecer uma distinção entre autoridade pedagógica e autoritarismo, provocam um “mal-estar” no grupo de educandos, firmando uma relação professor-aluno baseada no medo, levando à injustiça (Taille, 1999, p. 9).

É nesse contexto que é possível observar a mudança de valores, de condutas, modificando conceitos como liberdade, por exemplo, interferindo, inclusive, nas relações. Simultaneamente à liberdade de ação dos indivíduos, urge uma maior responsabilização frente às suas escolhas. Ou seja, a liberdade dos alunos, defendida por várias gerações de educadores, não pode estar desvinculada da responsabilidade, muito menos do respeito à figura do mestre, que “detém” a autoridade pedagógica.

1.1 – Autoridade Pedagógica: um Conceito Possível

Diante das considerações realizadas sobre autoridade, nesse estudo, trazendo para o âmbito educacional tais elaborações, conceituamos autoridade pedagógica como sendo o exercício pelo qual, no contexto escolar, se detém a mestria, a confiança e o respeito de outros, mediante a transmissão de um saber, de uma tradição, por meio da palavra sem que, para isso, se utilize a coerção, força ou persuasão.

O exercício da autoridade docente requer um sujeito comprometido com o mundo, que assuma a responsabilidade por este, cujo fazer pedagógico ultrapasse sua qualificação, indo além dos conteúdos escolares. Conforme Arendt (2000)

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. (...) A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo (Arendt, 2000, p. 239).

Tal exercício requer ainda uma relação de mestria em que o professor assumo o lugar de mestre. Um lugar ocupado por alguém que sabe que mesmo sendo sustentado por seu

conhecimento, devendo sempre se aprofundar mais, não o detém na totalidade, visto que este se refaz cotidianamente e que, além disso, seja possuidor de uma sabedoria que o permita reconhecer em seu aluno um potencial na construção e reconstrução dos saberes.

Na visão dessa autora, a fim de que a capacidade adquirida para o exercício de atividades inerentes à função/posição que ocupa, exercendo influência, possa se caracterizar enquanto autoridade legítima necessita estar “associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo” (Arendt, *op. cit.*, p. 240). Ou seja, a autoridade pedagógica está na transmissão com responsabilidade. Transmissão essa em que se fala situado em um lugar do mundo, demarcando aquilo que nos precede e apontando para o que nos ultrapassa. Sendo algo da ordem do real, a transmissão implica repetição de forma diferente.⁵

Para que o exercício da autoridade pedagógica ocorra, permitindo que o professor exerça influência sobre o educando, no sentido da transmissão, é necessário que o mesmo seja revestido por seu aluno de uma importância especial. Freud *apud* Kupfer (1997) afirma que os professores, durante o período de latência, tomarão para a criança o lugar do pai, herdando os sentimentos da ocasião da resolução do complexo de Édipo. Assim, os educadores se beneficiarão da influência que o pai exercia sobre a criança.

Um professor pode ser ouvido quando está revestido por seu aluno de uma importância especial. Graças a essa importância, o mestre passa a ter em mãos um poder de influência sobre o aluno. (...). Os educadores revestidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai, se beneficiarão da influência que esse último exercia sobre a criança (Kupfer, 1997, p.85).

Segundo Adorno (1995b), em termos de legitimação da autoridade, convertermos o indivíduo em um ser humano autônomo e emancipado, psicologicamente falando, requer esse processo de identificação que Freud denominou como ‘desenvolvimento normal’ em que

as crianças em geral se identificam com a figura do pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, priorizando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna não corresponde ao ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas. Penso que o momento da autoridade

⁵ *Elaborações formuladas a partir das discussões realizadas em aulas da Disciplina Epistemologia e Educação – Cultura e Psicanálise, do Mestrado em Educação da UCG e UFG / março de 2006, ministradas pelos Professores Doutores Glacy Q. de Roure e Cristóvão Giovani Burgarelli.*

seja pressuposto como um momento genético pelo processo de emancipação (Adorno, 1995b, p. 177).

A esse tipo de manifestação do inconsciente dá-se a denominação de transferência por via da palavra.

Parafraseando Kupfer, é possível afirmar que o poder exercido pelo professor frente a seu aluno surge à medida que a transferência é instalada, visto que esta possibilita a transmissão, fazendo com que o professor seja depositário de algo que pertença ao aluno. Devido a essa posse, o docente fica carregado de uma importância especial da qual surge o “poder”. Esse “poder”, diferentemente do poder coercitivo próprio do autoritarismo, é herdado via transmissão da experiência, sendo mediatizado pelo discurso/palavra. Para essa autora, “Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo” (Kupfer, 1997, p. 91). É algo da ordem do investimento sobre o outro possibilitando a identificação.

Na relação ensinante-aprendente

a transferência implica fundamentalmente uma suposição de saber, em que se vai fundar a autoridade do professor, portanto. É preciso que este possa sustentar aquilo que a criança lhe endereça, pois só desde aí será possível ensinar (Stolzmann e Rickes, 1999, p. 46).

Para essas autoras, assim como para Kupfer, essa relação também deve ser permeada pelo desejo. Desejo do professor de “trans(missão), de ensinar algo a alguém que está na posição de querer saber” e “desejo do aprendiz que supõe no mestre um saber que venha preencher sua falta” (Stolzmann e Rickes, 1999, p. 45-49). Nessa perspectiva, para se tornar um sujeito da aprendizagem é necessário que o indivíduo seja investido, passando para o lugar de ser pensante. É preciso, então, que “alguém significativo deseje e invista no sujeito da aprendizagem” (Stolzmann e Rickes, 1999, p. 47). Portanto, “para que uma criança tenha acesso minimamente ao conhecimento, é necessário que o Outro deseje o seu desejo de saber, o que é bem diferente de um desejo sedimentado apenas no acúmulo progressivo de conhecimentos” (Stolzmann e Rickes, 1999, p. 50).

Ao operar voltado apenas para o acúmulo de conhecimentos, o professor demonstra uma inquietação direcionada aos conteúdos “prontos” e aos métodos de ensino, distanciando-

se da “educação entendida como transmissão de marcas de desejo”, pouco contribuindo para a transformação do indivíduo em sujeito. Em situação adversa, como afirma Kupfer (1999a)

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis (Kupfer, 1999a, p. 19).

Estando o professor revestido por um grande Outro desejante, ao assumir de forma comprometida a responsabilidade pelo mundo, possui a incumbência de transmitir um saber (dotado de tradição) às futuras gerações, fundando assim, sua autoridade. O educador deve saber que o mundo que ele apresenta às crianças é sempre mais antigo que elas e que o saber a ser transmitido, além de constituir a herança das novas gerações, trata-se da representação na qual se constrói essa autoridade.

Mesmo se tratando de um termo que parece, além de complexo, às vezes confuso e que gera controvérsia, é notório que a autoridade tem estado em uma constante e crescente crise, acompanhando o desenvolvimento do mundo moderno. Não se trata de uma crise recente e nem sequer isolada. Ao contrário, como veremos a seguir, é produto de uma longa e antiga crise geral que acometeu várias esferas da vida, manifestando-se de diversas formas em nossa sociedade.

1.2 – Crise da Autoridade Pedagógica

A autoridade tem sido acometida por uma crise abarcando o desenvolvimento do mundo moderno. Trata-se de uma longa e antiga crise geral, que não sendo um fenômeno local, contagiou várias dimensões da vida humana.

A crise da autoridade, que segundo Arendt, é de origem e natureza política, tendo se manifestado já no começo do século XX, se espalhou em áreas pré-políticas como a família e a escola, onde era concebida como algo natural interferindo na criação dos filhos, bem como na educação dos alunos. Conforme essa filósofa “sempre que, em questões políticas, o juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise” (Arendt, 2000, p. 227). Assim, uma crise exige respostas novas ou velhas, o que requer

que voltemos às mesmas questões. Contudo, esse retorno às questões necessita estar desvinculado de preconceitos, a fim de evitar que a crise se torne um desastre.

Para essa autora, a autoridade que fora válida no mundo ocidental durante um longo período de tempo, desapareceu do mundo moderno. Em seu entendimento, a perda da autoridade está diretamente relacionada à perda da tradição e da religião.

Ao realizar uma profunda incursão pelo campo teórico da História da civilização Ocidental, Hannah Arendt evidenciou que o tripé romano religião-autoridade-tradição necessitaria caminhar junto a fim de que garantisse sua segura existência. “Sempre que um dos elementos da trindade romana – religião, autoridade ou tradição – fosse posto em dúvida ou eliminado, os dois restantes não teriam mais segurança” (Arendt, 2000, p.171).

Sabe-se desse enredo histórico o quanto a “fundação”, como construção (fundação da *polis* e de um povo), assumia um caráter sagrado naquela época. Uma vez fundada, a obra deveria permanecer para a descendência futura. Esse preceito era remetido inclusive à “fundação de novas comunidades e à preservação das já fundadas”, bem como à tradição religiosa.

Segundo os estudos dessa pesquisadora, é nessa ocasião que a palavra e o conceito de autoridade surgem originalmente: *auctoritas* deriva de *augere*, “aumentar”, que também diz respeito à fundação. Como os “autores” (*auctor*) das fundações, aqueles que davam ordens para sua edificação e que se constituíam enquanto sujeitos por via da palavra (discurso) eram os anciãos, o Senado ou os *patres*, eles tinham a autoridade dos *maiores*⁶, obtida por “descendência e transmissão (tradição)”. Eram, portanto, considerados os “aumentadores” da cidade.

Para os romanos quanto maior o tempo de existência de uma pessoa, maior era o seu valor perante as demais, vez que crescera mais próximo aos antepassados. Assim, “o passado era santificado através da tradição”. Em Arendt (2000)

A tradição preservava o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e

⁶ *Maiores* refere-se à denominação, dada pelos romanos, aos antepassados (Arendt, 2000, p.164).

criaram a sagrada fundação e, depois, a engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos (Arendt, op. cit. p. 166).

Por conseguinte, por um bom período, foi inaceitável agir sem a autoridade e a tradição consagradas pelo tempo.

A perda da tradição colocou em perigo a dimensão do passado, já que sem recordação não há transmissão, e assim não podemos alcançar a profundidade e a memória. Assim, a herança e o patrimônio deixado pelos antepassados se perdem, enfraquecendo o laço social com as gerações posteriores. Com isso, perde-se o “fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado”. Essa perda da tradição tem estreita ligação com a crise da autoridade na educação, uma vez que é parte da tarefa do educador ser mediador entre o velho e o novo, o que exige um respeito ao passado. Pereira (1994) afirma que “ensinar é um ato de memória” e que a criança precisa conhecer o passado, para então alicerçar o seu saber, superando a etapa da infância, podendo vir a criticar e a transformar a realidade.

A ética da tarefa de ensinar se funda no reconhecimento da infância como uma etapa a ser superada e que esta superação depende, para a criança, de uma anterioridade em que ela possa alicerçar seu saber, com o qual ela poderá vir a criticar e transformar (Pereira, 1994, p. 211-212).

Como já foi dito, enquanto representante de um mundo em constante mudança, é responsabilidade do educador introduzir os jovens nele, mostrando-o como ele é. Entretanto, a perda geral da autoridade tanto na vida pública e política, quanto na esfera privada e pré-política da família e da escola, além de interferir nos processos pedagógicos influenciando negativamente na aprendizagem do aluno, tem-nos colocado, inclusive, perante situações em que predominam a violência e o terror, como aquelas exercidas por países totalitários, pelas gangues nos bairros e escolas, e até mesmo pelos alunos que insistem em transgredir as normas de conduta em sala de aula, inviabilizando o processo de transmissão por meio da palavra, levando alguns educadores a terem que recorrer ao ato⁷.

Para Costa (2001), um dos pontos fundamentais da análise de Hannah Arendt é que “a perda da tradição como referente na transmissão da experiência produziu a emergência de

⁷ Para maior aprofundamento dessa questão, ver o texto de ROURE, Glacy Queirós de. *Indisciplina da palavra ao ato*. In: SOUSA, Sônia M. Gomes. **Infância e adolescência: múltiplos olhares**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003.

sistemas totalitários” (Costa, 2001, p. 61). Daí porque, conforme já mencionado, é tarefa do docente realizar a “transmissão da experiência com responsabilidade”, mediante o reconhecimento da tradição. Assim, nossa herança vai se perpetuando ao longo dos tempos, e pela transmissão do saber, as gerações futuras ficam embasadas por uma história que as sustenta, permitindo que haja uma continuidade consciente no tempo. Entretanto, com a perda da tradição há um enfraquecimento da transmissão da experiência, provocando um deslocamento da continuidade da história humana, reduzindo os homens, como afirma Arendt (2000), aos processos biológicos, “deixando nossa herança sem testamento”:

Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem (Arendt, 2000, p.31).

Sabe-se que sem o resgate histórico do passado, via tradição, o futuro fica desprovido de sentidos. Isso, como afirma Costa (2001), dificulta o reconhecimento e a autorização da experiência, havendo uma dispersão e, conseqüentemente, o desaparecimento da figura de autoridade, já que esta emana da própria experiência. “Como conseqüência lógica, com a perda da autoridade, perde-se também a experiência” (Costa, 2001, p. 67). Para essa autora, a experiência precisa ser, além de vivida, transmitida para que ela se consolide como tal.

A experiência não se constitui no momento em que se vive, mas no momento em que se transmite. O vivido que permanece incomunicável não se pode chamar de experiência, e o que se transmite de um conhecimento estabelecido ‘de fora’ – partindo da ciência, por exemplo, ou das notícias de jornal, segundo o autor – também não (Costa, op. cit., p. 15).

A experiência, enquanto testemunho⁸ (“inclusão da experiência singular em uma representação compartilhada”), precisa ser transmitida às gerações futuras para que o saber seja produzido e o laço com o outro, fortalecido. De acordo com Costa (*ibidem*, p. 22), experiência e testemunho são indissociáveis. O vivido só se constitui experiência mediante o ato de testemunhar, ou de narrar, ou de falar a um outro, atestando a insuficiência tanto do indivíduo quanto do Outro. Aliás, é a não plenitude destes, enquanto o lugar da falta, que

⁸ O termo testemunho, enquanto produção de significações, pode ser aprofundado na leitura de COSTA, Ana. *Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão da experiência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

confirma a necessidade do vivido ser transmitido pela experiência, firmada por meio da tradição.

Devido à perda da autoridade e da tradição a educação tem enfrentado sérios problemas, uma vez que tem seus princípios bem enraizados nestes conceitos. Para Arendt (2000)

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (Arendt, op. cit., p. 245).

Segundo Kupfer, com a perda da tradição, o lugar de mestre ocupado pelo professor na educação escolar, torna-se “abalado”. Para essa autora, era mediante a tradição, que uma rede discursiva social garantia a autoridade do mestre. Por uma tradição vinda dos antepassados, pais e representantes sociais autorizavam o professor a exercer sua função fundada num profundo respeito pelo seu saber. Assim, o mestre era reconhecido e valorizado em qualquer ambiente, mesmo sendo extra-escolar.

A perda da tradição, entretanto, abalou profundamente a imagem do mestre na sociedade, fazendo com que o professor passasse a operar em nome próprio, tendo então enfraquecida a sua autoridade pedagógica. Isso acarretou efeitos profundos ao profissional da educação, inclusive economicamente.

Antigamente a autoridade do professor emanava não de sua pequena figura, de sua íntima singularidade e de sua capacidade de seduzir, mas era garantida por uma rede discursiva formada pelos dizeres do conjunto da sociedade – os pais e os representantes sociais autorizados a avaliar ou não os valores em circulação. Um professor não operava então em nome próprio, mas em nome de uma tradição, para a qual não tinha de apelar incessantemente, pois ela estava no ar, na sala de aula ao lado, no pátio, na rua, na casa de um de seus alunos (...) (Kupfer, 1999b, p. 91).

Então, com a perda da tradição, para Kupfer, o professor passa a assumir uma “condição de castrado”, tanto de forma imaginária quanto simbólica, deixando de ser o *todo* de outrora. A “castração imaginária” é caracterizada por sua “desposseção” de bens materiais. Nesse caso o professor é desautorizado pela sua condição sócio-econômica, que

socialmente, para essa autora, “é signo de incapacidade, de impotência, de incompetência para a vida”. Já a “castração simbólica” é estruturante e se relaciona à fragilização de seu desejo no que se refere à sua profissão que o direciona “dignamente” ao trabalho (Kupfer, 1999b, p.92). Esses tipos de castração têm sido visivelmente perceptíveis na “figura” do professor, fazendo da perda da autoridade uma das principais conseqüências dessa depreciação.

Com relação à crescente desvalorização do professor, Calligaris faz uma dura afirmação: “Não há nenhuma chance de as crianças ficarem escutando professores que elas, ou os pais delas, consideram como socialmente fracassados” (Calligaris *apud* Kupfer, 1999b, p. 96). Kupfer ao comentar essa declaração, rebate-a dizendo que a chance do professor se fazer ouvir, mesmo tendo diante de si essa difícil realidade, é acreditando que há uma chance. Segundo ela, o professor moderno, ao contrário do mestre antigo que não precisava se preocupar em manter sua autoridade, precisa saber operar com suas castrações. Deve então

recusar a impotência que lhe é imputada, fazendo-de-conta que ocupa um lugar na sociedade, que é detentor de saber e do poder de ensinar, sem acreditar porém, que seja de fato poderoso. (...). Diante da castração imaginária que lhe imputam, precisará responder com sua castração simbólica (Kupfer, 1999b, p. 97-98).

Isso requer do docente um investimento em sua profissão, no sentido de sempre buscar aprofundar e ampliar o seu saber, a fim de que se faça reconhecido e respeitado por meio deste, sendo então autorizado, por seus alunos e pela sociedade em geral, a realizar a transmissão.

Dessa forma, um crescente quantitativo de profissionais da educação tem, diariamente, convivido com atitudes de certos alunos, que de uma forma ou de outra, impedem o alcance dos objetivos educacionais: o desinteresse pelas aulas, a apatia, falar alto durante a explicação, jogar bolinhas de papel uns nos outros, responder grosseiramente a colegas e professores, desrespeitar as regras de convivência, entrar e sair de lugares sem permissão, ser irônico, ameaçar colegas e professores, brigas, furtos, portar armas indevidamente nas dependências e arredores da escola, e tantas outras posturas que acabam por interromper o andamento normal das atividades escolares, contribuindo para um possível fracasso escolar, vez que afeta o processo de aprendizagem do educando. Concordando com Roure (2003b), “não é mais possível pensar o cotidiano escolar sem ter em conta os mais variados incidentes envolvendo questões disciplinares, relações cotidianas de natureza autoritária e agressiva, confrontos velados etc” (Roure, 2003b, p.73). Realidades assim nos

levam a inferir que a crise da autoridade pedagógica tem atingido, sistematicamente, a prática desses docentes que se vêem envoltos por um total desautorizo. Tal situação se torna preocupante à medida que diante do descaso e desinteresse de seus alunos, tais professores se sentem impotentes, frustrados e sem perspectiva que os motivem a dar continuidade, de maneira prazerosa, à sua jornada. Esta impotência e frustração, de acordo com Zaragoza (1999), acabam contribuindo com o chamado “mal-estar docente ou burnout, que pelo sucessivo esgotamento do professor devido, entre outros, à acumulação de exigências em sua profissão, resulta num ciclo degenerativo da eficácia docente” (Zaragoza, 1999, p. 56-57).

Arendt (2000) afirma que um fator geral que agravou a crise educacional na América, incidindo conseqüências diretas à crise da autoridade, é o fato do conceito de igualdade desempenhar um papel singular na vida americana, denotando o nivelamento das distinções de classe, resultando no apagamento, por exemplo, das diferenças entre alunos e professores.

O que torna a crise na América tão particularmente aguda é o tempero político do país, que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores. É óbvio que um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre (Arendt, 2000, p. 229).

O professor, enquanto ‘sujeito suposto saber’ precisa, ao ocupar sua posição de mestre, reconhecer as diferenças existentes entre ele e seus alunos, fazendo com que estes também as percebam. Há, entretanto, segundo essa autora, um complicador que dificulta a resolução desse impasse, que é o fato de a Pedagogia ter se tornado uma ciência de ensino geral sem se especializar em determinado assunto. Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, às vezes, em relação ao conhecimento, encontra-se apenas a um passo à frente de seu aluno. Assim, os estudantes são abandonados a seus próprios recursos, além disso, a fonte mais legítima de autoridade do professor, não é mais eficaz. Com isso, os educadores, em geral, foram levados a um certo extremismo, a não transmitir o “conhecimento petrificado”, mas a demonstrar como o conhecimento é produzido, inculcando aos discentes uma habilidade, havendo uma passagem do saber para a técnica (Arendt, *op. cit.*, p.232).

Toda essa situação aqui descrita, tão presente no cotidiano escolar, e que de forma contundente, reflete um problema social, nos remete à urgência de se repensar, com maior

seriedade e persistência, seja por um viés simbólico ou não, a questão da necessidade de se resgatar a autoridade, a tradição e a religião, inclusive enquanto formadora de “vínculos”, sob pena de sucumbir a sociedade a efeitos perversos em que o homem não reconheça a si próprio e ao seu semelhante enquanto pessoas capazes de dar continuidade, dignamente, ao ciclo da vida humana. Em seu texto *Educação após Auschwitz*, Adorno (1995a) nos convoca à reflexão de que, em relação à barbárie⁹,

*O fato de as pessoas já não terem vínculos seria o responsável pelo ocorrido. Efetivamente, uma das condições para o horror sádico-autoritário está ligada à perda da autoridade. A uma mentalidade sádica parece plausível invocar vínculos que ponham termo ao sádico, destrutivo, devastador, mediante um enérgico **Tu não deves** (Adorno, 1995a, p.109).*

Tanto na família quanto na escola, ambientes em que a autoridade era tida tradicionalmente como algo inerente, atualmente ela tem-se configurado enquanto fator cada vez menos presente. Muitas vezes, confundida com autoritarismo – situações em que, comumente, se tem a força, a coerção e o medo – é repudiada por ser equiparada ao uso de um poder próprio de regimes totalitários.

Entretanto, a autoridade conforme aqui definida, não condiz com ações que denotem coação. Ao contrário, como já afirmamos, ela está relacionada ao “justo equilíbrio em que há o predomínio da obediência com liberdade” (Arendt, 2000, p. 144; 166). Envolve, como foi dito, uma transmissão responsável que traz o saber consigo. A “obediência com liberdade” se sustenta na autoridade proveniente do saber enquanto conhecimento especializado que exprime confiança, obtendo aquiescência: obedece porque confia e autoriza.

A quebra da autoridade e a conseqüente falta de autonomia do educador provocam um deslocamento na ação educativa, vez que, este que deveria ser tomado pelo campo das significações enquanto produtor de marcas identificatórias para os alunos, torna-se desacreditado, não obtendo por parte destes, o devido respeito próprio de seu ofício. Portanto, não tendo a escuta dos educandos, nem mesmo para se fazer reconhecido pelo seu suposto saber, o docente ressurgue como alguém privado de sua autoridade, sem respaldo para conduzir dignamente sua missão. Assim, o educador torna-se, pelos próprios alunos, desautorizado a

⁹ Ao definir barbárie, Adorno afirma que ela “existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física” (Adorno, 1995b, p. 159).

realizar a transmissão a que era devido, impedindo que a escola cumpra com a sua função de educar. Há, portanto, uma rede discursiva que desautoriza o professor vez que, o seu discurso que outrora pertencia a uma rede discursiva da tradição, do saber, da dignidade, da ética, torna-se deslocado, visto que essa rede se perdeu. Isso se materializa, inclusive, pela passagem do saber para a técnica.

Que efeitos isso produz à sociedade?

Uma sociedade que “precisa” estar constantemente preparada para deixar o seu testemunho às gerações futuras, além de enfrentar os desafios da contemporaneidade, não tolera nem se harmoniza com a ignorância. Requer, antes, sujeitos que saibam pensar e agir de forma crítica, além de conviver com os outros e com o meio, tanto eticamente quanto profissionalmente, evitando prejuízos na área econômica, política e em tantas outras, contribuindo para o curso do desenvolvimento da humanidade.

Dessa forma, discutir autoridade pedagógica nos tempos atuais, mesmo sendo uma tarefa complexa como afirmamos, é urgente e necessário, a fim de que se possa problematizar a autoridade pedagógica tão imprescindível nas práticas educativas. Assim sendo, no intuito de dar prosseguimento a esse debate, a seguir enfocaremos um elemento que consideramos ser integrante ao princípio da autoridade que é o poder, presente inclusive no contexto escolar, e que de maneira direta se constitui enquanto marca inerente à autoridade pedagógica.

1.3 – Relações de Autoridade e Poder no Ambiente Escolar

A escola, enquanto uma das várias instituições que compõem a sociedade, possui, em sua condição de, entre outras, produtora do saber, a tarefa de contribuir para que pessoas preparadas ética e culturalmente possam atuar no meio social enquanto sujeitos que saibam pensar e agir a partir da construção de uma consciência crítica.

No cumprimento de seu legado, a exemplo de outras instâncias sociais, cada uma com sua especificidade, a escola necessita ter em sua essência a autoridade do mestre, como fundamento das práticas pedagógicas ali exercitadas.

Veza que o exercício da autoridade acaba por implicar relações de poder faz-se necessário estar atento ao conceito deste. Para pensarmos as relações de autoridade e poder tomamos como referencial as elaborações de Michel Foucault.

Ao ler Foucault (2001), verifica-se que esse teórico percebe o poder como “instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes”. Para ele, não existe uma teoria geral, nem mesmo algo global e unitário chamado poder. O que há são formas díspares, heterogêneas de exercício do poder. Portanto, “o poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social discursiva e, como tal, constituída historicamente” (Foucault, 2001a, p. X). Nesse sentido, ele é dado pela palavra/discurso.

Em Foucault, estas formas de exercício do poder diferentes do Estado são articuladas a ele de maneiras variadas, sendo indispensáveis para sua eficaz sustentação e atuação. Desta forma, o poder atinge a realidade mais concreta dos indivíduos – seu corpo individual e social – se fazendo presente no cotidiano das pessoas enquanto “micropoder ou subpoder”.

A chamada “microfísica do poder” foucaultiana aponta para a existência de um controle detalhado e minucioso do corpo evidenciando “gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos” dos sujeitos. Então, esta análise mostra que “os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras”, sendo instados pela via do discurso (Foucault, 2001a, p. XIV).

O conceito de autoridade, nas obras de Foucault, comparece embutido nas noções sobre poder. Para ele, a autoridade envolve diferentes tipos de saberes (científicos ou não), e ainda o exercício de poder proveniente principalmente da verdade do saber e da validade teórica do discurso. Dessa forma, a autoridade está diretamente ligada ao poder enquanto discurso/palavra, já que é na palavra que está o saber. A partir desse saber é que se dá a transmissão da experiência pelo processo discursivo. Assim como o poder, para este teórico, a autoridade não é tida como algo unívoco, estático nem preexistente. Ao contrário, ela funciona numa rede de relações, dependendo da estratégia de dominação local, sendo vinculada ao discurso de verdade e ao exercício das funções sociais (posição) do indivíduo e

de seu poder institucional. Portanto, em Foucault, a autoridade na relação assume diferentes sentidos, não sendo comum nem universal a todos.

