

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL DAS
RELAÇÕES POLÍTICAS

SARA DE OLIVEIRA GOMES COUTO

**Escola e autoridade: uma
perspectiva histórica (1960 - 1990)**

VITÓRIA
2009

SARA DE OLIVEIRA GOMES COUTO

Escola e autoridade: uma perspectiva histórica (1960 - 1990)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História Social das Relações Políticas, sob a orientação da Professora Doutora Márcia Barros Ferreira Rodrigues.

VITÓRIA
2009

SARA DE OLIVEIRA GOMES COUTO

Escola e autoridade: uma perspectiva histórica (1960 - 1990)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre na área de concentração em História Social das Relações Políticas.

Aprovada em 31 de agosto de 2009.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Márcia Barros Ferreira Rodrigues
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Carlos Vinícius Costa de Mendonça
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Antônia Colbari
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Anna Marina Madureira de Pinho Barbará Pinheiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C871e Couto, Sara de Oliveira Gomes, 1982-
Escola e autoridade : uma perspectiva histórica (1960-1990)
/ Sara de Oliveira Gomes Couto. – 2009.
138 f.

Orientador: Márcia Barros Ferreira Rodrigues.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Escolas. 2. Autoridade. 3. Socialização. I. Rodrigues,
Márcia Barros Ferreira. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 93/99

AGRADECIMENTOS

Meus mais profundos agradecimentos a todos aqueles que me apoiaram e de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

A Deus, em primeiro lugar, que me capacitou para superar as dificuldades e que sempre esteve comigo, principalmente, nos momentos mais difíceis. A Ele dedico esta conquista e a minha vida.

Aos meus pais, César e Marlene, à minha irmã, Laura, e ao meu esposo, Wellington, por me incentivarem a prosseguir nesta caminhada e compreenderem as ausências neste período de muita concentração e de muito trabalho.

Aos meus amigos, mesmo os distantes, que me motivaram a lutar pelos meus sonhos. Em especial àqueles que, de alguma forma, envolveram-se com esta pesquisa – Sarah Nigri, Carlos e Cristina Lyra.

Aos colegas da Prefeitura Municipal de Vitória pelo apoio, empenho e compreensão nos momentos em que precisei de mais tempo para me dedicar a este trabalho.

Ao Programa de Pós Graduação em História Social das Relações Políticas da UFES que me possibilitou um ambiente acadêmico propício à confecção deste trabalho.

Aos doze professores que contribuíram imensamente com seus depoimentos sem os quais não seria possível realizar este trabalho.

À minha orientadora, Márcia Barros Ferreira Rodrigues, que me deu liberdade e motivação para superar minhas inseguranças e para acreditar em mim.

Aos professores da comissão examinadora: Anna Marina Madureira de Pinho Barbará Pinheiro, Antônia Colbari, Carlos Vinícius Costa de Mendonça.

“Eduquemos as crianças, e não será
necessário castigar os homens.”

Pitágoras

RESUMO

Diante das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais na sociedade ocidental contemporânea, o processo educativo tornou-se mais complexo e, ainda, passa por várias tensões, dentre elas destaca-se a crise de autoridade. Nesse sentido, resgataram-se, por meio da história oral, as concepções de docentes já aposentados e também de alguns que ainda estão em atividade sobre autoridade na escola para analisar, apoiando-se principalmente nas reflexões da historiadora Hanna Arendt sobre o assunto, como essa crise se configura no espaço escolar e a partir disso ampliar o campo de reflexões sobre o tema e encontrar possíveis alternativas para minimizar as dificuldades da prática educativa na contemporaneidade.

Palavras-chave: escola, socialização, autoridade, contemporaneidade.

ABSTRACT

In the face of social, politics, economic and cultural transformations in the contemporary Western society, the educational process has become more complex and also for several strains, amongst them is distinguished it the authority crisis. In this direction, was rescued by means of oral history the conceptions of teachers have retired and some still in activity on authority in the school to analyze, supporting mainly in the reflections of the historian Hanna Arendt on the subject, as this crisis configures in the pertaining to school space and from this to extend the field of reflections on the issue and to find possible alternatives to minimize the difficulties of the contemporary educational practice.

Key-words: school, socialization, authority, contemporary.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA	
2.1. Escola, uma breve perspectiva histórica sobre a socialização secundária.....	15
2.2. Processo de socialização na contemporaneidade.....	24
2.3. O alargamento da tarefa pedagógica na contemporaneidade.....	34
3. MEMÓRIA E HISTÓRIA	
3.1. A legitimidade da história do tempo presente.....	41
3.2. A importância e a limitação da Memória.....	53
4. AUTORIDADE	
4.1. Autoridade: conceito.....	62
4.2. Crise da Autoridade na modernidade e na escola.....	72
4.3. Relatos contextualizados de professores que iniciaram suas atividades antes de 1964.....	87
4.4. Relatos contextualizados de professores que lecionaram entre meados da década de 70 até a década de 90.....	98
4.5. Relatos contextualizados de professores que atuaram a partir da década de 80 e estão em atividade até os dias de hoje.....	110
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
Fontes.....	130
Documentos eletrônicos.....	130
Bibliografia.....	131
7. ANEXOS	
Anexo I (Roteiro para as entrevistas).....	137
Anexo II (“Famílias desesperadas fazem pedido à polícia”).....	138

1. INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o processo educativo e suas dificuldades contemporâneas surgiu na graduação e se reafirmou, de certa forma, na minha pesquisa de iniciação científica. E a partir dos contatos diretos com a instituição escolar como docente nos anos de 2005 (escola estadual) e em 2007 (Projeto pré-médio da Prefeitura de Vitória), minhas indagações sobre a escola, a docência e o ensino-aprendizagem se aguçaram.

As dúvidas e inquietações efervesciam principalmente em relação aos problemas ligados à violência, à agressividade e ao desinteresse do alunado pelo ensino e pela escola que, em muitos casos, levaram docentes a desistir da atividade educativa. Além disso, notava-se que apesar dessas dificuldades, a escola tornava-se gradativamente mais responsável ou responsabilizada pela formação social dos indivíduos.

Nas últimas décadas, entrevistas, reportagens televisivas, matérias de jornais e revistas freqüentemente apontam como é crescente o envolvimento de crianças e jovens em comportamentos agressivos e violentos. As práticas de indisciplina, desrespeito e até de violência entre os jovens apresentam-se na atualidade em diversos espaços: na família, na escola ou em outros ambientes públicos como praças e ruas.

Mas como inicialmente meu interesse em estudar a violência escolar, suas causas e conseqüências para os professores, mas também para o alunado, não se adequava aos critérios de um projeto de pesquisa por ser muito abrangente, precisei modificar meu tema de pesquisa e para isso foi de suma importância a orientação da Prof^a. Dr^a. Márcia Ferreira Rodrigues de Barros e, ainda, as sugestões dos professores da banca de qualificação: Prof. Dr. Carlos Vinícius de Mendonça e Prof^a. Dr^a. Antônia Colbari. Então, a partir disso, meu trabalho centrou-se em pesquisar a autoridade na instituição escolar na contemporaneidade com base também nos depoimentos de professores que atuaram e outros ainda estão em atividade na escola.

Assim sendo, a oportunidade de realizar essa pesquisa possibilitou reflexões significativas sobre essa temática, que de certa forma também veio ao encontro de

minhas expectativas, e que tanto têm repercutido, especificamente, na vida particular e profissional dos docentes e, de forma mais geral, na formação dos futuros cidadãos do nosso país.

Dessa forma, acredita-se que é preciso abordar sobre o papel tradicional da instituição escolar de formar os novos membros sociais: o processo de socialização que, segundo Berger e Luckmann, chama-se de socialização secundária, pois, primeiramente, a família é que inicia tal processo.

Os processos de socialização podem ser identificados como aqueles que transformam os indivíduos em membros da sociedade. Por meio da exteriorização e da objetivação, a ordem social é apresentada às crianças que apreendem os valores e as normas institucionalizadas socialmente como condutas externas e absolutas que se impõem a elas (Berger, Luckmann, 1978). Essas duas primeiras etapas da socialização – realizadas pela família (pessoas mais próximas com identificações afetivas) – consistem na transmissão da moral social para as crianças e é denominada socialização primária.

A socialização secundária, realizada pela instituição escolar, compreende a formação dos membros sociais para atuarem em segmentos específicos, ou seja, a escola atua a partir dos valores e conhecimentos transmitidos pela família objetivando preparar os indivíduos para se inserirem nas relações produtivas que compõem a vida social.

As crenças, os valores, as normas sociais não determinam os comportamentos individuais, existem vários fatores que influenciam a ação - as emoções, os interesses, “as necessidades”... No entanto, a relevância do processo socializador, em nenhum momento histórico, deve ser negada. As estruturas sociais não produzem sozinhas as condutas dos membros da sociedade, mas elas são um dos principais fatores que engendram e controlam as ações individuais.

No entanto, é preciso ressaltar que, nesse estudo, a socialização não é entendida como um processo passivo em que existe uma simples transmissão de valores, crenças e conhecimento. O sujeito receptor também é ator, ele (re) age à incorporação de normas sociais, para problematizar tal perspectiva utilizaram-se

reflexões de Claude Dubar.

Compreende-se que os problemas da atividade educativa contemporânea possuem múltiplas causas e algumas dessas são apontadas no primeiro capítulo (multiplicidade de referenciais, reorganização da família, processo de globalização, massificação dos meios de comunicação e etc.). No entanto, nesse trabalho, pressupõe-se que o declínio da autoridade na sociedade moderna é um expressivo fenômeno que muito repercutiu na instituição escolar.

Partindo do princípio que a perspectiva tradicional garantia certa estabilidade ao processo educativo, embora o fundamento homogeneizante suprimisse toda e qualquer manifestação diferente, acredita-se que a problemática da atividade educativa estava mais ligada às esferas da relação ensino-aprendizagem e não se apresentava naquilo que se refere à (homogênea) formação sócio-moral dos discentes.

Hoje, temos como pré-requisitos da educação contemporânea a democracia e o respeito à diversidade, mas é desconhecida a maneira como essa nova forma de educar o alunado tem repercutido no resultado da função precípua escolar: a socialização secundária, a formação de cidadãos autônomos.

Apesar de esse trabalho contemplar uma perspectiva histórica, a análise é sociológica. O estudo está centralizado na instituição escolar como lócus do processo de socialização secundária e como âmbito em que também se manifesta a crise de autoridade. Pretende-se analisar, sob essas bases, quais são as dificuldades no que tange a presença ou ausência de autoridade que permeiam a atividade educativa contemporânea.

Nesse sentido, para a reflexão sobre os problemas da escola contemporânea, além das referências teórico-conceituais, utilizou-se, nesta pesquisa, como recurso metodológico, a história oral legitimada pela Escola dos Annales como método de se obter a história, muitas vezes “silenciada” pelas fontes e pelos documentos oficiais, por meio da reconstrução memorial de fatos e fenômenos sociais recentes pelos atores que vivenciam toda essa problemática.

Assim sendo, a partir dessa perspectiva da queda de autoridade da escola como instituição tradicionalmente socializadora como um dos fatores que engendraram a crise da instituição escolar, foi imprescindível o resgate de reflexões de importantes estudiosos – Hanna Arendt, Norberto Bobbio, Giddens e outros – e, ainda, a relação (ou comparação) entre os depoimentos de professores que atuaram em três períodos históricos distintos.

No primeiro capítulo desse trabalho, “Reflexões sobre o papel da escola”, buscou-se expor análises sobre o papel tradicional da escola na perspectiva da relação entre indivíduo e sociedade e de que forma, historicamente, a escola foi sendo massificada e ampliando sua função socializadora na contemporaneidade.

Dessa forma, utilizou-se importantes clássicos da sociologia – Durkheim e Weber – como também Berger e Luckmann para explanar o processo de socialização e, além desses, autores contemporâneos como Zigmund Bauman, Norbert Elias, Juan Tedesco, Claude Dubar para analisar como as transformações sociais modificaram o processo socializador.

Não se pretende absolutizar esse ponto de vista, mas aponta-se como elementos presentes nas mudanças na relação entre indivíduo e sociedade, principalmente no âmbito escolar, podem servir de base para a compreensão de como as novas perspectivas quanto à formação dos indivíduos foram produzidas.

Neste capítulo, enfocou-se como o pluralismo, a suposta crise de valores, o declínio de mecanismos de controle social, a reconfiguração da família e os processos de industrialização e de globalização proporcionaram mudanças na esfera escolar, especialmente, na relação entre professores e alunos. Encerrou-se o primeiro capítulo explanando o dilema da atual instituição escolar: a função de *escola total*¹ e a ausência de referências e padrões que legitimem o tradicional processo educativo.

Buscando fundamentar a utilização da oralidade como importante fonte para analisar a temática abordada, recorreu-se às ponderações das pesquisadoras Marieta de Moraes Ferreira e Verena Alberti (autora do Manual de História Oral). Além disso, procurou-se legitimar o uso da história do presente com base nas problematizações

¹ TEDESCO, Juan. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo. Ática, 1998.

da historiografia tradicional feitas por René Rémond.

Assim, o segundo capítulo apresenta as mudanças na História como área do conhecimento e como a rigidez de seus métodos tradicionais pode ser inviável. Tendo em vista o dinamismo e a dialética em que se ensejam os processos sócio-históricos, os aspectos cotidianos das relações sociais, por exemplo, não podem ser negligenciados em favor da reflexão baseada apenas nos grandes fatos e acontecimentos históricos.

Além disso, também se pondera as limitações do uso de entrevistas para analisar determinada realidade graças às restrições da memória. Contudo, não se pode esquecer que os documentos oficiais também não estão isentos de limitações ou fragilidades visto que não compreendem apenas uma fiel descrição ou uma exposição isenta de um acontecimento, mas também abrange interpretações do indivíduo que escreve ou redige, porque “o homem é um animal amarrado às teias de significado que ele mesmo teceu”.²

A obra de Ecléa Bosí – *Lembranças de velhos* – também foi de grande relevância para compreender tanto a importância, quanto as limitações do uso da memória como fonte de pesquisa. No entanto, corrobora-se com a perspectiva de Bosí: a história oficial também apresenta fragilidades e limitações como toda e qualquer ciência e seus métodos.

A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas conseqüências que as omissões da História oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida.³

Ligado às mudanças que transformaram o processo de socialização, como foi trabalhado no primeiro capítulo, temos um fenômeno moderno que, segundo Hanna Arendt, assemelha-se a perda da permanência do mundo – a crise de autoridade. Essa crise é analisada como significativo fator para as reconfigurações e para a complexidade do processo educativo contemporâneo. Dessa forma, a autoridade se constitui um conceito chave desse trabalho.⁴

² GEERTZ, A. **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p. 4.

³ BOSÍ, Ecléa. **Lembranças de velhos**. São Paulo: EDUSP, 2ª ed, 1987, p.1.

⁴ ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.

No terceiro capítulo, partir-se-á de uma hipótese: o fator, dentre muitos outros, que mais tem dificultado a tarefa socializadora da instituição escolar é a crise da autoridade. Essa hipótese será investigada a partir de teorias e conceitos da historiadora Hanna Arendt, do cientista político Norberto Bobbio, de outros autores estudiosos da instituição escolar contemporânea, tais como: La Taille, Aquino e, ainda, por meio de entrevistas em profundidade com doze professores que atuaram em três períodos históricos diferentes, baseando-se na metodologia da história oral, que representa um importante método para se estudar fenômenos da atualidade.

Quer por indisciplina, desrespeito, agressividade, às vezes até violência, quer por ausência dos pais, quer pela multiplicidade de referenciais ou pela reflexividade contemporânea, é fato: a instituição escolar enfrenta momentos complexos na atualidade e os professores têm responsabilidades mais amplas e papéis cada vez mais difusos.

Buscou-se investigar qual a relação da crise no processo educativo com o declínio ou crise da autoridade na sociedade moderna. Fundamentando-se, principalmente, em Hanna Arendt e, também utilizando depoimentos de professores foi possível perceber que há uma estreita ligação entre esses dois fatores, mas não se adota a perspectiva de causa-efeito – a crise na ou da escola é um fenômeno multicausal.

Por fim, a partir da revisão teórico-conceitual e da oralidade ressalta-se a necessidade de encontrar um novo caminho para a educação. Com base na ênfase de diferentes autores contemporâneos foi possível refletir sobre as atuais práticas pedagógicas e apontar possibilidades para minimizar as dificuldades e tensão vivenciada pelos docentes na atualidade.

Por meio desse estudo foi possível, além da ampliação do entendimento sobre o conceito de autoridade e como essa se manifestou e ainda se expressa na escola, apresentar nas considerações finais a necessidade de se repensar a prática escolar contemporânea e ainda indicar limites e possibilidades desse trabalho para a compreensão e possível reconstrução da temática abordada.

2. REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA

2.1. Escola, uma breve perspectiva histórica sobre a socialização secundária.

Nas sociedades chamadas primitivas e antigas, ou melhor, nas sociedades menos complexas, os jogos, os ritos de iniciação, a herança dos anciãos ou dos laços de parentesco eram os meios de transmissão dos valores, das crenças e dos símbolos e realizavam o processo de preparação para a integração dos indivíduos nas relações sociais de produção.

Essa estreita relação entre os jogos e a educação e, ainda, a similaridade entre tais jogos e os rituais, pode ser ilustrada pela descrição de Gilles Brougère sobre o processo de inserção social na Roma antiga.

Vê-se um jogo nessa atividade, mas, enquanto tal reproduz os gestos da realidade, servindo naturalmente para ensinar a fazer esses gestos e para regulá-los, e o jogo se torna treinamento e exercício. A mesma palavra representa, portanto a diversão das crianças, seus estudos e o lugar que é o teatro desses estudos, a escola onde se instruem os gladiadores, a parada e a representação que dão às grandes cerimônias do Estado, onde o simulacro de combate termina, aliás, por um combate real. [...] os jogos têm todas as características dos rituais. [...] Como qualquer rito deve ser feito no respeito escrupuloso às regras, senão deve ser recomeçado.⁵

A instituição escolar surgiu durante a Idade Média, no entanto, essa era exclusividade de um pequeno grupo de clérigos e ainda não diferenciava suas classes por agrupamentos etários. Nesse período ainda não existia espaço e profissionais especializados para preparar os indivíduos para o trabalho, esse ofício ficava a cargo do clero e era destinado principalmente à nobreza.

A ausência de classes por diferenças de idade pode ser, em parte, explicada graças à inexistência da consciência de infância, segundo Áries, na Idade Média não havia distinção entre um adulto e uma criança. Era evidente a ausência desse sentimento de infância tal qual se pode observar na modernidade. *Essa indeterminação da idade se estendia a toda atividade social: aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas.*⁶

⁵ BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 34.

⁶ ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar. 1981, p. 156.

Em sociedades pré-industriais, pensava-se nas crianças como adultos em miniatura. Esperava-se que, desde a mais tenra idade, elas se ajustassem tanto quanto possível às normas do mundo adulto, em parte porque as crianças eram colocadas para trabalhar tão logo pudessem contribuir para o bem-estar de sua família.⁷

No fim da Antiguidade Clássica, já no início da formação dos feudos, a aprendizagem social para o trabalho consolidava-se no seio da família. O filho acompanhava o pai para se instruir como guerreiro, as filhas permaneciam em casa para aprender as tarefas domésticas, no caso dos camponeses: os jovens eram enviados para os campos para aprender o cultivo e para se tornar um artesão muitas vezes era necessário aprender o ofício com outra família.⁸

As crianças, que não faziam parte da nobreza, aprendiam algum ofício na própria família ou em outra, com quem moravam determinado tempo. Esse intercâmbio familiar era muito apreciado pelos artesãos que selecionavam alguns aprendizes e estabeleciam com eles contratos de aprendizagem (mútuas obrigações entre mestres e aprendizes).