Segundo este filósofo, o *auctor* (autor), por exemplo, possui um ‘poder’ mediante um discurso por ser considerado, pelos leitores, o seu fundador e instaurador, tendo ‘autoridade’ sobre uma discursividade por meio do “retorno” aos enunciados fundadores, ou mesmo por sua ampliação. Para ele, o termo autor se remete a uma fundação/instauração de um discurso, à idéia de autoria ou de autoridade sobre uma discursividade. Entretanto, “o autor não é exatamente nem o proprietário nem o responsável por seus textos; não é o produtor nem o inventor deles” (Foucault, 2001c, p.264). Em consonância a essa relação de “apropriação” há também a relação de “atribuição” que, perante este filósofo, é “resultado de operações críticas e complexas e raramente justificadas” (Foucault, *op. cit.* , p. 265).

Conforme esta linha de pensamento o poder, enquanto discurso, é luta, afronta, relação de força que não sendo unívoca nem unilateral, caracteriza-se como uma disputa em que se ganha ou se perde.

Nas discussões acerca do tema poder é comum que este seja concebido, arbitrariamente, como fator constituído de aspectos negativos. Há, segundo Foucault, quem caracterize o poder não apenas como forma de transgressão ao direito (abuso do poder), mas um meio de este legalizar o exercício da violência, tendo o Estado como órgão que realiza a repressão “licitamente”. Porém, a idéia básica deste autor é mostrar que “as relações de poder não passam fundamentalmente nem ao nível do direito, nem da violência; nem são basicamente contratuais nem unicamente repressivas” (Foucault, 2001a, p. XV). Tais relações são dadas discursivamente pela palavra.

Segundo esse teórico, definir poder como algo que diz não, que impõe limites, que castiga é falso (Foucault, 2001a, p. XV). É necessário ressaltar que ele visa a gerir e controlar as ações humanas, possibilitando e viabilizando o aproveitamento de suas potencialidades e o aperfeiçoamento de suas capacidades. Entretanto, vale lembrar que ao realizar seus estudos sobre poder, Foucault o fez de forma provocativa e polêmica, enfocando, em grande parte, investigações delimitadas, com objetos bem demarcados: a história da penalidade. Portanto, mesmo não podendo generalizar os resultados de seus estudos sobre poder, estes nos apresentam dados (vigilância, controle, punição) que valem ser considerados ao se pensar no

poder disciplinar que vários educadores, num ‘saudosismo superficial’, desejariam resgatar para os dias de hoje.

Na realização de sua pesquisa, Foucault (2001a) tratou especificamente da tecnologia de controle utilizada sobre os corpos dos indivíduos enclausurados: o panoptismo. Porém, segundo ele, “essa tecnologia não era exclusiva da prisão, encontrando-se também em outras instituições como o hospital, o exército, a escola, a fábrica” (Foucault, 2001a, p. XVII). Isso nos remete a refletir sobre as influências que esse tipo de poder que é discursivo, chamado por Foucault de poder disciplinar, incidiu nas variadas esferas sociais. Ao definir panoptismo, que também foi descrito por Jeremy Bentham¹⁰, esse teórico o considera como uma forma de poder sobre os indivíduos, que caracteriza um dos traços de nossa sociedade. Em Foucault, (2001b) o panoptismo

É uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle, de punição e recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas. Este triplice aspecto do panoptismo – vigilância, controle e correção – parece ser uma dimensão fundamental e característica das relações de poder que existem em nossa sociedade (Foucault, 2001b, p.103).

Segundo Foucault, Giulius, colega de Hegel, que escreveu e publicou em 1830 “*Lições sobre as Prisões*”, procurou mostrar em seu trabalho a preocupação dos arquitetos da época em dispor em suas obras a possibilidade dos indivíduos melhor visualizarem os ‘espetáculos’. Assim, o maior número de pessoas se encontrariam dispostas em um mesmo local, de forma a poder ‘apreciar’ os gestos de um único personagem (sacrifício religioso, teatro, jogos circenses, oradores e discursos). Para Giulius, a arquitetura moderna atual não é mais a arquitetura do espetáculo e sim a da vigilância (em que um único indivíduo é encarregado de ‘vigiar’ o maior número de pessoas). Dizendo isso ele se referia ao *Panopticon* de Bentham aplicado na arquitetura das prisões, hospitais, escolas etc, que permitia com apenas um olhar percorrer o maior número de rostos, corpos, atitudes.

¹⁰ “O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível” (Foucault, 1989, p. 177).

Esse chamado poder disciplinar que tem se apresentado sob a forma de panoptismo, ao ser aplicado no meio escolar pode ser percebido, como foi dito, desde a disposição arquitetônica das dependências das escolas em geral¹¹, até o *layout* de seus mobiliários. O fato de na maioria das salas de aula serem adotadas as carteiras enfileiradas umas atrás das outras, tendo a mesa do professor à frente, nos remete a um gesto de interpretação cuja prática social discursiva lembra-nos algo do panoptismo que constitui um mecanismo que facilita o “controle” das ações por aquele que “detém” o poder de dada situação. Portanto, ao ocupar o seu lugar à frente na sala, o professor possui maiores condições, de acordo com essa teoria, de obter a disciplina da classe. Assim, o seu poder é, muitas vezes, um meio de moralização e disciplinarização. Mediante Foucault (2001a), a disciplina

É uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder, são ‘métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade...’ (Foucault, 2001a, p. XVII).

Essa disciplina, a que muitos educadores aspiram, traz embutido um poder disciplinar pautado na coerção e na imposição que, numa lógica distinta daquela defendida por Arendt que concebe o poder e a violência como opostos, sendo opressor, mantém o domínio sobre os corpos dos outros, na tentativa de torná-los “dóceis”. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1989) escreve que

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. (...) ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (Foucault, 1989, p. 127).

O poder disciplinar, posto dessa forma, produziria comportamentos próprios de homens adaptados ao modelo do continuísmo excludente de uma estrutura social arcaica. Além disso, esse poder disciplinar, ao que parece, contradiz a idéia de autoridade, sustentada por Hannah Arendt, como transmissão da experiência, do testemunho por meio da discursividade, com o predomínio da liberdade, sem o uso da coerção. Contudo, Foucault (2001a) chama atenção para o fato de que a disciplina “implica um registro contínuo de

¹¹ Aqui incluímos a ‘Escola Primavera’ (lôcus de efetivação dessa pesquisa). Nela, as “minúsculas” salas de direção e coordenação ficam em posição estratégica que facilitam a visualização de grande parte do todo da unidade escolar.

conhecimento, assim, ao mesmo tempo em que exerce um poder, produz um saber” (Foucault, 2001a, p. XVIII). Portanto, enquanto produtoras de saber, as relações de poder disciplinares nas sociedades modernas são positivas quando se pensa unicamente na tecnologia que lhes é empregada.

A grande importância estratégica que as relações de poder disciplinares desempenham nas sociedades modernas depois do século XIX vem justamente do fato de elas não serem negativas, mas positivas, quando tiramos desses termos qualquer juízo de valor moral ou político e pensamos unicamente na tecnologia empregada. É então que surge uma das teses fundamentais da genealogia: o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber. (...) todo saber tem sua gênese em relações de poder (Foucault, 2001a, p. XIX).

Dessa forma, a escola que é um local de produção do saber é, também, intermediada por relações de poder, inclusive poder disciplinar. Entretanto esse poder, mais que disciplinarizar, precisa tornar-se competente, a fim de enviar aos que lhe delegaram, um saber equivalente. Somente enquanto é saber que possui poder. Saber esse que também assegura a autoridade ao mestre para que possa realizar, mediante o seu poder discursivo, a transmissão com responsabilidade. Então, o poder é dado pelo saber que está na palavra (no discurso) e por isso tem autoria.

O saber a ser transmitido aos alunos é efetivado pela transferência. Ao discutir a natureza da transferência na situação ensinante-aprendente, Anny Cordié (1996) situa o poder como algo inerente à atividade pedagógica, sendo respaldado pela posição ocupada pelos docentes na prática educativa: “o poder é um elemento subjacente a todo fazer pedagógico. Esse poder que o mestre exerce sobre os alunos, ele próprio o sente, devido à sua posição na hierarquia desta grande instituição que é a Educação Nacional” (Cordié, 1996, p. 42).

Na escola, o professor enquanto possuidor de um saber que lhe é específico devido à sua formação, necessita, mediante sua prática, apresentar esse saber aos educandos, de modo responsável, para que possa assegurar sua autoridade pedagógica. Dessa forma, ele ocupará o lugar de mestre pelo seu conteúdo/saber. “Ensinar é sempre uma aventura com a fala, e falar é sempre uma aventura de poder; no espaço da fala não há nenhuma segurança, nenhuma inocência” (Pereira, 1994, p. 214). Portanto, segundo essa autora, a forma discursiva do

professor é que constitui no grande determinante de seu caráter mais ou menos opressivo, uma vez que o poder está intrínseco em todo e qualquer discurso sendo dado pela palavra.

Portanto, a forma discursiva utilizada pelo docente na construção das regras da sala de aula, por exemplo, estando voltada a uma ação coletiva, evita imposição, possibilitando serem legitimadas e aceitas. Em se tratando de educação escolar enquanto atividade social, compreende-se que para o alcance de seus objetivos é viável, que por via da palavra, o mestre que detém autoridade, estabeleça com o seu grupo as normas a serem seguidas, para que, uma vez implicados e reconhecendo-se nestas, remetam a elas a importância devida, cumprindo-as mais facilmente, com responsabilidade.

Sendo o trabalho escolar uma atividade complexa, principalmente no que se refere a estimular no aluno o desejo de saber, possibilitando-o ser o autor de sua história, exige esforço e disciplina. Porém, não se trata de uma disciplina exterior, imposta e não-educativa. Ao contrário, as normas devem ser estabelecidas na coletividade, envolvendo a todos na definição de regras.

Então, pensar nas relações de poder inseridas no ambiente escolar, numa perspectiva centrada na autoridade, requer uma postura pedagógica que, uma vez sendo estruturada mediante a existência de um saber, corresponda também a uma prática discursiva voltada para o “agir em conjunto” e/ou na “coletividade”. Isso demanda uma ação educativa permeada, entre outros, por uma relação professor-aluno fundada no respeito, na palavra e na ética, que venha estabelecer um contraponto às exigências da sociedade contemporânea e ao seu discurso capitalista, assunto esse que discutiremos a seguir.

1.4 – Autoridade Pedagógica na Contemporaneidade

A sociedade contemporânea, em geral, tem clamado por uma educação escolar, que em oposição àquela aqui defendida, seja capaz de formar indivíduos preparados para pensar e agir numa lógica sócio-material mercadológica, distanciando-se do significado de educação enquanto processo de humanização das pessoas. O presente item visa a discutir como a prática docente, pautada na autoridade pedagógica (fundamentada pelo saber e pela transmissão via palavra, na produção de singularização), contrapondo-se ao discurso técnico-

científico, pode contribuir para formar sujeitos conscientes e preparados para viver em sociedade. Portanto, refletir sobre essa temática, de uma forma consistente e efetiva, exige contextualizá-la em um âmbito sócio-histórico. Quando esta reflexão é voltada para a atualidade, nos convida a retratar a contemporaneidade com suas extremas contradições.

O mundo globalizado do século XXI trouxe consigo uma imensa bagagem, resultante de um progresso tecnológico nas diversas áreas do conhecimento como na Informática, Comunicação, Biogenética, Medicina e tantas outras que a cada dia tem revolucionado e contribuído para a “resolução” de questões específicas da sociedade contemporânea, sem, portanto, se atentar devidamente para o desenvolvimento do ser humano enquanto sujeito de sua história. Intensas transformações de ordem econômica, política e social também constituem este contexto de rápidas e crescentes mudanças. Conforme Ianni

*Final de século (XX)- muitas as perplexidades, as incertezas, os desafios. Novas tecnologias revolucionam a comunicação, difundem a informação, modificam o processo de trabalho. O mundo se torna uma província global, uma fábrica global, um **shopping center** global (Ianni apud Moreira, 2001, p. 11).*

E por isso, paralelamente, cresceram as desigualdades sociais e todas as mazelas que a acompanham: fome, miséria, desemprego, violência... Para Moreira (2001) “Nesse mesmo mundo, agravam-se as desigualdades sociais, persistem a pobreza e a miséria, aumenta o desemprego, degrada-se o meio ambiente, acentuam-se os problemas demográficos, reacendem-se os preconceitos” (Moreira, *op. cit.*, p. 11).

Esse contraditório cenário estimula o individualismo, a competitividade e a livre concorrência. Os indivíduos são valorizados e reconhecidos pelo que têm e não pelo que são. Diferentes setores da atividade humana são tomados pela dúvida, pela incerteza e insegurança oriundas de um momento de crise e transição. Antigos paradigmas já não respondem totalmente às novas demandas desse mundo global. Teorias são questionadas diante da exigência de novas práticas.

Todo esse diversificado contexto de transformações abarca também o setor educacional, que, sendo parte integrante dessa totalidade, tem sofrido alterações e reformas objetivando, entre outros, acompanhar o evolutivo processo de desenvolvimento social, sem às vezes perceber que com isso sua identidade enquanto agente da transmissão, do testemunho

e da responsabilização pelo mundo, torna-se fragilizada. Tudo isso denota um “afastamento” das idéias de tradição, fazendo com que a autoridade seja colocada em um lugar de não valorização da posição do professor enquanto sujeito de suposto saber.

No Brasil, esse contexto contemporâneo atrai mudanças nas estratégias das políticas educacionais, inclusive na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, e de acordo com os estudos de Debrey (2003), também afetam a ordenação político-jurídica das instituições educativas formais. Porém, para esse autor, “expressões fraseológicas” contidas na Lei contradizem a prática da política educativa proposta pelo Estado que, contrariando os princípios educacionais, muitas vezes se mostra excludente seguindo a lógica do “mercado global seletivo”.

*Em relação aos princípios e fins da educação nacional, a LDB/1996 e o Decreto-Lei federal nº 2.208/1997 trazem expressões fraseológicas como **liberdade, solidariedade humana, equidade, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho**, e o fazem de modo descontextualizado e desvestido das características histórico-sociais de suas mediações (Debrey, 2003, p. 31).*

Falaciosa ou não na forma da Lei, o certo é que a educação tem se tornado “imprescindível” na busca de se garantir a aquisição do saber, a fim de que, contradizendo a essa realidade “mercadológica competitiva”, seja fortalecido o referencial humanizador referendado pela tradição. A lógica contemporânea de simples reformulação do capital humano, qualificando-o para atuar no mundo do trabalho, sendo preparado para lidar com a competitividade, não coaduna com os princípios aqui defendidos da emancipação do homem, por meio do fortalecimento do laço social, via identificação, transferência e transmissão da experiência.

Percebe-se que há um interesse das agências internacionais em ditar um novo paradigma. Debrey e Frigotto (2003) afirmam que

Não é difícil observar que a globalização e o ajuste neoliberal, ambos de caráter seletivo e excludente, impõem um novo paradigma no campo da educação, no momento em que o modelo fordista de produção entra em declínio para ceder lugar ao modelo toyotista de organização do trabalho e da produção capitalista (Debrey e Frigotto, 2003, p. 33).

Sendo assim, numa rápida análise geral, constata-se que a educação escolar na contemporaneidade, em grande parte, além de discutir idéias, de forma preocupante e que contraria aos seus princípios fundantes, tem tido como forte perspectiva se constituir num espaço onde se vivencie “práticas sócio materiais” que consolidem o modo de produção capitalista.

A escola contemporânea não é um locus apenas de transmissão e circulação de idéias, mas fundamentalmente, o espaço de práticas sócio materiais intra-escolares e de sociabilidade do modo de produção capitalista (Enguita apud Debrey, 2003, p.43).

A prática educativa, referendada nesse estudo, é divergente dessa prática sócio material instaurada na contemporaneidade. Ao contrário, trata-se de uma prática que tendo como base a autoridade do mestre possa mediante o ensino, através do poder dado pela palavra, instaurar a transmissão como produtora de singularidade no confronto do educando com o saber, com o conhecimento, se constituindo enquanto subjetividade. É nesse sentido que a educação como prática discursiva cumpre o seu papel de formadora de sujeitos, vez que “o que foi transmitido e ensinado permanece e fará parte da subjetividade e do campo de conhecimento do aluno para além da presença efetiva da pessoa ou mesmo da lembrança do nome do professor” (Clara Hohendorff, 1999, p. 60).

Portanto, no desdobramento da educação escolar contemporânea, urge estar atento a seu papel de formadora de sujeitos, que além de qualificados para o trabalho, reconheçam os indivíduos enquanto pessoas. Para isso, é necessário, inclusive, fortalecer a autoridade no contexto educacional, mediante a assunção do professor do seu lugar de mestria, instigando o seu aluno a respeitá-lo pelo seu saber, e respeitando a este, enquanto sujeito que deseja aprender.

1.4.1 – Exigências de um Novo Tempo

Dentre as inúmeras exigências sociais provenientes deste “novo tempo” em que “impera” o capitalismo globalizado, está a necessidade de se formar um profissional que, dotado de saberes, esteja imune a essa “alienação ao mercado”. Como foi dito anteriormente, um dos meios pelos quais se torna possível a obtenção deste profissional é através de uma

política educacional que esteja atenta à formação de um sujeito singular, que esteja voltado para o convívio social, fortalecendo laços, sendo um ser pensante e crítico.

A educação contemporânea se encontra imbuída no processo “desenvolvimentista” com uma dupla e complicada missão: preparar indivíduos capazes de lidar com esta nova realidade de produção global mediante um saber, porém, ao mesmo tempo, trabalhar a consciência desses indivíduos, tornando-os solidários e éticos, numa visão socializadora e menos individualista. Entretanto, nem todos os centros educativos se mostram comprometidos e interessados por esta dupla missão. Alguns ainda apostam e se empenham apenas em atender a um competitivo e desumano mercado onde a ganância e obsessão pelo lucro acabam por sucumbir valores outrora considerados invioláveis: a ética, o respeito e a solidariedade. Em seu diálogo com Adorno (1995b), Hellmut Becker expõe o seu descontentamento com pedagogias recorrentes na Alemanha que insistem em prestigiar a competição entre as crianças. Tais correntes pedagógicas preconizam a competição partindo do pressuposto de que se aprende melhor quando se instiga a saber mais que o colega ao lado, por exemplo.

A competição entre indivíduos e entre grupos conscientemente promovida por muitos professores e em muitas escolas, é considerada no mundo inteiro e em sistemas políticos bem diversos como um princípio pedagógico particularmente saudável. Sou inclinado a afirmar que a competição, principalmente quando não balizada em formas muito flexíveis e que acabem rapidamente, representa em si um elemento de educação para barbárie (Becker apud Adorno, 1995b, p 161).

Eis aí um aspecto da competitividade “selvagem”, presente no mundo capitalista, que deveria ser melhor avaliado pelos educadores que atuam nesse “novo tempo”. Até que ponto o estímulo à competição no cotidiano da sala de aula contribui para a formação de sujeitos capazes de agir coerentemente com a sua condição de ser humano, inserido num complexo sistema de relações? Se desbarbarizar é um dos propósitos educativos que melhor condiz com a humanização dos indivíduos, por certo, não será pelo viés da competição que alcançaremos este mérito.

As exigências da sociedade contemporânea também requerem um modelo educativo, voltado para a formação de seres desenvolvidos social, política e cognitivamente, que possam atuar para o alcance do progresso e melhorias sociais. Um ser que saiba

relacionar-se trabalhando coletivamente, de forma cooperativa e participativa, valorizando e respeitando inclusive as diferenças existentes entre as pessoas.

Entretanto, há um paradigma da educação que surge paralelamente à “sociedade cognitiva”, tendo sua centralidade no ajuste do indivíduo à realidade neoliberal. Tal realidade fere os princípios de uma educação voltada para a formação de sujeitos conscientes e humanizados. Com isso a educação enquanto prática discursiva, fundada no princípio da transmissão da experiência e do testemunho torna-se, à primeira vista, fadada ao fracasso, perdendo seu significado.

Por outro lado, já não condiz com a “sociedade do conhecimento” o paradigma pedagógico centrado na Educação Tradicional, que muitas vezes se mostra autoritária, com relações que ocorrem de forma verticalizada, prevalecendo um elemento sobre o outro, reduzindo o ato de “ensinar” à mera “transmissão de idéias previamente determinadas”. Conforme Massetto

quando pensamos em ensinar, as idéias associativas nos levam a instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir ações de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino. Nesta ótica, não há relação, mas apenas a prevalência de um elemento sobre o outro (Massetto apud Kullo, 2002, p. 10).

Uma prática pedagógica, assim estabelecida, condiciona a uma educação mecânica, com proposição unilateral, não condizente com aquela voltada para a formação do sujeito, já que parte do pressuposto de que o professor, “detentor do saber”, ensina e o aluno, “receptor de saberes”, aprende. Tal educação se torna desvinculada da vida, distante do interesse de grande parte dos alunos, dificultando a formação e o desenvolvimento da criticidade, da consciência, dos valores, tão indispensáveis à democratização e ao enfrentamento das contradições existentes no cotidiano.

Os modelos de educação autoritários acabam direcionando a atividade educativa a práticas pouco construtivas, uma vez que, por não apresentarem objetivos claros e significativos, acabam se distanciando do contexto ao qual pertencem os alunos. Assim, conforme a tese deweyana, o aluno fica privado de estabelecer relações antes não percebidas entre os fenômenos que o cercam. Os escritos de Cunha (1994) nos mostram que

É comum os professores observarem que seus alunos entregam-se de modo relapso e sem objetivo a certas atividades;(...). Dewey procura mostrar que os estudantes agem assim quando são levados a um trabalho sem perceber o alcance e o significado do mesmo; estudam porque estão acostumados a obedecer e não porque compreendem o sentido da matéria, o nexa entre os assuntos (Cunha, 1994, p. 52).

É necessário, conforme já dissemos, que os alunos sejam levados a conhecer os objetivos pelos quais estão a estudar certo conteúdo. Quando se sabe o porquê da realização de um determinado trabalho, este passa a fazer sentido, tornando sua apreensão menos “sofrida”.

Dessa forma, Cunha escreve

na concepção deweyana, educar não é mero procedimento pelo qual se instrui as crianças para que reproduzam determinados conhecimentos. Educar é pôr o indivíduo em contato com a cultura a que pertence e, mais do que isto, é prepará-lo para discernir situações que exijam reformulações e para agir em consonância com estas necessidades de transformação (Cunha, op. cit., p. 38).

A contemporaneidade já não condiz com a possibilidade de trabalhar mediante certezas absolutas. Num mundo em constantes mudanças exige-se uma educação comprometida com uma atividade prática capaz de conduzir o educando à formação de uma consciência individual e autônoma e que também seja capaz de lidar com as diferenças, quer sejam culturais, econômicas e/ou sociais.

Uma educação voltada à inserção do indivíduo na sociedade contemporânea, não como mero espectador, mas como agente de transformação, necessita estar fundamentada em paradigmas que reconheçam, entre outros, as relações existentes no ambiente escolar enquanto possibilitadoras de interações educativas de cunho emancipatório. Relações cujo princípio fundante não deve ser o “medo” como nos modelos tradicionais, e sim o “respeito” e a “ética”, embasados pela palavra, fio condutor das práticas transformadoras. Portanto, trata-se de uma educação que dê lugar à autoridade pedagógica, de forma que o professor, fundamentado pelo seu saber e pelos valores aqui citados, possa, ocupando o seu lugar de mestre, realizar um trabalho educativo coerente com as necessidades de seus alunos enquanto sujeitos desejanter de saber.

As mudanças que afetam as sociedades contemporâneas conduzem o processo educacional a um discurso social de modernização educativa, levando à realidade de muitas escolas tecnologias como TV, vídeo, parabólicas, computador entre outros. Porém, nem sempre um aparato tecnológico traduz a garantia de uma educação voltada para a formação do educando.

Ao utilizar na escola os recursos informacionais e a multimídia tão presentes na sociedade hoje, deve-se estar atento para que estes não sejam mecanismos propiciadores do esvaziamento do verdadeiro sentido do aprender. Valorizar a técnica pela técnica é retornar a práticas meramente tecnicistas que pouco contribuem para a formação de pessoas críticas e participativas. Ao contrário, utilizá-la como um recurso a mais, em que palavra e imagem estejam articuladas na construção de saberes úteis à humanização dos indivíduos, é o que se espera dos profissionais da escola contemporânea.

Dessa forma, dentre as várias exigências desse novo tempo, está a necessidade de se prover uma educação crítica, que permita aos indivíduos avaliar o conteúdo informacional, estabelecendo um posicionamento próprio frente a ele. A escola necessita voltar-se para seus verdadeiros objetivos, aqui trabalhados, no intuito de, combatendo a exclusão social, proporcionar o domínio de saberes, conhecimentos e habilidades úteis para a vida.

1.4.2 – Discutindo Relação Professor-Aluno e Autoridade Pedagógica

A contemporaneidade traz consigo exigências de um novo tempo, conforme tratamos na seção anterior, que nem sempre remetem à educação escolar a necessidade de se fortalecer em seus propósitos de formação humana fundamentada pelo saber, no sentido de preparar o sujeito para a vida.

A escola, para estes “novos tempos” em que “imperam” o capitalismo globalizado, necessita, antes, estar munida de recursos que, se instituindo como um contraponto a este, possibilitem formar pessoas preparadas ética e culturalmente para atuar criticamente frente às vicissitudes advindas da sociedade moderna.

Uma escola concebida como espaço de construção do conhecimento necessita, em consonância com o mundo real, estar também voltada para a dimensão intelectual e cognitiva dos alunos, não se esquecendo de considerar as relações estabelecidas no seio escolar e social. Quando os elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem estão bem articulados e integrados, aumentam as possibilidades de se realizar um bom trabalho educativo, no sentido de preparar os educandos para a vida na sociedade moderna.

Nesse texto elegemos a relação professor-aluno por concebê-la enquanto significativa no contexto das demais relações e práticas que ocorrem no ambiente escolar. Entretanto, trata-se de uma relação fundada na mestria do educador. Dependendo da relação que o professor estabelece com seu aluno (de autoridade, de saber) desde os primeiros dias de aula, vai se delineando o perfil pedagógico a ser seguido naquele meio escolar. Contudo, é necessário considerar que o bom relacionamento com a turma, em si, não garante que os objetivos educacionais sejam atingidos. O ato educativo, como já foi dito, requer saber, autoridade, palavra, transmissão, compromisso, responsabilização, desejo e tantos outros fatores que devem constituir a prática educativa do bom professor. Sabe-se que a ‘simpatia’ do professor, por exemplo, não sinaliza o seu compromisso com o saber, nem mesmo com a transmissão da experiência, podendo ser apenas uma ‘peça’ no jogo da sedução, refletindo uma “recusa” do docente em ocupar o seu lugar de mestre. Sobre isso, Clara Hohendorff (1999) escreve que “podemos situar a recusa do lugar de mestre; neste caso o professor não encarna a autoridade que o lugar lhe confere, pode ser até simpático e bonzinho, não ensina necessariamente, mas seduz” (Hohendorff, 1999, p. 57).

Por outro lado, o professor que realiza seu trabalho seguindo uma linha tradicional, baseada no autoritarismo, absolutizando o lugar de mestria, ou no simples repasse de conteúdos, e no distanciamento entre ele e seus alunos, é possuidor de uma postura que, quando não deixa marcas negativas, pouco contribui para o crescimento dos educandos. Dessa forma, “encontramos a busca de absolutização do lugar, ou seja, a tentativa de encarnar ponto a ponto os traços que delimitam o lugar de mestria” (Hohendorff, 1999, p. 57). Reafirmando o que já fora explicitado anteriormente nesse estudo, conforme essa autora, “aparentemente opostos”, os dois estilos de prática pedagógica conduzem ao fracasso docente, pois cristalizam o aluno na mesma posição de alienação em relação ao seu desejo.

Ao pensar a contemporaneidade e seus inúmeros desafios logo vem à mente, e aqui nos parece importante reafirmar, a exigência de se promover uma educação voltada para a emancipação, fundada no desejo de saber do aluno e no desejo de transmitir, do mestre, mediante a formação de pessoas criativas, capazes de tomar decisões, com uma visão de globalidade, porém humanizadas, possuidoras de um pensamento crítico, além de saberes necessários para uma protagonizante atuação social, política e econômica.

A educação emancipatória tão necessária na atualidade, dificilmente é concretizada em um meio escolar em que a relação professor-aluno seja caracterizadamente “fechada”, ou “liberal ao extremo”, sem a assunção das posições de mestre e educando, não possibilitando que o trabalho educativo se consolide com base na palavra como rede discursiva constituidora do sujeito e no respeito. No contexto dessa pesquisa, o termo respeito, sendo tomado por uma fonte de significação social dominante, se refere ao ato de “tomar em consideração, ter em conta, dar apreço, reconhecer” (Ferreira, 1986, p.1495).

Uma prática educativa possibilitadora da formação de sujeitos éticos não condiz com uma relação professor-aluno em que o “medo”, por exemplo, impeça o uso da palavra, os questionamentos, as trocas de idéias, o aprendizado individual e coletivo. Uma relação professor-aluno, centrada na repressão, tende a afastar as possibilidades de se ter indivíduos que questionem os moldes estruturais de dominação próprios de sociedades desiguais. Isso favorece a estagnação, o continuísmo, a “obediência” aos ditames de grupos dominantes, o que certamente contraria aos objetivos educacionais da formação voltada para a criticidade, para a transformação e a igualdade de oportunidades.

Quando o professor, de forma intencional e competente, realiza o seu projeto pedagógico no sentido da transmissão, reconhecendo as diferenças culturais, sociais e ideológicas, estabelecendo com seus alunos relações permeadas pela palavra, viabiliza, a estes, o aprendizado de saberes que proporcionam suas interações no e com o mundo.

Distante do medo, da submissão e da dependência, a relação professor-aluno, aqui apontada, possui, como referencial, um paradigma pedagógico que perceba o aluno enquanto sujeito do processo de aprendizagem, e o professor, enquanto agente indispensável na efetivação do ideário pedagógico emancipador.

É comum observar que professores que possuem mestria são, geralmente, profissionais que gostam do que fazem, têm entusiasmo e compromisso conseguindo transmiti-los aos educandos, sendo motivadores na busca do aprender. Essa afirmativa se apresenta em concordância com Cordié (1996), que diz: “Todos sabem que os melhores professores são aqueles que gostam do que ensinam, aqueles que parecem esquecer os imperativos do programa para passar alguma coisa de sua paixão” (Cordié, 1996, p. 42).

A participação e o trabalho coletivo, próprios das teorias pedagógicas contemporâneas, se concretizam à medida que o professor ocupa o seu lugar de mestre, permitindo que a relação professor-aluno não mais ocorra de forma verticalizada. Como afirma Kullook (2002)

a relação professor-aluno deixa de ser uma relação vertical e de imposição para ser a construção de um conhecimento coletivo, participativo, onde fiquem claros os papéis desempenhados pelos participantes deste processo (Kullook, 2002, p. 20).

Mediatizados por uma outra visão de mundo, os alunos que são oportunizados a participar de um processo educativo em que prevaleça a transmissão do saber, considerando o respeito às diferenças, a palavra como meio de “conhecimento e re-conhecimento” e a ética, possuem maiores condições de atuarem na vida como sujeitos de sua própria história. Trata-se, em geral, de indivíduos que são mais estimulados a intervir nas questões cotidianas, emitindo opiniões próprias, tomando decisões quando necessário, a pensar e agir de forma estratégica, trabalhando em equipe, deixando o seu testemunho para as gerações futuras.

Não se tem a pretensão de afirmar ser a relação professor-aluno a resposta para todos os problemas da educação escolar, enquanto formadora de sujeitos críticos e éticos com capacidade de interagir no mundo contemporâneo. Mas de abrir um espaço para a discussão de sua importância no contexto pedagógico, enquanto um dos mecanismos pelos quais ocorre o processo de identificação na prática educativa.

Num mundo em permanente evolução, é interessante que, no ambiente de aprendizagem, a relação construída entre professor e aluno seja um eixo possibilitador do desenvolvimento da autonomia, da cooperação, do compromisso e da criticidade tanto do educando quanto do educador.

Para que a relação professor-aluno seja construída de forma a contribuir para uma educação voltada para a “cidadania global”, é necessário que o docente possua uma “atitude interna de abertura e não de fechamento”, que permita ao aluno ter liberdade para interagir na construção de seu conhecimento (Moraes, 2003, p. 225). Ou seja, requer do educador um “agir pedagógico” conjunto. Esse agir pedagógico, mediante a autoridade do mestre, permite que a relação professor-aluno ocorra de forma a possibilitar que educador e educando, por meio da palavra, compartilhem experiências, saberes, que uma vez tendo aprendido, possam ensinar. Apesar de o professor ser mais experiente na trajetória do saber, nessa visão, é capaz de perceber o quanto aprende na convivência com seu aluno. Entretanto, essa relação educativa não se encontra isenta de entraves, conflitos, vez que, sendo parte de uma dialética, está sujeita à não linearidade, sendo sustentada pelo saber do mestre.

Portanto, uma educação escolar contemporânea, inserida nesse contexto em que o discurso social muitas vezes é tomado pelo discurso capitalista, necessita estar bem ancorada em seus fundamentos, aqui discutidos. Assim, terá maiores condições de cumprir com sua missão, fazendo com que os educandos se constituam em sujeitos possuidores de criticidade, ética e de atitudes solidárias.

Parece-nos que um trabalho educativo com tais propósitos torna-se mais efetivo à medida que o saber, o respeito, o compromisso e o discurso/palavra baseados em posturas éticas, estejam presentes na relação existente entre professores e alunos, possibilitando-lhes discussões e trocas que venham contribuir, individual e coletivamente, para a construção de conhecimentos úteis ao desenvolvimento humano.

Dessa forma, a relação professor-aluno, dada em um contexto subsidiado pela autoridade pedagógica, requer uma nova postura de seus atores. Professores que, reconhecendo a relação que estabelecem com seus alunos, sustentados pelo saber, promovam um trabalho que dê lugar à palavra e, conseqüentemente, ao crescimento mútuo, propiciando maior sentido à prática educativa na produção de saberes necessários à vida. Alunos que, mediatizados por uma prática pedagógica coerente com uma educação crítica e por uma relação de respeito para com seus professores, dada pela suposição de um saber, possam participar de forma atuante na dinâmica da sociedade contemporânea. Além disso, requer educadores que exerçam sua autoridade (*auctor*) pela palavra, cujas relações discursivas

sejam permeadas pela dominância de significados, e que a cada dia reafirmem o seu compromisso pedagógico com o educando para o alcance da emancipação, em busca de uma vida digna e mais humana.

Um dos diferenciais básicos entre o educador autoritário e aquele que possui autoridade reside em sua capacidade de dar lugar à fala e à escuta no trato com os educandos. Numa relação de apropriação, como nos lembra Foucault (2001c, p. 264), o educador autoritário, se sentindo enquanto *auctor*, fundador de uma disciplina, esquecendo-se do ‘retorno a ...’, se percebe como “dono” do saber, não sendo aberto à intervenções.

Por pressupor uma ação coletiva, o uso da palavra configura um contraponto do individualismo, potencializado pela competitividade demandada por um mundo globalizado. Além disso, ele se trata da socialização de práticas que permearam uma discussão conjunta, na construção de algo.

Sendo essência das ações que visam à transformação do mundo, a palavra, numa visão discursiva, como é pensada nesse estudo, não pode se desvincular dos variados contextos da vida humana e, em especial, do âmbito escolar, vez que é nesta lógica que as práticas educativas emancipatórias se fundamentam. Assim, o seu uso não condiz com o pensar ingênuo, acomodado, normalizado. Centra-se, sobretudo, num pensar crítico, ativo e criativo que percebe a realidade como processo em constante construção.

Assim como a ingenuidade é incompatível com o uso da palavra, na perspectiva aqui trabalhada, também o é a “auto-suficiência”, atributo esse que facilmente induz a ações autoritárias. As práticas educativas conduzidas por docentes autoritários, na forma como o conteúdo é transmitido, em geral, não são abertas à discussão, ao debate, nem mesmo às contribuições oriundas dos educandos, tornando muitas vezes as salas de aula em palcos, onde ocorrem verdadeiros monólogos. Portanto, sendo uma estratégia que muitas vezes equivale ao “poder soberano”, repressivo e dominador, essa auto-suficiência pode ser percebida pelos alunos como um saber que para esses se mostra inatingível. Segundo o depoimento de Hellmut Becker em conversas com Adorno (1995b)

não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo. Esta simultaneidade é tão difícil

porque nas formas de relacionamento atuais corre-se o risco de um comportamento autoritário do professor estimulando os alunos a se afastar dele (Becker apud Adorno, 1995b, p. 177).

A auto-suficiência do professor pode fazer com que ele se apresente aos alunos como alguém que sendo “dono” de um saber, detendo o poder e a palavra, não pode ser contestado, gerando uma série de efeitos de sentidos. O educador passa, então, a fazer “comunicados” em suas aulas repassando um saber científico que no Discurso Pedagógico é capturado por uma certa “metalinguagem”¹², sendo por vezes considerado uma verdade absoluta e inalterável.

Mediante Orlandi (1987, p. 31), de posse da metalinguagem, o sistema de ensino autoriza o professor em sua prática. Esse, por sua vez, apropriando-se do discurso científico, se confunde com ele, não se mostrando ao aluno como voz mediadora deste. Nesse processo, chamado por essa autora de “escolarização”, o docente torna-se detentor daquele conhecimento, sendo visto como aquele que “sabe” e por isso deve ensinar, permanecendo ‘indefinidamente’ nessa condição de manipulador da palavra, enquanto o aluno que “não sabe” necessita sempre ouvir atentamente, sendo então silenciado.

Assim, o “tornar-se supérfluo” dito anteriormente por Becker *apud* Adorno (1995b, p. 177) consiste numa prática pedagógica em que o professor, não sendo o dono do saber, propicie ao aluno um crescimento intelectual que o permita, diante o que foi aprendido, tirando efeitos de sentidos, trilhar novos caminhos na busca de outros saberes, e até de transformação daqueles, não mais “dependendo”, teoricamente, da “figura” do mestre. Esta postura pedagógica, conforme o nosso entendimento, é própria do educador que exercita sua autoridade, fazendo uso da palavra enquanto lugar do discurso.

Se um dos princípios da autoridade pedagógica, conforme abordagem de Hannah Arendt, é apresentar o mundo aos alunos, responsabilizando-se por ele, e se este vai sendo moldado na medida das ações humanas, nada mais coerente na prática educativa que fazê-lo mediante uma ação discursiva em que todos possam fazer o uso da palavra. Vale ressaltar que,

¹² No Discurso Pedagógico a metalinguagem se refere ao fato de que na transmissão do conhecimento, “fixam-se as definições e excluem-se os fatos, estabelecendo o estatuto científico do saber”. Com definições rígidas, a utilização da metalinguagem nesse discurso, permite que a “apresentação das razões em torno do referente (conteúdo) se reduza ao é-porque-é”. (Orlandi, 1987, p.30).

nesse processo, nenhum conhecimento deve ser considerado pleno, absoluto, imutável ou mesmo neutro. Todo conhecimento, ao contrário, está sujeito a questionamento, novas interpretações, estando ainda a serviço de algum interesse.

Aliás , uma educação que se faz no espírito da modernidade, segundo Sacristán (2000)

não pode ficar à margem do mundo que deseja conhecer e transformar; não pode contornar o cotidiano. Para libertar os indivíduos e fazê-los autônomos, é preciso situá-los como seres conscientes das coordenadas concretas às quais vivem (Sacristán, 2000, p. 50-51).

Sabe-se que a educação é concretizada basicamente pelo discurso. Quando esse discurso consegue distanciar-se (ao menos um pouco) do discurso autoritário, ampliam-se as possibilidades de se obter indivíduos que, tendo uma ampla visão do mundo saibam, de forma consciente e responsável, criar alternativas no enfrentamento dos desafios modernos.

Nesse confronto, como dito anteriormente, não há espaço para o “eu” individualista, mas antes exige uma nova postura em que o “nós” assuma o viés das discussões, a fim de que, transparecendo os contrastes, numa visão dialética, façamos uma clara leitura do mundo, rumo à sua transformação. É também nessa linha que Sacristán (2000) ao se referir à educação, afirma que “A racionalidade não se funda no princípio da subjetividade, no eu, mas no nós, pois é intersubjetiva” (Sacristán, 2000, p. 51).

Na relação discursiva o professor não se iguala ao aluno, visto que estes, por ocuparem posições distintas, é que se constituem como tais. A relação educativa existente entre eles não implica igualdade de posições. Entretanto, mesmo o professor mantendo as diferenças existentes entre ele e seus alunos, estas não podem se tornar antagônicas, sobre pena de consolidar o autoritarismo. É necessário que ambas as partes tenham liberdade para expor suas elaborações acerca do mundo. Uma prática docente fundamentada na autoridade do mestre requer a liberdade para pensar, falar, questionar, criticar, garantida pela palavra. Mais uma vez nos reportando aos princípios de Hannah Arendt (2000, p. 144), pensamos que a autoridade traduz a noção de “obediência com liberdade”.

Lidar no cotidiano escolar com o conceito de liberdade em uma perspectiva discursiva que dê lugar à palavra, contudo, não é uma conduta fácil. Antes, requer do educador uma habilidade, enquanto mestre, de levar seu educando a não confundir a liberdade com licenciosidade, a fim de não colocar em risco todo o processo pedagógico e, conseqüentemente, sua aprendizagem e a de seus colegas.

Reprender, falar sério quando necessário, utilizar o discurso para explicitar as razões de se dizer “não” constituem uma complexa, porém necessária maneira de fazer valer o uso da “democracia”, da “liberdade” e da “autoridade” juntas, requisitos esses, também indispensáveis à prática pedagógica sustentada por esses princípios. Então, é justamente pela palavra numa vertente discursiva que os inevitáveis ajustes, próprios da rotina da sala de aula, devem ser efetivados, (visto que cada aluno, em virtude de sua singularidade e cada situação exige ações diferenciadas), na busca de fortalecer a autoridade do mestre, a fim de possibilitar o êxito do processo educativo.

Uma vez realizado nesse primeiro capítulo um percurso teórico acerca da autoridade pedagógica e suas implicações no contexto escolar, faremos a seguir uma abordagem sobre os conceitos básicos estruturais da Análise do Discurso na qual é fundamentada essa pesquisa. Esse dispositivo foi aqui utilizado como instrumento possibilitador da apreensão de alguns dos sentidos contidos nos dizeres dos alunos e da professora, sujeitos deste estudo, no que se refere ao exercício da “autoridade” dessa educadora no contexto da ‘Escola Primavera’.

CAPÍTULO II

Contribuições da AD na Apreensão de Algumas das Múltiplas Significações do Exercício da Autoridade Pedagógica

Compreender que o exercício da autoridade pedagógica e o poder aí praticados só são possíveis quando sustentados por uma rede discursiva, possibilitou-nos tomar, como embasamento teórico-metodológico, a Análise do Discurso (AD) que se fundamenta na relação “língua-discurso-ideologia”, por acreditar que o dizer não pode ser tomado de forma “deslocada, solta, cujos sentidos estão estacionados em si mesmos” (Orlandi, 2000, p. 17). Além disso, o dispositivo da AD nos permite pensar a autoridade enquanto materialidade discursiva que, mediante o uso da palavra, dada a suposição de um saber, é capaz de transmitir às gerações futuras o testemunho dos antepassados perpetuado pela tradição. Outro aspecto trabalhado pela AD, que nesse estudo merece atenção, é a constituição dos indivíduos enquanto sujeitos pela memória discursiva, cujo processo de transmissão se dá pela via da palavra.

Por considerar que o sentido de um dizer não existe em si mesmo e que a linguagem assim considerada é equívoco, é que, pela perspectiva da AD, pode-se afirmar que na apreensão e análise dos processos de significações das palavras, materializados no discurso, estes não podem ser tomados na literalidade. Eles devem, sim, ser “dimensionados no tempo e no espaço das práticas do homem”, a fim de que a materialidade lingüística, presentificada no discurso que, por sua vez, é constituída ideologicamente, possa demarcar sua historicidade. Portanto, tomar a AD para apreender algumas das inúmeras significações dadas pela professora e pelos alunos aqui pesquisados, acerca do exercício da autoridade no contexto escolar, pareceu-nos a forma mais adequada, vez que esta considera que os sujeitos estão inseridos em uma historicidade, sendo acometidos por um processo discursivo que se

re(configura) continuamente. Ouvir os dizeres dos sujeitos da pesquisa com a aprofundada escuta da AD permite-nos aproximarmos de seu imaginário, já que este faz parte do funcionamento da linguagem, possibilitando perceber como os sentidos estão sendo produzidos.

Com a Análise de Discurso podemos atravessar esse imaginário que condiciona o sujeito em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito (Orlandi, 2000, p. 42).

Visto que o discurso é constituidor de significações e que essas são constituidoras de práticas, inclusive pedagógicas, utilizar a Análise de Discurso, nesse estudo, tornou-se necessário a fim de dar-lhe maior consistência e profundidade. Dito de outro modo, sendo a autoridade considerada como discurso, e, portanto, determinante na produção de certas práticas pedagógicas e não de outras, que nesse trabalho procuramos tomar o discurso desses sujeitos como objeto de análise acerca do referido tema.

A Análise do Discurso trata de um dispositivo teórico oriundo da escola francesa que, nos anos 60, sob a “égide do estruturalismo”, proporcionou uma articulação entre a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise. Tendo como base a interdisciplinaridade a AD, sendo uma disciplina de “entremeio”, é capaz de migrar de um campo a outro, podendo ser tomada tanto na produção de conhecimento sobre a área de História, como na de Sociologia, de Medicina, do Direito, da Política ... Portanto, mesmo não pertencendo ao campo das Ciências Sociais pode ser utilizada nesse meio; mesmo não sendo especificamente considerada da área da Lingüística pode, entretanto, ser usada por lingüistas e assim sucessivamente contribuindo com as diversas áreas do conhecimento.

Conforme Dominique Mainguenu (1997, p. 10), sendo a França um país onde a literatura, já antes dos anos 60, exercia um grande papel, é possível questionar se a análise de discurso não seria uma maneira de substituir a “explicação de texto”, uma prática educativa muito adotada pelos franceses desde o Colégio à Universidade, enquanto exercício escolar.

Para Orlandi, a AD européia (sobretudo a da França), em oposição à perspectiva teórica americana não é concebida enquanto extensão da Lingüística. Ao contrário, ao colocar

a exterioridade como marca fundamental, essa tendência aponta para “uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer” (Orlandi *apud* Brandão, 1993, p.16).

A língua trabalhada pela AD é a língua situada no mundo e que enquanto formadora da linguagem, além de possuir caráter incompleto, só faz sentido por se inscrever na história. Sendo assim, conforme aponta essa autora, a linguagem configura-se enquanto mediação¹³ necessária, produzida coletivamente, não podendo ter seu estudo desvinculado dessa sociedade que a produz, tampouco de sua historicidade.

O Discurso, então, trata da união da língua e a história. Uma história que carrega em seu bojo traços ideológicos em que há um processo de cristalização dos significados. Portanto, o indivíduo é constituído em sujeito pelo seu discurso, que é ideológico. Essa ideologia, presente no Discurso, segundo Roure¹⁴, é produtora do processo de reificação dos sentidos. Não se trata da ideologia enquanto ocultamento, conforme é concebida em outras áreas como na Filosofia, na Política... mas sim aquilo que faz o sentido ser dominante, reificando-o, cristalizando-o. É nessa linha que Orlandi afirma que “os sentidos sempre são determinados ideologicamente” (Orlandi, 2000, p. 43). São traços ideológicos relacionados a outros traços ideológicos, já que todo discurso nasce de outro e o reenvia a outro. Daí a possibilidade de se pensar as determinações histórico-sociais que se presentificaram nos deslocamentos produzidos em relação às significações dadas ao conceito de autoridade. Ou seja, os significados do conceito de autoridade pedagógica e de poder dados há tempos atrás, já não é o que significa no presente, nem possivelmente o que significará no futuro.

São três as áreas do conhecimento das quais a AD é herdeira: Psicanálise, Lingüística e Marxismo. Enquanto herdeira da psicanálise, ela discute o inconsciente para dizer que o sujeito não é o sujeito da consciência. É, antes, alguém atravessado pelo inconsciente e que nem sempre tem consciência do que diz. Por isso, o modo como as marcas formais (equívocos, atos falhos, conjunções, verbos, etc) comparecem no dizer, interessa a esse tipo de análise já que traduzem as ideologias produzidas nas relações sociais e que são atravessadas por esse imaginário, retornando, às vezes, à consciência pelo discurso.

¹³ Orlandi chama a atenção para o fato de que mediação, nesse contexto, não é entendida como instrumento, mas como “relação constitutiva, ação que modifica, que transforma” (Orlandi, 1987, p. 25).

¹⁴ Fala explicitada pela autora no VI Seminário de Pesquisa em Educação da Universidade Católica de Goiás, realizado em Goiânia, no período de 30 de outubro a 01 de novembro de 2006.

Como herdeira da Lingüística, a AD trabalha a língua em sua materialidade considerando a historicidade desta, não se fixando apenas em sua estrutura.

Ao apreender as significações do discurso a partir da historicidade dos sujeitos, a AD se aproxima do Marxismo, vez que o homem constrói a sua história e esta, tal qual a linguagem, não lhe é transparente (Orlandi, 2000, p. 19). Por considerar que toda significação é histórica, este dispositivo teórico utiliza a materialidade da língua, concebendo que esta lhe possibilita condições de analisar o discurso de uma forma mais segura.

Assim, durante as análises do discurso tanto da professora quanto dos alunos pesquisados, lançando mão da AD, procurou-se apreender tais processos de significação dados histórico-socialmente, no intuito de perceber o quanto esses são determinantes na produção de uma prática que se presentifica como exercendo uma autoridade pedagógica.

Dessa forma, passaremos a apresentar os conceitos básicos da Análise do Discurso presentes em seu arcabouço teórico: Discurso, Ideologia, Condições de Produção, Interdiscurso, Formação Ideológica e Formação Discursiva.

2.1 – O Discurso

Uma vez que a Análise de Discurso vem fundamentar essa pesquisa, cabe-nos, conforme fora mencionado, conceituar o termo Discurso, contextualizando-o no presente estudo.

Foucault concebe o discurso como sendo “um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva” (Foucault *apud* Brandão, 1993, p. 28). Por sua vez, Roure (1996) comunga com tais idéias sustentando que “Para a AD, o discurso é um objeto histórico-social ideológico e a sua historicidade se dá através de sua materialidade, que é lingüística” (Roure, 1996, p. 26).

Como é possível constatar, para esses teóricos todo discurso está contido em uma formação discursiva que é representada por traços ideológicos, sendo determinados histórico-socialmente. Isso implica dizer que a essência do discurso não se concentra na essência das

palavras, mas sim em sua discursividade, ou seja, na maneira como a ideologia produz seus efeitos. Então, o indivíduo só se constitui em sujeito (nos seus significados, na sua prática, nas suas escolhas ...) pela ideologia enquanto discurso. Portanto, o discurso é a constituição de significações. O sujeito só é sujeito pela via do discurso, pelas suas significações e sentidos.

Trabalhar, tendo como objeto de análise o discurso, requer uma atenção redobrada, uma vez que exige uma escuta atenciosa capaz de captar no dito, o não dito já que, para a AD, a linguagem não é transparente. Este não-dizer se faz presente na noção de interdiscurso, ideologia e de formação discursiva que abordaremos, posteriormente, com maior ênfase.

A não transparência da linguagem para a AD se dá à medida que a “relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca e nem sequer uma relação direta que passa imediatamente de um a outro” (Orlandi, 2000, p. 19). É, antes, uma relação que perpassa pela noção de sentido e exterioridade que acampa a idéia de historicidade.

Ter o discurso enquanto objeto de estudo pressupõe ainda, conforme já mencionado, um olhar atento para a historicidade dos sujeitos (o que fala e o que ouve) visto que, na AD, o discurso é considerado um objeto lingüístico-histórico que produz sentidos, sendo ainda, efeito destes. “O discurso é efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, *op. cit.*, p.21). É por isso que um discurso pedagógico não pode ser analisado sem que se considere a situação atual da educação, observando suas condições em que foi produzido.

Então, para melhor compreender os sentidos de um dizer, de acordo com os princípios da AD, descritos por Orlandi, é necessário observar suas condições de produção, as relações que mantêm com a memória, além de remetê-los a uma formação discursiva. “Os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (Orlandi, *op. cit.*, p. 39). Vale antecipar que o discurso apresentado pela professora entrevistada encontra-se constituído por distintas formações discursivas (de seus pais, professores, da Secretaria Municipal de Educação, de seus colegas de trabalho e de tantas outras ...), determinantes na sua constituição enquanto sujeito-professor. Também os alunos apresentaram formações discursivas (dos pais, professores, familiares, colegas, vizinhos, da mídia ...) determinantes na produção de uma discursividade que ressalta o exercício de uma autoridade pedagógica. Daí a ênfase na cobrança diária nas tarefas cotidianas trabalhadas pela professora ‘Elisa’.