As crianças eram enviadas a outra casa com um contrato ou sem ele. Ali aprendiam boas maneiras e talvez fossem levadas a uma escola, embora estas não fossem muito apreciadas pelas classes altas. Desempenhavam funções servis e não ficava muito clara a fronteira entre os serventes propriamente ditos e os jovens encarregados de sua educação. [...] Esta era a via normal de aprendizagem...⁹

É interessante pontuar a principal razão do processo de preparação para o trabalho ser realizado em outra família - o afeto. Conforme análise de Mariano Enguita, os laços afetivos entre pais e filhos poderiam atrapalhar a construção da independência das crianças e dos jovens, por isso, era preciso uma relação mais distanciada entre mestre e aprendiz e o meio mais eficaz, nesse momento histórico, compreendia transferir esse ofício para outra família.

A aprendizagem se dava por meio da participação diária das crianças e dos jovens nas atividades dos adultos, inexistiam quaisquer agentes especializados para realizar essa tarefa considerada doméstica. Não havia limites entre profissão e vida privada, a família educava para a vida, de forma geral, e ainda preparava para o

⁷ BRYM, R. J., LIE, J., HAMLIN, C. L., MUTZENBERG, R., SOARES, E. V., MAIOR, H. P. S. **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Thomson, 2006. 1ª ed. p. 128.

⁸ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 105.

⁹ Ibid., p. 106.

trabalho (pragmático e doméstico), ou seja, para alguma atividade específica. As crianças aprendiam algum ofício por meio da prática e, o local de trabalho se confundia com o lar.

A partir do século XV, quando os colégios deixam de ser asilos para estudantes pobres (Áries, 1981), as instituições escolares se desenvolveram graças à distinção de períodos etários, principalmente, a fase da infância. Embora os colégios jesuítas estivessem prioritariamente destinados à vida escolástica, eles se abriram gradativamente à nobreza, à burguesia e, mais tarde, às famílias populares.

O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do *Ancien Regime*. O colégio constituía, se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito - nove anos até mais de 15, submetido a uma lei diferente da que governava os adultos.¹⁰

Com o início dos tempos modernos, a simples escola medieval – que não distinguia suas classes por idade e, onde a transmissão de conhecimentos ainda estava focalizada na religião – transforma-se em uma instituição complexa que passa a ter como principais objetivos: ensinar, vigiar e disciplinar, visando à homogeneização. Dessa forma, a ordem e a disciplina surgem marcando a transição da escola medieval para a instituição escolar moderna.

A diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina. Esta se estenderia gradualmente dos colégios às pensões particulares onde moravam os alunos [...] Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria.¹¹

Com a ascensão burguesa, no século XVIII, e o processo de industrialização urbanização, a escola se torna uma excelente ferramenta para disciplinar ou adestrar o corpo dos indivíduos.¹² Até esse momento, o indivíduo detinha o conhecimento de todo o processo de produção, ou melhor, de tudo o que necessitava para exercer um ofício e, assim, ele próprio transmitia esse conhecimento para os outros, como já foi dito os mestres ensinavam todo o

¹⁰ ÁRIES, 1981, p. 171.

¹¹ *Ibid.*, p. 191.

¹² FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

processo produtivo aos aprendizes. Contudo a modernidade trouxe, além de outras mudanças, uma nova instituição pela qual todos que desejam ser inseridos no processo produtivo precisam passar – a escola: especializada em transmitir conhecimento.

O processo de industrialização foi o fenômeno mais importante para a massificação da escola. Primeiro, o trabalho se deslocou do “quintal” de casa para as fábricas, mais tarde, houve uma necessidade de a família delegar a função de ensinar o trabalho à outra instituição visto que o trabalho já não se restringia a esfera privada da família e ainda tínhamos a demanda de mão-de-obra especializada pela indústria, era preciso ensinar conhecimento técnico para que os indivíduos operassem as máquinas. Dessa forma, toda a sociedade passou a ter acesso à escola.

O crescimento industrial, primeiramente das fábricas e manufaturas, estimulou a criação de estabelecimentos onde as crianças ficavam internadas e eram disciplinadas para o trabalho – as casas de trabalho preenchiam todo o tempo dessas crianças, muitas eram as horas de trabalho e pouquíssimo tempo se destinava ao ensino.

[...] o desenvolvimento das manufaturas [...] converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão-de-obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina. O momento culminante dos orfanatos e, em geral, do internato e disciplinamento das crianças em casa de trabalho e outros estabelecimentos similares foi o século XVIII.¹³

Por isso, com a Revolução Industrial, todos - crianças e adultos - precisaram de instrução, logo, foram inseridos em estabelecimentos de ensino. No entanto, essas instituições destinavam-se a ensinar apenas aquilo que fosse necessário para a realização do trabalho na indústria, ou seja, pode-se dizer que era fornecida uma educação técnica e profissionalizante.

A instituição escolar surgiu como uma necessidade do capitalismo industrial, sua função era preparar, ou melhor, ensinar, disciplinar ou adestrar os trabalhadores para exercerem atividades na indústria. Essa instituição representava uma espécie de complementação da educação familiar: por meio da transmissão de valores e

¹³ ENGUITA, 1989, p.109.

normas (socialização primária), a família instruía para a vida e a escola, com base nos princípios já inculcados pela família, sedimentava os conhecimentos já adquiridos e especializava ou profissionalizava os indivíduos, realizando, assim, a socialização secundária.

A inserção em um dos múltiplos sub-universos da hierarquia social criados institucionalmente (grupos de especialistas ou profissionais) compreende a chamada socialização secundária. Berger e Luckmann em seu clássico livro - *A construção social da realidade* - ressaltaram que as instituições escolares também desempenham uma atividade fundamental para a apreensão e consolidação de conhecimentos, valores, crenças e comportamentos.

Peculiar do mundo moderno, segundo a perspectiva durkheimiana, a socialização chamada secundária se liga a solidariedade orgânica (divisão do trabalho social) e se caracteriza pela multiplicidade de especializações, pelos laços que vinculam mutuamente os mais diversos membros do organismo social. A construção dessa dependência recíproca ocorre por meio de uma educação setorializada responsável por inserir o indivíduo em campos específicos da produção social.

No que se refere à identificação com o socializador (na socialização secundária), deve-se pontuar a ausência de vínculo emocional. Desde a baixa Idade Média, quando os jovens aprendizes saíam de seus lares para aprender algum ofício, observa-se, que a partir desse momento, quebram-se laços afetivos - pois o trabalho não é mais ensinado pelos pais e familiares próximos, mas é uma tarefa de um desconhecido, alguém anônimo - o *outro generalizado*¹⁴ - que pode ser substituído com maior facilidade.

Portanto, a escola pode ser identificada como uma segunda instituição socializadora: a família tradicionalmente transmite valores, normas, crenças de uma determinada sociedade e, posteriormente, as instituições escolares cumprem a tarefa de especializar os indivíduos para que eles sejam inseridos nas relações sociais de produção.

Além disso, o surgimento dos Estados nacionais e a construção da democracia

¹⁴ BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 1987.

apresentaram para a escola a tarefa de integração política dos indivíduos - formar cidadãos. Os conceitos sociais de nação e democracia deviam ser ensinados e aprendidos não só no âmbito cognitivo, mas também na dimensão emocional, afetiva, por meio da incorporação de práticas, rituais e ênfase na autoridade dos atores das instituições de coesão social. Por isso, a escola se fortaleceu e se constituiu em um instrumento de homogeneização, ou seja, transmitia valores políticos, sociais e econômicos caracterizados universalmente - lealdade à nação, princípios democráticos e economia de mercado.

A história da educação ocidental está intimamente relacionada à história da construção da nação, da democracia e do mercado. [...] A história dos Estados nacionais e a história do sufrágio universal mostram a enorme importância que a educação, entendida como processo de socialização, teve na consolidação da nação democrática. A incorporação universal à educação foi o instrumento por meio do qual a integração política operou e, como mostram as análises históricas do processo de construção nacional, a formação da cidadania implicou a adesão à nação acima de qualquer outro vínculo, seja de tipo religioso, cultural ou étnico.¹⁵

Mas é importante observar que esse papel da instituição social escola passou por múltiplas variações ao longo do tempo e, até nos dias atuais, vem sofrendo alterações. Dentre essas mudanças ressalta-se que as novas tecnologias, a globalização e a competição pela conquista dos mercados alteraram profundamente os sistemas produtivos e a organização do trabalho; ao invés da produção em massa busca-se atender o consumo diversificado e as hierarquias piramidais passam a ceder espaço às organizações em redes onde se faz notável a descentralização – maior autonomia às unidades locais. Com isso, faz-se necessário fomentar novos sistemas educativos para realizar a *socialização secundária*.

Não obstante a ambição de se construir uma grande teoria generalista para compreender o processo da socialização, os teóricos funcionalistas nos forneceram importantes análises desse processo de construção social que, embora não seja universal, foi compreendido como meio de homogeneização em que o social se sobrepunha às diferenças subjetivas.

Ao desvendar e analisar o funcionamento de sociedades diferentes - às vezes ainda chamadas de 'primitivas' - os etnólogos e os antropólogos descobriram a diversidade das formas de socialização. A acumulação de estudos referentes a sociedades 'tradicionais' mostra claramente que os

¹⁵ TEDESCO, 1998, p. 26.

adultos produzidos pelas diversas sociedades são tão diferentes quanto os procedimentos educacionais que lhes eram aplicados quando crianças, e que esses procedimentos não podem ser facilmente reduzidos a mecanismos universais. [...]... essa foi uma das maiores preocupações de certos sociólogos teóricos das diversas correntes funcionalistas das ciências sociais, e que ela chegou à construção de uma síntese tão ambiciosa quanto frágil. Apesar disso, esses esforços de teorização produziram categorias e modelos de análise que ainda hoje servem para analisar fatos de socialização.¹⁶

Segundo Dubar, essas abordagens generalistas tratam o indivíduo como algo determinado, programado, sem autonomia para fazer escolhas (não é visto como ator social). Além disso, nesse paradigma holista, a cultura torna-se preponderante ao indivíduo que é por ela impregnado inconscientemente e, por isso, nessa perspectiva, há certa limitação à análise sociológica das condutas individuais nas sociedades modernas.

[...] uma abordagem comum tende a fazer da socialização o mecanismo explicativo de numerosas condutas individuais e a concebê-la como uma modelagem das personalidades conforme traços mais estruturantes das culturas tidas como essenciais ao funcionamento social.¹⁷

Outra abordagem importante, por exemplo, analisa a socialização como a incorporação do habitus, Bourdieu coloca que as disposições subjetivas são resultado de "uma seqüência heterogênea de condições objetivas" que define a trajetória dos indivíduos pelos campos sociais (família, escola, política, economia...).

Assim como as teorias culturalistas, funcionalistas e estrutural-funcionalista, a socialização como incorporação do habitus (Bourdieu) é vista por Dubar como limitadora da mudança e também da ação do indivíduo em promovê-la visto que o processo de socialização (incorporação do habitus) está condicionado a trajetória social do grupo precedente.

Para conhecer o habitus de um indivíduo, é preciso conhecer o de seus pais e de seus próximos e, em particular, a relação deles com o futuro, e não somente as 'condições objetivas' em que ele foi educado. Poder-se-ia, portanto, apreender a mudança, mas sob a condição de a incluir em uma trajetória social característica de uma descendência ou de um 'grupo social' previamente definido como tal.¹⁸

¹⁶ DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 35 e 36.

¹⁷ Ibid., p. 72.

¹⁸ Ibid., p. 82.

Embora haja distintas teorias sobre o processo de socialização, a maior parte delas, assenta o indivíduo numa posição de passividade, por isso, Dubar, ao revisar essas abordagens teórico-conceituais, trata tal processo de forma mais ampliada a fim de poder considerar a incorporação das normas sociais como resultado não apenas de instituições de origem (família, escola, religião), mas também suscetível às ações dos indivíduos durante toda a sua existência.

A problemática assim ampliada faz da socialização um processo biográfico de incorporação das disposições sociais oriundas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação atravessadas pelo indivíduo no decorrer de sua existência.¹⁹

Tendo em vista a argumentação de Claude Dubar, as abordagens do processo de socialização utilizadas não são suficientes para analisar a realidade social e para estudar determinados fenômenos sociais, mas, diante da impossibilidade de abarcar a complexidade do real, selecionaram-se algumas abordagens. E como afirmou Weber, a construção de tipos ideais fornece um importante guia para estudar algum aspecto da vida social já que a multiplicidade de relações causais do real (empírico) pode representar limitações às análises ou interpretações da realidade social.

O tipo ideal é utilizado como instrumento para conduzir o autor numa realidade complexa. O autor reconhece que seu ponto de vista é um entre outros. Cabe à Sociologia e à História, como parte das ciências da cultura, reconstruir os atos humanos, compreender o significado que estes tiveram para os agentes, e o universo de valores adotado por um grupo social ou por indivíduo enquanto membro de uma determinada sociedade e, por fim, construir conceitos-tipo e encontrar “as regras gerais do acontecer”.²⁰

Como um dos mais significativos expoentes do funcionalismo, Émile Durkheim apresentava a educação como um instrumento para a transmissão de conteúdos comuns a todos os indivíduos a fim de garantir princípios que assegurassem a convivência social, e, ainda, enxergava o processo educativo como meio de formação dos indivíduos para ocupar distintas posições na *divisão social do trabalho*. Mas, seguindo essa corrente teórica, também temos a concepção do homem como uma tábula rasa, que somente *assimila* e *acomoda* conhecimentos que lhe são transmitidos.

¹⁹ Ibid., p. 94.

²⁰ QUINTANEIRO, T., BARBOSA, M. L. O., OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos**. Belo Horizonte. UFMG. 2002, p. 113.

Assim, é importante salientar que não se busca absolutizar as referências utilizadas nesse estudo. Quando nesse trabalho remete-se a determinadas construções teóricas mais gerais é porque, ratificando a metodologia weberiana, percebe-se a necessidade de utilizar instrumentos que orientem o pesquisador no processo de investigação e de interpretação de um fenômeno social, considerando a complexa realidade em que esse está inserido.

2.2. O processo de socialização na contemporaneidade

Uma das características da sociedade contemporânea é a fragmentação. A modernidade desencadeou processos de desconstrução e liquefação dos “sólidos” que resultou na flexibilização e liberalização em todos os aspectos da vida social. Além disso, a multiplicidade de referenciais favoreceu a fragilidade dos laços sociais – os indivíduos estão, ao mesmo tempo, participando de inúmeros grupos, entidades ou instituições; que, por sua vez, se dividem por múltiplos segmentos: religiosos, de gênero, étnicos, por orientação sexual, por grupo profissional e etc. “São esses padrões, códigos e regras a que podíamos nos conformar, que podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar guiar, que estão cada vez mais em falta.”²¹

Em fins da década de 60, o movimento pós-modernista manifestou-se principalmente na filosofia buscando destacar tudo o que era silenciado e reprimido e, ainda, ansiando desconstruir o discurso filosófico Ocidental – constituído de valores e discursos totalizantes para explicar a realidade.²²

Segundo Santos, os teóricos pós-modernos resgatam valores tradicionais a fim de expô-los como falsas categorias que buscam hierarquizar a diversidade criando princípios e concepções únicas para caracterizar o diferente, aquilo que, na modernidade, não é tradição.

A pós-modernidade²³ se institucionalizou pela desconstrução de padrões e pela abertura de possibilidades a todos de se manifestarem contra, a favor ou indiferente a qualquer referencial. Por esse, e por vários outros fatores, a célula máter da sociedade, a família²⁴, há algumas décadas, principalmente, a partir da década de 70, não consegue mais a primazia no processo de socialização dos indivíduos, ou seja, ela não insere mais, fundamentalmente, os indivíduos na sociedade.²⁵

²¹ BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 14.

²² SANTOS, J. F. **O que é pós-moderno**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

²³ Entende-se não como forma rígida de linearidade para situar mudanças sócio-históricas. Usa-se tal termo para distinguir uma ordem social diferente da sociedade moderna, pois o mundo social contemporâneo compreende modos de vida e de organização social distintos dos preconizados pelas instituições sociais modernas.

²⁴ BOCK, Ana M. B., FURTADO, Odair, TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 249.

²⁵ TEDESCO, 1998.

Como a ciência pós-moderna promove a quebra dos grandes sistemas e modelos têm-se como um dos resultados a crise dos paradigmas e, dessa forma, segundo a perspectiva de Garcia, a educação perde sua orientação e se torna ideologicamente órfã. O *vazio de idéias* (nenhuma idéia é essencialmente verdadeira) que se liga a essa situação significa, por um lado, perda, pois o que se tinha (padrões e referências) não inspira mais esperança alguma e, por outro, liberação porque não existe mais a rigidez científica – é possível se lançar às peripécias do conhecimento sem ser impedido por pressupostos já estabelecidos.

Em que medida a chamada “crise de paradigmas” afeta a educação?

Define a Educação o conhecimento ligado à formação do homem, tendo em vista um modelo, um paradigma. No momento em que este modelo é posto em questão, a Educação fica desorientada. Orfandade é o sentimento que em geral se experimenta. Uma orfandade ideológica. O horizonte que existia já não existe.²⁶

Essa *orfandade ideológica* resultante da fragmentação, da subjetividade e da desconstrução dos discursos totalizantes atinge também o processo de socialização. À proporção que os valores tradicionais são contestados e exalta-se a diversidade, preconiza-se a liberdade, com isso, as instituições socializadoras tradicionais sentem-se inibidas e reprimidas quando, de alguma forma, invadem o alvedrio dos indivíduos e os impedem de manifestarem-se livres e diferentes.

Tendo em vista essas mudanças ocorridas na contemporaneidade, as duas instituições tradicionais (família e escola) que se responsabilizavam pelo processo de socialização encontram-se em situações complexas e algumas vezes contraditórias: a escola, por exemplo, tem recebido alunos com níveis de capital cultural muito díspares obtidos por meio da herança familiar e de acordo com as suas condições sócio-econômicas.²⁷ Nessa esfera, tem-se o problema da particularidade expressa pelas famílias que confronta com a atividade pedagógica que homogeneíza.

²⁶ GARCIA, P. B. **Paradigmas em crise e educação**. In: BRANDÃO, Zaia (org.) A crise dos paradigmas e a educação. São Paulo: Cortez, 1994, p. 58

²⁷ BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.73-79.

Há vários agentes socializadores que atuam concomitantemente com a família na internalização de normas, valores, crenças: escola, meios de comunicação, grupos de amigos, movimentos sociais e etc. Não são apenas os pais responsáveis pela inserção de novos membros sociais e atualmente há dois agentes socializadores que têm conquistado muito espaço na socialização dos indivíduos na sociedade contemporânea – os grupos de colegas e os meios de comunicação de massa – como afirma Brym na citação abaixo:

Assim como a escola e o grupo de colegas, os meios de comunicação de massa têm se tornado agentes de socialização cada vez mais importantes a partir do século XX. Os meios de comunicação de massa incluem a TV, o rádio, o cinema, CDs, videocassetes, a internet, jornais, revistas e livros.²⁸

O declínio da supervisão e orientação por parte dos adultos também deixa a juventude americana mais suscetível à influência dos meios de comunicação de massa e dos grupos de colegas. [...] Agora, os meios de comunicação de massa oferecem uma grande variedade de mensagens culturais, muitas das quais diferem umas das outras e daquelas ensinadas em casa e na escola.²⁹

Com a reação aos padrões e com a exaltação ao pluralismo, as instituições sociais tradicionais entraram em crise, pois a ausência de padrões e valores absolutos legitimou a multiplicidade de comportamentos e os padrões e as convenções sociais foram suprimidas. Não tendo um referencial, um modelo, a convivência social é dificultada - cada membro social age segundo seus próprios valores, regras, crenças e interesses e não há hierarquia entre eles, todos são iguais e têm o direito de serem diferentes. Então, se os referenciais são híbridos e não estimulam a adesão, pelo contrário, incitam a contestação dos discursos chamados de homogeneizantes, como viver juntos?³⁰

Com essas e outras mudanças histórico-sociais que alteraram as instituições socializadoras tradicionais e os seus papéis e também, como afirmou Brym, com o declínio da orientação dos adultos, modificou-se também o processo de socialização que, por sua vez, ainda sofre constantes transformações. Assim, a socialização contemporânea assumiu peculiaridades bem distintas da tradicional forma de socializar, tornando-se ainda mais complexa e, de certa forma, até mesmo confusa.

²⁸ BRYM, R. J. et al., 2006, p. 119.

²⁹ Ibid. p. 130.

³⁰ GARCIA, Pedro B. Paradigmas em crise e educação. In: BRANDÃO, Zaia (org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo, Cortez, 1994.

O resultado disso, para muitos adolescentes, é um estado de grande confusão. A menina de 10 anos de idade deveria se vestir recatadamente ou de maneira sexualmente provocante? O menino de 14 anos deveria dedicar mais tempo freqüentando a igreja, a sinagoga, o templo – ou tocando guitarra na garagem? Deve-se simplesmente dizer não às drogas? Os meios de comunicação de massa e os grupos de colegas empurram os jovens em direções diferentes daquelas defendidas pela escola e pela família, deixando-os confusos sobre o que constitui um comportamento apropriado e tornando o crescimento mais estressante do que costumava ser.³¹

A socialização contemporânea – que recebeu, entre outras, influência de teorias psicanalíticas, de teóricos pós-modernistas e ainda influência de importantes e clássicos críticos contemporâneos de instituições disciplinares com um forte controle social, tais como, Foucault e Áries – proporciona maior liberdade de escolha aos indivíduos é predominante nas famílias ou nos arranjos familiares atuais.

Os pais trabalham muito e menos tempo têm para dedicar à educação das crianças e dos adolescentes, por isso, muitos, acabam deixando para a escola o papel de socializar (*socialização primária*). Logo, a escola recebe alunos que ainda não consolidaram sua formação de base (valores e normas) a partir do “trabalho” dos pais e, por isso, precisa ir além do ensino de conhecimentos mais específicos, e muitas vezes contrapor valores apreendidos indiscriminadamente pela mídia ou pelo grupo de colegas. Assim, o trabalho do professor é alargado e sua tarefa torna-se ainda mais árdua.³²

Em virtude das alterações na organização da família (inserção da mulher no mercado de trabalho, lei do divórcio, novos arranjos familiares), e a conseqüente falta de tempo para os filhos reduziram a carga afetiva inerente ao processo socializador, a chamada socialização primária sofreu consideráveis modificações. Além disso, o individualismo, crescente na contemporaneidade, preconiza a escolha livre para o indivíduo construir seu estilo de vida³³ e, por isso, os pais preocupam-se em não ser autoritários impondo suas idéias aos seus filhos cuja liberdade e autonomia vem se ampliando nos dias atuais.

³¹ BRYM, R. J. et al., 2006, p. 132

³² TEDESCO, 1998.

³³ SARTI, Cynthia. A Família e Individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. do C. B. de, org. **A família contemporânea em debate**. 5. ed. São Paulo, EDUC/Cortez. 2003, p. 39-50.

A escola contemporânea, que logicamente está bem distante de sua configuração medieval ou moderna, assumiu papéis que se contradizem das bases de sua criação. Sua função de especializar, preparar, ou qualificar para o trabalho continuou preponderante, no entanto, em relação ao modo como a socialização secundária tem ocorrido, é possível observar muitas transformações.

Num momento em que se verifica uma ampla integração mundial do mercado e da mídia, retoma-se também a defesa dos interesses econômicos locais e da diversidade cultural. [...] Esse conflito de idéias e práticas reflete-se na escola, nas propostas pedagógicas, curriculares e didáticas. Para que ensinar: para o mundo globalizado e/ou cosmopolita ou para o resgate da cultura, da identidade e dos interesses nacionais ou de grupos específicos no interior de uma nação?³⁴

A escola apresentava-se, na modernidade, como um mecanismo para homogeneizar. O ensino escolar destinava-se à formação de profissionais, de trabalhadores qualificados e ainda de cidadãos visando a fortalecer a integração política ou os Estados nacionais. Atualmente, conforme análise de Tedesco, devido a diversas transformações políticas, sociais e econômicas na contemporaneidade, a missão das instituições escolares foi redefinida.

De acordo com Tedesco, o paradigma de organização social moderno pressupunha um processo de estreitamento na relação entre a racionalidade (ciência e tecnologia) e a subjetividade (mais liberdade e menos determinantes sócio-culturais). Mas, segundo análise historicamente, pode-se observar que a modernidade se associou prioritariamente à racionalidade.

E, a escola – uma instituição essencialmente moderna – apregoa claramente o universal e o racional acima do particular, enquanto que a família expressa os particularismos, as subjetividades. Essa contradição esteve presente em toda a história da educação e, segundo Tedesco, para equilibrar essa situação é preciso articular racionalidade e subjetividade no plano da interação social, envolver atores sociais e não indivíduos isolados.

A educação constitui, assim, um dos lugares mais importantes da luta entre racionalidade e subjetividade. A organização da atividade educativa num sistema institucional cuja principal finalidade é preparar para a integração à sociedade foi uma das expressões mais representativas do princípio de

³⁴ SILVA, Sidney Reinaldo. **Instrução Pública e Formação Moral**. A gênese do sujeito liberal segundo Condercet. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção polêmicas do nosso tempo, 2004, p. 2 e 3.

racionalidade.³⁵

A educação, na perspectiva moderna, foi organizada com a finalidade de preparar os indivíduos para desempenhar papéis no processo produtivo. O desemprego, as mudanças nos sistemas: produtivo, político e familiar e a crise da modernização também provocaram uma significativa transformação de sentido das atividades sociais, principalmente, da atividade educativa.

Contudo, na contemporaneidade, a escola é a instituição socializadora mais próxima das crianças e dos adolescentes no sentido temporal (eles ficam cada vez mais tempo na escola), por isso esse espaço foi escolhido como âmbito da análise. E a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996 (LDB 9394/96) ratificou esse (novo) compromisso integral, além da formação para o trabalho, da instituição escolar tanto no ensino infantil quanto no fundamental.³⁶

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.³⁷

Com o fim do mundo bipolar - capitalismo e socialismo - que se concretizou com a queda do muro de Berlim em 1989, as políticas globais também declinaram e junto com elas os partidos tradicionais, ligando-se a idéia do nacionalismo, entraram em crise. Isso ocorreu, pois, graças à fragmentação da contemporaneidade, os cidadãos passam a questionar os conceitos de democracia e nação e, por isso, priorizam questões pontuais em detrimento das globais. Assim, a imagem de cidadania

³⁵ TEDESCO, 1998, p. 89.

³⁶ Embora se observe que na prática não ocorre como a LDB indica, é importante ressaltar que legislação legítima, de certa forma, a ampliação das atribuições da escola.

³⁷ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em janeiro de 2008.

associada à nação perde espaço para o comunitarismo, para os localismos territoriais.

Além disso, o processo de globalização econômica ratificou essa fragmentação, visto que contribuiu para a supressão das identidades nacionais em virtude da adesão a entidades supranacionais o que proporcionou o crescimento significativo do comunitarismo local. Mudando o conceito de cidadania e rompendo os vínculos tradicionais de solidariedade, surgem novas formas de exclusão, solidão e marginalidade apoiadas em valores de intolerância, discriminação e exacerbação de particularismos - incitados por influencia do movimento pós-modernista da fragmentação e da queda dos discursos totalizantes.³⁸

Dessa forma, a escola precisou se adequar a essa realidade - não pode mais se prender apenas ao conceito homogeneizante: nação, cidadão - e reconfigurar sua função na sociedade. Agora, é necessário preconizar o respeito à diversidade (étnica, religiosa, social, política, econômica), pois os cidadãos se constituíram em múltiplos grupos sociais baseando-se em questões pontuais e não universais.

Com tudo isso, as identidades tradicionais acabam sendo fragilizadas e o crescente individualismo deslegitima toda e qualquer ação coercitiva das instituições ligadas ao processo socializador. Assim as instituições socializadoras tradicionais família e escola entram em conflito, porque, graças a todas essas mudanças, elas necessitam se reestruturar sobre bases contrárias àquelas que as fundamentaram.

Sabe-se que a socialização não é o único meio e nem mesmo é o suficiente para regular os comportamentos, as ações podem ter motivações materiais ou afetivas, não só tradicionais, no entanto, ela representa um processo fundamental para formar, nos indivíduos, a dimensão valorativa e normativa que muito influenciam as ações, as condutas particulares e coletivas. Por meio da socialização ou do processo civilizador engendram-se mecanismos psicológicos de autocontrole para que o indivíduo não aja baseado apenas em seus próprios interesses.³⁹

³⁸ TEDESCO, 1998.

³⁹ ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: Formação do Estado e civilização. Vol. II. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

E, dessa maneira, o processo de socialização pode interferir na estrutura social. Tânia Zagury, por exemplo, vê a tarefa dos pais como formar cidadãos e não simplesmente “criar filhos”. Isso se relaciona diretamente com o grau de coesão ou de integração social que está, de certa forma, condicionado ao sucesso ou fracasso da socialização - da internalização das normas pelos indivíduos.⁴⁰

Norbert Elias afirma que por meio do convívio com uma estrutura muito específica (sociedade determinada no tempo e no espaço) se constrói a autoconsciência das pessoas – refreamento, controle afetivo, renúncia e transformação dos instintos – essas “privações” levam o indivíduo a experimentar sentimentos como o medo, o desejo e a vergonha que acentuam o conflito na relação entre o “eu – puro” e os outros.⁴¹

Esse controle gradativo (desenvolvimento da criança para se tornar um adulto) dos impulsos e instintos ocorre graças à reflexão (social), os indivíduos antes de agir buscam ensaiar e refletir sobre o impacto de suas ações na realidade a sua volta. Logo, freqüentemente a ameaça vinda dos outros é menos intensa que a que vem de si mesmo quando se perde o controle – surgem sentimentos como o medo e a vergonha. Assim, com o intenso autocontrole habitual, o indivíduo tem a sensação de estar isolado e de que há uma barreira invisível entre ele e o mundo.

O conflito no indivíduo (proibições sociais X impulsos espontâneos), essa “privatização” de ser excluído de algumas esferas sociais e a experiência dos sentimentos de vergonha e embaraço desperta no indivíduo essa auto-percepção ou consciência de ser separado dos outros e que sua relação com os outros é baseada em sua “reflexão” retrospectiva.

Nas sociedades centralizadas e urbanizadas o indivíduo tem que batalhar muito por si (competição / meritocracia), o envolvimento com pequenos grupos (família, comunidade) fica reduzido, assim há menos necessidade de adaptar comportamentos a esses grupos. Os indivíduos passam a depender menos desses pequenos grupos no tocante à: proteção física, sustento, emprego, orientação, tomada de decisão e outros. O resultado dessa individualização crescente é a maior

⁴⁰ ZAGURY, Tânia. **Limites sem traumas**. 76. ed. Rio de Janeiro. Record, 2006.

⁴¹ ELIAS, 1993.

diversidade de pessoas quanto à experiência, à composição e ao comportamento e, conseqüentemente, a percepção de indivíduo e sociedade como entidades antagônicas.

No entanto, essa contradição entre Sociedade e Indivíduo não é a forma universal de auto-percepção dos seres humanos. Nas comunidades mais primitivas as pessoas não têm capacidade ou necessidade de sobreviver só, identificam-se mais pela tribo ou clã a qual pertence do que por um nome particular ou individual, eles pensam do ponto de vista do nós. Na sociedade contemporânea, os indivíduos são capazes e sentem a necessidade de ficarem sozinhos, eles buscam realizar desejos pessoais e decidem, sozinhos, o rumo de sua própria vida.

Por outro lado, percebe-se um paradoxo: a crescente divisão das funções (especialistas) da contemporaneidade engendra uma maior dependência entre as pessoas, que se ligam uma às outras por “correntes invisíveis”. Essa dependência mútua exige maior restrição dos impulsos. Assim, gradativamente o autocontrole emerge para harmonizar as relações interpessoais.⁴²

Dessa forma, o indivíduo contemporâneo acentua o abismo entre sociedade e indivíduo quando precisa se equilibrar numa discrepância: a necessidade de ser igual, seguir as normas sociais para pertencer, fazer parte de um grupo (Autocontrole) e a busca por ser diferente, se destacar na sociedade meritocrática (Competição).

Autores da contemporaneidade, como Foucault e Áries criticaram as instituições de controle social como o Estado e a Religião, mas hoje nota-se como há pais demandando, em virtude, principalmente, da banalização de comportamentos violentos, o controle social ou a sanção, a punição, levando até os extremos.⁴³ Mesmo que diversos autores abordam que a função repressora e de controle das instituições totais não tenha desaparecido e nem mesmo se afrouxado, é possível demonstrar que ela mudou e já não produz os mesmos efeitos que produziam na modernidade, pois hoje, a própria ação repressora do Estado foi deslegitimada pela opinião pública.

⁴² ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

⁴³ Ver anexo II – Reportagem: “Famílias desesperadas fazem pedido à polícia”.

Além disso, a democratização da educação e a perda da rigidez no sistema educacional unindo-se à massificação dos meios de comunicação, ao surgimento de novos agentes socializadores e à rapidez na produção e veiculação das informações alteraram tanto o papel da escola, quanto da relação entre professor e aluno.

O desenvolvimento observado no século XX pode levar a crença na massificação do conhecimento, mas o que existe é a maior circulação de informação. Assim, é importante ressaltar que discordando de Elie Ghanem (*Em todo caso, como fonte de conhecimento, o professor estaria em posição desvantajosa em relação à TV, ao rádio, aos jornais e às revistas*⁴⁴), ratifica-se a perspectiva de La Taille sobre o papel da escola que vai além da simples transmissão de informação que, por sua vez, não significa necessariamente conhecimento.

De fato, se a escola se limitar a passar informações, enciclopédias e a Internet fazem-lhe grande concorrência. Porém, se ela se preocupar em dar sentido a essas informações, ainda não conheço instituição alguma que possa substituí-la à altura!⁴⁵

Impor limites⁴⁶ é pilar de um novo paradigma de socialização, pois o crescente processo de individualização nos trouxe conseqüências negativas para a vida social. Logo, a solidificação de divergências entre indivíduo e sociedade no plano do pensamento e ação (Ciência) dos indivíduos está sendo modificada, visto que, hoje, temos muitas pessoas singulares que se aprofundaram nessas disparidades e agem apenas segundo seus próprios preceitos, esquecendo-se que elas existem da maneira como são graças às relações que estabeleceram uns com os outros.

⁴⁴ GHANEM, Elie. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 176.

⁴⁵ LA TAILLE, Yves. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999, p. 26.

⁴⁶ ZAGURY, 2006.

2.3. O alargamento da tarefa pedagógica na contemporaneidade

A partir das transformações na sociedade contemporânea a autoridade dos educadores tem sido alvo de questionamentos, as práticas tradicionais da instituição escolar se degradam e o vínculo tradicional entre professor e aluno, no que se refere ao ensino-aprendizagem, assume, a partir desse momento, o caráter de imposição ideológica.

E como não há um único modelo ou referencial, cada indivíduo tem liberdade para agir, pensar e sentir como deseja (respeito à diversidade, ao individualismo) e as informações ou as opções de escolha são veiculadas pelos meios de comunicação de massa, o professor - o *outro generalizado*, agente da socialização secundária - perde sua capacidade socializadora tradicional.

Em virtude dessas e de outras transformações do mundo contemporâneo, é cada vez mais freqüente, atribuir à escola também a socialização chamada primária por Berger e Luckmann. Quando a família executava prioritariamente essa etapa do processo socializador, a criança era iniciada na escola com vários conhecimentos já adquiridos e sedimentados por relações sociais (linguagem e esquemas interpretativos)⁴⁷ e com base nesses atuavam os professores. Como a família e o processo de socialização se modificaram, o trabalho pedagógico se tornou ainda mais complexo, pois o papel das instituições escolares se expandiu.

As escolas passam a formar, além do núcleo básico do desenvolvimento cognitivo, as bases da personalidade, antes moldada pela família e religião. Dessa forma, a função da *escola total*⁴⁸ é, além de transmitir o conhecimento, estabelecer quadros de referência para que o indivíduo escolha e construa sua própria identidade.

[...] aumentam as demandas no campo dos procedimentos dos professores nas atividades desenvolvidas em sala de aula: além de ensinar competentemente a disciplina sob sua responsabilidade, eles devem ser o facilitador da aprendizagem, o organizador de atividades coletivas, o orientador psicológico, social e sexual, dar atenção às necessidades dos alunos especiais integrados a sala de aula, organizar atividades extracurriculares, manter contato com pais e comunidade, participar de reuniões, envolver-se com o projeto coletivo da escola, cuidar de sua autoformação, preocupar-se com os problemas da escola, etc. Com essa

⁴⁷ BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vol. IV (trad.) Tomaz T. da Silva e Luis F. Gonçalves Pereira, Petrópolis: Vozes, 1996.

⁴⁸ TEDESCO, 1998.

diversidade de tarefas, os professores sentem-se despreparados e incapacitados para oferecer respostas consideradas adequadas e para definir e delimitar objetivos e prioridades para sua atuação, principalmente porque não participaram da concepção dessas novas demandas. Diante disso, desenvolvem uma crise de identidade e vêem crescer a insatisfação com o trabalho. Ao lado dessa sobrecarga, os professores são também responsabilizados pelas falhas, pelas dificuldades e pela qualidade do ensino, já que a realização do processo educativo fica centrado em suas mãos.⁴⁹

Assim sendo, na educação moderna, é possível notar o crescimento do número de projetos e ações ligadas à chamada educação em tempo integral que, de certa forma, realizam a socialização secundária (especializando e formando para o trabalho), mas também atuam na formação sócio-moral (socialização primária) para suprir a lacuna deixada pela família contemporânea.

O excesso de informação, a expansão da indústria de entretenimento e lazer, a ausência de perspectiva de trabalho produtivo dificultam, segundo Tedesco, o interesse pelo saber (educação), complica-se também a formação dos quadros de referência já que há uma multiplicidade de “interesses” (individuais) e não existe tempo suficiente na escola para um atendimento personalizado que pode ser alcançado pela introdução de novas tecnologias visando eliminar as tarefas rotineiras do docente e aumentar sua disponibilidade de tempo.

No modelo capitalista tradicional, as capacidades exigidas para a atividade produtiva estavam dissociadas das capacidades requeridas pelo desenvolvimento da personalidade (racionalidade X subjetividade), no entanto, atualmente, a escola tenta cumprir os dois papéis.