Conforme afirmamos anteriormente, no processo sócio-histórico os sentidos são determinados pelas posições ideológicas dos sujeitos, não existindo em si mesmo. Assim, atentar para as condições de produção de um discurso é também considerar a formação ideológica na qual o dizer está inscrito, o que requer um olhar para a posição ocupada pelo sujeito. Segundo Foucault, o sujeito discursivo é pensado como posição, lugar que ocupa para ser sujeito do que diz. “É a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz” (Foucault *apud* Orlandi, 2000, p. 49). Esta posição, sendo constitutiva dos dizeres, trará consigo a chamada relação de forças, fazendo com que as palavras signifiquem de forma diferente, dependendo do lugar ocupado por quem as diz. Esse poder, concedido ao sujeito mediante o lugar que ocupa, configura as especificidades dos variados discursos (discurso pedagógico, político, jurídico, religioso e tantos outros) dando a cada um o valor que lhe é conferido histórico-socialmente.

Dessa forma, por se tratar de posições distintas e históricas, os discursos resultam em diferentes efeitos entre seus interlocutores. Nessa pesquisa, enfocaremos o Discurso Pedagógico por ser aquele que sustenta a rede discursiva na qual se inserem os sujeitos pesquisados.

2.2 – O Discurso Pedagógico

Remetendo nossa atenção ao Discurso Pedagógico (DP), que no momento é o que mais nos interessa no contexto da pesquisa, reportamo-nos a Orlandi (1987) que o define como um

Discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função (Orlandi, 1987, p. 28).

Uma vez que a autoridade pedagógica tem como contexto fundante a instituição escola, ela é demarcada por uma rede discursiva que se sustenta no Discurso Pedagógico. Tal discurso, ao ser tomado por professores e alunos, apresenta aspectos que apontam a relação de poder nele embutida.

Orlandi (1987) em seu trabalho “A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso” propõe uma tipologia discursiva que considera, em geral, três tipos de funcionamento de discursos – discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. Para essa autora, no discurso lúdico o referente (conteúdo do dizer) está exposto à presença dos interlocutores havendo uma expansão da polissemia. No discurso polêmico cada interlocutor procura direcionar, por si, o referente do discurso, caracterizando uma polissemia controlada. No discurso autoritário, por se pretender único, o agente discursivo oculta o referente pelo dizer fazendo predominar a contenção da polissemia (Orlandi, 1987, p. 29).

Conforme essa teórica, o DP, de modo geral, tem sido considerado em sua definição como

um discurso neutro que transmite informação (teórico ou científico), isto é, caracterizar-se-ia pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser seu sujeito (credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão portanto), tendo como marca a nominalização e como frase de base a frase com o verbo ser (definições). (Orlandi,, 1987, p. 28).

Entretanto, como todo discurso é ideológico, o que se constata é um DP que muitas vezes se apresenta, como autoritário, sem nenhuma neutralidade.

Ao ter como suporte a cientificidade, para Orlandi (1987, p. 30), esse discurso utiliza-se da metalinguagem (atributo em que se fixam as definições e excluem-se os fatos – o discurso do é-porque-é) e da apropriação do cientista (*auctor*) feita pelo professor (momento em que este esquece de se mostrar como voz mediadora do autor, apropriando-se da mesma). Dessa forma, alguns educadores, tomados pelo discurso da ciência, acreditam ser capazes de garantir sua autoridade mediante o envio e a recepção de informações/conteúdos.

O Discurso Pedagógico que tem se apresentado, comumente, mais na forma autoritária, nos remete ao que Hannah Arendt denomina como perda da autoridade, vez que utiliza coerção, força, e persuasão, materializando-a (Arendt, 2000, p.129). Trata-se, então, de um discurso que, marcado pela “ausência de problemas de enunciação e por definições rígidas”, mostra-se como cristalizado, não havendo significações a serem ‘re-efeitas’, nem transmissão no sentido que o outro se implique, devido à “suposta” ausência de incompletude.

Só há transmissão daquilo que se falha, pois é justamente onde o outro falha que há a implicação do sujeito com a sua história, com a sua experiência, permitindo que este dê continuidade ao processo de transmissão. Dessa forma, essa suposta neutralidade do DP já nos induz a questionar tal significação, visto que é sabido que não existe enunciado neutro. Ao contrário esse discurso, possibilita-nos pensar sobre as determinações histórico-sociais às quais ele tem sido submetido. Sobre isso, Foucault afirma que

(...) não existe enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas, sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, apoiando-se neles e se distinguindo deles: ele se integra sempre em um jogo enunciativo (Foucault apud Brandão, 1993, p. 30).

Em um discurso de natureza autoritária comparece, também, a idéia de escolarização, em que o professor é fixado na posição de “possuidor do saber absoluto” e o aluno ocupa a posição de “tutelado”.

O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O que o professor diz converte em conhecimento, o que autoriza a partir do seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer o que sabe: a isso se chama escolarização (Orlandi, 1987, p. 31).

Refletindo ainda acerca da escolarização explicitada por Orlandi, percebe-se que a partir desta há, em geral, a tendência do professor, no que se refere à sua prática pedagógica, de não possibilitar ao aluno ocupar o lugar de interlocutor, deixando de considerar sua voz.

Pensar sobre as condições de produção dos discursos, em especial do DP, é um dos mecanismos possíveis que nos possibilitam apreender o modo como se produz uma rede discursiva em que a prática pedagógica pode vir a ser autorizada ou não, tanto pelo corpo docente quanto discente.

2.3 – Condições de Produção do Discurso e Interdiscurso

Entende-se por Condições de Produção do discurso tanto o contexto imediato no qual ele se inscreve, quanto o contexto sócio-histórico e ideológico que o permeia. Ou seja, as Condições de Produção se referem às “circunstâncias da enunciação” (Orlandi, 2000, p. 30).

Constitui ainda as Condições de Produção a Memória, conceito que acreditamos poder ser remetido à idéia de tradição, trabalhada por Hannah Arendt, que traz consigo experiências passadas vivenciadas em outras épocas, e até por outros sujeitos que, materialmente, encontram-se presentificadas nos processos enunciativos.

Segundo Jakobson, Pêcheux foi o primeiro a tentar reformular a definição empírica de Condições de Produção, mostrando que atentar para o sujeito discursivo e seu referente permite apreender suas condições históricas de produção do discurso. Esses teóricos reafirmam ainda que o lugar (posição) ocupado pelos interlocutores também é fator relevante que diz sobre sua condição. Assim, a imagem que estes sujeitos fazem de seu lugar, e do lugar do outro, é constituidora de seu dizer.

No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se apresentadas por uma série de 'formações imaginárias' que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro (Jakobson apud Brandão, 1993, p. 36).

Portanto, a imagem que os alunos constroem acerca de seus professores é materializada em seus discursos a partir das posições ocupadas por estes.

É devido a essa imagem do lugar do outro que o sujeito-aluno, pelo mecanismo de antecipação, prevê o que “deve” ser dito, ou seja, o que o sujeito-professor “quer” escutar, podendo dessa forma criar estratégias de discurso, moldando suas elaborações enunciativas. Este imaginário que faz parte do funcionamento da linguagem, surge fundado no modo como as relações sociais se inscrevem na história, sendo regidas por relações de poder. De acordo com Orlandi (2000) “a imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui neste confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições” (Orlandi, 2000, p. 42). É por isso que no decorrer da pesquisa podemos observar, nos dizeres dos alunos, a imagem que estes possuem acerca do que seja um professor que exercita ou não a autoridade pedagógica.

Com base nessas formulações é que ao focar as Condições de Produção dos discursos dos protagonistas dessa pesquisa, é possível constatar que a escola ‘Primavera’

constitui o contexto imediato destes, trazendo em seu cotidiano de escola pública, todo um histórico que retrata as circunstâncias nas quais os dizeres foram produzidos.

Enquanto indivíduos lotados em uma escola pertencente ao Município de Goiânia, tendo esta realidade constituidora de seu contexto amplo, os sujeitos da pesquisa estão submetidos a uma legislação a nível Nacional (LDB/96 e PNE - Plano Nacional de Educação) e Municipal (PME - Plano Municipal de educação) sendo ligados às Diretrizes Normativas e Curriculares da SME/Goiânia (Secretaria Municipal de Educação de Goiânia) que realiza seu trabalho na perspectiva dos Ciclos de Desenvolvimento Humano. Portanto, as Condições de Produção de seus dizeres também trazem consigo o referido contexto. Vale antecipar que, nas entrevistas realizadas com a professora, o modo como esta explicita suas impressões sobre os Ciclos demarca o comparecimento em seu discurso de uma relação de divisão no que se refere ao efetivo funcionamento ou não desse tipo de organização escolar.

Para a AD, a Memória ou Interdiscurso, enquanto parte das Condições de Produção da enunciação, é definida como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (Orlandi, *op. cit.*, p. 31). Dessa forma, enquanto memória discursiva, o interdiscurso permite que determinado dizer tenha sustentabilidade em um já-dito que, por sua vez, pode estar situado na ordem do inconsciente, sendo produtor de transmissão, disponibilizando dizeres que afetam os sentidos em dada situação discursiva.

O interdiscurso – a memória discursiva – sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos. É sobre esta memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos o que estamos falando. Como sabemos, aí se forma a ilusão de que somos a origem do que dizemos (Orlandi, 2000, p. 54).

Assim, remeter o discurso a uma Memória, situando-o em um contexto imediato e amplo, histórico e ideológico é considerar sua Condição de Produção na expectativa de apreender os seus sentidos. Dessa forma, uma vez consideradas as Condições de Produção e o Interdiscurso, é interessante observar como as Formações Ideológicas e Discursivas são determinantes na produção dos processos de significação.

2.4 – Formação Ideológica e Formação Discursiva

Abordar os conceitos de Formação Ideológica e Formação Discursiva de forma mais consistente, requer uma retomada em algumas concepções fundamentais que sustentam a AD. Desse modo, caracterizar as noções de sentido, ideologia, bem como a idéia de sujeito, o dito/o não-dito e ainda o silêncio no discurso permitem que de uma forma mais ampla, visualizemos as contribuições que este dispositivo de análise nos oferece para a apreensão das significações enunciativas.

Sabe-se que o sentido de uma palavra, expressão e/ou enunciação não existe “em si mesmo”. É antes determinado, conforme já fora dito, pelas posições ideológicas assumidas pelos sujeitos num dado momento sócio-histórico. Ao complementar este raciocínio, Roure (1996) o desenvolve, dizendo:

Todo discurso para Pêcheux é revelador de ideologias. (...) A linguagem, o discurso, neste sentido, apresentam-se como ideológicos podendo diante das determinações históricas, lingüísticas, sociais e culturais, não expressar diretamente a realidade vivenciada, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, dependendo da posição social em que o sujeito envolvido se encontra (Roure (1996, p. 28).

Portanto, é em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem, que “as palavras, expressões, proposições etc”, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam (Pêcheux, 1988). Partindo desse pressuposto, tendo como base os estudos de Foucault, acrescentando-lhes a questão da materialidade lingüística, é que Pêcheux, juntamente com Haroche e Henry, elabora o seguinte conceito de formação discursiva:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e o que deve ser dito (Pêcheux, 1988, p. 160).

O entendimento sobre formação discursiva é fundamental na AD assim como sua relação com a ideologia.

É importante lembrar que para a AD não há ideologia que não seja materializada no discurso, considerando ser este produtor de práticas sociais, e portanto, de atos concretos.

Dessa forma, somente remetendo o discurso apresentado pelo sujeito ao seu funcionamento linguístico é que se pode inferir em quais formações ideológicas e discursivas ele se inscreve, vez que sua realidade é construída a partir deste. Para Orlandi (1996)

(...) Não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. A ideologia, por sua vez, é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. A ideologia não é, pois, ocultação mas função da relação necessária entre a linguagem e o mundo (Orlandi, 1996 ,p. 31).

Concebida dessa forma, na AD a ideologia não é vista como conjunto de simples representações, mas sim como prática significativa, aparecendo como efeito da relação sujeito-língua-história, para que haja sentido. “Não há aliás realidade sem ideologia” (Orlandi, 2000, p. 48).

Os conceitos de Althusser, acerca da ideologia, influenciaram diretamente a corrente francesa da AD. Esse autor, ao formular sua tese, se opõe à concepção simplista de ideologia como representação mecânica da realidade:

A ideologia é a maneira pela qual os homens vivem a sua relação com as condições reais de existência, e esta relação é necessariamente imaginária. (...). A ideologia se materializa nos atos concretos, assumindo com esta objetivação um caráter moldador das ações. (...) a prática só existe numa ideologia e através de uma ideologia (Althusser apud Brandão, 1993, p. 22-23).

Portanto, ao transferir tais observações de Althusser para o contexto dessa pesquisa, pode-se deduzir que o fato de os alunos terem apontado a professora ‘Elisa’ enquanto detentora de autoridade pedagógica, se dá por ela apresentar, cotidianamente, uma prática discursiva que condiz com as significações trazidas também pelo grupo de alunos ouvidos. Veremos, no próximo capítulo, que a prática apresentada pela professora parece estar de acordo com as significações apresentadas pelos alunos do que vem a ser autoridade, apontando para uma rede discursiva que afirma o lugar do professor enquanto mestre. Essa relação prática/ideologia pode ser evidenciada nos seguintes recortes discursivos, retirados das várias entrevistas realizadas com esses alunos:

“Pode olhar no caderno [...] de todo mundo que é... que é o caderno que tem mais tarefa. É o mais organizado” (Aluna 19 – 10 anos).

“Ela explica tudo, dá muita atenção pra gente. Se a gente não entende, a gente pergunta, ela responde... com calma com atenção” (Aluna 30 – 11 anos).

Tais recortes sugerem que “a ideologia pensada a partir da linguagem é vista como mecanismo estruturante do processo de significação” (Orlandi, 2000, p. 96), já que é algo inerente ao signo em geral. Conseqüentemente, esta não se distancia da prática enquanto atitude própria da realidade.

Então, segundo Haroche, cada formação ideológica “Constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais mas se reportam, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito umas com as outras” (Haroche apud Orlandi, 1987, p. 27). Orlandi trabalha essa idéia afirmando que “as formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas” (Orlandi, 1987, p. 27).

Concordando com Haroche, não se pode afirmar que uma formação ideológica seja individual (pertencente apenas a um indivíduo, sendo portanto originária dele) e nem sequer universal (podendo ser generalizada). Cada um, de acordo com seu momento histórico e posição ocupada neste dado contexto, constituirá continuamente suas formações ideológicas e discursivas. Estas, entretanto, não são fixas, podendo ser reformuladas caso o sujeito mude de posição sócio-histórica. Isso equivale a dizer que uma formação discursiva não é “uma única linguagem para todos”, é como “falar diferentemente falando a mesma língua”. Portanto, o que se tem são “várias linguagens em uma única” (Brandão, 1993, p. 39-40). É por isso que se sustenta que um mesmo dizer pode conter diferentes sentidos por se inscrever em formações discursivas distintas. O sujeito é, então, pré-construído por redes discursivas que lhes dão significações. Dentre suas formações discursivas há uma que é dominante. Dessa forma, ao discursar, o sujeito expõe sua história e revela seus sentidos.

Se até aqui nos detivemos na apresentação do conceito de formação ideológica, vale destacar que na AD a formação discursiva é aquilo que dá materialidade à formação ideológica.

Para AD, a fim de que se possa fazer a análise de uma formação discursiva, é necessário descrever os enunciados que a compõem, observando seus princípios de regularidade lingüística. Foucault fundamenta essa tese declarando que

Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele diz (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (Foucault apud Brandão, 1993, p.29-30).

Por isso é que se pode afirmar que a AD “não estaciona na interpretação, procurando um sentido verdadeiro oculto atrás do texto”. Ao contrário, ela se apóia em gestos de interpretação, buscando apreender a materialidade lingüística determinante na produção dos sentidos do dizer (Orlandi, 2000, p. 26). Segundo essa pesquisadora, conforme explicitado anteriormente, os estudos discursivos visam a pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção do sujeito. É por fazer uso do conceito da formação discursiva, elaborado por Foucault, que Pêcheux (1988) pode sustentar a importância da materialidade lingüística “que representa ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (Pêcheux, 1988, p. 161).

Na AD o sujeito não é concebido como um ser unificante, possuidor de apenas uma formação discursiva. Aliás, esse sujeito é, antes, marcado por um sistema de dispersão que atua conforme as várias posições possíveis que o mesmo ocupa. Portanto, o discurso é atravessado pela dispersão do sujeito decorrente das posições possíveis de serem assumidas por ele no discurso.

A idéia do sujeito, enquanto atuante num sistema de dispersão assumindo diferentes estatutos no interior do discurso, em que diversas posições podem manifestar-se, segundo Brandão, redimensiona o papel do sujeito no processo de organização da linguagem, eliminando-o como fonte geradora de significações. Daí poder inferir que o Discurso Pedagógico, aqui discutido, é composto por diferentes posições discursivas.

Sustentada pela tese de Foucault, Brandão (1993) escreve que

Analisar o discurso é descrever os “sistemas de dispersão” dos enunciados que o compõem através das suas “regras de formação”. Se eles apresentam um sistema de dispersão semelhante, podendo definir uma regularidade nas suas “formas de repartição”, pode-se

dizer que eles pertencem a uma mesma formação discursiva (Brandão, 1993, p. 41).

Dominique Maingueneau (1997) chama-nos a atenção para o fato de que a toda Formação Discursiva é associada uma Memória Discursiva (interdiscurso), constituída de enunciados que “repetem, recusam e transformam” outros enunciados. Este caráter de reconfiguração do dizer é também resultante da mobilidade dos dizeres do sujeito enquanto ser que é atravessado pela sua dispersão. Assim dizendo, ele nos convoca a perceber que é necessário definir uma formação discursiva a partir de seu interdiscurso, e não o contrário:

O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada (...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também, provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos (Maingueneau, 1997, p. 113).

Ou seja, no interdiscurso as formulações já feitas e esquecidas, ao caírem no “anonimato”, como afirmam Courtine e Orlandi (2000, p. 34), oriundas de uma “voz sem nome” passam a fazer sentido em “minhas” palavras. Entretanto, é sabido que aquilo que é dito carrega consigo um não-dito que muitas vezes não é acessível ao próprio sujeito, significando, porém, em suas expressões (gesto, olhar, fala e até mesmo em seu silêncio). Como diz Orlandi (*ibidem*) “só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras”.

Considerar também o não-dito é uma característica marcante, inaugurada por esta nova forma de leitura utilizada pelo dispositivo teórico da análise de discurso.

Um lingüista que desenvolveu um trabalho sobre a teoria da “Semântica Argumentativa” foi O. Ducrot. A teoria defendida por esse pesquisador distinguiu, na origem de sua reflexão, diferentes formas implícitas de não-dizer: o pressuposto e o subentendido. Para ele, o pressuposto (não-dito) deriva propriamente da instância da linguagem, que é o posto (dito). Ou seja, “O posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente)”. Já o subentendido deriva daquilo que se dá em contexto. Uma demonstração que este autor nos dá pode ser observada na frase: “Deixei de fumar”. Segundo

ele, o pressuposto é que eu fumava antes . Porém, o motivo, por exemplo, fica como subentendido. Para Ducrot “o subentendido depende do contexto. Não pode ser asseverado como necessariamente ligado ao dito” (Ducrot *apud* Orlandi, 2000, p. 82).

Analisando as formas do não-dizer, presentes na pesquisa, sob a ótica de Ducrot, ao nos reportarmos ao recorte discursivo que retrata a fala da professora ‘Elisa’ no que se refere ao Projeto Biblioteca, podemos visualizar claramente o que ele denomina como pressuposto e subentendido.

“(...) igual aquele projeto que a escola fez, que não virou nada, da Biblioteca, né?! (...) Depois não deu certo. Mas, eu não levava os meninos pra lá à toa. Eu já ia com o material escrito pra eles pesquisar pra eles responder, pra tá ali ocupado” (Professora ‘Elisa’-30 anos).

Na fala “Mas, eu não levava os meninos pra lá à toa. Eu já ia com o material escrito ...”, o pressuposto é que “alguém” levava os alunos para a Biblioteca sem planejamento, sem objetivos definidos e ainda sem a devida preparação. Entretanto, ao analisar o todo do recorte, fica subentendido o motivo pelo qual esse “alguém” agia dessa forma, e ainda por que o referido projeto “não virou nada”, “não deu certo”. Merece ainda destaque neste dizer da professora ‘Elisa’, o conectivo “mas” que na AD se constitui como marca lingüística histórica, que ao comparecer na fala, demarca posição, além de contrapor a uma idéia anterior. Mesmo que, como é o caso, esta idéia não seja materializada na forma concreta da língua.

Conforme Orlandi “Na análise de discurso, há noções que encampam o não dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva” (Orlandi, 2000, p.82). Eis aí o interesse em estar constantemente retomando tais conceitos neste estudo, vez que eles ao se interagirem, complementam-se e abarcam idéias fundamentais para a AD. Assim como uma “formação discursiva pressupõe outra”, a exemplo desta interação, “o que já foi dito mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação”. Sendo assim, concepções como as já citadas – formação discursiva, interdiscurso / memória discursiva e tantas outras aqui trabalhadas – não podem ser concebidas isoladamente.

Sabe-se que o discurso é uma prática social, e enquanto tal, produz efeitos entre interlocutores, estando sempre “em aberto”, disponível a novos gestos de interpretação.

Assim, havendo sempre um não-dito contido num dizer, ele estará, na sua materialidade, significando algo (diferente ou não), para quem o diz e para quem se diz, em relação a outros discursos no conjunto das práticas sociais. A esse respeito, Orlandi (2000) escreve que

O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica (Orlandi, 2000, p.71).

Na AD o não-dito também pode ser trabalhado de outra forma: o silêncio. Vocábulo este que, nesse dispositivo de acordo com Orlandi, “pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (Orlandi, *op. cit.*, p. 83). Para essa autora (1997, p.23) que trabalha as formas do silêncio, percebendo-o enquanto detentor de significância própria, “O silêncio é garantia do movimento de sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio”. Dizendo isso ela esclarece que, em sua perspectiva, o silêncio não é o “tudo” da linguagem, assim também não representa o “nada”. É antes

A possibilidade para o sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do “um” com o “múltiplo”, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa (Orlandi, 1997, p.23).

O silêncio aqui também é considerado condição necessária para a fala, além de ser fundamento necessário ao sentido.

Então, o silêncio também traz dizeres passíveis de “escuta” por se encontrar repleto de sentidos. Um interlocutor atento é capaz de captar, mediante o silêncio daquele com quem estabelece a interlocução, um dito que, por diversos motivos, reconfigurou-se em um não-dito.

Orlandi (2000) distingue duas formas de silêncio: o silêncio fundador e o silenciamento ou política do silêncio. No silêncio fundador o não-dito faz com que o dizer signifique. Nesse caso, enunciados não concluídos, “como horizonte, como iminências de sentido” deixam o dizer em aberto permitindo que o “sentido possa sempre ser outro” (Orlandi, 2000, p. 83).

Ao reportar aos dizeres da professora ‘Elisa’, quando esta foi questionada sobre “como é assumir a profissão de professora hoje”, se atentarmos para o seu discurso, podemos nele observar um silêncio fundador que, aparentemente, aponta para a dificuldade de dizer sobre...

“Ah, eu acho que ser professora hoje, a gente tá assim [...]”¹⁵, é muito difícil né?! Tem que ter muita disposição, muita! Porque, o tempo todo que a gente tá na sala de aula, é muito assim, consome muito a gente [...]. Desgasta você, você fica ali assim... [...], a não ser que você não tenha compromisso” (Professora ‘Elisa’ – 30 anos).

Ao deixar de completar o dizer, via palavra, a professora “abre um espaço” para que outro o faça. Como já mencionado, nesse caso, o sentido pode acabar sendo outro. Há nesse caso, “um lugar que permite à linguagem significar (...) dando indício de uma totalidade significativa” (Orlandi, 1997, p. 70). É por isso que aqui se reporta ao silêncio como horizonte e não como uma falta.

O silenciamento ou política do silêncio, por sua vez, se apresenta dividido em duas vertentes: silêncio constitutivo e o silêncio local. Na primeira vertente, “uma palavra apaga as outras palavras (para dizer é preciso não-dizer: se digo ‘sem medo’ não digo ‘com coragem’)” (Orlandi, *op. cit.* p. 83).

No chamado silêncio local o que existe, conforme esta mesma autora, é algo da ordem da censura: “aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura (é o que faz com que o indivíduo não diga o que poderia dizer), fazendo com que haja sempre silêncio acompanhando as palavras” (Orlandi, 2000, p. 83). Esse tipo de silêncio também pode ser percebido quando o sujeito começa a pronunciar determinada palavra que “não deveria ser dita”, entretanto, já o tendo feito, se possível, a submeteria a um apagamento. Ainda discorrendo a cerca de “como é assumir a profissão de professora hoje”, a professora ‘Elisa’ estando inserida em um contexto em que o “Discurso Pedagógico” em seu caráter tradicional é refutado por muitos, vê-se apreensiva por utilizar o termo “*acatava*”, ao se referir à “antiga” postura dos alunos de “obedecer” aos mandos do professor, sem questionamento. Nesse momento, o silenciamento local pode ser observado:

¹⁵ No contexto dessa pesquisa, os momentos de silêncio são representados pela simbologia “[...]”.

*“hoje, o nosso aluno não é mais aquele aluno de antigamente, que pegava tudo assim: ‘tic’, só... pronto. Você falava e ele **acat** [...] não. Ele questiona muito a gente... Né, eu tenho meninos, que... me colocam... ‘tia, mais isso é assim mesmo?’ Tem aqueles que deixam passá..., mas tem outros que não deixam não” (Professora ‘Elisa’ – 30 anos).*

Diante do exposto, percebe-se que o sujeito não é possuidor de apenas um discurso, e que este nem sempre se encontra materializado na língua na forma do dito. Entretanto, somente será possível dar voz a este dizer, captando os sentidos, à medida que este for ouvido por uma escuta atenta que lhe permita ter acesso ao discurso como um todo, a fim de perceber como ele produz significados. Orlandi (2000), com muita propriedade, faz uma síntese mostrando a trajetória a ser seguida por aqueles que têm a pretensão de se aproximar dos sentidos de uma enunciação, por meio da AD:

Na dispersão de textos que constituem um discurso, a relação com as formas discursivas é fundamental, por isso, no procedimento da Análise, devemos procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações deste com as formações discursivas pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia. Este é o percurso que constitui as diferentes etapas da análise, passando-se da superfície lingüística ao processo discursivo. Correspondentemente, passamos pela análise dos esquecimentos e chegamos mais perto do real dos sentidos na observação das posições dos sujeitos (Orlandi, 2000, p. 71).

Mediante a escuta dos dizeres da professora ‘Elisa’ e de seus 39 alunos que se deu a partir de entrevistas gravadas, pretende-se, no próximo capítulo, trilhar esse percurso da AD, exposto por Orlandi, na expectativa de apreender algumas das múltiplas significações que esses sujeitos dão ao exercício da autoridade pedagógica.