A universalização do acesso à educação, hoje, tornou-se um problema para a mobilidade social: desenvolvimento educacional não significa ascensão econômica e social. A importância dessa universalização (não mais associada à ascensão social) exige, graças à democracia, prioridade à educação básica que possivelmente incitará a demanda pela educação permanente. É necessário repensar a questão da obrigatoriedade do ensino para que não fique limitada apenas a uma etapa determinada da vida.⁵⁰

⁴⁹ ALMEIDA, Maria Isabel de. O Trabalho dos Educadores. In: ABICALIL, C. A. et al. **Retrato da Escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004, p. 110.

⁵⁰ TEDESCO, 1998.

A hierarquia tradicional na sala de aula foi derrocada, a diversidade é preconizada e professores e alunos “ganham” a liberdade - podem agir conforme suas identidades, necessidades e, quiçá, até vontades. No entanto, os professores têm a limitação do exercício de uma profissão (há exigências, como por exemplo, normas de conduta). Enquanto que os alunos, nas escolas privadas, principalmente, possuem ainda mais liberdade. Permanece a relação comercial: os alunos são tratados como clientes (sempre têm a razão) e o professor, o prestador de serviço, deve se adequar a essa realidade.

Além da passividade que, muitas vezes, é imposta ao professor, temos o medo como fator de inibição da atividade educativa e como desencadeador de distúrbios psíquicos na vida desses profissionais. Os professores conhecem e, em algumas situações, estão preparados para lidar com a indisciplina de determinados alunos, mas uma das dificuldades que eles enfrentam na atualidade é que a punição, muitas vezes, não é considerada legítima.

Com isso, o professor é submetido a múltiplas pressões (ensinar, socializar, não reprimir, respeitar a diversidade, entre outras) e sua atuação educativa pode se perder. Hoje, pode-se verificar a aumento do número de professores que têm recorrido aos ambulatórios psiquiátricos dos hospitais brasileiros. Os depoimentos citados ilustram muito bem a atual realidade da escola.

O número de professoras que têm procurado atendimento por estarem estressadas, deprimidas ou sofrendo crise de pânico aumentou cerca de 20% nos últimos três anos” Joel Rennó Júnior, coordenador do Projeto de Atenção à Saúde Mental da Mulher do Hospital das Clínicas de São Paulo.

Os alunos me enlouqueciam, por isso resolvi deixar o ensino e me dedicar a um doutorado. Eu me sentia humilhado. Não havia nenhum respeito pelos professores. Durante o intervalo, meus colegas chegavam à sala de convivência tremendo de raiva. Alguns choravam. E o pior é que não recebíamos apoio nem dos pais, que protegem demais os filhos, nem dos coordenadores, que têm medo de perder alunos. Marcos Hideaki Ono, paulista de 37 anos, ex-professor do ensino médio.

As agressões verbais são as mais comuns, mas eu já fui ameaçado por um aluno que mostrou uma arma escondida sob o casaco. Carlos Gomes Martins, professor de Inglês.⁵¹

⁵¹ COM medo dos alunos. **Veja**. São Paulo: Ed. Abril, ano 38, n. 25, 11 maio 2005. Parte integrante da edição 1904, p. 63-64.

Por meio desses depoimentos é possível verificar que o problema da educação hoje não é só uma questão pedagógica ou metodológica, é uma questão permeada pela dimensão valorativa, de formação sócio-moral do alunado que, por sua vez, consiste em um dos fatores determinantes da ação. Esse déficit de socialização contemporâneo, utilizando a terminologia de Tedesco, pode traduzir-se em diversos casos de indisciplina, agressividade e violência na relação entre aluno e professor, visto que a suposta perda de sentido da modernidade é o que tem motivado o agir humano.⁵²

Em relação aos métodos, conteúdos, teorias e normas, é possível observar a adequação desses às necessidades do sistema produtivo. Por exemplo, hoje, busca-se além de um funcionário especialista, um polivalente - quanto mais conhecimento este deter (por exemplo: idiomas e informática) melhor será sua chance de se inserir no mercado de trabalho e, conseqüentemente, melhor será sua remuneração. Por isso, os conteúdos se estenderam, os métodos buscam a aprendizagem de mais conhecimentos em menor tempo e as teorias e normas tornaram-se mais abrangentes - a fim de respeitar também a idéia de fragmentação pós-moderna (diversidade).

Com isso, o conceito de ensino-aprendizagem se reconfigurou. Há algumas décadas enfatizava-se a aprendizagem e essa não estava diretamente relacionada com o ensino. No caso de fracasso ou insucesso escolar responsabilizavam o aluno, o problema era “aprender” e não se questionava o “ensinar”.

Isso refletiu na relação professor-aluno e, além disso, hoje, a problemática do ensino-aprendizagem - aprender e ensinar são vistas como ações conjuntas, uma não pode ser analisada sem a outra, não se pode isolar qualquer uma delas. O professor, na sala de aula, é um mediador, ele transmite informações, mas não é o detentor de todo o conhecimento - os alunos, em suas distintas realidades, também possuem a sua ciência. A hierarquia entre professor e aluno hoje é menos visível, o professor continua se instruindo, ou seja, é um eterno aluno.

⁵² BERGER, P. L. , LUCKMANN, T. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**. A orientação do homem moderno. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

De um lado temos a multiplicidade de culturas, as necessidades, as subjetividades e, por outro, estão os métodos e padrões fixos e rígidos que imbricam com a diversidade tentando homogeneizá-la. Logo, nessa questão reside um dos maiores conflitos da instituição escolar.

A crítica ao currículo escolar fragmentado e, algumas vezes, descontextualizado e à inflexibilidade do sistema escolar para com as distintas realidades, busca evidenciar como tais circunstâncias tradicionais sufocam a diferença e impedem a manifestação das múltiplas novas subjetividades que estão se formando por meio da legitimidade da mídia, de grupos de colegas e, por que não dizer, de grupos com códigos restritos e que estão na contramão da organização sócio-política.⁵³

O conflito está instalado: a escola e os profissionais da educação devem se pautar por ações distintas da base homogeneizante sob as quais se sedimentaram; por exemplo, o professor, hoje, precisa compreender, ensinar e lidar, simultaneamente, com alunos de diversas religiões, com múltiplos níveis de conhecimento e com várias necessidades especiais a fim de que as subjetividades estejam acima de qualquer suposto ideal de homogeneização.⁵⁴

Ressalta-se que, segundo Elias, para não se ter uma visão distorcida da ordem da mudança histórica é necessário analisar essa ordem com duas visões díspares: “a aérea e a de nadador”, uma visão ampla e outra de dentro. Logo, para compreender as mudanças sócio-históricas é preciso considerar o presente imediato e também a longa história (passado). Acoplando essas duas visões para se analisar as mudanças, temos que considerar a importância tanto do indivíduo particular quanto da sociedade para que elas ocorram: ao longo da história se nota o pequeno poder individual das pessoas sobre a mudança social, mas dentro do fluxo social, no cotidiano, é possível perceber a importância da atuação da pessoa singular em situações particulares.

Essa forma de análise (ampla e específica) nos leva a compreensão da dependência recíproca entre sociedade e indivíduo. O caráter individual de uma ação pode

⁵³ BARROS, R. D. B. Benevides de Barros, R. **Subjetividade Repetente**. Contemporaneidade e Educação: Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 111-129, 1997.

⁵⁴ Ibid.

influenciar acontecimentos históricos, mas essas decisões isoladas são limitadas pela sociedade (por outros indivíduos), ou seja, a ação de uma pessoa isolada se “entremeia” com atos de outras pessoas que resultam em cadeias de ações cujo resultado final dependerá de vários indivíduos e não de apenas um isolado. O indivíduo tem suas decisões limitadas pelas condições sociais em que vive e a Sociedade se move a partir de ações individuais que desencadeiam ação de outros indivíduos

Assim como as redes de tecido só podem ser compreendidas pela maneira como se ligam e não pelos seus fios isolados, as redes humanas devem ser estudadas pela ordem própria que liga as suas unidades individuais a um todo, ou seja, pelas funções de suas relações que ligam indivíduos para compor a sociedade. No entanto, há uma significativa diferença entre esses dois tipos de rede: as de tecido são estáticas e as humanas são dinâmicas, logo, como afirmou Elias, “como um tecer e destecer ininterrupto das ligações. É assim que efetivamente cresce o indivíduo, partindo de uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajuda a formar.”⁵⁵

Elias reafirma a importância de se desprender tanto do todo quanto das partes isoladas para analisar as relações e funções entre as unidades que se ligam e compõem a totalidade, destacando que essas relações e funções nunca são estáticas, estão em constante movimento. Por isso, a investigação e análise da dimensão macrossociológica é tão importante quanto das ações dos indivíduos para se estudar um determinado fenômeno da complexa realidade social.

As correntes pós-modernas minaram os discursos totalizantes e a legitimidade dos vestígios de homogeneidade, todas as instituições sociais passaram a ser questionadas e a multiplicidade de arranjos não atinge só à família, mas também à igreja, ao estado e à escola. Assim, a nostalgia do “velho passado tradicional” pode se configurar como uma busca por referências. Hoje, que padrões e referências podem subsidiar o mínimo de continuidade ou de aceitação? O hedonismo e o individualismo que vigoram na sociedade contemporânea preconizam a pluralidade e não a adesão a modelos, padrões ou referenciais.

⁵⁵ ELIAS, 1994, p. 35.

Atualmente, na contemporaneidade não subsistem grandes paradigmas e nem certezas teóricas. A qualidade, graças ao seu custo, é um bem raro, segundo a perspectiva neoconservadora, e deve ser reservada aos merecedores que passam pelo jogo da livre concorrência. A escola, remodelando-se por meio das exigências do mercado reforça as desigualdades (competição/meritocracia). E ainda há dúvida acerca da capacidade da escola de construir uma sociedade mais igualitária que a sociologia da educação, segundo os autores, ajuda a manter a afirma-se a tendência da redução da sociologia mais imaginativa que retratativa da realidade da escola.

3. MEMÓRIA E HISTÓRIA

3.1. A legitimidade da história do tempo presente

Nos últimos tempos, grandes transformações marcaram o debate historiográfico, e muito poucos historiadores preservam a crença na capacidade da história de produzir um conhecimento inteiramente objetivo e recuperar a totalidade do passado. A objetividade das fontes escritas com que o historiador trabalha foi definitivamente posta em questão.⁵⁶

Como as demais áreas do conhecimento, a história também foi impactada pelas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas das últimas décadas. E a chamada história do presente que surgiu na França no fim da década de 70 ainda suscita muitos debates nessa primeira década do século XXI.

A questão da proximidade – argumento mais comum contra a história do presente – não pode ser desprezada. O historiador vivencia o presente e está imerso num turbilhão de acontecimentos que cada vez mais se diversifica; ora se globaliza, ora se fragmenta e isso conforme o tema. Então, não é possível negar a dificuldade em “sair” dessa realidade multifacetada que se experimenta para investigar algum objeto historicamente.

Apesar de ser um ponto divergente entre os historiadores na contemporaneidade, a chamada história do presente e a metodologia da história oral, que por alguns é considerada ilegítima por não garantir a tão aspirada objetividade, não é uma inovação do tempo presente visto que esse método se fez presente ou foi utilizado na Antiguidade Clássica.

A historiografia da Antiguidade Clássica, como é sabido, recorreu aos testemunhos diretos na construção de seus relatos. Esse tipo de fonte foi desqualificado na segunda metade do século XIX, mas foi restaurado no século XX por historiadores que defendiam a validade do estudo do *tempo presente*. No entanto, a incorporação à disciplina histórica do estudo da história recente e do uso de fontes: muitas vezes é vista com suspeição e avaliada de forma negativa.⁵⁷

A institucionalização da história como disciplina universitária e a emergência do ofício do historiador fundou uma cisão significativa entre o passado e o presente. O

⁵⁶ FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. Topoi Revista de História, Rio de Janeiro, v. 1, 2002, p. 314.

⁵⁷ Ibid.

profissional historiador destacava-se por ser habilitado em interpretar fatos ou acontecimentos do passado, a visão retrospectiva era fundamental para garantir a objetividade da ciência história, já que a concepção de objetividade adotada significava manter certo distanciamento do presente, da história recente. Logo, a legitimidade do estudo do passado em detrimento do tempo presente fundamentou a institucionalização da disciplina história.

Se se acreditava que a competência do historiador se devia ao fato de que somente ele podia interpretar os traços materiais do passado, seu trabalho não podia começar verdadeiramente senão quando não mais existissem testemunhos vivos dos mundos estudados. Para que os traços pudessem ser interpretados, era necessário que tivessem sido arquivados. Desde que um evento era produzido ele pertencia à história, mas, para que se tornasse um elemento do conhecimento histórico erudito, era necessário esperar vários anos, para que os traços do passado pudessem ser arquivados e catalogados.⁵⁸

Em que medida os arquivos ou documentos e, ainda interpretações dessas fontes, podem ser consideradas totalmente objetivas? Segundo Clifford Geertz, todo indivíduo é influenciado pela cultura em que se está inserido, há uma *teia de significados* para um mesmo fato ou fenômeno que está sob o domínio da cultura. Por isso, registros e tudo que se transcreve de um fato ou de uma experiência já estão imbuídos de ressignificações e interpretações que podem não corresponder essencialmente à realidade do fenômeno estudado.⁵⁹

O trabalho do profissional historiador em interpretar a história de sociedades passadas, por meio de documentos oficiais, ainda deve ser questionada quanto a objetividade tendo em vista que cada historiador poderia adotar uma distinta interpretação segundo todo o conhecimento e toda a experiência acumulada pelo por ele e expressa por suas representações.

Essa maneira de pensar a história em geral, e o contemporâneo em particular, foi alvo de intensos debates na virada do século entre historiadores e sociólogos. Os sociólogos ligados à Durkheim, em particular Simiand, fizeram pesadas críticas a Seignobos e ao método de pesquisa por ele concebido para garantir a objetividade. Na sua visão, o recuo no tempo não garantia a objetividade da história, pois todo historiador é tributário de sua época.⁶⁰

⁵⁸ Ibid., p. 315-316.

⁵⁹ GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

⁶⁰ Ibid., p. 317.

Não se pode negar a influência do pesquisador, por mais neutro que esse deseje e procure ser, sua simples presença pode imprimir significativas alterações nas informações e nos dados qualitativos a serem coletados. Os pesquisadores são influenciados pela sua época, por seu contexto histórico e pela ideologia corrente e, além disso, também é preciso ponderar seu ambiente ideológico próprio, resultante do ambiente, de experiências vividas, cujo efeito não se pode discutir. “Na antropologia, a visão humanista foi convincentemente apresentada por Clifford Geertz, que obrigou seus colegas a questionar seu papel e sua presença na coleta de informações de culturas estrangeiras.”⁶¹

A separação entre passado e presente colocada dessa forma radical e as competências eruditas exigidas para trabalhar com os períodos recuados garantiram praticamente o monopólio do saber histórico aos especialistas. Assim, os historiadores recrutados pelas universidades no século XIX eram especializados na Antiguidade e na Idade Média, períodos que exigiam o domínio de um conjunto de procedimentos eruditos. Com isso pretendia-se impor critérios rígidos que permitissem separar os verdadeiros historiadores dos amadores.⁶²

O parâmetro dos tempos vividos não poderia se constituir como ofício do historiador. O profissional se distinguia exatamente pela erudição que compreendia de períodos arcaicos que não foram vivenciados ou experienciados. Então, a legitimidade desse estudo, do presente, não poderia ser ratificada num período de consolidação do status do historiador como pesquisador, pois isso poderia comprometer a almejada objetividade da história positivista.

Mesmo sendo ainda desprezada no âmbito acadêmico, a abordagem do tempo presente pode ser percebida em livros de conceituados historiadores, tais como: Seignobos e Lavissee. Como já foi dito, apesar dessa forma de construir e interpretar a história ter sido muito comum na Antiguidade Clássica, sua legitimidade científica ainda é contestada por muitos estudiosos.

Mas como justificar que historiadores profissionais como o próprio Seignobos e Lavissee escrevessem livros sobre o período recente? A resposta fornecida era que se tratava de obras de vulgarização produzidas para o ensino secundário, que tinham caráter pedagógico e deviam formar cidadãos. Seu objetivo não era produzir fatos novos, mas divulgar interpretações novas de fatos já conhecidos. A esse argumento acrescentavam ainda esses autores que a história contemporânea,

⁶¹ SENNETT, Richard. **Respeito**: A formação do caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 56.

⁶² FERREIRA, 2002, p. 316.

essencialmente política, se baseava em fontes oficiais. Como essas fontes eram consideradas autênticas, a crítica das fontes, própria do método histórico aplicado ao passado, podia ser dispensável.⁶³

A história do tempo presente é inovadora à medida que possibilita a inserção de novas perspectivas, ela ultrapassa a barreira do sujeito pesquisador e passa a ser construída também, simultaneamente, pelo historiador e pelo ator cuja visão é capaz de abarcar especificidades as quais nem sempre são captadas pelo cientista ou pesquisador.⁶⁴

A historiografia tradicional focalizava-se na política, enfatizando o papel de grandes personagens do âmbito político (vistos, muitas vezes, como heróis) que se constituía um dos principais objetos de estudo do historiador. Além disso, apontavam-se datas, guerras e batalhas e outros fatos históricos que supostamente se destacavam diante da complexidade social.

Caracterizada por seu enfoque no Estado, no poder, nas instituições e nas revoluções, a história política tradicional persistiu por vários séculos sob a égide das grandes epopéias e dos notáveis atores políticos. A essa peculiaridade se ligava a exaltação do soberano e da monarquia no Antigo Regime que centralizava e reduzia a sociedade à importante figura do governante e do Estado.

A história política tradicional enfocava o estudo das crises, dos momentos de ruptura, fatos e acidentes de conjuntura, dessa forma, segundo Rémond, não considerava as estruturas duráveis da realidade social e os comportamentos coletivos para análise do processo histórico. E, isso significava certa limitação ao método comparativo e à formulação de análises gerais e sistemáticas.

Ora, a história política apresentava uma configuração que era exatamente contrária a essa história ideal. Estudo das estruturas? Ela só tinha olhos para os acidentes e as circunstâncias mais superficiais: esgotando-se na análise das crises ministeriais e privilegiando as rupturas de continuidade, era a própria imagem e o exemplo perfeito da história dita factual, ou *événementielle* – sendo o termo aí evidentemente usado no mau sentido –, que fica na superfície das coisas e esquece de vincular os acontecimentos às suas causas profundas. [...] Ao privilegiar o particular, o nacional, a história política privava-se, ao mesmo tempo, das comparações no espaço e no tempo, e interditava-se as generalizações e sínteses que, apenas

⁶³ Ibid., p. 317.

⁶⁴ RIOUX, J. -P. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, A., TÉTARD, P. (org.) **Questões para a história do presente**. São Paulo: EDUSC, 1999, pág. 43.

elas, dão ao trabalho do historiador sua dimensão científica.⁶⁵

Quando comparada às histórias que têm como objeto, por exemplo, instituições sociais, costumes, trabalho e crenças – fenômenos descritos em processos de longa duração – a história política apresentava-se como a história do instante, do efêmero, do estudo de fatos políticos e acidentes de conjuntura.

Configurando-se como uma história factual, presa às datas e aos grandes acontecimentos e personagens políticos, a história política direcionava seu olhar para o indivíduo em detrimento da coletividade ou dos grupos sociais, ou seja, conferia as escolhas e ações individuais de soberanos um papel determinante no processo histórico.

Além disso, conservava-se como uma narrativa, estava presa ao relato a uma temporalidade única, linear, organizando fatos e eventos já realizados. Dessa forma, a história política tradicional estava suscetível a ser confundida com a literatura (ou textos literários) do que propriamente ser reconhecida como conhecimento científico – “Factual, subjetivista, psicologizante, idealista, a história política reunia assim todos os defeitos do gênero de história do qual uma geração almejava encerrar o reinado e precipitar a decadência.”⁶⁶

Tendo em vista que a história, como as demais ciências, não é estática, pelo contrário, varia conforme a dinâmica do processo sócio-histórico que, por sua vez, também influencia a perspectiva do historiador, pode-se observar que fatores exógenos e também aspectos intrínsecos à história influenciaram alterações na maneira de estudar, de analisar e de investigar o processo sócio-histórico. Dessa forma, com as alterações de contexto que exerceram certa pressão externa ao estudo histórico e, ainda, as reflexões críticas em suas convivências internas, a história se modificou.

Existe, portanto uma história da história que carrega o rastro das transformações da sociedade e reflete as grandes oscilações do movimento das idéias. É por isso que as gerações de historiadores que se sucedem não se parecem: o historiador é sempre de um tempo, aquele em que o acaso o fez nascer e do qual ele abraça, às vezes sem o saber, as curiosidades, as inclinações, os pressupostos, em suma, a “ideologia dominante”, e mesmo quando se opõe, ele ainda se determina por

⁶⁵ RÉMOND, RENÉ. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 16-17.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 18.

referência aos postulados de sua época.⁶⁷

O fim dos regimes monárquicos por meio de revoluções que, destronaram os reis e representaram um momento de luta pela unidade e pela emancipação, constituíram o período de formação dos Estados Nacionais, não contribuíram, por si só, para alterar o foco da história política que embora tenha mudado o alvo (não mais o rei, mas o chefe de estado ou governante ou presidente) não deslocou sua atenção da ênfase individualista para a coletiva como motor da história.

Mas, a formação dos Estados Nacionais junto com a democracia política e social, os movimentos operários e a expansão do socialismo colaboraram para desviar a ênfase da história política tradicional nas escolhas individuais de soberanos para os movimentos impessoais e anônimos das massas. Além disso, segundo Rémond, a compaixão e solidariedade pelos “esquecidos pela história” moveram o anseio de restaurar-lhes seu lugar no processo histórico.

[...] ao contrário da divisa da Ação Francesa, não foram os 40 reis que primeiro fizeram a França, mas gerações de camponeses e algumas centenas de milhares de burgueses: a grandeza do reino fora edificada sobre o sofrimento dos humildes, a solidez dos regimes apoiava-se na obediência dos povos, e o crescimento das economias no esforço de multidões trabalhadoras.⁶⁸

Além dessas mudanças estruturais que favoreceram a transformação da história política tradicional, muitas contribuições externas (à disciplina história) surgiram a partir do contato e da relação com outras ciências sociais – Sociologia, Psicologia Social, Ciência Política, Lingüística, Matemática, Direito. Dessas disciplinas, a chamada Nova História serve-se de conceitos, de vocabulário, de métodos e técnicas, entre outros. “Devido a essa colaboração entre praticantes de disciplinas diversas, a renovação da história política encontrou logicamente um meio mais propício que as estruturas monodisciplinares das antigas faculdades.”⁶⁹

Freud e Marx também exerceram influência na renovação da história política tradicional. Freud desprestigiou a ambição e a avidez pelo poder peculiar do político, ressaltou o papel do inconsciente e destacou a libido e os impulsos sexuais como os responsáveis pelos comportamentos individuais que, segundo essa abordagem,

⁶⁷ Ibid., p. 13.

⁶⁸ Ibid., p. 19

⁶⁹ Ibid., p. 31.

seria o motor da história.

Já a perspectiva marxista vai de encontro à historiografia tradicional, na medida em que não mais confere significativo status a indivíduos isolados (heróis), mas aos indivíduos interligados, despontando o papel das classes sociais. Nessa perspectiva de história, Marx ressalta a importância das relações sociais de produção na construção da História que, dessa forma, se constitui num processo dialético.

Sem dúvida, as rupturas de Marx com a visão corrente de história no século XIX decorrem da formulação de um novo método de interpretação da história que retira das idéias, das datas e dos indivíduos isolados o papel que ocupavam na historiografia de então. Marx constrói uma nova visão de história onde as classes sociais em luta assumem o papel central na formação, evolução e superação das sociedades humanas. (...) Neste particular, para a concepção marxista de história, o processo histórico importa em função do presente, pois, através do método histórico, se chega à compreensão e crítica da realidade social, residindo aí a importância da história como ciência.⁷⁰

Atualmente, a história política fundamenta-se em análises de acontecimentos coletivos, dos fenômenos de média e longa duração, de elementos globais ao invés de pontuais e, ainda, na análise da memória coletiva. A nova história política não se prende nas biografias dos notáveis atores políticos, mas busca a integração de todos os atores envolvidos no jogo político, inclusive daqueles que tradicionalmente, no âmbito da política, eram menos visíveis.

Com o surgimento da Escola dos Annales na França, durante o século XX, a partir dos trabalhos de Marc Bloch e Lucien Febvre nasce uma nova perspectiva sobre a definição ou o significado da história, busca-se captar os comportamentos coletivos em detrimento das ações individuais e ainda compreender acontecimentos de maior permanência ou a interseção de diversos eventos quase simultâneos do que fatos e fenômenos momentâneos de maior amplitude.

Assim, no final da década de 70, foram criados, na França, o *Institut d' Histoire du Temps Présent* e o *Institut d' Histoire Moderne et Contemporaine* para desenvolver estudos e reflexões sobre essa temática tendo em vista a forte demanda da sociedade francesa por história oral. O interesse de muitas instituições, como ministérios e empresas, em manter e conservar sua memória as levou à busca por

⁷⁰ NEDER, G. Marx e a História. In: CERQUEIRA FILHO, G.; KONDER, L.; FIGUEIREDO, E. L. **Por que Marx?** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, p. 122.

historiadores que por meio do registro oral de atores e testemunhas auxiliavam essas instituições a escrever sua própria história.⁷¹

A história contemporânea e a velocidade dos vários acontecimentos exigem ao historiador respostas que fogem à linearidade peculiar da história tradicional. Esse dinamismo impele os estudiosos a considerarem toda a multiplicidade que os rodeia, sem menosprezar nenhum fato, quer político, econômico, social ou cultural e, por que não dizer, individual ou emocional.

Duas guerras e duas crises mundiais, uma descolonização e uma guerra fria, duas partilhas do mundo, em 1919 e em 1945, espetacularmente arruinadas nos anos 1930 e no alvorecer dos anos 1990, subversões tecnológicas inauditas e um processo galopante: é muito, com efeito, no espaço em que mal cabem três gerações cuja expectativa de vida, aliás, aumentou sensivelmente. Assim, como estranhar que, tendo mudado para tantos vivos a relação existencial com a história – sem falar do peso inquisitório dos milhões de mortos –, o desejo de um relato linear resumido e de uma investigação explicativa da aventura tenha atingido as consciências.⁷²

Um dos princípios que contribuíram para a legitimação do caminho inovador da nova história, surgida na França, compreendia em focalizar estudos e análises das estruturas duráveis ao invés de se deter em captar fatos políticos e acidentes de conjuntura.

Essa nova forma de buscar compreender a história permite aos historiadores um adicional: um mergulho no presente – o que os medievalistas, por exemplo, não podem fazer. Por isso, os historiadores contemporâneos são capazes de realizarem associações entre suas representações sobre o passado e suas imagens do presente. Dessa forma, a Nova História não pode se limitar apenas às questões políticas, mas passa a englobar aspectos sociais e culturais que interferem física ou experimentalmente no cotidiano.

Na hora em que a questão cultural se sobrepõe por vezes à questão política, constata-se que a história adota também um modo de análise centrado sobre a noção de cultura; e que a nova geração de historiadores do presente se atém primeiro a uma explicação sócio-cultural, enquanto que no início, seus antecessores favoreceram em primeiro lugar o político.⁷³

⁷¹ FRANK, Robert. Questões para as fontes do presente. In: CHAUVEAU, A., TÉTARD, P. (org.) **Questões para a história do presente**. São Paulo: EDUSC, 1999.

⁷² RIOUX, J. -P., 1999, pág. 44.

⁷³ CHAUVEAU, A., TÉTARD, P. Questões para a história do presente. In: CHAUVEAU, A., TÉTARD, P. (org.) **Questões para a história do presente**. São Paulo: EDUSC, 1999, pág.33.

Com os Annales, surgiu a História Social que, valorizando os indivíduos e suas práticas sociais, confere ênfase ao cotidiano. Preocupando-se com as percepções sócio-culturais e deslocando o foco da história do político, a História Social possibilitou o estudo das minorias, daqueles que estavam à margem de processo histórico na perspectiva da historiografia tradicional.

A complexidade da realidade contemporânea muitas vezes não é expressa nos documentos e nas fontes tradicionais. Por exemplo, o processo decisório e os mecanismos da tomada de decisão no mundo moderno pressupõem uma multiplicidade de dados e informações que, muitas vezes, são mais perceptíveis através das fontes orais.

É possível estudar e analisar a realidade contemporânea na perspectiva macro social a partir do ponto de vista de atores sociais inseridos no processo sócio-histórico em questão. Em se tratando da contemporaneidade, do movimento de fragmentação e exaltação do indivíduo em detrimento de fundamentos generalizantes, é importante avaliarmos falas, depoimentos, indícios ou pistas de partes da sociedade (indivíduos) que se integram e se articulam.

Como conseqüência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam.⁷⁴

Com o declínio da perspectiva positivista e constatação de que neutralidade científica absoluta é um mito, nas últimas décadas do século XX, a subjetividade ganhou relevância no cenário das pesquisas sociais e a história oral passou a ser uma importante fonte para entender as instituições sociais a partir da abordagem denominada microssociológica.

No século XIX, entretanto, com o predomínio da história 'positivista' e a quase sacralização do documento escrito, a prática de colher depoimentos esteve relegada a segundo plano. Considerava-se que o depoimento não poderia ter valor de prova, já que era imbuído de subjetividade, de uma visão parcial sobre o passado e estava sujeito a falhas de memória.⁷⁵

⁷⁴ ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2ª Edição, 2004, p. 18.

⁷⁵ Ibid.

Por isso, essa visão que idealizava a história positivista como garantia de cientificidade e objetividade, pautando-se na ausência de qualquer implicação particular ou subjetiva do pesquisador em seu objeto de estudo tornou-se ultrapassada, inadequada às especificidades da contemporaneidade.

Embora haja dificuldade de conciliação entre convicções pessoais ou ideológicas e o dever profissional objetivo, a história do presente possibilita a análise de vários aspectos porque a consciência da então problemática da subjetividade permite sua restrição e, de certa forma, seu domínio para que seja utilizada como ferramenta de interpretação e análise histórica que, por exemplo, um historiador moderno não pode utilizar para explicar complexos fenômenos medievais. Dessa forma, existe uma espécie de dialética entre o pesquisador (subjetividade) e o contexto histórico.⁷⁶

A oralidade como método da chamada história do presente é possível pela comunicação de testemunhas vivas tanto pela transmissão das representações, quanto pelas ações observadas pelo pesquisador que não estejam discriminadas em fontes ou documentos escritos. Nesse sentido, até esquecimento tem o seu espaço. A amnésia ou a “falha” deixa de ser considerado um aspecto negativo para ser um sinal, um indício. A história do presente...

[...] sem dúvida está mais apta a explicar do que a verdade estatística da enumeração, da qual somos tão apreciadores; ela não evita ver em ação a verdade psicológica da intenção, a humilde verdade do plausível, a força da questão da memória sobre o curso do tempo.⁷⁷

O uso da história oral não se reduz a analisar as partes (indivíduos) para se chegar a generalizações, mas não se pode suprimir a relevância do particular para se compreender o geral. A intenção é relacionar fenômenos macro sociais à realidade particular, por exemplo, a problemática da violência e da fragilidade dos laços sociais na contemporaneidade repercute na formação da mentalidade e da identidade do alunado.

Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas

⁷⁶ SIRINELLI, Jean-François. Ideologia, tempo e história. In: CHAUVEAU, A., TÉTARD, P. (org.) **Questões para a história do presente**. São Paulo: EDUSC, 1999, pág. 82

⁷⁷ RIOUX, J. -P., 1999, pág. 50.

como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações.⁷⁸

Contudo, o historiador precisa ser cauteloso para não impregnar tanto de presente os seus estudos e as suas análises para não comprometer seu futuro. É preciso ter cuidado a fim de que não submergir o passado e supervalorizar o presente, por que assim pode desfavorecer a permanência de sua análise (limitada à realidade contemporânea) à posteridade.

É importante enfatizar que os desafios e as limitações colocadas para o método da história oral não se restringem somente a ele, “assombram”, contudo, assim como a História, as Ciências Sociais de forma geral visto que todas essas formas de conhecimento compreendem o mesmo objeto e sujeito de pesquisa: o ser humano.

Para Aspásia Camargo, a história oral não pode mais ser examinada a partir dos parâmetros da ciência positiva. Os movimentos de fragmentação e de reconhecimento dos pluralismos da pós-modernidade conferiram liberdade e autenticaram diversas formas de conhecimento que não se restringe mais à objetividade científica preconizada pelos positivistas no século XIX.

E pensar se a história oral é objetiva ou não seria realmente pouco relevante, na medida em que nenhuma fonte é objetiva. Toda fonte em princípio, é provida de objetividade, mas é também um fator de desconfiança e, evidentemente, pode ser um indutor do equívoco.⁷⁹

A história oral é um instrumento contemporâneo para perceber e analisar a realidade multifacetada que compõe a chamada história do presente. Graças à diversidade legitimada pelo movimento pós-moderno, a oralidade ganha espaço nos métodos de análise sócio-histórica por abarcar a diversidade contemporânea muitas vezes não registrada por documentos oficiais ou pelas fontes especializadas tradicionais.

Com tudo isso, em termos gerais, pode se dizer que a história do presente é como: “um vibrato do inacabado que anima repentinamente todo um passado, um presente pouco a pouco aliviado de seu autismo, uma inteligibilidade perseguida fora de alamedas percorridas”.⁸⁰

⁷⁸ Ibid., p. 19.

⁷⁹ CAMARGO, Aspásia. História Oral e política. In: Moraes M, organizadora. **História oral**. Rio de Janeiro: Diadorim. 1994, p. 78.

⁸⁰ RIOUX, J. -P. 1999, pág. 50.

Não obstante as críticas e as reflexões contrárias ao emprego da história do presente como instrumento para o estudo da realidade, as polêmicas têm sido cada vez mais raras e tênues e a imagem dessa Nova História passa a se consolidar e se tornar legítima para muitos historiadores e pesquisadores do século XXI.

3.2. A importância e a limitação da Memória

Insubstituíveis, as fontes orais o são igualmente quando as fontes escritas são inexistentes. A história oral militante prevaleceu. Os militantes ou “integristas” da história oral opunham a história das elites vista através das fontes escritas (vimos, aliás, que elas são insuficientes) à história das massas e de todos aqueles que não tinham deixado vestígios. Evidentemente, nesse caso, a pesquisa oral é primordial para ressuscitar essas memórias há tanto tempo ou muito freqüentemente mudas.⁸¹

As formas de perceber os fatos no presente são impregnadas de lembranças que compõem a experiência de vida de um indivíduo. Segundo Bérghson, a memória (com todas as suas limitações que serão expostas adiante) serve muitas vezes como um prático instrumento para que o sujeito restrinja a indeterminação, reproduzindo comportamentos que já foram adequados em certas situações. Assim, a memória é uma crescente reserva que se sedimenta a partir das experiências vividas. “A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. [...] Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.”⁸²

Legitimada a partir dos trabalhos da Escola dos Analles, a história oral se constituiu numa ferramenta muito importante para o processo de análise da realidade social. É possível investigar e analisar fatos e fenômenos histórico-sociais e construir fontes significativas a partir de experiências relatadas por diversos atores sociais.

Não se pode ratificar a “pureza” de uma fonte escrita em detrimento de uma fonte oral. A oralidade como fonte para o historiador tem a característica de ser estimulada e construída concomitantemente, mas a escrita, mesmo não sendo provocada e erigida como um relato, também é resultado de uma construção e, dessa forma, não pode ser considerada totalmente isenta de particularismos e essencialmente objetiva.

[...] O relatório do prefeito é escrito pelo prefeito, que faz a síntese dos relatórios escritos para ele, por pessoas das quais se pode imaginar o laço de dependência que com ele mantêm; o Prefeito escreve a um ministro com o qual também ele se encontra numa relação hierárquica particular. A escritura não é livre e não há pureza específica da fonte escrita.⁸³

⁸¹ FRANK, Robert., 1999, pág. 111.

⁸² BOSI, Ecléa. **Lembranças de velhos**. São Paulo: EDUSP, 1987. 2ª Ed, p. 3.

⁸³ FRANK, Robert., 1999, p. 106.

Um bom exemplo da importância da memória é obra sobre o Respeito de Richard Sennett. Nesse livro, o sociólogo faz uma autobiografia, resgatando a sua infância num conjunto habitacional da periferia de Chicago e a sua juventude em Harvard para iniciar reflexões de múltiplas situações de desigualdade, em tempos e espaços distintos. Sennett proporciona a interação entre memória e análise acadêmica: “Tentei usar minha experiência, mais exatamente, como um ponto de partida para explorar um problema social mais amplo.”⁸⁴

Retomando o que já foi exposto, a história oficial celebrativa se detinha em registrar os triunfantes, os vencedores em detrimento das narrativas dos vencidos, dos marginalizados. No caso citado, na obra de Richard Sennett, fica evidente a sua preocupação em narrar o obscuro: um conjunto habitacional na periferia em que os moradores desse eram vítimas de um forte preconceito sócio-econômico.

Para o pesquisador que trabalha com a memória, quer por meio de registros escritos, quer pela oralidade (por exemplo, realização de entrevistas), é necessário que considere algumas interferências nesse processo de lembrar.

O tempo transcorrido entre o período em que ocorreu o fato ou o acontecimento evocado e o momento em que se lembra do ocorrido deve ser ponderado criteriosamente, pois o indivíduo que viveu o fato já imprime novos significados e reflexões sobre ele ao lembrá-lo algum tempo depois. Por exemplo, um indivíduo que lembra sua aprovação no vestibular um mês depois de ter passado nos conta uma história; o mesmo indivíduo narrando esse mesmo fato, após um ano, provavelmente não nos contará o fato de ter passado no vestibular com o mesmo entusiasmo que da primeira vez: transcorrido apenas um mês do ocorrido.

A lembrança é moldada pelo presente, ou seja, o passado memorial de um indivíduo é sempre influenciado pelo presente vivido desse. Daí a importância do pesquisador que trabalha com memórias para analisar a realidade social sempre se preocupar em contextualizar o passado lembrado e o presente em que vive o depoente.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de

⁸⁴ SENNETT, 2004, p. 14.

cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.⁸⁵

Outro exemplo que expressa os limites da memória e como a ação de lembrar ou rememorar imprime ressignificações ao passado vivido é, como apresentou Ecléa Bosi, o ato de reler um livro:

A diferença maior, e inevitável, está no teor das idéias e das reflexões sugeridas pela nova leitura. [...] Ocupado, ainda que involuntariamente, em reparar e criticar os modos de proceder do autor, o leitor adulto entremeia com suas reflexões a percepção das imagens relidas; e esse convívio de lembrança e crítica altera profundamente a qualidade da segunda leitura. A qual, só por essa razão, já não "revive", mas "re-faz" a experiência da primeira.⁸⁶

Não se lê duas vezes o mesmo livro, isto é, não se relê da mesma maneira um livro. O conjunto de nossas idéias atuais, principalmente sobre a sociedade, nos impediria de recuperar exatamente as impressões e os sentimentos experimentados a primeira vez.⁸⁷

Assim, a memória não representa somente o ato de construir, mas também de reconstruir através das vivências do tempo que transcorre entre o fato ou o momento a ser rememorado da ocasião em que efetivamente se resgata a lembrança para relatar o ocorrido. Logo, a memória não representa um depósito de lembranças em que se podem coletar dados e informações de qualquer maneira, ela está integrada ao presente momento em que se coletam esses elementos, ou seja, as perspectivas, as atitudes e as compreensões modificam-se constantemente o que repercute em novas reformulações e até criações.