CAPÍTULO III

Análise das Entrevistas

Pensar autoridade pedagógica à luz dos sujeitos da pesquisa implica, como foi dito nos capítulos anteriores, ouvir os seus dizeres, considerando os processos discursivos nos quais estão inseridos. Portanto, buscar perceber como, para esses, a relação de autoridade, saber, poder se consolida no contexto escolar requer apreender os sentidos dados em seus discursos.

Assim, esse capítulo tem por objetivo apresentar os discursos da professora e dos alunos sujeitos da pesquisa, acerca do exercício da autoridade pedagógica, tendo como foco de observação suas significações sobre a prática docente. Para tanto, foram consideradas as condições de produção destes, sendo que, ainda, se fez necessário estabelecer relação entre tais dizeres e a memória, buscando remetê-los a possíveis formações discursivas.

Conforme se pode observar no decorrer do trabalho, as múltiplas significações dadas ao tema autoridade foram evidenciadas durante todo o processo de execução desse estudo, desde a escuta feita das falas da professora e dos alunos envolvidos, até as distintas abordagens, já explicitadas, elaboradas pelos teóricos aqui consultados.

Considerar os variados sentidos de um tema implica conceber que não tendo este um único sentido, nem sequer um sentido fundado em si mesmo, deve, antes, ser analisado enquanto parte de um “campo discursivo” que, por sua vez, é constituído de várias formações discursivas, formuladas por sujeitos que ocupam posições distintas que, possivelmente, se alteram conforme a situação. Para Maingueneau (1997)

O “campo discursivo” é definível como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido

amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região (Maingueneau, 1997, p. 116).

Portanto, as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa assim como os textos produzidos pelos alunos apontam para campos discursivos em que temos formações discursivas, apresentando traços que podem ser remetidos ao que é considerado neste trabalho como Discurso Pedagógico. Traços esses que, decorrentes da memória discursiva, acabam falando de um lugar ocupado por quem, de alguma forma, já esteve em contato com práticas pedagógicas de natureza autoritária.

Uma marca discursiva que comparece nos discursos aqui analisados, enquanto materialidade lingüística, é a expressão ‘compromisso’ que nos remete a um fazer pedagógico sustentado pela autoridade.

Convém ressaltar que constitui, enquanto “espaço discursivo” da professora entrevistada, os lugares da família e da escola como modelo identificatório no exercício da autoridade. Nesse ponto nos remetemos ao conceito de espaço discursivo trabalhado por Maingueneau (1997), “O ‘espaço discursivo’, enfim, delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados” (Maingueneau, 1997, p. 117).

Conceber os dizeres aqui analisados como integrantes de um campo discursivo do qual fazem parte distintos espaços discursivos, evoca-nos, necessariamente, conforme já foi dito, remetê-los a uma formação discursiva que, mesmo se mostrando dominante em determinado contexto, poderá se interagir com “novos elementos” de outras formações discursivas, gerando diferentes significações, colocando em jogo as formações discursivas ali existentes (Roure, 1999, p. 60).

Conforme já explicitado, a constituição do indivíduo em sujeito ocorre pela via do discurso/palavra em relação com a exterioridade: o Outro. “O sujeito não é um sujeito-em-si, livre de toda determinação, ele é um sujeito socialmente (culturalmente, historicamente) constituído (determinado)” (Orlandi, 1990, p.178). Por isso dizer que, em contato com as diversas formações discursivas, é que vai sendo construído aquilo que significa o sujeito.

Portanto, a partir da interação com o discurso do Outro, o sujeito é interpelado/transformado continuamente.

Transportando essas elaborações para o presente estudo, ao tomar o discurso dos sujeitos da pesquisa para análise, é possível perceber o quanto os alunos são interpelados pela prática discursiva da professora sendo constituídos pelos seus sentidos. Em suas enunciações, os educandos revelam a forma como o docente é significado no cotidiano escolar: aquele que “passa tarefa, explica, corrige, conversa com a gente, dá atenção” (Aluno 24 – 10 anos).

Então, para melhor apreender o lugar de onde falam esses sujeitos e a posição ocupada por estes, considerando suas marcas discursivas e ideológicas, caracterizaremos a seguir suas Condições de Produção, buscando, ao reportar aos contextos sócio-culturais nos quais se inserem, possibilitar a apreensão de alguns dos sentidos de seus discursos.

3.1 – Apresentando as Condições de Produção do Discurso

Sabe-se que nenhum discurso deve ser analisado isoladamente sem que se coloque em questão sua historicidade, de forma a remetê-lo a uma rede discursiva que o envie a outros dizeres. Observar de onde se fala, quem, o quê e para quem se fala é necessário, vez que “as palavras significam pela história¹⁶ e pela língua” (Orlandi, 2000, p. 32). Segundo essa autora (*ibidem*), “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas – (...) o que é dito em outro lugar também significa em ‘nossas’ palavras”.

Dessa forma, fazer uma incursão apresentando os contextos em que se inscrevem os sujeitos da pesquisa se faz necessário, a fim de melhor visualizar as condições de produção de seus discursos. Então, inicialmente faremos uma abordagem sobre os princípios básicos que regem os Ciclos de Desenvolvimento Humano, organização escolar essa que retrata um viés do contexto amplo no qual estão inseridos a professora e os alunos pesquisados. Em seguida, exibiremos alguns dados acerca da escola (lócus da pesquisa) e dos referidos sujeitos do estudo no intuito de mostrar seus contextos imediatos.

¹⁶ “Para o analista de discurso a história está ligada a práticas e não ao tempo em si. Ela se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia” (Orlandi, 1990, p.35).

3.1.1 – Ciclos de Desenvolvimento Humano e Autoridade Pedagógica – A História de uma Prática

Conforme relatado no PME (Plano Municipal de Educação – Fórum Goiânia, 2004), a grande quantidade de reprovação no sistema educacional brasileiro provocou, durante muitos anos, uma distorção idade-série levando inúmeros adolescentes a fazerem parte da mesma classe de crianças iniciantes no processo de escolarização. Portanto, além da exclusão vivenciada por esses estudantes, havia ainda, de acordo com este documento, um “descaso” por suas heranças culturais, além da supervalorização de seus aspectos cognitivos (PME, 2004, p.24). Dessa forma, tornou-se urgente não só assegurar o acesso da criança à escola pública e gratuita, quanto garantir sua permanência “com sucesso” no que se refere ao aprendizado.

Nos anos 90, os Ciclos passaram a ter repercussões mais amplas a nível nacional, a partir da experiência paulista e da Escola Plural de Belo Horizonte. Essa repercussão se deu com maior ênfase com o surgimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), que flexibilizou, em seu artigo 23, a organização do ensino básico brasileiro:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Lei n. 9.394/96, art. 23).

A LDB/96 vem através de seu texto dar sustentabilidade à proposta dos Ciclos, cujos projetos políticos se voltam para a autonomia da escola, possibilitando que as mesmas formulem suas proposições educativas contextualizando-as conforme o perfil dos educandos.

Em Goiânia, no ano de 1998, 39 escolas municipais foram convidadas a participar, em caráter experimental, da implantação do projeto pedagógico “Escola para o Século XXI” que propunha a implementação gradativa dos Ciclos I (alunos de 6 aos 8 anos), Ciclo II (alunos de 9 aos 11 anos) e Ciclo III (alunos de 12 aos 14 anos) e as Classes de Aceleração da Aprendizagem (que atendia alunos em defasagem idade-série). Em 1999, 50 escolas já

estavam integradas a esse projeto. No início da gestão 2001-2004, o projeto foi ampliado atingindo as 143 escolas que atendiam o ensino fundamental.

Paralelamente ao processo de implantação dos Ciclos, a rede municipal de ensino propiciou encontros com a participação dos profissionais da educação, com equipes pedagógicas que, juntamente com os professores, buscavam debater sobre essa nova perspectiva educacional, incluindo as “diversas concepções de educação, avaliação, inclusão social, aprovação e reprovação, papel da escola, humanização do trabalho escolar, entre outras” (SME – Goiânia, 2004, p. 23).

O Ciclo II passou então a ser organizado na totalidade das escolas municipais no ano de 2002 e, em 2003, o Ciclo III foi implementado em todas as escolas da rede que atendiam a esse agrupamento de alunos.

A implantação do Ciclo II na RME – Goiânia, conforme mencionado, também passou por um processo gradativo, que teve sua conclusão em 2002, acampando, hoje, as 156 escolas municipais que trabalham com esse agrupamento. Por ser o grupo no qual (à época do estudo) estavam inseridos os sujeitos da pesquisa, apresentamos aqui alguns dados pertinentes a ele. Nesse Ciclo de Formação, os alunos pré-adolescentes, que têm em média as idades entre 9 a 11 anos, são assistidos por um coletivo de profissionais composto por professores pedagogos e professores dos componentes curriculares específicos (professores de áreas afins). Estes componentes curriculares são aglutinados em quatro áreas do conhecimento: expressão, ciências sócio-históricas e geográficas, ciências físicas e biológicas, matemática e língua estrangeira (SME – Goiânia, 2004, p. 38-39).

O Ciclo II, que possui duração de três anos, trabalha com agrupamentos de alunos que na seriação equivale às turmas de 3^a, 4^a e 5^a séries, sendo reunidos de acordo com as idades. Assim, esse agrupamento, dentre tantas distinções que apresenta com relação à seriação, tem uma especificidade que é garantir aos grupos que a realização dos trabalhos seja efetivada por todo o coletivo de professores pedagogos e de área, que buscam planejar as atividades de forma integrada. Então, mesmo os alunos de 9 e 10 anos (3^a e 4^a séries seriadas) são atendidos por esse coletivo, o que contribui para uma formação mais ampliada já que cada área traz suas visões específicas, cooperando com a construção do conhecimento via trabalho interdisciplinar.

Contudo, esse tipo de organização escolar é polêmico no meio docente e na sociedade em geral, essencialmente, no que se refere à progressão automática. O docente que outrora detinha um saber que o autorizava decidir sobre a aprovação ou não de seus alunos, hoje se vê capturado por outra realidade. De repente, os professores que têm sua atuação profissional inserida nesse “novo” contexto, viram-se desprovidos da possibilidade de retenção dos alunos, o que, de certa forma, era (e ainda o é, em certas realidades) considerada por estes e pela comunidade escolar em geral, um forte instrumento que garantia e dava legitimidade ao trabalho pedagógico. Na falta da avaliação como mecanismo passível a uma suposta reprovação, servindo de “estímulo externo ao estudo ou controle moral, disciplinar”, um significativo número de docentes se viu, e ainda se vê, portador de uma autoridade pedagógica fragilizada, ou até mesmo inoperante.

Ao discorrer acerca de sua prática pedagógica, ‘Elisa’, referindo-se aos Ciclos, se mostra “preocupada” afirmando achar essa realidade “complicada”, devido ao que chama de “empurra, empurra”, quando se reporta à progressão automática:

“Eu acho essa realidade de Ciclos tão complicada... Na verdade vira um empurra, empurra. ‘Vai pra lá porque você não aprendeu. Vai pra lá porque você não aprendeu’ ... ‘Eu não vou fazer nada porque... o professor não pode me... reter aqui mesmo... Eu não tô nem aí, eu vou passar. O fulano não fez nada e passou’. Então, é complicado pra gente manter, né, essa autonomia da gente, em relação [...]. Eu, por exemplo, na minha disciplina que eu trabalho no Ciclo II, eu sempre tive muito problema em fechar nota. ‘Ah, tia!’ Aquela história, né?! ‘Ah, tia mas... se não pode reprová, por que vai ter nota?’ Eu sempre mostrei pros meninos que era necessário fazer trabalho, fazer pesquisa, ler...” (Professora ‘Elisa’ – 30 anos).

Sobre isso, ela continua assim:

(...) então, eu acho que o Ciclo ainda tem muita coisa ainda... Sou a favor do aluno ter que provar que ele merece passar. Eu acho que o professor tem que ter autoridade, autonomia pra falar: ‘oh se você não merecer vai ter que ficar um ano aqui’. O aluno tem que saber que tem que ter capacidade pra ir pra próxima etapa. Não é só avanço. Posso ser assim até arcaica nisso que tô falando (...). Mas, é a Lei. Ele tem direitos. Essa Lei tal, né, pode ir pra frente... Então... nossa autoridade... [...] fica assim: lá embaixo”. (Professora ‘Elisa’ – 30 anos).

Portanto, mediante esse depoimento realizado pela professora pesquisada sobre um dos aspectos da prática pedagógica na perspectiva dos Ciclos, verifica-se que esta realiza uma

“crítica” àquilo que é considerado um dos norteadores desse tipo de organização do ensino: a progressão automática. Sabe-se que esta progressão tem como fundamento principal agrupar os alunos de acordo com a idade, mesmo que haja algum que, por variados motivos, não tenha atingido plenamente os objetivos referentes aos conhecimentos escolares previstos para aquela etapa. Assim, o aluno é ‘promovido’, juntamente com seus pares, na expectativa de que na etapa seguinte possa atingir o nível esperado.

Ao realizar essa enunciação, ‘Elisa’ parece-nos apontar, mediante o seu discurso, as condições de produção de um dizer, que pensamos ser para esta, constituidor de uma prática pedagógica que, de certa forma, se contrapõe ao discurso pedagógico elaborado a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano. Com relação à progressão automática aqui descrita, os dizeres acima dão pistas que indicam a não concordância da professora com esta dinâmica, assim como o seu descontentamento com tal postura evidenciada pelos Ciclos, afirmando que a mesma desautoriza o professor, expondo-o a uma falta de autonomia. Mesmo assim, a professora entrevistada se diz empenhada em realizar o seu trabalho buscando com que os alunos executem as atividades, pesquisem, leiam... Portanto, explicitando sua concepção de ensino, nessa formação discursiva ao contrário da nota ‘Elisa’ apresenta “trabalho”. Porém, via contrato, o aluno deve, trabalhando, provar que merece passar. O merecimento é do aluno em função do trabalho exercido por ele.

Vivenciando concretamente esse impasse, a efetivação dos Ciclos nas escolas se torna agastada, gerando conflitos e embates ideológicos produzindo, à primeira vista, em todos os envolvidos, de acordo com Roure (2003c) sentimentos de dúvida e angústia, além de, até certo ponto, de forma inconsciente, instigar em alguns educadores uma certa “desresponsabilização” no desempenho dos educandos.

(...) a substituição quase automática do saber do professor constituído no decorrer de sua vida por um saber dito mais científico, produzido por teóricos e especialistas, desloca-o da posição de sujeito suposto saber, abolindo de forma conseqüente a sua autoridade de mestre. Desautorizado em seu saber, numa postura que o faz delegar ao sistema a aprovação de seu aluno, como se implicar com o desempenho deste? Aliás, penso apreender em situações como estas uma espécie de desresponsabilização do professor diante do desempenho escolar de seu aluno. O que não significa afirmar que tal prática se dê de forma consciente e intencional. Aliás é bom lembrar o quanto essa forma de organização tem produzido sentimentos de dúvida e angústia em todos que acompanham de perto tal

progressão: professores, equipe pedagógica, família etc (Roure, 2003c, p. 349-350).

Gomes (2004), em consonância com Roure, também expõe suas preocupações sobre a progressão automática defendida pelos Ciclos, no sentido que esta veio provocar um clima de tensão e conflito no interior da escola, na medida em que, ao descartar a possibilidade de retenção, altera o sistema de controle na sala de aula, suscitando uma falta de poder por parte do professor. Esse mesmo autor chama a atenção para a probabilidade de que em consequência de inovações “instadas por decreto”¹⁷, os educadores, em sinal de resistência, “abandonem o aluno com baixo aproveitamento, desresponsabilizando-se por ele”. Assim, para Gomes, dentre as várias tensões vivenciadas pelos docentes nessa arena conflituosa,

uma das mais difíceis veio a ser a alteração do sistema de controles na sala de aula, sem o poder da sanção maior da reprovação, sanção essa que está relacionada com capacidades cognitivas, mas também com comportamentos e atitudes dos alunos, sujeito a julgamentos e avaliações por caminhos não raro preconceituosos. (...). Em consequência, os professores detêm a se opor às inovações e, instados por decreto a mudar práticas arraigadas, conseguem não raro cumprir formalmente a legislação e as normas sem modificar a avaliação e suas representações, empurrando a reprovação para o fim do ciclo básico, ou ainda, abandonando o aluno com baixo aproveitamento e desresponsabilizando-se por ele (Gomes, 2004, p. 45).

Ao realizar suas análises acerca dos Ciclos e das mudanças que esses acarretam ao meio escolar, esse mesmo autor avalia que tais mudanças da escola se realizam, coexistindo processos incongruentes que envolvem freqüente posição reformista de cima para baixo, sem as discussões e o acompanhamento requerido, gerando resistências: “Ao contrário, parece que se convocaram os soldados para uma guerra sem que eles estivessem preparados e convencidos da legitimidade desta” (Gomes, 2004, p. 25).

As inquietações colocadas por esses autores, e que são compartilhadas por tantos outros, parecem-nos pertinentes, visto que é sabido que concepções ideológicas trazem consigo toda uma bagagem sócio-cultural que, por melhores que sejam as intenções, não são mudadas num estalar de dedos, muito menos, incorporadas na íntegra, por um anseio de terceiros. Que as inovações em geral trazem tensões e conflitos é histórico. Entretanto, se bem

¹⁷ O termo decreto utilizado pelos autores, aqui citados, é aplicado à implantação dos Ciclos por lembrar uma ação imposta “por ter sido emitido por autoridades superiores do ensino que se expressam por decretos, portarias, instruções normativas” (Sousa, 1999, p. 96).

fundamentadas e trabalhadas sucessivamente com aqueles implicados diretamente, sem dúvida, têm maiores condições de serem apreendidas. Por outro lado, “modificar a avaliação e suas representações” tanto no meio docente quanto discente, ao que parece, também tem se constituído como um grande entrave. Possivelmente, tais mudanças levarão ainda algum tempo para serem realmente assimiladas e vivenciadas. Ainda mais quando a representação da avaliação, enquanto instrumento que aprova ou reprova, ainda coexiste em inúmeras instâncias sociais. Portanto, levar em conta os motivos da oposição de vários professores ao Ciclo, nesses primeiros anos de implantação é necessário, ainda mais que, segundo Sousa (1999),

a proposta não considerou o valor de referência histórica dessas representações e a relação com seu papel. Sentindo-se questionados no seu papel e instados a modificar, “por decreto”, uma prática, reagiram e conseguiram cumprir a legislação sem mudar sua prática avaliativa e suas representações (Sousa, 1999, p. 96).

A esse respeito, Vitor Paro (2001) mostra que a nova postura de aprovação automática dos Ciclos requer uma definição de valores que vise, basicamente, a superar antigas concepções e práticas. “O que se nota é a flagrante ausência de medidas direcionadas para a transformação das concepções e das posturas práticas dos educadores” (Paro, 2001, p. 97). Os debates, em geral, tanto ao nível da sociedade civil, parlamentar ou jurídica, são positivos, pois é mediante as discussões, que as questões, ao serem levantadas, são repensadas e reavaliadas possibilitando avanços, inclusive no que se refere à nossa realidade educacional. Entretanto, em relação aos Ciclos, ao considerar as conquistas já obtidas, Barretto e Mitrulis (1999) alertam que

É no plano das representações sociais e da cultura pedagógica que se encontram os maiores desafios à introdução de inovação. (...) Sem a adesão desses diferentes segmentos sociais nenhuma medida, por mais defensável que seja no plano do ideário político e pedagógico, logrará sucesso no domínio das práticas que têm impacto nos processos de mudanças sociais. Os Ciclos não se implantam por decreto! (Barretto e Mitrulis, 1999, p. 43).

É notório que as medidas tomadas na verticalidade dos decretos, por não serem confrontadas com outras perspectivas, e nem compartilhadas de forma a serem conhecidas suas origens e necessidades, são em geral repudiadas e fadadas a atitudes pre(conceituosas). Uma vez originadas por uma necessidade social, as medidas devem ser discutidas ampla e

incansavelmente, para que diante variados pontos de vista, possam aproximar-se de um mínimo de consenso na tentativa de serem, ao menos, consideradas.

Conforme publicado em documentos da SME, com a referida proposta de organização, pretende-se ressignificar a escola como espaço de formação e não só de aprendizagem. Daí, então, a justificativa para a nova concepção de avaliação.

Pretende-se romper com a cultura que reprova, expulsa e exclui o educando, em nome de uma qualidade que se resume em aquisição de conteúdos disciplinares avaliados de forma estanque. As vivências formativas com os pares e as demais dimensões do ser humano têm sido negligenciadas em virtude da ênfase no aspecto cognitivo que se baseia em uma visão ideal de indivíduo intelectualmente preparado para o mercado de trabalho (SME – Goiânia, 2001 – 2004, p. 19).

‘Elisa’, porém, demonstra “cautela” e “apreensão” no que se refere à sua pouca (ou nenhuma) confiabilidade no formato o qual o Ciclo de Desenvolvimento Humano tem se apresentado a seus olhos:

“(...) eu acho que o Ciclo ainda tem muita coisa ainda... Eu sei que é moda... é modismo, né, ‘é tudo de bom o Ciclo’. Mas não é... Não é tudo de bom. Na minha opinião pode até ser... que funcione. Como tem gente que fala que funciona. Mas eu não acredito” (Professora Elisa, 30 anos)

A “preocupação” da professora acerca dos Ciclos, denunciada em sua fala, sugere o fato de que o contexto amplo a partir do qual ela se pronuncia e que circunda as Condições de Produção é histórico, ideológico, fazendo parte de uma conjuntura social, que deve ser considerada na apreensão dos efeitos de sentido. Para Orlandi (2000),

O contexto amplo é o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas instituições, (...) no como organiza o poder, distribuindo posições de mando e obediência (Orlandi, 2000, p. 31).

Percebe-se nesse ponto, no dizer de ‘Elisa’, a existência de mais de uma formação discursiva sugerindo a presença de dúvidas em sua posição discursiva. Situado em meio a um contexto amplo, o discurso da referida professora comparece aqui dividido entre duas posições (favorável ou não aos Ciclos), dividido ainda entre aquilo que pode ser dito (o Ciclo é tudo de bom) e o que “não deve” ser dito (o Ciclo não é tudo de bom). Talvez, por apresentar um interdiscurso determinado pelo discurso da Secretaria Municipal de Educação,

de seus professores, dos autores já lidos e de tantos outros que, no momento, em relação a esse tipo de organização escolar, a docente ainda não consiga manter um fio discursivo sem rupturas. Mesmo tomada por essa dúvida mediante suas Condições de Produção, com duas formações discursivas “opostas”, ela procura construir sua prática indo para além da discussão dos Ciclos.

3.1.2 – A Escola ‘Primavera’

A escola à qual os sujeitos da pesquisa estão vinculados trata de uma unidade de médio porte, que pertence à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. A referida escola, aqui denominada ‘Escola Primavera’, possui 13 salas-de-aula, comportando uma média de 35 alunos por turma, de Ciclo I e II, nos turnos matutino e vespertino. Já no noturno, a organização de ensino é seriada, tendo um número menor de alunos por turma.

A ‘Escola Primavera’, que está situada em um bairro periférico da região Sudoeste deste município, conta ainda com secretaria, biblioteca, sala de professores, “minúsculas” salas de direção e coordenação, cozinha, banheiros, almoxarifado, e quadra de esportes coberta. Com tal estrutura física, essa escola atende diariamente cerca de 980 alunos, desde crianças até adultos.

3.1.3 – Os Alunos

Por se inserirem no contingente de discentes do Ciclo II da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, os alunos integrantes da pesquisa são assistidos por um coletivo de docentes dos quais fazem parte um certo número de professores de áreas específicas e pedagogos (que, por sua vez, assumem disciplinas que não foram supridas por profissionais da área), quantitativo esse, determinado previamente pelas Diretrizes Curriculares da SME (Secretaria Municipal de Educação).

Assim, esses educandos compõem uma turma que pertence à segunda etapa do Ciclo II, o que na seriação corresponde à 4ª série do Ensino Fundamental (5º ano). São, portanto, crianças e pré-adolescentes entre as idades de 9 a 11 anos.

Tais alunos pertencem majoritariamente a um contexto socioeconômico do qual fazem parte pessoas de classe média baixa, sendo que grande parte é filho de assalariados, trabalhadores autônomos ou que sobrevivem de empregos informais, cuja escolaridade normalmente se resume ao Ensino Fundamental, Ensino Médio incompleto e/ ou completo e com alguns casos de pessoas que estão cursando o Ensino Superior.

Vale ainda ressaltar que, dos alunos entrevistados, grande número reside nas proximidades da escola tendo, então, facilidade no seu acesso. Apesar de a maioria morar na companhia dos pais, compondo a chamada família nuclear, há aqueles que por inúmeros motivos são criados pelas avós. Contudo, muitas vezes, parte dessas crianças sai para as ruas do bairro e setores adjacentes, em busca de brincadeiras e aventuras que ocorrem ao lado de companhias que, de alguma forma, também acabam consolidando-se como laços constituidores, podendo tornar-se modelos identificatórios. Além disso, a convivência com os familiares, amigos, professores e outros vão contribuindo com as Condições de Produção de suas enunciações.

Dessa forma, esses educandos ao trazerem em seus discursos uma formação ideológica que traz a idéia do que seja autoridade, do que é ser professor e até mesmo do que é ocupar a posição de aluno, estão externando dentre suas formações discursivas, aquelas que no momento surgem como dominantes. Assim, o lugar do autor, da autoria, da responsabilidade, do trabalho, da palavra comparece em seus dizeres, apontando para uma formação discursiva oriunda de um discurso fundador que diz do papel da escola que é de educar, implicando em um contrato pedagógico entre ensinar e aprender, inclusive num contrato de cobrança. Ao que parece, a formação discursiva desses alunos em relação à educação e ao papel do professor é construída a partir de um discurso pedagógico que, mesmo não sendo dominante, aponta para significados que demandam do professor a assumência de sua posição de mestre. São efeitos de um discurso que diz que a função de professor deve ser preservada. Esse discurso pedagógico, que traz consigo um viés de natureza autoritária, é constituído a partir de uma formação imaginária presente nas relações sociais e que, dessa forma, comparece nas relações pedagógicas estabelecidas no interior da escola. “O autoritarismo está incorporado nas relações sociais” (Orlandi, 1987, p. 32). É isso que dá condições aos alunos de falarem do que seja um professor autoritário ou não.

3.1.4 – A Professora ‘Elisa’

A professora aqui pesquisada integra-se ao grupo de educadores pedagogos que, juntamente com os demais profissionais, realizam suas atividades de ensino na ‘Escola Primavera’.

A referida educadora, conforme relatado nas entrevistas, é oriunda do Estado do Tocantins, filha de uma família de classe média em que o pai dedicou (e ainda dedica) sua vida aos trabalhos com máquinas de beneficiamento de arroz e a mãe, ao ofício de merendeira escolar.