A cada período que se passa o indivíduo ressignifica o acontecimento, não só a partir da perspectiva individual, mas também segundo o que é relevante num determinado contexto social em que vive, tendo em vista que a memória individual se mescla ou se mistura com a memória social. Aquele que rememora, lembra inserido num contexto já dado, fruto não de um trabalho, mas de uma construção coletiva.

⁸⁵ BOSI, 1987, p. 17.

⁸⁶ Ibid., p. 20.

⁸⁷ Ibid., p 21.

Ecléa Bosi, em sua obra *Lembranças de velhos*, explicita, a partir dos estudos de um sociólogo que estudou a memória, como o modo de lembrar é tanto individual quanto social. A memória do indivíduo está presa à memória do grupo social a qual esse pertence e a memória do grupo diretamente ligada à tradição que configura um âmbito maior – a memória coletiva de cada sociedade.

Para Halbwachs, cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual.⁸⁸

Por isso, é importante ressaltar que tanto a História quanto a memória se constituem em representações narrativas que se configuram como uma reconstrução social do passado, tendo em vista que indivíduo e os grupos sociais que com ele interagem “refazem” o passado ao rememorar-lo.

Nessa perspectiva em que a memória é uma reconstrução do passado, é preciso considerar suas limitações. Por exemplo: além da resignificação com o tempo transcorrido, o ato de rememorar também é limitado pelos esquecimentos; nem tudo é lembrado.

A memória é perpassada por um mecanismo seletivo, os fatos considerados não importantes são esquecidos. E ainda, as pessoas esquecem e lembram conforme o contexto social em que vivem. A interação entre memória individual e memória coletiva induz fatos a serem lembrados e outros, não importantes, a serem esquecidos.

O ato de recordar, que está sempre apoiado em referenciais coletivos, como já foi dito, possibilita variações quanto ao que é lembrado ou esquecido. Isso ocorre pois a memória está sempre vinculada à lembrança e ao esquecimento – que, de certa forma, constituem uma unidade complementar e oposta.

Logo, essa seletividade do ato de reconstrução do passado sempre estará ligada ao contexto social em que o indivíduo rememora: composição do grupo ou segundo a conjuntura sócio-política em que vive o grupo ou ainda de acordo com a formação ideológica do grupo social do qual participa esse indivíduo.

⁸⁸ Ibid., p. 335.

Quando um grupo trabalha intensamente em conjunto, há uma tendência de criar esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, verdadeiros "universos de discurso", "universos de significado", que dão ao material de base uma forma histórica própria, uma versão consagrada dos acontecimentos. O ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para a História. Este é, como se pode supor, o momento áureo da ideologia com todos os seus estereótipos e mitos. No outro extremo, haveria uma ausência de elaboração grupal em torno de certos acontecimentos ou situações. A rigor, o efeito, nesse caso, seria o de esquecer tudo quanto não fosse "atualmente" significativo para o grupo de convívio da pessoa. É o que sucede às vezes: os fatos que não foram testemunhados "perdem-se", "omitem-se", porque não costumam ser objeto de conversa e de narração, a não ser excepcionalmente.⁸⁹

Tendo em vista que a memória, como já foi exposto, é tanto individual quanto social, ela sofre influências da memória coletiva e da realidade social (entendida pelas relações com "a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão e com outros grupos de convívio e de referência peculiares a esse indivíduo) e também da subjetividade do indivíduo e, essa última, em momento algum, pode ser captada e transmitida fidedignamente pela sociedade que o rodeia.

Por mais que o contexto social e a memória coletiva influenciem no ato de recordar, quem realiza essa ação é o indivíduo. Então, não se pode negligenciar a subjetividade que, nessa reconstrução social do passado, seleciona aspectos e objetos, a partir de uma realidade coletiva (social), que podem ser significativos somente para o próprio indivíduo.

Há fatos que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram apenas em nossa subjetividade. E há fatos que, embora testemunhados por outros, só repercutiram profundamente em nós; e dizemos: "Só eu senti, só eu compreendi".⁹⁰

É importante considerar outro fator que também influencia na seletividade da construção social e individual da memória – os afetos. Os valores e sentimentos emocionais reforçam o mecanismo seletivo de rememorar e também determinam o que é essencial e o que deve ser descartado. Pessoas que são apreciadas por um grupo terão suas mais simples atitudes guardadas ao passo que gestos nobres de um indivíduo sem prestígio social logo serão esquecidos.

Outros fatores interferem na memória, como o lugar que alguém ocupa na consideração de seu grupo de convivência diária, onde há desigualdade de pontos de vista, uma repartição desigual de apreço. O membro amado por todos terá suas palavras e gestos anotados e verá com surpresa, anos

⁸⁹ Ibid., p. 27.

⁹⁰ Ibid., p. 332.

depois, seus menores atos lembrados e discutidos.⁹¹

Além dessas questões é preciso ressaltar que o exercício de lembrar está diretamente relacionado à função social do indivíduo, ou seja, a memória de uma pessoa torna-se importante conforme o papel que desempenha na sociedade. Por exemplo, assim como nas tribos primitivas os velhos “guardavam” e transmitiam as tradições, nas sociedades atuais, aos idosos atribui-se a função de resgatar e comunicar o passado (sua experiência) aos mais jovens.

Note-se a coerência do pensamento de Halbwachs: o que rege, em última instância, a atividade mnêmica é a função social exercida aqui e agora pelo sujeito que lembra. Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar.⁹²

Logo, o indivíduo, junto com a sociedade, segundo seus preconceitos e suas idiossincrasias e preferências, acomoda seletivamente suas lembranças e faz com que o seu passado (ou sua experiência) se torne importante conforme a função social que exerce. No caso dos idosos, sua função precípua é relembrar visto que suas atividades cotidianas diminuem, muitas vezes chegando a se ocuparem apenas das necessidades básicas.

Por outro lado, as crianças e os jovens que vivem em função do agora e do porvir têm sua atuação focada em viver o presente e, quiçá, planejar-se para o futuro. Os adultos, muitas vezes tanto se ocupam com o presente (tarefas e deveres cotidianos) que mal dispõe de tempo para esboçar seu futuro.

O passado é, portanto, trabalhado qualitativamente pelo sujeito, sobretudo se o seu tipo for "elaborativo", em oposição ao "retentivo". [...] E, quantitativamente, também se notam diferenças: o passado pode ocupar quase todo o espaço mental do sujeito, como no caso dos velhos enfermos e aposentados; e pode, em situações opostas, ser desdenhado e esquecido, como a infância durante a adolescência, período em que o sujeito se acha situado antes do eixo presente-futuro que no eixo passado-presente.⁹³

Embora haja diversos fatores que influenciam na seletividade da memória – de eleger aquilo que deve ser lembrado e o quê deve ser esquecido – os esquecimentos, os silêncios ou até mesmo os lapsos são importantes para análise

⁹¹ Ibid., p. 336.

⁹² Ibid., p. 23.

⁹³ Ibid., p.29.

histórica. Se, por exemplo, um entrevistado ou uma testemunha descreve mitos ou se confunde ou se omite, o pesquisador deve se ocupar de procurar o que há de significativo nessas “ausências” (quer por esquecimento, que por ocultação). Logo, o que muitos estudiosos denominam de limitação da memória pode representar uma importante fonte e, por isso, essa restrição do que é rememorado também se constitui objeto da história.

Contudo, buscar a compreensão dos limites da memória e dos esquecimentos não é uma simples tarefa. O ator entrevistado revela e expõe sua análise e seu ponto de vista parciais no sentido mais amplo da realidade social e o historiador ou pesquisador deve extrair ou selecionar o que existe de representativo no depoimento a partir de seu prévio conhecimento sobre o período abordado, mas, em nenhum momento, deve desprezar as “falas”, mesmo que em desacordo com elas, pois a ele não é facultado vivenciar o que a testemunha já experienciou.

Segundo a teoria de Henri Bergson, exposta na obra de Ecléa Bosi, há dois tipos de memória: memória-hábito que faz parte de “nosso adestramento cultural” (repetição de gestos e palavras); imagem-lembrança que significa a lembrança única, singular que se refere a uma situação definida, evoca uma data, um fato irreversível.

A memória-hábito caracteriza a retenção de atitudes e comportamentos do qual os indivíduos se valem automaticamente, essa memória é adquirida por meio da atenção e da repetição de gestos ou palavras, por exemplo, o ato de escrever, de costurar e de dirigir estão diretamente ligados a essa perspectiva da construção de uma memória-hábito que incorpora às práticas cotidianas de um indivíduo.

De um lado, o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas: trata-se da memória-hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituiriam autênticas ressurreições do passado.⁹⁴

Tendo em vista que a memória é uma construção individual, mas também social e não está inerte aos processos pelos quais a sociedade passa, é importante considerar que ela também imprime significativas marcas no processo de inserção dos indivíduos na sociedade - a socialização.

⁹⁴ Ibid., p 11.

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória.⁹⁵

As instituições sociais, principalmente as tradicionais: família, escola e igreja, acumulam fatos e acontecimentos anteriores e posteriores a efêmera vida de um indivíduo e essa construção apriorística faz com que os indivíduos internalizem padrões que resultam em maneiras de pensar, agir e sentir específicas, segundo o tempo em que vivem e não como desejam. “É a força do tempo social marcado por pontos de orientação que transcendem nossa vontade e nos fazem ceder à convenção.”⁹⁶

Tanto as instituições quanto os grupos sociais influenciam na composição da memória e, por isso, é muito complexo determinar algum grupo ou alguma instituição que se sobreponha nessa construção. No entanto, destaca-se que a memória individual (que também é coletiva ou social) se desenvolve baseada em laços de convivência familiares, escolares, profissionais - cada um com suas especificidades.

O tempo social absorve o tempo individual que se aproxima dele. Cada grupo vive diferentemente o tempo da família, o tempo da escola, o tempo do escritório. [...] Em meios diferentes ele não corre com a mesma exatidão.⁹⁷

Dessa forma, destaca-se a família por ter um papel fundamental na construção da memória de um indivíduo. Isso, porque tradicionalmente todos os acontecimentos externos ao ambiente doméstico, na maioria das vezes, são filtrados pelos pais e/ou parentes até chegar às crianças.

Embora, hoje, a mídia tenha assumido um pouco desse papel, tendo em vista que algumas crianças, por várias razões (condições sócio-econômicas, falta de tempo dos pais e etc.) têm acesso à informação pelos I e não pela família, pode-se observar que por um longo período e, em alguns casos nos dias de hoje, os pais interpretam as informações para transmiti-las aos seus filhos.

⁹⁵ Ibid., p 31.

⁹⁶ Ibid., p 338.

⁹⁷ Ibid., p 339.

Dessa forma, pode-se dizer que as primeiras recordações de um sujeito não são essencialmente suas, elas chegam ao indivíduo por essa transmissão “filtrada” e constituem parte de um legado deixado pelos pais e parentes. “Muitas lembranças, que relatamos como nossas, mergulham num passado anterior a nosso nascimento e nos foram contadas tantas vezes que as incorporamos ao nosso cabedal.”⁹⁸

Além da família, consideram-se também os grupos que cercam esse âmbito privado como significativos para o processo de construção da memória. Os vizinhos, por exemplo, segundo Ecléa Bosi, representam

Na constituição da memória familiar são importantes os contatos com outros grupos. Uma família pode ter morado longos anos num mesmo bairro, formando vínculos estreitos com a vizinhança; a criança sente-se incluída no grupo familiar e no da vizinhança, suas lembranças brotam de um e outro, dada a íntima vivência com ambos.⁹⁹

A memória, muitas vezes utilizada para preencher lacunas de fontes tradicionais ou de documentos, é um “tipo” de história oral que revela um dinamismo existente na interação entre o passado e o presente, porque não se apresenta invariável no decorrer do tempo, de maneira estática como o documento escrito.

No entanto, assim como a história oral, a memória como uma técnica para análise da realidade não pode prescindir de teoria que informe e contextualize o objeto a ser estudado e, como já foi explanado, possui limitações da mesma forma que outros instrumentos de coleta.

Neste trabalho, o uso do método da história oral para estudar as práticas na instituição escolar se justifica pela complexidade das relações que são estabelecidas nesse âmbito. É preciso criar e não simplesmente reutilizar teorias e conceitos para compreender a realidade multifacetada da escola. Por isso, a fim de agregar elementos, muitas vezes esquecidos pela História, utilizamos depoimentos como importantes fontes para refletir sobre a autoridade na escola contemporânea.¹⁰⁰

⁹⁸ Ibid., p. 346.

⁹⁹ Ibid., p. 352.

¹⁰⁰ CARVALHO, J. S. F. de. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 49-70.

4. AUTORIDADE

4.1. Autoridade: conceito

O limite de separação entre autoridade e política é quase imperceptível, graças à origem e à fundação do conceito na antiga Roma. Por isso, é um conceito muito complexo, vivenciamos relações de autoridade em vários campos (político, econômico, cultural, entre outros), mas predominantemente as enxergamos como parte essencial do âmbito político.

No âmbito acadêmico também, quando se remete à palavra autoridade, constantemente ela é associada à esfera da política. Isso pode ser verificado graças à frequência tradicional do uso desse termo em artigos, estudos e pesquisas ligadas à Ciência Política.

Na tradição cultural do Ocidente, desde que os romanos cunharam a palavra 'autoritas', a noção de autoridade constitui um dos termos cruciais da teoria política, por ter sido usada em estreita conexão com a noção de poder.¹⁰¹

Por essa razão, é importante buscar a origem tanto etimológica quanto científica e empírica da palavra autoridade. E, nesse aspecto, Hannah Arendt e Norberto Bobbio destacam-se graças à grande importância dos seus estudos e das suas considerações sobre a autoridade.

Etimologicamente, a palavra autoridade deriva do latim – *auctoritas* que, por conseguinte, remete-se a palavra *auctor* (autor). Significa produção, criação, invenção, exemplo, comando, conselho. Hannah Arendt destaca que o *auctor* difere do construtor, nesse caso, é ele quem inspira a obra que o construtor realiza. Assim, o autor promove por sua influência (controla ação dos demais sem uso da força) a obra realizada pelos “construtores”.

Em sua obra, *Entre o passado e o futuro*, Hannah Arendt inicia suas reflexões acerca da autoridade indagando sobre a temporalidade de tal conceito. Logo, questiona se a autoridade deve ser tratada como um conceito do passado, que não se manifesta mais na presente modernidade.

¹⁰¹ BOBBIO, N., METTEUCCI, N., PASQUINO, G., "Autoridade". In: **Dicionário de Política**. 5. ed. Brasília: Ed. UNB, 2000, p. 88.

Uma vez que não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos, o próprio termo tornou-se enevoado por controvérsia e confusão. Pouca coisa acerca de sua natureza parece auto-evidente ou mesmo compreensível a todos, exceto o fato de o cientista político poder ainda recordar-se de ter sido esse conceito, outrora, fundamental na teoria política, ou de a maioria das pessoas concordar em que uma crise constante da autoridade, sempre crescente e cada vez mais profunda, acompanhou o desenvolvimento do mundo moderno em nosso século.¹⁰²

Segundo Arendt, essa crise de autoridade tornou-se profundamente séria devido a um de seus sintomas mais significativos: ter atingido também os âmbitos pré-políticos, por exemplo – criação de filhos e educação. Nessas áreas, a autoridade se constituiu como necessidade natural e política, a primeira representando o amparo à criança e a política como garantia da continuidade da civilização estabelecida.

Essa autoridade necessária vista de forma naturalizada para o âmbito das instituições socializadoras tradicionais (família e escola) se constituiu na base em que se fundamentou toda a autoridade no político (na instituição política) e, logo no início de suas reflexões, Arendt já problematiza e relaciona tal questão à crise de autoridade (política) na modernidade.

[...] Devido a seu caráter simples e elementar, essa forma de autoridade serviu, através de toda a história do pensamento, como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo, de modo que o fato de mesmo essa autoridade pré-política, que governava as relações entre mestres e alunos, não ser mais segura e significa que todas as antigas e reputadas metáforas e modelos para relações autoritárias perderam sua plausibilidade. Tanto pratica como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente é.¹⁰³

Hannah Arendt inicia suas reflexões e considerações já apresentando, de certa forma, a crise da autoridade moderna, antes mesmo de explicitar o conceito e ainda ressalta que de suas análises não se pode esperar o significado ou a essência da “autoridade em geral”. A abordagem desse capítulo sobre autoridade específica, sócio-historicamente, o que foi a autoridade e quais eram suas fontes de força e significação. “A autoridade que perdemos no mundo moderno não é esta “autoridade em geral”, mas antes uma forma bem específica, que fora válida em todo o mundo Ocidental durante longo período de tempo.¹⁰⁴

¹⁰² ARENDT, 1992, p. 127-128.

¹⁰³ Ibid., p. 128.

¹⁰⁴ Ibid., p. 129.

Para isso, a historiadora, tendo em vista a confusão que cerca o conceito, faz também observações do que a autoridade nunca foi – uma relação que requer obediência contínua. Devido a esse entendimento confuso, principalmente, a autoridade é freqüentemente confundida com alguma forma de poder ou violência. Porém, o exercício da autoridade não contempla o uso de qualquer mecanismo externo de coerção. Segundo Arendt, “onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou”.¹⁰⁵

A autoridade, em alguns momentos, pode ser confundida com a persuasão, pois essa não se constitui sobre uma relação de poder ou de violência, no entanto, tal processo de argumentação não deve ser associado a uma relação de autoridade tendo em vista que pressupõe uma relação de igualdade – o que numa relação de autoridade não ocorre, pelo contrário, para caracterizá-la a hierarquia é uma condição imprescindível.

A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado.¹⁰⁶

Uma relação de autoridade implica uma relação hierárquica em que a obediência é fundamental e imprescindível para ambos os lados – de quem manda e para quem obedece. Essa legitimidade não necessita de persuasão nem da força, é reconhecida por todos que constituem a relação de autoridade, logo esse exercício prescinde do uso da força, da violência e da argumentação.

Bobbio destaca dois modos de entender e definir autoridade: um primeiro em que os subordinados da relação hierárquica obedecem passiva e incondicionalmente graças a um poder estabilizado e institucionalizado, numa segunda forma de definir, esclarece que nem todo o poder estável pode ser considerado autoridade – que se caracteriza quando a obediência se dá pela crença na legitimidade da relação hierárquica ou do poder e não por uma institucionalização desse.

¹⁰⁵ Ibid.

¹⁰⁶ Ibid.

A segunda maneira de compreender autoridade, apresentada por Bobbio, que induz à obediência incondicional pode se chamar também de poder legítimo, visto que, nesse caso, a crença na legitimidade é considerada por todos que participam de uma mesma relação de poder.

É importante observar que autoridade se estabelece também com base numa relação hierárquica não necessariamente formal. Há relações de autoridade (hierárquicas) informais em que um indivíduo adota ou aceita incondicionalmente opiniões de outro. Por exemplo, um especialista em determinado assunto - o médico ao abordar sobre a saúde do paciente - caracteriza uma condição hierárquica em que se manifesta a autoridade não formal graças ao saber especializado.

Praticamente todas as relações de poder mais duráveis e importantes são, em maior ou menor grau, relações de autoridade: o poder dos pais sobre os filhos na família, o do mestre sobre os alunos na escola, o poder do chefe de uma igreja sobre os fiéis, o poder de um empresário sobre os trabalhadores, o de um chefe militar sobre os soldados, o poder do Governo sobre os cidadãos de um Estado. A estrutura de base de qualquer tipo de organização, desde a de um campo de concentração à organização de uma associação cultural, é formada, em grande parte, à semelhança da estrutura fundamental de um sistema político tomado como um todo, por relações de autoridade.¹⁰⁷

Quanto ao senso comum, Bobbio enfatiza como a autoridade também tende a ser confundida com a imposição ou coerção em que o sujeito que obedece é completamente passivo, mas, como já foi explicitado, compreende-se que é uma fonte de poder legítimo em que ambos lados (de uma relação hierárquica) reconhecem a obediência como dever legítimo incondicional e não simplesmente uma obrigação, força externa que coage sem que o subordinado imprima suas razões e emoções: interesse ou medo.

No âmbito social onde se situam as relações de Autoridade, tende a tornar-se crença que quem possui Autoridade tem o direito de mandar ou de exercer, pelo menos, o poder e que os que estão sujeitos à Autoridade têm o dever de obedecer-lhe ou de seguir suas diretrizes.¹⁰⁸

Não obstante, Platão e Aristóteles tenham buscado inserir, por exemplo, por meio da outorga de leis, o conceito de autoridade nas experiências políticas da *Polis* grega (na relação entre governantes e governados), a civilização a qual se atribui a construção desse conceito é a antiga Roma – “A palavra e o conceito são de origem

¹⁰⁷ BOBBIO, N., METTEUCCI, N., PASQUINO, G., 2000, p. 88

¹⁰⁸ Ibid., p. 90.

romana. Nem a língua grega nem as várias experiências políticas da história grega mostram qualquer conhecimento da autoridade e do tipo de governo que ela implica.¹⁰⁹

Na Grécia, as diversas referências para explicitar o conceito de autoridade eram extraídas do cotidiano, da vida doméstica e principalmente da família, tendo em vista que a vida política se centrava na liberdade e igualdade e não se tinha exemplos de qualquer relação hierárquica e de autoridade na pólis.

Em busca de um princípio legítimo para explicitar uma relação de autoridade na antiga Grécia, Platão utilizou como modelos ou exemplos relações já existentes: relação entre o pastor e suas ovelhas, entre o senhor e o escravo, entre o médico e o paciente. Mesmo não se satisfeito como tais exemplos, ele não dispunha de outros para tentar estabelecer que o elemento coercivo fosse anterior a relação hierárquica, ou seja, que fosse legítimo.

A democracia grega não abarcava a idéia de autoridade, pois não constituiu qualquer relação hierárquica, por isso os filósofos políticos do período (primeiro Platão, em seguida Aristóteles) usaram exemplos do âmbito pré-político – relação entre pai e filho, família e experiências da economia escravista – para ilustrar relações de autoridade. Em Roma, esse conceito "doméstico" de autoridade engendrado pelos filósofos gregos foi integrado à vida política.

..., podemos tomar o exemplo de pai e filho, no qual se encontra geralmente, dentro de certos limites de tempo, quer uma preponderância de força quer uma dependência econômica. Neste caso, o emprego da força e o condicionamento econômico, mais do que uma derivação, podem ser a fonte da crença na legitimidade do poder do pai. Pode acontecer, certamente, que o respeito e o afeto legitimem, aos olhos do filho, o poder do pai, incluindo o poder de punir; mas pode acontecer, também, que o poder efetivo de punir do pai cause no filho um respeito e um afeto e, portanto uma crença na legitimidade que não são genuínos.¹¹⁰

Na Grécia, a diferença entre governantes e governados se fundamentava numa esfera pré-política e essa relação se distinguia das relações constituídas no âmbito do lar, pois as relações na *Polis* se sedimentavam pelo princípio da igualdade e, dessa forma, não se pode apontar qualquer diferença hierárquica entre governantes e governados na política da Grécia antiga.

¹⁰⁹ Ibid., p. 142.

¹¹⁰ BOBBIO, N., METTEUCCI, N., PASQUINO, G., 2000, p. 92-93.

Por isso, não há modelos ou exemplos que explicitam o conceito de autoridade, ao qual se refere esse trabalho, na política grega, foi somente em Roma que a autoridade se fundamentou como componente político essencial que, por sua vez, foi significativo legado romano ao Ocidente.

Os romanos só conseguiram consolidar a autoridade no âmbito da vida política graças o desenvolvimento da tradição que, por sua vez, liga-se à idéia de fundação (passado) para as “coisas” futuras. A relação estreita entre tradição e autoridade provém, principalmente, da etimologia dessa última que se remete ao verbo aumentar e, segundo Arendt: “aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação”.¹¹¹

Nesse contexto político, o passado foi consagrado por meio da tradição que o preservava e o transmitia de geração em geração. E sob essa tradicional forma de comunicar o passado se assentou a autoridade, ou seja, a separação entre tradição e autoridade tornou-se algo inconcebível na Roma antiga.

Por isso, os romanos buscavam fundamentos (tradicionais) no passado para legitimarem a utilização do conceito de autoridade no âmbito da vida política em Roma. Descobriram, então, nos filósofos políticos gregos a referência de tradição e autoridade que ansiavam.

Mas o fato historicamente essencial é que os romanos sentiam necessidade de pais fundadores e de exemplos autoritários também em matéria de pensamento e de idéias, aceitando os grandes “antepassados” na Grécia como em teoria, Filosofia e Poesia. Os grandes autores gregos tornaram-se autoridades nas mãos dos romanos e não dos gregos.¹¹²

Contudo, no momento em que o Império Romano declinou, o espólio tanto espiritual quanto político de Roma passou à Igreja Católica – instituição que se fundamentou sobre a morte e ressurreição de Cristo e conseguiu, com esse legado político romano, institucionalizar-se e suplantar as tendências anti-políticas e anti-institucionais dos primeiros séculos.

Assim, pode-se traçar um paralelo entre a fundação da cidade de Roma e a institucionalização da Igreja Católica Apostólica Romana, mesmo que o conteúdo

¹¹¹ ARENDT, 1992, p. 164.

¹¹² Ibid., p. 167.

das duas fundações sejam radicalmente díspares, “a tríade romana de religião, autoridade e tradição pôde ser assumida pela era cristã”.¹¹³

Essa “continuidade” das características políticas de Roma por meio da fundação da Igreja pode ser observada pela divisão entre autoridade e poder e pela autoridade reclamada e alcançada pelos eclesiásticos a partir do século V:

Assim é que, ao término do século V, o Papa Gelásio I pôde escrever ao Imperador Anastácio I: “Duas são as coisas pelas quais esse mundo é principalmente governado: a autoridade sagrada dos Papas e o poder real”.¹¹⁴

Dessa forma, a autoridade na política romana ligava-se diretamente a religiosidade, a Igreja que incorporou as reflexões dos filósofos gregos, politizando-se. Logo, Estado e Igreja mantinham-se unidos: enquanto um tinha o poder (político), a outra detinha a autoridade que se fundamentava na tradição.

A secularização do Estado, portanto, não representou a “libertação” do político ou a separação efetiva entre religião e política, mas, significou a ruína do estado romano tal como foi constituído (tradição, autoridade e religião), nesse momento o estado perde sua autoridade – “elemento que, pelo menos na História Ocidental, dotara as estruturas políticas de durabilidade, continuidade e permanência”.¹¹⁵

E, o fato do Ocidente ter herdado tal conceito político da clássica Roma, levou os Estados ocidentais a perder sua durabilidade, continuidade e permanência. E quando esses se separaram da Igreja, desejando tornarem-se laicos, acabaram por assinar sua decadência como instituição que imprime autoridade.

Pois na tríade romana cada elemento depende um do outro e não podem viver separados para constituírem a mesma função que tinham quando unidos. Logo, se um desses fundamentos declina, toda a estrutura política sustentada por essa tríade entrará em decadência.

Desde então evidenciou-se [sic], respondendo este fato pela estabilidade do amálgama, que 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. Assim, foi um erro de Lutero

¹¹³ Ibid, p. 169.

¹¹⁴ Ibid.

¹¹⁵ Ibid., p. 170.

pensar que seu desafio à autoridade temporal da Igreja e seu apelo ao livre julgamento individual preservariam intactas a tradição e a religião, assim como foi o erro de Hobbes e dos teóricos políticos do século XVII pensar que seria possível permanecer com uma tradição íntegra da civilização do Ocidente sem religião e sem autoridade.¹¹⁶

Segundo Hannah Arendt, o conceito de autoridade, que se desenvolveu a partir da experiência romana e se fundamentou sobre as bases da filosofia política da antiga Grécia, não se restabeleceu em nenhum lugar do mundo. As revoluções e o conservadorismo (a tradição) que, em muitos e diversos períodos históricos influenciaram a opinião pública, não apresentaram êxito se o objetivo consistia no retorno dessa autoridade.

Logo, a ausência da autoridade no âmbito político e a falta de legitimidade da fonte desta, que confere poder aos chefes de Estado, resultam novamente num confronto com as dificuldades primárias da convivência humana, porque arrebatam o suporte dos padrões de comportamento tradicionais, além da confiança religiosa em um princípio sagrado.

Deste modo, é preciso ter cautela, nos dias atuais, para atribuir ou não autoridade a alguém ou a alguma instituição. Por exemplo, como já foi apontado: não se deve confundir persuasão e autonomia com autoridade, embora a primeira pressuponha obediência, ambas não estabelecem uma relação hierárquica cuja existência é um imperativo para se constituir uma relação de autoridade.

Quanto à autonomia, apesar de algumas distorções, ressalta-se que é um conceito oposto ao de autoridade, um não pode coexistir com o outro. De forma geral, entende-se que uma pessoa submetida a uma autoridade não possui, no âmbito dessa subordinação, autonomia para desfrutar de qualquer liberdade para agir. Por isso, para legitimar alguma relação de autoridade, os subordinados não devem possuir autonomia no processo decisório em que atua seu superior.

Contudo ainda hoje a autoridade freqüentemente é confundida com o autoritarismo que, segundo Bobbio, manifesta-se quando a crença na legitimidade do poder parte somente de quem o detém, mas não é reconhecido pelos sujeitos ou subordinados a esse poder. O autoritarismo compreende uma situação em que o processo decisório

¹¹⁶ Ibid., p. 170-171.

restringe-se a uma pessoa ou a um pequeno grupo e não prevê a participação ou a concordância dos subordinados.

Observe-se que este fenômeno da transformação da Autoridade em autoritarismo, com a simples mudança dos princípios de legitimidade aceitos pelos subordinados, pode referir-se a todas as estruturas da Autoridade, incluída a do Estado.¹¹⁷

O conceito de autoritarismo atribuído aos regimes políticos pode ser aplicado também a outras instituições sociais como a família, a escola e a igreja. Porém, embora conhecendo sua relação com as estruturas de poder, atribuída desta maneira, expandindo a diversas instituições, torna-se um conceito muito genérico, perdendo seu significado e sua expressão. Por exemplo, “nas instituições que dizem respeito às relações entre adultos e jovens, como a família e a escola, existe uma desigualdade de base que não permite uma total analogia com o sistema político.”

118

Para La Taille, autoridade significa a existência de ordens legitimadas pela crença e obediência de ambos os lados que compõem uma relação hierárquica e a obstinação por edificar a autoridade sobre bases ilegítimas (sem consenso de todos) induz ao autoritarismo. E isso também pode acontecer, segundo ele, no campo da educação.

Dessa forma, a luz das reflexões de Norberto Bobbio e Hannah Arendt, pode-se concluir que, em suma, a crença na legitimidade de uma autoridade garante a coesão entre indivíduos e grupos, reduz conflitos e confere maior estabilidade às relações sociais.

A tênue linha de separação entre poder e autoridade, tendo em vista a forte ligação entre a construção da autoridade como fundamento nas relações hierárquicas e a esfera pública e política, proporciona freqüentemente a confusão entre esses dois conceitos, e, por que não dizer instrumentos, muito usados na teoria política.

[...] sua estreita ligação com o conceito de poder permaneceu, a palavra Autoridade passou a ser reinterpretada de vários modos e empregada com significados notavelmente diversos. [...] Mas existe a tendência, de há muito tempo generalizada, de distinguir entre poder e autoridade,

¹¹⁷ BOBBIO, N., METTEUCCI, N., PASQUINO, G., 2000, p. 94.

¹¹⁸ Ibid., p. 103.

considerando essa última como uma espécie do gênero 'poder' ou até, mais raramente, como uma simples fonte de poder.¹¹⁹

Na perspectiva desse trabalho, a autoridade não é considerada absolutamente como uma forma de poder institucionalizado, mas como um possível componente desse.

¹²⁰ O conceito de autoridade, dessa forma, não compreende um sujeito passivo que presta obediência incondicional, e, muito menos, insere-se numa relação de poder baseada na persuasão em que o indivíduo aceita o comportamento sugerido por outro, porque concorda com os argumentos apresentados. Também, não se trabalha com a autoridade, peculiar do poder de polícia do Estado, legitimada e fundada na violência, com base apenas na coerção.

É importante destacar que o foco está numa instituição socializadora tradicional, a escola, cuja autoridade tem sido questionada e, por que não dizer, degenerada em virtude de diversas transformações macro-sociais principalmente no âmbito público e político.

¹¹⁹ Ibid., p. 88.

¹²⁰ Ibid.

4.2. A crise da Autoridade na modernidade e na escola

A crise da modernidade, em toda parte e quase em todos os âmbitos da vida se manifesta diferente em cada país. Na América, de forma geral, a crise da educação é uma recorrente demanda na agenda pública, é um problema também político a ser enfrentado por todos cotidianamente.

No entanto, segundo Hannah Arendt, perante os movimentos políticos e as agitações revolucionárias do período denominado do entre guerras e do momento que compreendeu a guerra fria, a crise da educação passa a ser considerada por muitos estudiosos como um fato isolado ou localizado, restrito, que não exerce influência nas principais demandas e nos maiores problemas do nosso século. Mas...

Se isso fosse verdadeiro, contudo, a crise em nosso sistema escolar não se teria tornado um problema político e as autoridades educacionais não teriam sido incapazes de lidar com ela a tempo. Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler. Além disso, há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados. É justamente essa crença que se tem demonstrado invariavelmente falsa em nossa época: pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país.¹²¹

Não obstante esteja clara a existência de um problema geral na educação, configurando uma crise sem fronteiras, não é possível encontrar um componente genérico das conjunturas específicas em que ele se manifesta. Contudo, mesmo que essa crise no sistema educacional alcance proporções mundiais, na América ela se apresenta de forma cada vez mais extrema. Isto porque, no continente americano, a educação recebeu um papel bem distinto: preconizava a união e “americanização” - para fundar o *Novo Mundo*. Logo, a educação passou a ser utilizada como instrumento na atividade política.

Há um fato adicional, contudo, e que se tornou decisivo para o significado da educação, de que esse *pathos* do novo, embora consideravelmente anterior ao século XVIII, somente se desenvolveu conceitual e politicamente naquele século. Derivou-se dessa fonte, a princípio, um ideal educacional, impregnado de Rousseau e de fato diretamente influenciado por Rousseau, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e

¹²¹ ARENDT, H. 1992, p. 222.

a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação.¹²²

Tendo em vista que novas perspectivas e novos rumos são consolidados e legitimados socialmente a partir da internalização nas crianças, era necessário, no caso da América ("Novo Mundo"), extirpar as visões e a ordem política do *Velho Mundo*, ou seja, era preciso acabar com todas as tradições que se fundamentavam na *velha* ordem.

No que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse. [...] A educação não pode desempenhar papel nenhum na prática, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra "educação" soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força. Quem desejar seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através de força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado.¹²³

Esse fato da emergência do novo engendrou significativas conseqüências para a educação americana. Enquanto o velho mundo europeu apenas experimentava e testava algumas teorias e alguns métodos modernos para o ensino e para a aprendizagem, a América se preocupava em suprimir as tradições escolares e, por isso, aceitava indiscriminadamente as modernas teorias pedagógicas das últimas décadas do século XIX (compreendia articulação entre diversas áreas do conhecimento – psicologia, sociologia, medicina, filosofia – tendo em vista as mudanças ocorridas nesse período: na família, na visão de educação como meio de ascensão social e ainda na inserção de novas tecnologias).

Assim essa especificidade da problemática educacional no continente americano que se traduz para a sociedade de massas em agudos problemas educacionais relaciona-se à supervalorização do novo e da modernidade no campo pedagógico em detrimento das teorias, dos métodos e dos conceitos tradicionais.

¹²² ARENDT, H. 1992, p. 225.

¹²³ Ibid.

Buscando fundamentar um “Novo Mundo”, os mais novos (crianças e jovens) tornaram-se o grupo mais importante e os mais velhos perderam seu lugar de referência visto que seu papel social limitava-se quase que exclusivamente à transmissão de padrões, normas e ordens “velhas”, tradicionais.

Assim, o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente pelega 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 adultos e professores. É óbvio que um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os três estudantes.¹²⁴

Segundo Hannah Arendt, a crise da educação na América procede do reconhecimento do caráter destrutivo de três pressupostos básicos. O primeiro revela que mesmo se não estiver sob a tutela de um indivíduo adulto, a criança sempre estará submetida à autoridade de um grupo que, por sua vez, pode ser constituído também por crianças e essa influência é mais forte que a de um único indivíduo adulto. “A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado.”¹²⁵

O segundo remete-se a formação do professor e a matéria, os conteúdos disciplinares, a ser ensinada. Graças ao predomínio da psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo em fins do século XIX e sua influência na educação, a pedagogia conquistou o status de ciência do ensino e, com isso, o professor pode ensinar qualquer coisa, pois é formado no ensino e não necessariamente um especialista que domina algum assunto particular. Dessa forma, o professor é instigado ao constante exercício da atividade de aprendizagem a fim de que não se transmita conhecimentos rígidos e descontextualizados, mas, ao contrário, que ele busque explicar e demonstrar como o saber é produzido.

O terceiro e último pressuposto básico consiste em se preocupar com a aplicação dos conteúdos aprendidos: “[...] só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia:

¹²⁴ Ibid., p. 229.

¹²⁵ Ibid., p. 230.

consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer.”¹²⁶ Por isso, o trabalho do professor não deve se restringir ao ensino ou à transmissão de conhecimentos, mas deve compreender também o desenvolvimento de habilidades.

Então, essa contemporânea crise da autoridade, eminentemente política, tem se agravado também por induzir tentativas desesperadas de transformação e reformulação de todo sistema educacional que, conforme Hannah Arendt, nada têm de inovação, mas apenas procuram resgatar aquilo em que se acreditava – os valores morais tradicionais que legitimavam a atuação tanto do Estado quanto das instituições “pré-políticas” como por exemplo a família.

Ao fazê-lo, o que se está procurando de fato [...] não é mais que uma restauração: o ensino será conduzido de novo com autoridade; o brinquedo deverá ser interrompido durante as horas de aula, e o trabalho sério retomado; a ênfase será deslocada das habilidades extracurriculares para os conhecimentos prescritos no currículo; fala-se mesmo, por fim, de transformar os atuais currículos dos professores de modo que eles mesmos tenham de aprender algo antes de se converterem em negligentes para com as crianças.¹²⁷

Mesmo que fosse simples e não repercutisse em instâncias mais abrangentes resultando em uma instabilidade mais geral da sociedade moderna, uma crise no funcionamento sistema educacional, que compromettesse a realização da atividade educativa, ocasionaria uma significativa apreensão pelo papel essencial que desempenha para a vida social.