‘Elisa’ concluiu sua formação fundamental e média em seu estado de origem, local onde iniciou sua docência. Em Goiânia, graduou-se em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás e após um ano, especializou-se em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo).

Assim, como a maioria de seus alunos, a professora ‘Elisa’ também reside nas proximidades da escola. Então, tanto a comunidade com a qual convive, quanto seus pais, professores, colegas de profissão, as Secretarias de Educação com as quais manteve e/ou ainda mantém vínculo, os alunos e tantos outros contribuem com a construção de seu interdiscurso, bem como com sua posição discursiva. Posição essa que, no que se refere à dinâmica pedagógica, ao longo da pesquisa, aponta para o lugar de trabalho, responsabilidade, cobrança (da escola em relação aos pais, aos alunos; dos pais em relação aos filhos).

Ao considerar o contexto imediato em que os dizeres de ‘Elisa’ foram produzidos, é importante levar em conta que este foi produzido por alguém, cujo contexto amplo, diz respeito a um sujeito que teve uma formação escolar com organização de ensino Seriada, num espaço de escola pública do interior do Estado do Tocantins que, ao que parece, valorizava os princípios de responsabilidade, acompanhamento dos pais em relação às atividades escolares dos filhos, cobrança ...

“[...] parece que no interior ainda tem muito assim... aquele... aquela... responsabilidade... Toda a comunidade. O ensino, parece que mostra que interior ainda tem aquela é... a criação... parece que os pais ainda têm mais tempo pra ficar acompanhando... tá cobrando mais dos pais...” (Professora ‘Elisa’ – 30 anos).

Como contexto imediato, tem-se que a mesma é oriunda de uma família cujos princípios foram sedimentados mediante criação recebida por parte de sua mãe, que também se constituiu enquanto modelo identificatório, produzindo marcas discursivas. Assim, as idéias de cobrança, severidade, acompanhamento familiar, responsabilidade, se fazem recorrentes ficando marcadas ao longo de seu discurso:

“(...) para mim, que fui criada... é... a minha mãe sempre foi muito severa com a gente na escola. Desde criancinha minha mãe era daquela de acompanhar na escola, de ir para a escola sem avisar para a gente, de cobrar nota, tudo” (Professora Elisa, 30 anos).

Tais recortes apontam para algumas de suas identificações, que servirão de base para ao analisá-los, podermos perceber suas Condições de Produção e remetê-los a possíveis Formações Discursivas.

A apresentação sócio-histórica dos sujeitos da pesquisa neste trabalho, situando-os num contexto atual, possibilita-nos inferir sobre as Condições de Produção de seus discursos que são historicamente determinadas. Contudo, durante todo o percurso da pesquisa, tais condições continuarão sendo apresentadas, a fim de evidenciar as formações ideológicas e discursivas destes, para retratar os seus significados sobre o exercício da autoridade.

3.2 – Significando Autoridade Pedagógica: uma trilha rumo às Formações Ideológicas e Discursivas

Visto que “os discursos são governados por formações ideológicas” (Brandão, 1993, p. 38) e que essas são representadas pelas formações discursivas, procuramos, nessa seção, compartilhar a escuta feita dos dizeres dos alunos e da professora pesquisada que revela suas significações acerca da autoridade, vislumbradas em um espaço discursivo definido em função dos objetivos da pesquisa. Esse espaço discursivo se refere ao meio educacional visto que a autoridade aqui investigada é, prioritariamente, a pedagógica.

Ao serem instigados a falar sobre suas concepções a respeito de autoridade pedagógica, alguns alunos, ao elaborarem seus textos, expuseram os seguintes dizeres:

“Pra mim autoridade é uma pessoa falar e a outra se comportar. Autoridade não é uma pessoa gritar com a outra, não é bater, é simplesmente você ter razão em alguma coisa e impor autoridade... Tem professoras que acham que impor autoridade é gritar ou até mesmo chantagear os alunos... Autoridade todos têm, mas não sabem como usá-la” (Aluna 36 – 11 anos).

“Uma autoridade é uma professora que sabe lidar com o aluno (...) é a professora falar com o aluno, explicar e conversar... Autoridade não é aquela que a professora grita, grita e o aluno faz a mesma coisa. Isso faz o aluno irritar e ele fica mais nervoso. Gritar não adianta nada” (Aluna 30 – 11 anos).

Ambos recortes remetem-nos a alguns conceitos já trabalhados que nos parecem necessários na discussão de uma prática docente marcada pela autoridade do mestre: legitimação mediante um saber materializado pela fala, a posição de mestre, o lugar da palavra no exercício da autoridade...

No primeiro recorte “autoridade é uma pessoa falar e a outra se comportar; (...) ter razão em alguma coisa e impor autoridade...”, faz-nos pensar que a autoridade passa pelo processo da palavra sendo significada a partir do ato de “falar”, que produz no aluno efeitos, como por exemplo, de se “comportar”. Os efeitos produzidos pela ação de falar nos dizem algo do contrato pedagógico firmado entre professor e aluno, estudado por filósofos como Rousseau, em que um deve conduzir e o outro ser conduzido. Esse contrato, fundamentado pela palavra, “faz com que se considere o ato da fala como tendo um caráter contratual ou de compromisso entre as partes” (Filho, 1990, p.9).

O discurso, enquanto produtor de prática social/ação, induz a efeitos de sentidos. Nesse caso, a autoridade produz um sentido de escuta em que comportar comparece como a produção de um ato, significado pela escuta do outro.

Há, no referido recorte, um funcionamento discursivo que nos remete a refletir sobre questões discutidas no decorrer da pesquisa, da ordem do “respeito mediante a legitimação de um saber”, assim como do uso da palavra enquanto lugar de autoridade.

É interessante perceber que a fala, em contraposição ao grito, materializando a não utilização da coerção, força ou persuasão no exercício da autoridade, é outra marca discursiva

que, ao compor o recorte apresentado, evidencia a concepção de “obediência com liberdade” (Arendt, 2000, p. 144), que, em sua essência, se contrapõe aos termos utilizados pela aluna ao se referir ao que “não” é autoridade: “gritar, bater, chantagear”.

Nesse mesmo recorte, ao observar os dizeres “impor autoridade”, “Autoridade todos têm”, que no momento se refere aos docentes e suas práticas pedagógicas, a aluna parece reportar-se à “posição” de mestre que deveria ser ocupada por todos os professores, no exercício de suas atribuições. Esse discurso aponta para a idéia do professor enquanto integrante de uma formação imaginária do aluno na qual deve, por princípio, ocupar uma posição distinta das demais no ambiente escolar. Portanto, “impor sua autoridade” parece-nos ser uma demanda dos educandos de que o professor ocupe o lugar de mestre no exercício de sua prática. Marcados por suas distintas posições, numa instituição escolar há o lugar do diretor, do professor, dos alunos que, sendo representado por formações imaginárias, compõe a “imagem que eles fazem de si e do outro” (Brandão, 1993, p. 36).

Numa relação dicotômica, mesmo o poder se configurando como algo intrínseco à autoridade pedagógica, sendo “clamado” pelos alunos no intuito de que o docente assuma o lugar de mestre, ele também é deparado com lutas contra o seu exercício, que demonstram a resistência, sustentada por relações de forças, que coexiste dentro de sua própria rede. Em Foucault (2001a)

Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. (...) onde há poder há resistência (...). (Foucault, 2001a, p. XIV).

Assim, o “impor autoridade” materializado no texto da aluna, numa demonstração de poder, pode, numa dada rede discursiva em que o professor recorre a artifícios como “gritar, chantagear”, ser caracterizado como ação autoritária, resultando em atitudes de resistência, “possibilitando” a chamada crise da autoridade.

O segundo recorte discursivo aqui apresentado traz um enunciado repleto de significações, constituído de marcas discursivas que reafirmam várias das considerações já realizadas. Tal elaboração, entretanto, acrescenta a idéia também trabalhada neste estudo que é a valorização do discurso enquanto lugar ocupado pela palavra, principalmente nas ações

educativas. Ao dizer “Uma autoridade é uma professora que sabe *lidar* com o aluno (...) é a professora *falar* com o aluno, *explicar* e *conversar*...” – a aluna parece-nos remeter a autoridade pedagógica a uma rede discursiva que, ao recorrer aos verbos lidar, falar, explicar, conversar, reclama a presença de práticas escolares atravessadas pelo uso da palavra/discurso, manejados com autoridade. “A ferramenta do ensino é a palavra e, seja qual for o papel que um professor escolha para si, a relação ensinante vai se dar a partir de sua forma discursiva” (Pereira, 1994, p. 214).

“Saber lidar, falar, explicar, e conversar” são ações que, na perspectiva da aluna, parecem permear as práticas pedagógicas detentoras de autoridade, significando-as enquanto componentes de relações sustentadas pela palavra.

Ainda no intuito de apreender os sentidos dados pelos sujeitos à autoridade pedagógica, foi que ao iniciar as sessões de entrevistas, tanto aos alunos quanto à professora, foi questionado a que fatores eles atribuíam o fato da indicação da professora ‘Elisa’ enquanto possuidora de autoridade pedagógica. Como resposta à indagação, obtivemos várias enunciações das quais destacamos:

“Ah, porque ela é uma professora assim: não pode nem chegá na sala que todo mundo já quieta” (Aluno 8 – 10 anos).

“Ela passa muita tarefa”! (Aluna 20 – 10 anos).

“Nossa! Ela dá muita bronca, passa muita tarefa, não aceita bagunça” (Aluno 24 – 10anos).

“Às vezes ela briga, mas é com razão” (Aluna 30 – 11 anos).

Os dizeres aqui presentificados parecem, à primeira vista, retratar apenas uma formação discursiva e ideológica que condiz com a perspectiva “autoritária” do Discurso Pedagógico: “não pode chegá que todo mundo já quieta”; “passa muita tarefa”; “dá bronca”; “briga”. Entretanto, dentro do contexto discursivo é possível observar nesses recortes, duas marcas lingüísticas que, conforme mencionado, demarcam na AD modos de funcionamento da linguagem: o advérbio “não” e o conectivo “mas”. Em “*não* aceita bagunça” há um deslocamento que demanda a pressuposição de que, em outras práticas docentes, situações contrárias são aceitas”. Além disso, faz-se presente nesse dizer conceitos oriundos de um imaginário social que compreende a escola como espaço de trabalho, de saber, lugar de lei/regras. Conforme Orlandi (1987), “A escola se institui por regulamentos, por máximas que

aparecem como válidas para a ação, como modelos. Ela atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o DP” (Orlandi, 1987, p. 28). Já no enunciado “Às vezes ela briga, *mas* é com razão”, comparece algo da ordem de um posicionamento que paradoxalmente reconhece como autêntica a atitude tomada pela professora que, segundo eles, detém a autoridade. Então, parece-nos que mais que simplesmente autoritarismo, vista num campo discursivo amplo, os discursos dos alunos traduzem uma legitimação das ações da referida professora, na qual o exercício de poder que sua posição lhe confere, é não só aceito, mas autorizado. Assim, parece-nos que o fato do aluno estar inscrito simbolicamente numa cadeia discursiva, cuja representação social lhe confere atribuições (trabalhar, realizar atividades, estar ocupado), possibilita que ele não só aceite tal condição como conceda à professora o direito de exercer sua prática fundada no princípio da autoridade.

Nos dizeres dos alunos também é presentificado um elemento significativo forte que diz do lugar da tarefa enquanto lugar do trabalho, estando vinculado à posição do aluno, como se o significado de ser aluno estivesse ligado ao ato de fazer a tarefa. Ao que parece, produzir, dar e fornecer atividade funcionaria como uma demanda de que os alunos ocupassem o seu lugar de aluno que é o de realizar tarefa.

Ao responder ao mesmo questionamento feito aos alunos, acerca dos motivos que a levavam a ser considerada uma professora que exerce autoridade pedagógica, ‘Elisa’ diz:

“[...] talvez, hum... pela disciplina. Eu acredito porque a gente estando dentro da sala de aula, a gente assim, escuta muitos comentários [...] né, há comentários, por mais que a gente corte, há aqueles comentários. Né? Eu acredito que seja por isso: a disciplina [...] que eu procuro manter... Acredito eu que seja” (Professora ‘Elisa’ – 30 anos).

Comparecem, nesse enunciado, rupturas discursivas que não estão apenas entre as palavras, mas que as atravessa, sendo permeadas de significações permitindo que “o sentido possa sempre ser outro”, reafirmando a “incompletude constitutiva da linguagem” (Orlandi, 1997, p. 71). Segundo esta autora (*ibidem*), “Para falar, o sujeito tem necessidade de silêncio, um silêncio que é fundamento necessário ao sentido e que ele reinstaura falando”.

Outra marca lingüística presente nesse e em outros dizeres da referida professora é o termo “né” que se apresenta, com certa freqüência, em suas formulações, apontando para a necessidade de obter uma concordância/aceitação do interlocutor.

Ao longo da entrevista, porém, quando levada a falar sobre sua concepção de autoridade no contexto escolar, a referida professora enuncia:

“(...) encaminhar as atividades o tempo todo, tá procurando manter os alunos ocupados [...]. Eu acredito que seja isso. Ele tá vendo que você tá ali naquele momento vivendo dentro da sala de aula com eles, né? Porque não adianta eu ficar lá na frente, igual a gente percebe, deixando o tempo passar. Esperando né, aquela 1 hora terminar. (...) Sem produção nenhuma, sem nada. E o aluno tá derrubando a escola e o tempo tá indo. Então eu acho que essa autoridade aí, está nisso (Professora ‘Elisa’ – 30 anos).

Essa enunciação, a princípio, chama-nos a atenção especialmente pela utilização de expressões que se referem à preocupação da professora: “encaminhar as atividades o tempo todo” e “manter os alunos ocupados”. Se analisado por um viés pragmático e seccionista distanciados do campo discursivo, o referido dizer apresenta-se como integrante de um fazer pedagógico voltado apenas para “ocupação pela ocupação”, sem objetivos e perspectivas educacionais que o justifiquem, a não ser o simples fato de submeter os alunos à ausência da possibilidade de dispersão. Ou seja, encaminhar e mantê-los ocupados para que não “derrubem a escola” ao ficarem “sem produção nenhuma”. Entretanto, perante uma escuta mais cautelosa, ao analisar o todo do discurso é possível perceber uma formação discursiva que parece investida na preocupação de, além de compartilhar com os educandos a vivência em sala de aula, de forma a aproveitar todo o “tempo” disponível, mantê-los ocupados na realização de trabalhos, atividades e pesquisas previamente planejadas.

O termo autoridade, significado por ‘Elisa’, parece-nos vinculado a uma formação imaginária cujo DP apresenta-se enquanto definidor de posições: o professor “encaminha as atividades” e o aluno se mantém “ocupado”, produzindo. Dessa forma, mediante o seu discurso, a referida professora instaura entre ela e seus alunos um contrato que convoca a posição de aluno como o lugar daquele que trabalha. Nesse sentido, a observação de Reboul (2000) pode nos ajudar a compreender tal funcionamento: “A mais racional das autoridades é a do contrato, a que nasce de um encontro de partes que se respeitam e que se ergue e se sustenta sobre o consentimento” (Reboul *apud* Morais, 2000, p. 26).

Há ainda, nesse recorte discursivo, a representação que a professora tem de que seus alunos a observem mediante sua prática: “Ele tá vendo que você tá ali naquele momento vivendo dentro da sala de aula com eles. (...) Não adianta eu ficar [...] ‘igual a gente percebe’, deixando o tempo passar. (...) E o tempo tá indo “. Além disso, em meio a um silêncio, a expressão em destaque sugere, mais uma vez, a pressuposição de que profissionais utilizam a “estratégia” de deixar o tempo passar. “O silêncio não são as palavras silenciadas que se guardam no segredo, sem dizer. O silêncio guarda um outro segredo que o movimento das palavras não atinge” (Le Bot *apud* Orlandi, 1997, p. 72). Então, enquanto horizonte de sentidos, o silêncio é contínuo havendo ainda significações a dizer.

Nas enunciações de ‘Elisa’ (mais precisamente nos dois últimos recortes) comparece um termo arregimentado de sentido que é “sala de aula”. Em seus dizeres, retornando a um sentido preexistente, a sala de aula é tida como um lugar em que ocorre uma situação concreta: o ensino. No âmbito social, o espaço sala de aula é significado discursivamente como local de estudo, trabalho, pesquisa, aprendizado. Nesse sentido, Sanfelice (2000) nos lembra que a sala de aula não é aquele espaço físico inerte da instituição escolar, mas aquele espaço físico dinamizado prioritariamente pela relação pedagógica (Sanfelice, 2000, p. 86). Relação essa permeada pelo trabalho e pelo saber. Trata-se de um “espaço-ação” de articulações e contradições entre os indivíduos, entre o passado e o futuro, a tradição e a revolução; momento de encontro entre o cotidiano e a história (Zuben, 2000, p.125-127).

Conforme a fala da professora fazer o uso do tempo em sala de aula e até fora desta em favor do aluno, faz parte de sua dinâmica pedagógica, ficando “triste” ao constatar que esse interesse não é comum ao coletivo de docentes. Há aí um interdito que aponta para a prevalência de uma outra prática discursiva, evidenciada nas ações de “alguns” professores, que é o “não-comprometimento” na relação pedagógica. Isso também é presentificado no dizer que se segue, quando a apropriação da 1ª pessoa do singular é evidenciada vez que, ao que parece, o uso da 1ª pessoa do plural é apagado por uma demanda que, segundo seu discurso, retrata o descompromisso de certos “educadores” com a educação dos alunos.

“Eu acredito... e fico triste de vez em quando em relação à... profissão nossa, porque por exemplo, eu carrego, costumo carregar os problemas todos, eu gosto de resolver todos os problemas. Se um aluno tá com um problema eu quero resolver. Se um outro tá com problema eu quero resolver. Se não tá resolvendo, eu quero chamar o

pai. O meu sistema é este e não muda. E fico triste quando chego num professor e falo assim, ‘vamos fazer isso’? – ‘Ah!!! Não tem jeito mais não!!! Estressa não, deixa passar’. Ah! Como eu fico triste” (Professora ‘Elisa’ – 30 anos).

Ao remeter o seu dizer à memória discursiva, a mesma continua...

*“O **compromisso** parece que antigamente era maior, sabe. Eu acho que era maior. Hoje as pessoas estão procurando assim, viver aquele momento [...]. Na escola, você sabe quem é que tem **compromisso**, e quem é que não tem... com o aluno. E esse **compromisso** tudo gera o quê... **gera essa autoridade, tudo vem através disso**. Pra quê eu vou querer pegar uma autonomia na sala de aula se eu não estou nem aí com os meus alunos, eu quero é que chega 11:20, vamos embora e está tudo bem. Eu vou pra outra escola, cumpro o meu horário, vou pra outra escola e cumpro outro horário sem estressar” (Professora ‘Elisa’ – 30 anos).*

Esse último dizer, que vem complementar o anterior oferecendo uma amplitude maior do campo discursivo, apresenta traços das formações ideológicas e discursivas da professora pesquisada, trazendo aquilo que para a AD é denominado “enunciado de base”¹⁸. No discurso da referida educadora, o enunciado de base comparece materializado pela palavra “compromisso” que, ao longo de sua rede enunciativa, de alguma forma sustenta sua formação discursiva, fato esse passível de apreciação no decorrer desse estudo, não só em sua fala, mas, inclusive, nas elaborações feitas pelos alunos.

Outro aspecto pertinente a ser considerado no recorte discursivo acima se refere ao fato de, ao significar a autoridade, além da professora se embasar no termo “compromisso”, ela apóia a sua significação em uma outra concepção que, no momento, vale ressaltar: autonomia. Ao dizer “Pra que eu vou querer pegar a autonomia dentro de uma sala de aula se eu não estou nem aí com os meus alunos (...)”. Essa fala nos faz pensar que a professora estabelece ligação entre autoridade, compromisso e autonomia. Seria, ao que parece, o compromisso resultando em autoridade e autonomia. Em seu discurso, a autonomia demonstra ocupar uma estreita relação com responsabilidade. Para ela, “compromisso, responsabilidade e autoridade... caminham juntos”. (Professora ‘Elisa’ – 30 anos).

¹⁸ No discurso, o enunciado de base é tido como uma marca discursiva que mediante a materialidade lingüística, remete o dizer a uma prática social demarcando os seus sentidos. Esse enunciado, então, é caracterizado pela significativa repetição de determinado termo que, no discurso, fundamenta o que está sendo dito.

No recorte “O compromisso parece que antigamente era maior (...)”, a professora, evocando a memória, dá pistas de que remete sua concepção de autoridade ao princípio da tradição, que sustentada pelo compromisso e pela responsabilização daqueles que assumem sua mestria, em sua perspectiva, eram mais recorrentes no passado. Sobre isso, Hannah Arendt (2000) escreve que “A autoridade do mestre arraigava-se firmemente na autoridade inclusiva do passado (...). Hoje em dia, porém, não nos encontramos mais em tal posição (...)” (Arendt, 2000, p. 245). Dito isso, essa filósofa nos chama atenção para o fato de que considerar o passado como um exemplo de conduta para os descendentes pode servir de modelo para os vivos, enquanto testemunho da experiência vivida anteriormente. Entretanto, de acordo com essa autora, em relação à crise da autoridade, no tocante à tradição, assim como não se pode simplesmente seguir em frente, tampouco se deve recuar. Nenhum retrocesso seria possível, nem sequer válido, pois, mesmo com algumas diferenças, não passaria de uma repetição. Portanto, na visão dessa autora, no enfrentamento dessa crise, assumir o compromisso enquanto educadores de “mostrar às crianças o mundo como ele é”, tomando para si a responsabilidade por ele, transmitindo-lhes o legado do passado que os possibilite dar continuidade ao processo de emancipação humana, é o que consolida um princípio educativo pautado na autoridade.

Dessa forma, num contexto discursivo, que considere as formações ideológicas e discursivas dos sujeitos assim como os seus interdiscursos, os recortes aqui analisados indicam que “o passar muita tarefa, não aceitar bagunça...”, ditos pelos alunos, referem-se à mesma marca discursiva utilizada pela professora que diz “viver dentro da sala de aula com os alunos; mantê-los ocupados (trabalhando)”. Marca essa que se apresenta sustentada pelo “compromisso” que, ao que parece aos olhos dos alunos e da professora, garantem, como veremos a seguir, uma prática pedagógica consolidada no princípio da autoridade.

3.3 – Prática Pedagógica e Autoridade – Uma Visão Discursiva

Abordar discursivamente a prática pedagógica de um profissional da educação que atue na docência, consiste em ouvir os seus dizeres a respeito do exercício de sua profissão, do domínio de seus métodos e técnicas, bem como os dizeres daqueles que convivem diretamente sob os efeitos da referida prática: os alunos. Poderia, também, para tanto realizar a escuta de outros interlocutores que, de uma forma ou de outra, participam do processo

(diretor, coordenador, demais professores, dentre outros). Contudo, em consonância com o objetivo e a delimitação desse estudo, foram ouvidos a professora pesquisada e um grupo de educandos que compõem uma das turmas nas quais atua, conforme já exposto.

Ao longo das entrevistas, com relação à prática pedagógica adotada por 'Elisa', percebe-se que uma das significações que mais comparecem nas referidas enunciações, tanto por parte dos alunos quanto em relação à própria professora, se referem às atividades escolares que a mesma propõe à turma.

Em relação à professora, foi possível, em diversos recortes, observar um funcionamento discursivo no qual apresenta expressões significantes em relação à sua prática e que ela nomeia de “ocupação”, porém, com o devido preparo:

“Eu me preocupo com... ocupação. (...) Ocupados, os alunos ficam mais tranqüilos... todo mundo fazendo... Eu tenho que ficar elaborando atividades porque eles são rápidos, rápidos, rápidos, rápidos... Então se você vê como tem sido minha rotina pra dá conta de manter esses meninos ocupados... Não é fácil não! Tem que ter tempo. Tem que tá preparado, porque se eu for despreparada para lá, eles montam no meu pescoço. Essa é a verdade da sala ali. Sobre essa autoridade eu estou sentindo na pele. Então é minha preparação, porque eu tenho que ir preparada senão eu não dou conta” (Professora 'Elisa' – 30 anos).

A expressão “ocupação” utilizada pela professora, como já fora explicitada, nos remete à significação de ocupar-se, trabalhar em algo. Nesse momento é importante retomarmos um outro recorte em que a docente explicita o que seja ocupação: “fazer trabalho, fazer pesquisa, ler...” (Professora 'Elisa' – 30 anos). Assim, para esta, o exercício da autoridade se dá no exercício do trabalho. Segundo o seu discurso, uma prática que garanta a autoridade pedagógica, condiz com o preparo do professor, dando-lhe condições de apropriar-se de um fazer pedagógico que o possibilite atingir os variados ritmos de desenvolvimento dos alunos. Para 'Elisa', sua preparação é o que lhe permite ter autoridade frente a seus alunos. Portanto, o termo “ocupação”, recorrente em suas enunciações, refere-se a trabalho, nos reportando a pensá-lo enquanto significação que, fundamentada pelo seu preparo/saber, sustenta sua posição de professora.

Conforme dito anteriormente, os alunos entrevistados, por sua vez, também acentuam em seus dizeres as características da prática pedagógica da professora ‘Elisa’, significando-as enquanto possuidoras de autoridade.

“Quando ela passa tarefa, ela explica no outro dia... Se dá pra no mesmo dia explicar, ela explica...” (Aluno 24 – 10 anos).

“No outro dia...ela corrige...” (Aluna 30 – 11 anos).

Assim, eles relatam que a educadora “explica, passa e corrige as tarefas”, tendo responsabilidade e autoridade, apontando para uma formação imaginária que os possibilita significar o que é próprio da posição de professor. Parece-nos que tais expressões “passar tarefa, explicar, corrigir”, que comparecem com certa frequência nos dizeres dos alunos, indicam marcas de um discurso atravessado por significações, sustentadas por uma formação ideológica e discursiva que, para estes, denota uma prática pedagógica cujos sentidos remetem ao compromisso do educador efetivado via palavra.

Ainda significando o que para eles condiz com educadores que exercem autoridade, os alunos dão continuidade a seus relatos, dizendo:

“Ela tem muita responsabilidade...” (Aluno 24 – 10 anos).

“É, responsabilidade e autoridade” (Aluna 30 – 11 anos).

Ter “responsabilidade e autoridade”, nesse contexto discursivo, assinala para uma interpretação que sugere a ocupação, pela professora, do lugar de mestria para estes alunos. Assim, ações como passar tarefa (trabalho) e explicar, corrigir (palavra) indicam significações que para os educandos parecem condizentes com quem tendo responsabilidade, exercita, também, a autoridade.

Dando seguimento às enunciações em relação à atuação da professora ‘Elisa’, no cotidiano da sala de aula, comparece na forma discursiva dos educandos o vocábulo “com”, que aqui merece destaque, por denotar vestígios que remetem o enunciado à idéia de vínculo simbólico, sustentado pelo saber e pela autoridade que estes atribuem a ela. Realizar algo com alguém sugere cumplicidade, co-autoria, compartilhamento.

*“É, corrige... Lê **com** a gente o texto...” (Aluno 24 – 10 anos).*

*“Ela tem controle ‘**com**’ os alunos” (Aluno 23 - 10 anos).*

O último recorte chamou-nos atenção tanto pela aplicação do termo ‘controle’, quanto pelo uso da preposição ‘com’, que estabelece, no contexto lingüístico, relação entre este e o substantivo ‘alunos’. Dentre as várias definições atribuídas ao vocábulo ‘controle’, no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986, p. 469), temos: “Ato ou poder de controlar; domínio; governo”. Remetendo ao espaço da sala de aula, pensamos que o aluno que disse a frase em questão, pode ter se referido ao ato de comandar (co-mandar ou mandar junto) as inúmeras atividades desenvolvidas na classe, ou, ao contrário, manter o domínio sobre as decisões dessa. Contudo, fazer quaisquer das afirmativas apenas partindo de definições pré-estabelecidas, seria a possibilidade de incorrer num equívoco analítico. Entretanto, lançando o todo da enunciação num contexto discursivo dado (a prática pedagógica da professora ‘Elisa’, conforme os discursos aqui analisados), dispondo de uma escuta atenta para o uso da preposição ‘com’, pode-se realizar inferências mais concisas. Então, pensamos que essa preposição, comumente utilizada nos diversos contextos da língua para exprimir relações entre as palavras (de comparação, semelhança, união, ...), comparece, no dizer do aluno, dando a idéia de companhia, simultaneidade, acordo. Normalmente quem tem controle, o tem ‘sobre’ alguma coisa. ‘O controle com’, aqui comparecido, pode, ao que parece, suscitar o princípio de cumplicidade e legitimidade. Controle fundado no consentimento e em consonância com os interesses da maioria. Esse ‘controle’, diferente de disciplinarização, é sustentado pelo poder da professora dado pelo seu saber. “Todo saber assegura o exercício de um poder” (Foucault, 2001a, p. XXII). Daí porque, com base em Pêcheux (1988), podemos reafirmar que as palavras mudam de sentido conforme a formação discursiva em que são empregadas:

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes conforme se referirem a esta ou aquela formação discursiva, é porque uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria ‘próprio’ vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (Pêcheux, 1988, p. 161).

Ainda visualizando a prática pedagógica de ‘Elisa’ numa perspectiva discursiva, passaremos, a seguir, a apresentar alguns recortes dos dizeres dos alunos que apontam que

uma prática pedagógica utilizada por um docente pode produzir efeitos de sentidos diversos, quando adotada por outros.

3.4 – Múltiplas Significações: práticas pedagógicas semelhantes / diferentes efeitos de sentidos

Práticas comuns ao meio docente como a realização de tarefas, o envio de comunicados por escrito aos pais (bilhetes), o ‘chamar atenção’ dos alunos lançando mão de processos de disciplinarização, até mesmo a prática da palavra e do “grito”, e tantas outras, podem, perante os educandos, apresentar múltiplas significações gerando diversos efeitos de sentidos.

Freqüentemente, no âmbito escolar (em reuniões pedagógicas, nos grupos de trabalho e estudos integrados por professores, plenárias...), discutem-se assuntos acerca da crescente dificuldade de um preocupante número de profissionais em obter a participação, a atenção, o interesse dos alunos pela aquisição do conhecimento, além da disciplina na sala de aula, possibilitando o processo de transmissão e a efetivação da aprendizagem dos educandos. Entretanto, mesmo nesse contexto é possível observar profissionais que, diferente dos demais, conseguem realizar o seu trabalho de forma tranqüila e participativa, tendo maior probabilidade de se ter o alcance dos objetivos pelos alunos.

Muitas vezes percebe-se que o diferencial parece não estar exatamente na prática pedagógica adotada em si, pois se observa que o uso de práticas ainda que semelhantes utilizadas por certos professores, pode resultar em diferentes efeitos de sentidos quando empregadas por outros. Isso pode ser constatado nos processos de significação dos alunos aqui pesquisados, presentes em seus dizeres.

Para fins de organização desta seção, apresentaremos os referidos dizeres dos educandos, que apontam para alguns processos de significação, a partir dos quais podemos observar formações discursivas acerca da postura pedagógica de alguns docentes. Dessa forma, será obedecida a seguinte seqüência: a realização de tarefas; os processos de disciplinarização; o envio de bilhetes; a prática da palavra e do grito.

3.4.1 – A Realização de Tarefas

Em relação à rotina da professora ‘Elisa’ de ‘passar’ tarefas, os alunos disseram:

“E também ela passa muita tarefa no quadro... e ela fala e, só escreve um pouquinho de trem lá, complemen..., só..., só as coisas que é pra gente fazer...” (Aluna 1 – 10 anos).

“Pode olhar no caderno [...] de todo mundo que é... que é o caderno que tem mais tarefa. (...)” (Aluna 19 – 10 anos).

“[...] como todo mundo sabe que tem que fazê, aí todo mundo fica encolhidinho lá, fazendo a tarefa de boa” (Aluno 8 – 10 anos).

A interpretação dada pelos alunos sobre a prática da professora ‘Elisa’ de passar tarefas assinala, conforme já explicitado, para o trabalho. O último recorte, portanto, ao recorrer ao verbo “saber”, é revelador de uma formação discursiva que aponta o conhecimento dos alunos acerca de suas atribuições, de seu “papel” devido às suas posições. Assim, o ficar *encolhidinho*, no contexto, ao que parece, sugere o sentido de ficar quieto, que logo seguido pela expressão *de boa* (acordo, consentimento) nos remete à idéia de ficar quieto, trabalhando em acordo. Porém, acerca da mesma ação de passar tarefas, só que desta vez se referindo à prática de outra professora, tem-se o seguinte dizer: “Mas na aula da professora ‘Lúcia’, ela pode passar uns bucadão lá no quadro... ela pode passá [...]” (Aluno 2 – 11 anos).

A prática de passar tarefas na sala de aula é comumente adotada pela maioria dos educadores. Entretanto, os dizeres acima parecem nos apontar para o fato de que tal ação, quando executada pelos professores, não resulta na mesma reação de grande parte dos alunos: fazer a tarefa. Comparece aí uma situação que nos remete à tese de Pêcheux (1988), que afirma que as significações das palavras podem ser outras, dependendo das posições ideológicas ocupadas por quem as diz (Pêcheux, 1988, p. 160). Por ocuparem distintas posições nas significações dos alunos, é que os enunciados dos professores produzem diferentes efeitos de sentidos. Além disso, vale observar a presença de uma ruptura no fio discursivo, que comparece no último enunciado, quando a fala do aluno ao referir à professora ‘Lúcia’, demonstra a existência de algo, ainda que não tenha sido materializado pela língua. Sobre a falha no fio discursivo, Orlandi (1997) nos lembra que ela “nos leva à compreensão do ‘vazio’ da linguagem como um horizonte e não como falta” (Orlandi, 1997, p. 70).

3.4.2 – Os Processos de Disciplinarização

Dando continuidade à análise do discurso dos alunos, percebe-se que quando estes se referem à postura de certos docentes na sala de aula no que concerne aos processos de disciplinarização, ao relacioná-la às atitudes da professora ‘Elisa’, comparece algo que assinala, para uma suposta legitimidade das ações praticadas por esta, que, de alguma forma, garante uma aceitação por parte dos educandos. Taille (1999), baseado em idéias de Hannah Arendt, ao levantar tal questão, nos leva a refletir que "Diz-se de alguém que ele tem autoridade quando seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos por parte de quem ouve e obedece" (Taille, 1999, p. 10).

*“[...] é igual a aula da professora ‘Suzi’. Coincide bem assim: aí todo mundo tá quieto aí ela chega na sala, é... parece que nós é filho dela... Pega no braço da gente parece que vai rancar fora.”
(Aluno 8 – 10 anos).*

Nesse recorte é importante observar o quanto, na perspectiva das formações imaginárias, a posição do sujeito é reveladora dos sentidos de seu discurso. Enquanto sujeitos que no contexto escolar ocupam a posição de alunos e não de filhos, os mesmos parecem não conceber o fato da professora ‘pegar-lhes pelo braço’ denotando uma certa ‘intimidade’, que de forma violenta, é adotada no momento da disciplinarização. Assim, demonstram ter em seu imaginário uma definição acerca das referidas posições, transparecendo que ali não é o lugar de filhos que eles querem ocupar, e sim o lugar de alunos.

Vale considerar que de acordo com Taille (1999, p. 11) e com Araújo (1999, p. 31) “a autoridade está intimamente relacionada com o sentimento de respeito construído nas relações interpessoais”, pelo viés da palavra, fundamentada no saber. Porém, para Taille, quando obedecemos movidos apenas por uma correlação de forças, temos então atos de obediências que não derivam de relações de autoridade. “Obedecemos, mas não respeitamos”. Situações desse nível ilustram práticas de natureza autoritária em que a repressão e a coação determinam as ações dos indivíduos. Araújo prefere distinguir a existência de dois tipos de autoridade: “a autoridade autoritária; e a autoridade por competência”. Conforme esse autor, a primeira está vinculada ao uso da força e da violência, e a segunda, relaciona-se à competência daquele que comanda, ao exercer suas funções. Ou seja, a autoridade por competência está vinculada à posição ideológica discursiva ocupada por aquele que exerce

sua autoridade dada pela pressuposição de um saber, o que possibilita que seu discurso seja legitimado. Assim, ao se referir à professora ‘Elisa’, o aluno diz:

“[...] a [...] ela¹⁹ ... tá no papel né, agora a professora [...] ‘Suzi’ tá na [...] tá na [...]”. (Aluno 8 – 10 anos).

Complementando sua fala, o mesmo enuncia:

“[...] Uai assim porque, só assim, ela fala assim, todo mundo já quieta, estuda... assim, agora a [...] ‘Suzi’ ela quer ser... ela quer mostrar, ela quer fazê, ela quer mostrar que tem autoridade, só que não dá conta”. (Aluno 8 – 10 anos).

“Tem vez que ela²⁰ quer que tudo fica quietim, só que ela não dá conta”. (Aluna 1 – 10 anos).

“Ela coloca os nomes dos meninos lá no quadro, e os meninos continua fazendo bagunça. Aí ela vai e aumenta as cruzinhas. Ela nem manda pra fora. Ela só manda ficar quieto. Só barulho”. (Aluno 2 – 11 anos)

“Ela: ‘Gente, a sala tem que ter disciplina...’ (imita a voz da professora ‘Suzi’)”. (Aluna 1 – 10 anos).

Esse bloco de recortes foi apresentado nesse formato, buscando propiciar uma ampla escuta da rede discursiva exposta pelos alunos. Rede essa que, ao se referir à prática pedagógica de ‘Elisa’, comparece sustentada pelo verbo ‘estudar’ que, de certa forma, explicita os motivos pelos quais os alunos devem ‘quietar’. Entretanto, quando estes se remetem à prática da professora ‘Suzi’, os seus enunciados comparecem esvaziados simbolicamente, apontando apenas para os processos de disciplinarização tomados pela referida professora, que parecem não ser o suficiente para garantir que as estratégias adotadas pela docente sejam validadas pelos educandos. Ao falarem acerca dessa prática, de alguma maneira, os alunos não se referem ao processo ensino-aprendizagem, dando indícios da dominância de uma discursividade que valoriza a disciplinarização: “ela quer que tudo fica quietim”; “ela só manda ficar quieto”; “a sala tem que ter disciplina”. Foucault (1989), ao realizar seus estudos sobre poder, conceitua disciplina como sendo

Um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia (Foucault, 1989, p. 189).

¹⁹ Nesse recorte o pronome ‘ela’ refere-se à professora ‘Elisa’ (professora pesquisada).

²⁰ Nesse dizer e nos outros dois que se seguem, o pronome ‘ela’ refere-se à professora ‘Suzi’.

Ao utilizar a expressão “*tá no papel*”, justificando as atitudes da professora ‘Elisa’, o aluno, apesar da falha no fio discursivo, parece nos dar o indício de que a educadora está ocupando sua devida posição, e de forma legítima, cumprindo o seu dever. Dando continuidade ao seu discurso, referindo-se à professora ‘Suzi’ “Tá na [...], tá na [...]”, o mesmo aluno, ao interromper o discurso, aponta para um tipo de silenciamento que, segundo Orlandi (1997, p. 77), sendo um silêncio local traduz a “produção do interdito, do proibido”, na forma de censura. Assim, o aluno dá a idéia do não-poder dizer aquilo que para ele parece ser visível na rotina da sala de aula. Parece, ainda, que tais rupturas presentes em seu discurso demonstram que, diante posturas tão semelhantes das professoras, o aluno encontra dificuldades para dizer que seus significados são diferentes (dadas por posições ideológicas que se diferem), gerando efeitos distintos.

Quando um dos alunos se reporta à postura da professora ‘Suzi’ que, segundo ele, apesar de “tentar” não consegue “mostrar que tem autoridade”, parece-nos que o mesmo aponta para algo que significa que apesar de “ter”, a professora não consegue “mostrar” sua autoridade. O verbo ‘mostrar’ sugere a ação de “fazer ver; expor à vista; exhibir” algo que tendo existência, possa ser apresentado. Esse dizer, do referido aluno, nos lembra um outro já exposto no início desse capítulo, quando uma aluna em sua produção de texto, ao significar o termo autoridade, relacionando-o à prática pedagógica, coloca: “(...). Autoridade todos têm, mas não sabem como usá-lá”. (Aluna 36 – 11 anos). Então, ‘mostrar aquilo que se tem’ e ‘saber fazer uso disso’ parece-nos compor uma formação discursiva que nos convoca à reflexão.

Outro funcionamento que apresenta uma regularidade no discurso dos educandos e que nos faz pensar é a expressão “ficar quieto”. Ao ser acompanhado pelo verbo de ligação “ficar”, indicando estado, o adjetivo “quieto” comparece nos dizeres acampando interpretações que, ao que parece, nos remete a um discurso de natureza autoritária, que apenas reconhece no aluno um ser que, calado e quieto, cumpre com sua “obrigação”.

Ao dizer “Ela coloca o nome dos meninos lá no quadro (...) E, quando fica umas dez cruzinhas, ela nem manda pra fora. (...) Só barulho” (Aluno 2 – 11 anos), o referido aluno faz uma denúncia-crítica, repreendendo a postura da professora ‘Suzi’ que, uma vez tendo constatado que certos alunos são reincidentes naquilo que ele significa como “mal-

comportamento”, não toma atitudes consistentes no sentido de evitar que tais ações se repitam. Comparece aí uma “cobrança” por uma punição. Segundo Foucault (1989), “A punição, na disciplina, não passa de um elemento de sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção” (Foucault, 1989, p. 161). Pensamos ainda estar aqui embutido algo que nos lembra o “prometer e não cumprir”, visto que, perante a turma, o colocar os nomes no quadro e ainda acrescentar cruzinhas possuem uma real significância. Sabe-se que uma vez acordado e não cumprido os termos do acordo, depara-se com um crescente desautorizo que, uma vez instalado, dificilmente se revoga.

Entretanto, colocar o aluno “pra fora” da sala de aula parece não ser a atitude considerada mais “adequada” pelos alunos. Esses, ao que se percebe, utilizam-se desse argumento por “desconhecerem” outros artifícios que possam resultar nos benefícios por eles esperados

“Também, é a professora ‘Suzi’, ela qualquer coisinha ela bota a gente pra fora também”. (Aluno 10 – 11 anos).

“A que mais coloca é a Lúcia”. (Aluno 18 – 11 anos).

“Ah, porque se for qualquer coisa botar pra fora, não vai aprender o conteúdo da aula...”. (Aluno 12 – 9 anos).

Conforme demonstram os seus dizeres, a prática de retirar os alunos da sala de aula os condiciona a um grave prejuízo: o não-aprendizado.

Ainda no que concerne à postura pedagógica assumida pela professora ‘Elisa’ no cotidiano escolar, os alunos revelam em seus dizeres a impressão que têm de suas aulas, bem como da referida postura:

“É a aula de paz e amor... pro ouvido.” (Aluno 8 – 10 anos)

“Ela só chega e dá aquele olhar...” (Aluno 8 – 10 anos)

“Olhar de... tipo assim... de jogador”. (Aluna 1 – 10 anos)

“Não, é por causa que... aqui assim, Ronaldinho Gaúcho tem um ritual. Quando ele vai bater pênalti ou falta dá três passos pra trás...”

*e dá uma olhadinha de orelha. É igual à tia, à professora 'Elisa'...
(Aluno 8 – 10 anos).*

Mediante esses recortes discursivos é possível observar a descrição feita pelos alunos, daquilo que eles percebem enquanto postura de quem, perante eles, exerce autoridade pedagógica. Segundo alguns alunos, o ritual seguido pela professora para obter o silêncio da turma a fim de realizar o seu trabalho, apresentado nos dois últimos recortes, é semelhante ao de um jogador de futebol, que, como a professora 'Elisa', em momentos de concentração, lança um olhar sério, compenetrado, buscando atingir seus objetivos. Ao que parece, o olhar da professora constitui uma marca significativa para esses alunos. O que nos leva a pensar que o olhar dos sujeitos também é atravessado por sentidos.

Assim, o discurso dos alunos aponta para a concepção de que, durante as aulas da referida professora há um clima de “paz e amor... pro ouvido”, que possibilita a efetivação de ações como “falar e escutar”, tão necessárias à prática educativa, que, aliás, caracteriza o diálogo como lugar da palavra numa visão discursiva.

Ao darem continuidade à descrição do ‘ritual pedagógico’ praticado por ‘Elisa’, eles dizem:

“Ela chega a encostar a mão no quadro assim... esperando nós calá a boca...” (Aluno 2 – 11 anos).

“Ela chega assim... dá uma olhada assim... Fica caladinha... Aí os meninos vê né, vai disfarçando... aí vai estudando...” (Aluno 8 – 10 anos).

O olhar da professora que comparece ressaltado nesses recortes, possui significações que parecem lembrar ao aluno um ritual em que os significados são preestabelecidos, convocando as pessoas a participarem de um determinado processo. Normalmente, um ritual convoca a uma passagem de um lugar para outro, que no caso da sala de aula, do momento de conversar para o momento de trabalhar, possibilitando o que ele denomina de “aula de paz e amor pro ouvido” (aluno 8 – 10 anos).

Nas enunciações que se seguem, é interessante observar a distinção feita pelos alunos do que seja um professor que exercita sua autoridade (fundamentado pelo saber mediante a palavra) daquele que é legal (dado ao bom relacionamento que mantém com os alunos):

“A professora ‘Aline’ é legal” (Aluno 33 – 10 anos).

“É eu gosto dela também, mas..., assim... ela assim, ela não tem autoridade... é porque ela é legal !!!” (Aluna 36 – 11 anos).

“A professora ‘Elisa’ ele já faz mais segura já. Ela já fala mais segura já” (Aluna 36 – 11 anos).

Ao estabelecer uma comparação entre a postura pedagógica da professora ‘Elisa’ com a professora ‘Aline’, os alunos remetem os seus dizeres a um contexto diferenciando o “ser legal” de “ter autoridade”, contrapondo ao que “certos autores” insistem em afirmar ser a essência da prática docente: ser bonzinho, amigo, legal, ter afeto ...

3.4.3 – O Envio de Bilhetes

Normalmente, uma forma utilizada pelo corpo docente para estabelecer a comunicação com os pais dos alunos, com o objetivo de informá-los sobre a situação destes nas escolas é através dos comunicados escritos: os chamados bilhetes.

Os referidos bilhetes podem tanto ser redigidos pela secretária da escola, principalmente nos casos de convocação para reunião, solicitação de entrega de documentos, avisos sobre eventos e outros, quanto pelos próprios professores, a fim de comunicar como se encontra o andamento do aluno na unidade de ensino. Em contrapartida, este instrumento, por vezes, também é empregado pelos pais.

Sendo assim, “mandar bilhete” tem sido um artifício do qual muitos docentes se apropriam.

Sobre essa prática, quando utilizada pela professora ‘Lúcia’, os alunos dizem:

“Ela também fala pra ter disciplina mas ela não incentiva a ter. [...] Uai, incentivar é... assim... brigá com o aluno, não fez tarefa?!, manda bilhete no caderno... Agora ela só...” (Aluno 8 – 10 anos).

“Não. Manda bilhete ela até que manda, mas...” (Aluna 7 – 10 anos).

“Uai só que ela não olha [...] ela não quer saber, [...] ela não quer saber do bilhete que mandou, quando é que ela manda... Ela não

quer saber. Ela manda e pronto. Acha que fica por isso” (Aluno 8 – 10 anos).

Nos presentes relatos, dentre vários aspectos discursivos que podem ser observados, buscamos enfatizar três por serem, no momento, os que mais nos chamaram atenção. No primeiro recorte o aluno utiliza o verbo “incentivar” em seu discurso, referindo-se ao fato de, segundo ele, a professora ‘Lúcia’ não incentivar a ter disciplina. “Mas ela não incentiva a ter. (...) incentivar é brigá, mandá bilhete (...)” (Aluno 8 – 10 anos). O verbo incentivar que usualmente designa uma ação processual dotada de estímulos, nesse contexto, pensamos ser capturado pelo aluno no intuito de concretizar, fazer acontecer aquilo que lhes é exigido: a disciplina. Parece que apesar de solicitado ‘aquilo’ que se deseja, os mecanismos para sua efetivação não são explicitados, nem sequer estimulados.

O segundo aspecto colocado em evidência é materializado nas enunciações: “mandar bilhete ela até que manda, mas...” (Aluna 7 – 10 anos), “(...) ela não quer saber do bilhete que ela mandou” (Aluno 8 – 10 anos). Dito isso, os alunos que parecem compartilhar da mesma idéia, instigam-nos a pensar que determinadas ações requerem acompanhamento. Uma vez que enviados bilhetes aos pais, faz-se necessário constatar se os mesmos foram entregues. E mais: se os efeitos esperados foram ou serão obtidos. Conforme a fala do aluno, não havendo o devido acompanhamento, o objetivo do bilhete se perde fortalecendo o desautorismo supostamente existente.

Outros aspectos que merecem destaque nesse enunciado, consta no dizer desse mesmo aluno, quando este se reporta ao “momento” em que o professor deve lançar mão do recurso “mandar bilhete”. “[...] ela não quer saber do bilhete que ela mandou, quando é que ela manda” (Aluno 8 – 10 anos). Essa fala aponta para uma significação que nos parece explicitar que certas medidas não devem ser tomadas a qualquer momento, seguindo apenas um impulso repentino, a fim de que não sejam sucumbidas ao desautorismo.

Conforme constatado no discurso dos alunos, ‘Elisa’ também utiliza o recurso de se comunicar com os pais mediante o uso de bilhetes. Porém, ao que parece, sobre esta mesma prática surgem diferentes gestos de interpretação daqueles aqui já comentados, que, de certa forma, comparecem “justificando” e até “autorizando” a atitude da professora.

“Manda nem bilhete não é, é uma carta no caderno” (Aluno 8 – 10 anos).

“É uma carta” (Aluna 7 – 10 anos).

“Mas ela também manda bilhetinho na... no caderno. [...] ela vai, escreve um bilhetinho pro pai, chamando pra conversá...” (Aluno 18 – 11 anos).

A distinção feita pelos alunos entre bilhete e carta induz a idéia de que sendo a carta, em termos de formatação, maior do que o bilhete, provavelmente, tem a possibilidade de apresentar um conteúdo mais elaborado e consistente do que este, tendo assim “maior valor”.

Outro fator que ao nosso ver merece destaque nesses recortes, é o fato de, na última fala, surgir algo que dá a idéia de “compreensão” do objetivo que a prática de mandar bilhete tende a assumir, que é propiciar o diálogo entre os pais e os professores: “(...) escreve um bilhetinho pro pai, chamando para conversar”. O conhecimento dos objetivos de determinada ação permite a “compreensão” destes propiciando o alcance dos mesmos. Há aí um endereçamento aos pais, apontando para uma espécie de nomeação destes enquanto sujeitos também responsáveis pelo processo educativo de seus filhos.

3.4.4 – A Prática da Palavra e do Grito

O ato de elevar o tom da voz em determinadas circunstâncias em que prevalecem a tensão e o nervosismo, mesmo não sendo uma atitude bem vista perante os conceitos de um grande número de pessoas, é percebido no dia-a-dia dos indivíduos, inclusive no âmbito escolar.

O fato de “gritar” muitas vezes estar presente nas práticas pedagógicas concretizadas na sala de aula, comparece no dizer dos alunos, levando-nos a pensar que estes se sentem “incomodados” com tal situação. Em relação a essa prática, ao se referirem à atuação da professora ‘Lúcia’, os educandos relatam:

“A professora [...] Lúcia ela começa a gritá, depois ela começa a cantá, contar as histórias dela...” (Aluna 7 – 10 anos).

“É, mas ela podia falá, não podia gritá não” (Aluno 10 – 11 anos).

“É. Depois ela reclama da gente... Não entendo não. As professoras reclama da gente, que a gente fala alto, e quando elas falam, ninguém não fala nada”(Aluna 11 – 10 anos).

“Ela grita muito alto, os menino não tá nem aí, faz bagunça... Ela fala assim: ‘gente, vocês ficam gritando (...)’. Aí passa uns minutinhos... ela tá gritando” (Aluna 11 – 11 anos).

Esses dizeres, que possuem um caráter de desabafo e que apontam para o uso do grito em detrimento da prática da palavra, parecem querer revelar que o “barulho” na sala de aula importuna não só aos professores, como também desgosta os alunos, irritando-os. Segundo esses depoimentos, o ato do professor gritar em sala de aula parece não resolver os problemas da apatia de alguns alunos, de sua desresponsabilização pela aprendizagem, da indisciplina, mas, ao contrário, produz efeitos opostos, reforçando-os. Assim, o grito, enquanto palavra esvaziada, é também produtor de sentidos.

A prática de gritar durante a aula, como mecanismo alternativo para “chamar atenção” da classe, também, segundo os dizeres dos alunos, se faz presente no cotidiano profissional da professora ‘Elisa’:

“Não, ela grita mas só que...” (Aluna 30 – 11 anos).

“Ela grita na hora certa” (Aluno 24 – 10 anos).

“E a [...] ‘Lúcia’...” (Aluno 24 – 10 anos).

“Grita toda hora” (Aluno 28 – 11 anos).

“Gritar na hora certa”, sendo uma fala simbólica, parece apontar algo que, como já foi dito anteriormente, de alguma forma, é legitimado pelos educandos devido à posição ocupada pela professora ‘Elisa’. Posição essa que, conforme as múltiplas significações dos discursos aqui apresentados, é alicerçada em seu compromisso e respeito pelo fazer pedagógico, o que a possibilita garantir o exercício de sua autoridade. Parece-nos haver aí o reconhecimento da falha de ‘Elisa’, “ela grita”. Porém, dada à sua posição, tal falha comparece como sendo algo superado.

Portanto, conforme verificado, a prática pedagógica visualizada isoladamente não garante os efeitos próprios daquelas sustentadas pelo princípio da autoridade. Princípio esse regido pelo poder concedido ao mestre em virtude de seu saber, que é transmitido via

discurso/palavra/enunciação, permitindo que a experiência vivida e testemunhada seja, como nos alerta Arendt, um elo entre o passado e o futuro, perpetuada pela memória/tradição.

3.5 – Um Retorno à Memória

No decorrer do discurso sobre sua prática pedagógica, ao relatar sobre as influências transportadas de seus professores para si própria, ‘Elisa’ reporta-se às experiências escolares com as quais conviveu e que, de alguma forma, deixaram marcas influenciando em sua vida profissional, fortalecendo, ao que parece, o processo de constituição de sua identidade. São relatos que se constituem enquanto componentes do interdiscurso/memória discursiva, disponibilizando dizeres que “falam antes em outro lugar, afetando o modo como esta significa em uma situação discursiva dada” (Orlandi, 2000, p. 31). São dizeres que, mesmo apagados na memória, passam a fazer sentido em “suas” palavras, sendo reconstruídos e ressignificados em seu discurso.

Remetendo-se à sua memória discursiva, a professora entrevistada afirma que desde criança “brincava como professora”: “Desde pequenininha eu brincava como professora. Eu tinha quadro..., eu era a professora. Tinha um monte de coleguinhas ...Desde pequenininha...” (Professora ‘Elisa’ – 30 anos). Nesse recorte, o artigo em destaque tenta retratar, na forma do dizer de ‘Elisa’, a importância dada por esta à posição/profissão professora. Ser “a professora” aponta para uma significação de nomeação que é dada por outros e aceita e investida por esta.

Retomando ainda algumas lembranças de sua trajetória escolar, ao relatar, com carinho, suas impressões sobre sua primeira professora, ‘Elisa’ faz um sutil comentário mostrando que considera distinta a relação estabelecida entre professor e aluno, e a relação de amizade que possa surgir entre esses.

“Eu me lembro da minha primeira professora até hoje. Não me lembro o nome. Me lembro do rosto dela. Eu era apaixonada na minha professora. Apaixonada, apaixonada, apaixonada... e lembro direitinho assim, da fei... do rosto dela. Meus professores, né, lá do Tocantins, quando eu vou lá hoje, são meus amigos. A gente tem aquela relação de amizade hoje em dia. Não mais aquela relação professor-aluno. A gente fez amizade” (professora ‘Elisa’ – 30 anos).

Ao fazer essa distinção entre relação professor-aluno e relação de amizade, a professora, em questão, se contrapõe à concepção defendida por alguns “escritores” de que a amizade entre o professor e seus alunos é fundamento norteador da prática educativa escolar. Teorias que sustentam a idéia do ensino-aprendizagem fundado basicamente na “amizade”, no “amor”, no “afeto” têm sido divulgadas ocupando lugares de destaque em prateleiras de livrarias, e até em palestras que se confundem com verdadeiros shows de auditório. Isso, ao que parece, tende a desviar os olhares que deveriam estar investidos no conhecimento elaborado com consistência, já posto à prova por pesquisadores de tradição renomada, que fazem da educação o cerne de seus propósitos científicos.

Continuando o seu relato sobre as impressões que guarda acerca da postura pedagógica de seus professores, e que segundo esta influenciou em sua vida profissional, ‘Elisa’ diz:

“Até o meu segundo grau, os professores são, é professor de interior, então é muito ético, né?! Eu acredito que, parece que no interior ainda tem muito assim... aquele... aquela... responsabilidade... Toda a comunidade. O ensino parece que mostra que interior ainda tem aquela é... a criação... parece que os pais ainda têm mais tempo para ficar acompanhando... tá cobrando mais dos pais... Há um comprometimento maior, ainda...”

A exemplo dos professores, dessa influência, o que eu me lembro é que todos eram muito éticos. Muito, muito, muito mesmo”
(Professora ‘Elisa’ – 30 anos).

Ter transportado para sua prática docente a ética, a responsabilidade, o comprometimento de seus professores de interior é o que, segundo a referida professora, contribuíram para que hoje esta assumisse uma postura condizente com aquilo que, para ela, significa ter autoridade pedagógica.

Em seu processo de identificação, enquanto constituidor de traços que compuseram sua prática profissional, além do convívio com seus professores, já rememorado, há também, no dizer da professora, uma presença marcante em sua vida que é a figura materna, já citada no capítulo anterior. No dizer que se segue, esta lembra ainda o quanto o acompanhamento familiar contribui para a formação do indivíduo. Referindo-se à sua mãe, ela diz:

*“A mamãe sempre foi muito **caxias**, sabe. Então, a gente sabe que é diferente o desenvolvimento do aluno que tem o acompanhamento do pai e daquele que não tem. A gente mesmo percebe isso. Oh! O pai quer saber, o pai tá cobrando... e aquele que é abandonado tá pra lá....”* (Professora ‘Elisa’ – 30 anos).

Dando seqüência a esse enunciado, a professora utiliza o mesmo termo “caxias”, que fora empregado para qualificar as atitudes de austeridade de sua mãe, para se referir a uma única professora que, segundo a mesma, sendo “caxias”, marcou-a negativamente.

“Só tive uma professora mais caxias. Uma. Foi. A única professora que eu considero assim né, que tive assim, que eu tenho lembrança dela como caxias, foi uma única. Mas os outros não eram assim tão [...]. O momento caxias dessa professora, porque eu trabalhava junto com ela, e ela como... diretora da escola que ela era, nessa época, eu vi ela colocando um pano sujo na boca de uma aluna, porque a menina não calava, a menina mordida nos colegas. Então, isso deve ter há mais ou menos o quê... uns... uns 10, 12 anos. Foi quando eu comecei a trabalhar. Foi a primeira experiência que eu tive né, eu era aluna dela no Estado e colega de trabalho. Foi quando eu entrei” (Professora ‘Elisa’ – 30 anos).

Aqui me pergunto até que ponto a expressão “caxias”, explicitada nos dois recortes anteriores, pode ou não pertencer a uma mesma formação discursiva?

Definindo tal professora como autoritária, ‘Elisa’ dá continuidade a seu relato expondo o seu desejo de remeter a imagem negativa dessa “pessoa” ao esquecimento.

“(...) Aí foi isso mesmo, que me marcou mesmo ela como autoritária, a partir desse momento, eu tinha assim, eu tinha medo dela até como colega de trabalho, tanto que hoje essa é a única professora que eu não gosto quando eu vou lá na minha cidade. Não gosto. Pra mim assim, sabe aquela pessoa que você procura, assim, esquecer?! É ela. (...) Marcou negativamente. Muito!!!” (Professora ‘Elisa’ – 30 anos).

Ao caracterizar a postura da professora, dentro de uma perspectiva autoritária, conforme o enunciado acima, ‘Elisa’ parece-nos relacionar o sentimento de “medo” como resultante dessa prática que insiste em comparecer em seu discurso.

A relação autoritarismo-medo, remetendo a um efeito de obediência pela força é, conforme abordada no primeiro capítulo, constituidora de práticas que socialmente já foram (e por vezes ainda são) “confundidas” com autoridade-respeito-obediência com liberdade. Em

nome de uma suposta “autoridade”, atitudes violentas ainda são concretizadas, conforme denunciado, deixando marcas que podem ser irreparáveis.

Mesmo tendo vivenciado diversas experiências escolares tanto na posição de aluna quanto na posição de professora, ‘Elisa’ demonstra mediante os seus dizeres, ter recebido maior influência em sua prática profissional de sua mãe e dos ‘outros’ professores mencionados anteriormente que, por meio de ações cotidianas, repassaram valores pautados fundamentalmente no compromisso, que hoje constituiu o seu enunciado de base, e no respeito. Isso pode ser percebido também no recorte discursivo:

“Eu pra mim qualquer escola, se eu tiver numa particular, em qualquer uma eu ‘visto a camisa’ da escola. Tanto que... na escola onde eu trabalhei, aquela do Estado, eu deixei meu ‘passaporte’ lá, pra hora que eu quiser voltar eu posso voltar, porque eles conhecem o meu trabalho, conhecem o meu compromisso” (Professora ‘Elisa’ – 30 anos).

No dizer “deixei meu ‘passaporte’ lá”, o vocábulo em destaque pode ser considerado como expressão que materializa sua identidade de compromisso com o trabalho, na escola onde exercia suas atividades. O termo “compromisso” que, ao que parece, faz parte de suas significações também comparece no dizer da educadora, quando esta comenta que assumir a profissão de professora é complicado, exigindo empenho, e, ainda, requer estabelecer uma mediação entre os alunos e o conhecimento, mostrando, aos primeiros, o mundo como ele é.

“Se você tiver o compromisso como professor, como mediador desse aluno nosso, né, tentar mostrar pra ele, o mundo pra ele, é complicado. A gente tem que abrir mão de tanta coisa dentro de casa pra gente ter tempo...” (Professora ‘Elisa’ – 30 anos).

Essa enunciação da professora pesquisada nos remete às proposições de Hannah Arendt (2000), aqui trabalhadas, que afirmam que o exercício da autoridade docente é uma atividade que exige um sujeito comprometido com o mundo, responsabilizando-se por ele, requerendo, portanto, uma prática que ultrapasse os limites dos conteúdos escolares. Ou seja, presume tempo, dedicação, disponibilidade, nomeação e reconhecimento.

Ao atentar para a formação discursiva da professora ‘Elisa’, evidenciada durante toda a entrevista e apresentada inclusive nos recortes aqui selecionados, é notório a

regularidade do comparecimento, em seus dizeres, da 1ª pessoa do singular – o ‘eu’ – dando pistas para a aceitação da nomeação que lhe é dada enquanto professora. Esta nomeação simbólica que lhe é conferida pelos alunos, pela escola, bem como pela comunidade em geral, ao ser aceita por ‘Elisa’ lhe garante condições de nomear seus alunos, dando-lhes a devida importância enquanto sujeitos desejantes de saber.

A realidade educacional que nos tem sido, comumente, apresentada, aponta para um deslocamento que revela a falta, nos professores desautorizados, de uma nomeação simbólica que valha, que seja importante a ponto de delegar a estes o reconhecimento de sua profissão enquanto lugar de mestria. Uma vez lhes faltando tal nomeação, não se reconhecem enquanto sujeitos de saber que desejam o desejo de conhecer do outro. Assim, não se percebem enquanto mestres, possuidores de autoridade para realizar a transmissão da experiência aos educandos.

‘Elisa’, ao que parece, sendo nomeada professora e aceitando esta nomeação, consegue realizar o seu trabalho mediante um vínculo dado pela palavra, no qual é estabelecido, com os alunos, o “pacto” de ser professora. Pacto esse sustentado pelo seu saber, pelo compromisso e responsabilidade assumidos via prática discursiva, referendada pela palavra: “Eu sou professora”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o conceito de autoridade pedagógica tendo como referencial além do aporte teórico aqui apresentado, a escuta dos dizeres dos alunos e da professora, sujeitos da pesquisa, se constituiu na concretização de um projeto de trabalho que potencializou a reflexão sobre a necessidade de se cultivar a autoridade latente na missão de educar.

A autoridade, enquanto processo discursivo constituidor de sujeitos, tem seus significados vinculados ao contexto sócio-histórico, cuja transição implica na mudança desses sentidos ao longo do tempo, alterando o modo como é concebida atualmente no meio social.

Ter autoridade e/ou estar autorizado a realizar algo, quer seja pela posição ocupada sócio-culturalmente, quer seja pelo saber que se possui ou mesmo pela influência que se exerce sobre outrem requer, como fora explicitado, a existência de uma relação permeada pelo domínio da “obediência com liberdade”, contrapondo-se ao autoritarismo e mesmo à licenciosidade. Entretanto, conforme aqui constatado, o exercício da autoridade além de abarcar múltiplas significações, tem sido alvo de tensões manifestadas mediante o desautorismo que, por romper padrões fundados em uma tradição, perturbam e desestabilizam a conjectura de uma dada organização social. Tal situação vivenciada no contexto escolar tem, entre outros, acarretado em prejuízos ao processo ensino-aprendizagem, dificultando o lugar da formação do aluno enquanto sujeito e cidadão.

A prática pedagógica embasada pela autoridade docente, como vimos, é fundada na ação discursiva sustentada pela palavra, sendo constituída mediante o saber do mestre e sua responsabilização pelo mundo. Assim, via processo da transmissão, o conhecimento é difundido devendo ser reconfigurado sempre que necessário.

Contudo, essa pesquisa nos possibilitou perceber que a autoridade não pode ser concebida de forma uniforme/equiparada, nem sequer universal, funcionando num mesmo plano sem considerar as disparidades próprias das diversas instâncias sociais: família, escola, igreja... Ela depende, antes, das Condições de Produção, das formações discursivas e ideológicas, bem como das relações ali presentes.

Como integrante de uma rede de relações discursivas, a autoridade em sua dimensão pedagógica, aqui descrita, encontra-se determinada por um discurso assegurado pelo saber e pelas posições discursivas ocupadas pela professora e por seus alunos no espaço escolar.

No cotejamento dos discursos do grupo de alunos e da professora pesquisada, sentidos, como compromisso e responsabilidade, transparecem de forma comum em seus dizeres, demonstrando um aspecto que aponta para uma semelhança em suas formações discursivas. Tais sentidos também foram sustentados pelos autores com os quais estabelecemos interlocuções nesse estudo. Ao que parece, para estes, mais que simples incursões teórico-metodológicas, é também necessário que o docente tenha compromisso e responsabilidade em seu fazer pedagógico, requisitos esses inerentes àqueles que detêm autoridade. Conforme 'Elisa', no exercício da docência, tais requisitos envolvem preparação do profissional/saber, dando-lhe condições de apropriar-se de um fazer pedagógico que o possibilite atingir os variados ritmos de desenvolvimento dos alunos; planejamento adequado com objetivos bem definidos, viabilizando a prática do trabalho escolar; cumplicidade e co-autoria na relação professor-aluno.

A preocupação da referida professora com ocupação/trabalho, recorrente em seu discurso, sinalizou uma formação discursiva que associa o ato educativo a ações que demandam esforço, empenho na execução das tarefas, materializando-se enquanto ação contínua e progressiva que exige responsabilidade. No entanto, para ela, as atividades a serem desempenhadas pelos alunos, além de preparo do professor, requerem um agir conjunto, que possibilite que a experiência vivida seja compartilhada e transmitida.

Faz-se necessário reafirmar que o conceito de "obediência com liberdade" sustentado pela confiança e aquiescência do aluno, dada à suposição do saber do mestre, resultando no respeito na relação educativa, também constituiu o que nesse estudo foi considerado autoridade pedagógica. Esse saber do mestre, que não sendo pleno, nem

imutável, requer um fortalecimento contínuo devido à dinâmica do mundo, mediante o “retorno” aos conhecimentos preexistentes (fundados pela tradição). Tais saberes são transmitidos às gerações posteriores, pela experiência vivida e compartilhada com estas, por meio do testemunho. Portanto, como foi demonstrado nesse estudo, o ato educativo ancorado na autoridade e na mestria, assim como não coaduna com o autoritarismo, força ou persuasão, situa-se paradoxalmente no contraponto da “simpatia do professor, do jogo da sedução”, artifícios esses por vezes usados como mecanismos que visam a garantir a eficácia na prática docente. Tudo isso se distancia das idéias aqui defendidas de autoridade fundamentada no saber, no ensino, na palavra, apontando para a recusa do lugar de mestre.

Esse lugar de mestria do professor parece-nos ser sustentado por um Discurso Pedagógico (DP), cujas formações discursivas dominantes estejam voltadas para o contrato educativo firmado entre professor e aluno fundado nos princípios de ensinar e aprender. Porém, o que se constata é que algumas das formações discursivas do DP têm sido tomadas pelo discurso neoliberal (do sucesso, da qualificação, das facilidades em detrimento do saber) o que tem contribuído para a fragilização do processo educacional fundamentado na autoridade do mestre, enquanto lugar do saber, capaz de realizar a transmissão da experiência estabelecendo o laço social entre as gerações.

Mediante as produções de textos e as entrevistas realizadas com os alunos, foi possível perceber o quanto estes demandam um educador que exerça sua mestria, assumindo sua posição na docência com responsabilidade e compromisso. Essa demanda, comparecida em seus discursos, indicou efeitos de uma formação discursiva do DP que diz que a função do professor deve ser preservada. É importante destacar que tais efeitos ainda se fazem presentes no interior de nossas escolas, mesmo não se apresentando como um discurso dominante.

Dessa forma, em meio a um discurso social que desautoriza o docente, o que se verificou, mediante a realização da pesquisa, é que essa demanda dos alunos pelo lugar daquele que ensina está presente em uma rede discursiva que, mesmo fragilizada, compoem seus significados sobre o que seja educar, reconhece o papel do professor enquanto lugar de autoridade e mestria. Um lugar que requer um educador que, ao ser nomeado de modo simbólico como professor, aceite tal nomeação, tornando-se reconhecido, podendo a partir daí reconhecer e inscrever seus alunos numa cadeia simbólica.

Uma vez nomeado e reconhecido pelos educandos, o professor passa a produzir nestes, marcas de natureza identificatória, fortalecendo uma relação educativa mediada pela palavra, possibilitando a construção de sujeitos. Mais que nomear, a palavra é capaz de criar algo à medida que o nomeia. Assim, o anseio dos alunos pelo mestre que exerça sua autoridade, parece-nos também um clamor por uma nomeação que valha, garantindo-lhes o seu lugar no mundo.

REFERÊNCIA

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

ARAÚJO, Ulisses F. de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 31-48.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

BADEJO, Maria Lúcia. Acabou a reprovação: e agora? In: **Pátio: revista pedagógica**. Artmed. Ano VII, n. 25, fev./abril, 2003.

BARRETTO, Elba S. De Sá e MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. In: **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n.108, p. 27-48, nov./1999.

BARRETTO, Elba S. de Sá e SOUSA, Sandra Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo.v. 30. n. 1, p. 31-50, jan./abril, 2003.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 7ª edição, 1993.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem** : psicanálise de crianças com fracasso escolar. Trad. Sônia Flach e Marta D' Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, Ana. Da experiência como transmissão. In: **Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão da experiência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEBREY, Carlos. **A lógica do capital na educação brasileira: a reforma na educação profissional (1990-2000)**. Goiânia: Alternativa; Ed. da UCG, 2003.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979 (Trechos selecionados).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda et al. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FILHO, Danilo Marcondes de Souza. Apresentação. In: AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edição Graal, 2001a.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de M. Machado e Eduardo J. Morais. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2001b.

_____. O que é um autor? In: **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Coleção Ditos e Escritos III. Org. Manoel B. da Motta. Trad. Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001c.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M P. Vassallo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FRANCISCO, Maria de Fátima S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. pp.101-114.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para os ciclos de formação e desenvolvimento humano**. Goiânia: SME, 2006.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência**. Goiânia: SME, 2004.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Plano municipal de educação**. Fórum municipal de educação de Goiânia. Goiânia: SME, agosto de 2004.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **A organização da educação na rede municipal de Goiânia a partir dos ciclos de desenvolvimento humano**. Revista da Secretaria Municipal da Educação, publicada em 2001.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Ações e concepções: plano de ações da SME – Goiânia, 2001-2004**.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. In: **Revista brasileira de educação**. N. 25, Jan./ Fev./ Mar./ Abr., 2004.

HOHENDORFF, Clara Maria von. Cultura é aquilo que fica de tudo que se esquece. In: **Psicanálise e educação: uma transmissão possível**. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, n.16. Porto Alegre: APPOA, 1999.

JERUSALINSKY, Alfredo. Apresentação. In: CALLIGARIS, Contardo. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994a, pp. 05-08.

_____. Apesar de você, amanhã há de ser outro dia. In: CALLIGARIS, Contardo. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994b, p. 13-23.

KEHL, Maria Rita. Prefácio. In: COSTA, Ana. **Corpo e escrita:** Relações entre memória e transmissão da experiência. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

KLEIN, Fernando. **Atualidade da pedagogia jesuítica.** São Paulo: Edições Loyola, 1997.

KULLOK, Maísa Gomes Brandão. **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica.** Maceió: EDUFAL, 2002.

KUPFER, Maria Cristina M. **Freud e a educação:** o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. Freud e a educação dez anos depois. In: **Psicanálise e educação:** uma transmissão possível. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, n.16. Porto Alegre: APPOA, 1999a.

_____. Por uma vara de vidoeiro simbólica. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999b, p. 85-99.

LEBRUN, Gerard. **O que é poder.** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

LUKES, Steven. **O poder – curso de introdução à ciência política.** Cadernos da UNB. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1980.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise de discurso.** tradução Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MORAIS, Regis de. (org.). Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: **Sala de aula:** que espaço é esse? Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica. In: VORRABER, Marisa C. (org.). **O currículo nos liminares do contemporâneo.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&a, 2001. p. 11-36.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **Terra à vista:** discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Interpretação :** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PEREIRA, Maria Rosane. A transferência na relação ensinante: a palavra como agente no contrato pedagógico. In: CALLIGARIS, Contardo. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p. 207-216.

ROURE, Glacy Queirós de. Mal-estar na família: discurso pedagógico, discurso parental e laço social. In: **Revista de educação:** práticas pedagógicas e práticas de linguagem, Ano 32 – nº 128 – julho/setembro, 2003a, p. 51-69.

_____. Indisciplina da palavra ao ato. In: SOUSA, Sônia M. Gomes. **Infância e adolescência:** múltiplos olhares. Goiânia: Ed. da UCG, 2003b.

_____. Educação e cultura. In: **Educativa.** Goiânia: Dep. Educação da UCG, v. 6, n. 2, p. 341-360, jul./dez., 2003c.

_____. Família e violência – historicidade de uma prática. In: **Estudos:** Revista da Universidade Católica de Goiás. Goiânia: UCG, v.26, n.1, p. 57 – 99, jan./mar., 1999.

_____. **Vidas silenciadas:** a violência com crianças e adolescente na sociedade brasileira. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANFELICE, José Luís. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, Regis de. (org.). **Sala de aula:** que espaço é esse? Campinas, SP: Papyrus, 2000.

SOUSA, Clarilza Prado de. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. In: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n. 108, p. 81-99, nov.,1999.

STOLZMANN, Marianne Montenegro e RICKES, Simone Moschen. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. In: **Psicanálise e educação:** uma transmissão possível. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, n.16. Porto Alegre: APPOA, 1999.

TAILLE, Yves de La. Autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-29.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC,1999.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade. In: MORAIS, Regis de. (org.). **Sala de aula:** que espaço é esse? Campinas, SP: Papirus, 2000.

ANEXOS

ANEXO I

Geiânia, 05 de setembro de 2006.

??

Autoridade

??

Uma autoridade é aquela que fala e o aluno obedece.

Autoridade não é aquela que a professora grita e que coloca o aluno pra fora da sala.

Autoridade é de uma professora que sabe lidar com o aluno.

Autoridade é a professora falar com o aluno explicar e conversar. Isso que é uma autoridade da professora.

Autoridade não é aquela que a professora grita, grita e o aluno faz a mesma coisa.

Isso faz o aluno irritar e ficar mais nervoso. Gritar não adianta nada.

Sei que às vezes os alunos irrita a professora e ela grita mais vezes professores tem que ter paciência.



Lygia, 06 de setembro de 2006.

Que é Autoridade?

Para mim autoridade é uma pessoa falar e a outra se comportar. Autoridade não é uma pessoa gritar com a outra, não é bater, é simplesmente você ter razão em alguma coisa e impor autoridade, como por exemplo:

A professora chega na porta da sala, e todos estão em pé conversando quando ela entra, todos sentam e calam, isso é autoridade. Tem professoras que acham que impor autoridade é gritar ou até mesmo chantagear os alunos, como por exemplo: a professora diz:

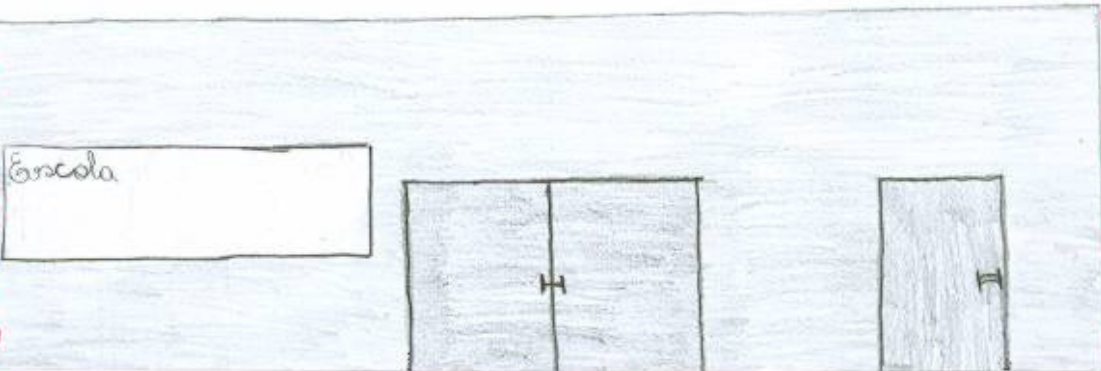
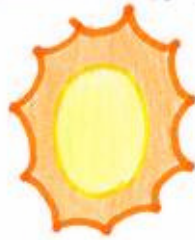
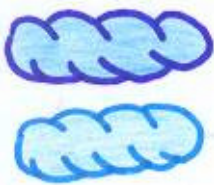
— Já meninota! se você não sentar e calar a boca, você não irá nas banheiras. Autoridade de todos têm, mas não sabem como usá-la.



Goiania, 06 de Setembro de 2006.

A Autoridade

Sempre numa sala ou outra existem muitas professoras que gritam com os alunos e são exigentes. Sempre querendo o máximo dos alunos e não pode conversar nem baixinho que elas brigam, elas enchem o quadro e querem agente termine antes delas. Elas querem que nós alunos sejamos "pequinhos" como elas!



ANEXO II

Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos
Mestranda: Regina Rodrigues Pereira Santos
Orientadora: Professora Doutora Glacy Queirós de Roure

Questionário

Questionário (aos alunos)

1. Identificação

1.1. Faixa etária 09 – 11 () 12 – 15 () 16 – 18 ()

1.2. Escolaridade: Ciclo I () Ciclo II ()

Turma: A() B() C() D() E() F()

2. Dos professores(as) que trabalham com sua turma, qual apresenta maior autoridade ao ministrar suas aulas?

S237e Santos, Regina Rodrigues Pereira.
O exercício da autoridade pedagógica : múltiplas
significações / Regina Rodrigues Pereira Santos. – 2007.
119 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás,
Mestrado em Educação, 2007.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Glacy Queirós de Roure”.

1. Educação. 2. Autoridade pedagógica. 3. Relação
professor-aluno. I. Título.

CDU: 37.06(043.3)