Contudo, sendo uma das atividades básicas para a dinâmica social, a educação não se constitui num processo estático, renova-se sucessivamente por meio da inserção de novos indivíduos, de novos membros sociais que como objetos da educação mantêm uma relação dialética com o sujeito porque estão concomitantemente em desenvolvimento e modificam a maneira como ocorre sua própria formação.

Tradicionalmente a família se responsabiliza não somente por trazer, por meio da concepção, novos seres humanos a existência, mas também por transformá-los em novos membros sociais. Com a educação dos filhos, os pais assumem tanto a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança (vida individual) quanto pela continuidade do mundo social.

¹²⁶ Ibid., p. 232.

¹²⁷ Ibid., p. 234.

Segundo Hannah Arendt, a família é o lugar tradicional de desenvolvimento da criança, pois a *segurança da vida privada entre quatro paredes* proporciona cuidado e proteção frente ao mundo (que pode "destruí-la"). Em contrapartida, o mundo também precisa ser cuidado para que não seja destruído pelos anseios das gerações vindouras.

Na modernidade, a educação serviu para cumprir esse papel, seu principal objetivo era garantir o desenvolvimento infantil, para proteger as crianças, considerando suas peculiaridades – que eram menosprezadas na Idade Média, como foi exposto no primeiro capítulo, em que as crianças eram como adultos em miniatura.

Parece óbvio que a educação moderna, na medida em que procura estabelecer um mundo de crianças, destrói as condições necessárias ao desenvolvimento e crescimento vitais. Contudo, choca-nos como algo realmente estranho que tal dano ao desenvolvimento da criança seja o resultado da educação moderna, pois esta sustentava que seu único propósito era servir a criança, rebelando-se contra os métodos do passado por não levarem suficientemente em consideração a natureza íntima da criança e suas necessidades. "O século da criança", como podemos lembrar, iria emancipar a criança e liberá-la dos padrões originários de um mundo adulto.¹²⁸

No entanto, embora a educação moderna se pautasse por proteger a criança, ela aboliu com as condições de seu desenvolvimento. À proporção que a sociedade moderna descortina o privado e o público se mistura à esfera privativa, mais dificuldades terão as crianças para se desenvolverem, tendo em vista que, dessa forma, elas perdem a segurança do ocultamento para internalizar o mundo social.

A educação das crianças não pode ser diretamente responsabilizada, mas um dos principais fatores que engendrou essa crise foi a inserção de uma esfera social que transforma o privado em público e vice-versa e isso atingiu o processo educativo infantil já que esse se dava tradicionalmente no seio privado da família.

É uma peculiaridade de nossa sociedade, de modo algum uma coisa necessária, considerar a vida, isto é, a vida terrena dos indivíduos e da família, como o bem supremo; por esse motivo, em contraste com todos os séculos anteriores, ela emancipou essa vida e todas as atividades envolvidas em sua preservação e enriquecimento do ocultamento da privatividade, expondo-a a luz do mundo público. É esse o sentido real da emancipação dos trabalhadores e das mulheres, não como pessoas, sem dúvida, mas na medida em que preenchem uma função necessária no processo vital da sociedade.¹²⁹

¹²⁸ Ibid., p. 237.

¹²⁹ Ibid.

A obra de Richard Sennett: *O declínio do homem público, as tiranias da intimidade*, aborda as mudanças que ocorreram entre as esferas da vida pública e da vida privada. No século XVIII, segundo Sennett, o espaço público ampliou-se na França e em Londres, porque não existia mais tanta preocupação em ocultar as origens por parte da burguesia, tendo em vista o crescimento do número de burgueses. Porém a palavra “público” não se referia apenas a essa esfera social separada do âmbito familiar e dos amigos íntimos, mas também a um campo em que grupos sociais complexos e distintos necessariamente se relacionavam.

Vida pública e vida privada se imbricavam, à medida que as exigências da civilidade (comportamento público) confrontavam-se com as condutas “naturais” produzidos no seio familiar. Logo, a cidadania compreendia a vivência nesse conflito complexo que exigia o equilíbrio entre o comportamento público (com estranhos) e a natureza privada que se manifestava a partir das experiências familiares.

O advento do capitalismo industrial, no século XIX, engendrou traumas que lentamente consumiram o anseio de controlar e moldar a ordem pública e, ainda, induziu as pessoas a buscar proteção contra essa ordem. Para tanto, o maior escudo de proteção, o refúgio ideal passou a estar no âmbito privado – a família. Ao passo que a família tornou-se o refúgio contra os “choques” da sociedade moderna, transformou-se também, gradativamente, num parâmetro moral para regular o espaço público.

Logo, o privado se sobrepunha ao público que, por sua vez, tornou-se espaço de resignação e silêncio onde a observação resumia as atividades coletivas e a produção do conhecimento através das cenas, das palavras, dos gestos. Dessa forma, as duas esferas que se mantinham em equilíbrio no Antigo Regime, passaram a se confundir na modernidade, visto que o outro (domínio público) só se torna importante à medida que reflete *minhas* referências idiossincráticas vigentes no âmbito privado.

Não obstante tal conflito altere as relações entre as esferas pública e privada, a escola se consolidou como a instituição que intermedia a passagem da criança do seguro âmbito privado do lar para o mundo exterior. Assim, essa transição do seio familiar para mundo social não requer a atuação da família, mas exige a presença do

Estado, do âmbito público-político. Logo, embora a instituição escolar não seja de fato o mundo exterior, ela representa de certo modo o domínio público.

Por isso, o professor ou educador, o ator social da instituição que se constitui como representante do mundo exterior para a criança e para o jovem deve assumir, assim como a família, a responsabilidade pela continuidade desse mundo social. E isso não é uma imposição arbitrária, mas está implicitamente compondo a inserção dos novos membros sociais num mundo dinâmico, que sofre contínuos processos de mudança. (“Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança.”¹³⁰)

No âmbito educacional, essa responsabilidade pelo mundo, segundo Hannah Arendt assume a forma de autoridade e o educador, o agente dessa intervenção, torna-se um representante de todos os habitantes adultos – que já internalizaram o mundo social – e distingue cada minúcia para as crianças e para os jovens, a fim de apresentar para eles o mundo que ainda lhes é exterior.

Para La Taille, o sustentáculo da autoridade do professor é o fato de o aluno não possuir conhecimentos específicos apreendidos pelo docente. Isso ratifica a relação hierárquica entre aluno e professor que, por sua vez, mantém sua autoridade por meio do saber. Assim, na relação dicotômica entre autoridade e autonomia, as instituições escolares ou educacionais são espaços onde se exerce autoridade (papel do educador) para que a autonomia seja, pelos alunos, conquistada.

Quanto à perda de autoridade, Hannah Arendt coloca em primeiro lugar que no âmbito público e político, graças aos regimes totalitários violentos e terroristas, a autoridade nada representa ou, então, cumpre uma função constantemente contestada. Dessa forma...

Ao removermos a autoridade da vida política e pública, pode ser que isso signifique que, de agora em diante, se exija de todos uma igual responsabilidade pelo rumo do mundo. Mas isso pode também significar que as exigências do mundo e seus reclamos de ordem estejam sendo consciente ou inconscientemente repudiados; toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las. Não resta dúvida de que, na perda

¹³⁰ Ibid., p. 239.

moderna de autoridade, ambas as intenções desempenham um papel e têm muitas vezes, simultânea e inextricavelmente, trabalhado juntas.¹³¹

Contudo, na educação essa ambigüidade em que tanto a responsabilidade de dar ordens quanto de obedecê-las estão sendo rejeitadas não pode ser generalizada, pois às crianças não foi facultada a liberação de ordens e, por isso, elas não podem, por exemplo, derrocar a autoridade da instituição escolar e se insurgir contra as deliberações de uma maioria adulta que é o agente da prática educacional.

Não se pode esquecer que as crianças, de certa forma, são obrigadas a freqüentar a escola pelos pais e pela sociedade, nesse início da escolarização a relação hierárquica e a obediência se impõe e só é reconhecida como legítima posteriormente. Então, na perspectiva de La Taille junto às reflexões de Hannah Arendt, são os agentes da educação, os adultos, que estão rejeitando essa responsabilidade de dar ordens. E de certa forma, “a autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças.”¹³²

Assim como a autoridade da esfera pública, segundo reflexões de importantes filósofos da Antiguidade Clássica (Platão e Aristóteles), ligava-se a autoridade do âmbito privado, também é preciso considerar que a perda de autoridade na vida pública e política vincula-se ao domínio privado e pré-político da família e da escola.

Deste modo, a perda de autoridade no âmbito político atingiu também, posteriormente, a esfera privada: crise na família e na escola, visto que o pai e o professor também atuavam com base na tradição que se encontrava patente a todos e em todos os âmbitos sem necessitar de apelos ou esforços para legitimação. Essa crise de autoridade na esfera privada da família, por exemplo, induz a uma incoerência entendida como sendo contrária a um processo natural da instituição e os pais, muitas vezes perdidos, "entregam os pontos".

A perda geral de autoridade, de fato, não poderia encontrar expressão mais radical do que sua intrusão na esfera pré-política, em que a autoridade parecia ser ditada pela própria natureza e independer de todas as mudanças históricas e condições políticas. [...] É como se os pais dissessem todos os dias: - Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades

¹³¹ Ibid., p. 240

¹³² Ibid., p. 240.

dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem, em todo caso, você não tem o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês.¹³³

O papel de um agente socializador, seja na família ou na escola, significa fundamentalmente colocar o mundo em ordem e garantir a manutenção dessa ordem. O problema é que cada nova geração imprime suas inovadoras formas de pensar, agir e sentir no velho mundo que assim se torna novo para esta e, posteriormente velho para a geração seguinte, ou seja, o mundo sendo dirigido por seres finitos e mutáveis, também está vulnerável as mudanças e ao fim.

Diferente da ordem social tradicional, as organizações modernas não possuem uma direção consolidada para padronizar as ações. Enquanto a reflexão limitava-se à (re) interpretação das tradições para as sociedades “pré-modernas”, a *reflexividade*¹³⁴ assume outro papel na modernidade e, com isso, o sagrado e a tradição são respeitados e seguidos somente se puderem ser justificados por meio do conhecimento e da reflexão que, por um lado, aumenta a autonomia e por outro eleva a responsabilidade dos indivíduos.

Logo, segundo Giddens, a peculiaridade da sociedade moderna nesse sentido não se resume ao surgimento do novo e à sua simples adoção, mas a institucionalização da reflexividade que repercute indiscriminadamente em todos os aspectos da vida social, tanto sobre o velho quanto sobre o que é relativamente novo, gerando maior complexidade nos possíveis cenários das relações sociais..

Essa reflexividade moderna significa que as práticas sociais são exaustivamente analisadas sob a perspectiva de novas informações sobre elas e, por isso, o caráter ou o sentido dessas práticas podem se modificar. Dessa forma, a reflexão traduz o movimento dinâmico peculiar da sociedade industrial que mina suas próprias fundações (tradicionais)

Para Giddens, a tradição está ligada à memória coletiva (conforme perspectiva de Halbwachs), envolvendo crenças e rituais que representam a prática social da tradição e promove a união nos níveis moral e emocional. A tradição, assim como a

¹³³ Ibid., p. 241-242

¹³⁴ GIDDENS, A., BECK, U., LASH, S. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. (trad.) Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1997. p. 76.

memória, organiza o passado a partir do presente.¹³⁵

Assim sendo, conceitos como autoridade e também autonomia estão suscetíveis a revisões e ressignificações que, por sua vez, induzem a reconstruções das instituições sociais por esses são estabelecidas. Isso tem gerado um profundo sentimento de insegurança e instabilidade em relação às condutas e representações dos agentes socializadores tradicionais.

Hoje em dia, na contemporaneidade é difícil falar sobre a educação moderna com uma atitude tradicional ou conservadora, porque grande é a repulsa ao conservadorismo. Numa posição oposta, a antiga Roma considerava o passado imprescindível para as gerações posteriores, a tradição era preservada como relíquia para o povo. Os antepassados representavam os padrões a serem seguidos, eram os modelos de comportamento para seus descendentes. E os velhos consistiam em os exemplos vivos de boa conduta. Isso, no entanto, é controverso ao nosso mundo, à contemporaneidade Ocidental.

Assim sendo, com essa crise da tradição e, conseqüentemente, com a transformação do nosso comportamento perante o passado, torna-se ainda mais complexo o trabalho do educador – ele precisa ser um intermediário entre o velho e o novo, ou seja, ao mesmo tempo em que deve sacramentar o passado, a tradição que fundamentou sua própria profissão, é preciso também respeitar o novo, por exemplo: as novas formas de conhecimento e de conduta que foram legitimadas pelos distintos movimentos de fragmentação da pós-modernidade.

Perante a essa crise não se pode retornar ao passado, segundo Hannah Arendt, significaria repetir os mesmos erros, mas perseverar nessa direção, caminhando à frente, pode conduzir a ruína e levar ao aumento do estranhamento do mundo que, por sua vez, pode colaborar para que o poder do pensamento e da ação humana na intervenção e na transformação dos processos sociais seja perdido pelo esquecimento.¹³⁶

Segundo Hanna Arendt, a instituição escolar deve apresentar o mundo às crianças, ensiná-las como o mundo é, e não se preocupar em instruí-las para viver, para a *arte*

¹³⁵ Ibid., p. 81.

¹³⁶ ARENDT, H. 1992, p. 245.

de viver. A historiadora esclarece ainda que da mesma forma que não se podem educar adultos, não se pode tratar as crianças como se elas fossem maduras. No entanto, as crianças não devem ser privadas de viver e compartilhar com os adultos o mundo social comum a ambos. Obs.: infância - idade varia conforme o tempo, o espaço, a cultura.

Mas o problema muitas vezes está ligado à relação da família com a instituição escolar. A relação de autoridade se consolida (entre professor e aluno) quando surge o desejo de obedecer que se origina a partir do desejo de saber, que, por sua vez, nem sempre se encontra presente no início da escolarização. A escola é uma das principais instituições socializadoras, mas a inserção dos indivíduos (dos alunos) geralmente se dá pela obrigação.

As crianças aprendem regras básicas (escovar os dentes, alimentar-se saudavelmente, dormir cedo e etc.) por uma imposição pré-escolar, realizada na família – instituição tradicionalmente responsável por transmitir os primeiros passos para a vida social. Por isso, quando inseridas na escola, as crianças devem saber o básico: seguir regras. Logo, *a novidade não está no obedecer, mas sim a quem obedecer*. Mas, inicialmente, a obediência das crianças aos educadores prescinde da ação dos pais em delegar a autoridade para a instituição escolar.

Outro problema para os educadores é a confusão entre educar e ensinar – duas tarefas da escola. A educação sem aprendizagem se degenera e se transforma facilmente em *retórica moral e emocional*.¹³⁷ Contudo, é possível viver aprendendo e sem ser educado, pois ensinar sem educar é muito mais simples do que combinar essas duas ações.

Porém, diferente da aprendizagem, a educação tem um marco final passível de previsão. Na contemporaneidade Ocidental, esse final geralmente compreende o término de um curso técnico-profissionalizante ou superior, pois se relaciona com a inserção do indivíduo num segmento particular da sociedade, de especialistas. Esse objetivo da educação é o que Berger e Luckmann chamam de socialização secundária (já explicada anteriormente).

¹³⁷ Ibid., p. 247.

Com essa crise no sistema educacional, algumas teorias têm conquistado espaço entre os profissionais. Por exemplo, o construtivismo que influenciou até documentos oficiais norteadores da política da educação (por exemplo: Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação).¹³⁸ Os discursos pedagógicos construtivistas sugerem reformular as práticas didáticas para que os professores não apresentem as regras e permitam que as crianças tenham oportunidade de descobri-las por meio de suas próprias atividades e conforme seu próprio interesse.

Contrária a essa visão construtivista, La Taille ratifica a perspectiva durkheimiana e afirma a importância não só do professor, mas também do adulto de forma geral como auxiliares na formulação dos desejos e dos pensamentos dos mais novos membros sociais.

Ora, o papel dos adultos é ajudar as novas gerações a formularem seus desejos e projetos. E para isso não basta dizer-lhes "façam", como se fosse a coisa mais simples do mundo, como se as idéias brotassem, sem maiores esforços, no íntimo de cada um. É preciso ensiná-los a pensar, a refletir, dar-lhes conhecimentos variados para, assim, poderem aprender a falar.¹³⁹

É como se os construtivistas não tivessem atentado para esses detalhes, que nenhum indivíduo pode tornar-se um membro social sem sofrer coação e interferências dos seres sociais "mais antigos". Há regras que não são próprias dos indivíduos, pressupõe uma prévia construção social e essas devem ser seguidas para que um sujeito seja autônomo. Assim, Hannah Arendt afirma que ao livrar-se das cercas e das amarras de um adulto, as crianças caem numa imposição ainda mais perversa: a tirania da maioria. "A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinqüência juvenil, e freqüentemente é uma mistura de ambos."¹⁴⁰

Nenhum ser social é totalmente livre, Norbert Elias ratifica que o acesso à ordem da civilização pressupõe a renúncia dos desejos individuais. É com a relação indivíduo e sociedade que o indivíduo encontra os meios para respeitar o pacto social e ser responsável por ele e, ainda mais, é a partir da obediência a essa *civilidade* que ele

¹³⁸ CARVALHO, J. S. F., 1999, p. 50.

¹³⁹ LA TAILLE, 1999, p. 29.

¹⁴⁰ ARENDT, 1992, p. 230.

descobre sua autonomia e conquista sua liberdade. Por isso, essa obediência é o princípio da liberdade tendo em vista que ela estabelece as bases para a participação do sujeito na vida social.

Uma compulsão ou pressão altamente previsíveis, exercidas de grande variedade de maneiras, são constantemente aplicadas sobre o indivíduo. Em grau considerável, elas operam tendo por meio as reflexões dele próprio. Essa compulsão, em geral, está presente apenas potencialmente na sociedade, como uma agência de controle. A compulsão real é a que o indivíduo exerce sobre si mesmo, seja como resultado do conhecimento das possíveis conseqüências de seus atos no jogo de atividades entrelaçadas, seja como resultado de gestos correspondentes de adultos que contribuíram para lhe modelar o comportamento em criança.¹⁴¹

Com tudo isso, há uma certeza: a necessidade de a escola encontrar um novo caminho que não mais se limite à transmissão de conteúdos científicos e culturais acumulados através das atividades dos membros sociais. A instituição escolar deve assumir um papel mais amplo que considere a complexidade e a diversidade dos interesses sociais e individuais, visando, além da reprodução do conhecimento, a transformação.

A constituição da autoridade docente perante os estudantes de um mundo globalizado em rápida transformação solicita que essa escola seja diferente da que conhecemos.¹⁴²

A autoridade sob a perspectiva tradicional não favorece o desenvolvimento de indivíduos verdadeiramente autônomos e, dessa forma, contrapõe-se ao alunado dos dias atuais, pois a partir dessa visão não há espaço para a reflexividade. A escola precisa se libertar das amarras tradicionais, porque os indivíduos e a sociedade como um todo não "pensa" mais como no passado (tradição), logo, conceitos como a autoridade ganham novos significados visto que temos novas reflexões possíveis e legítimas na contemporaneidade. *A escola de hoje precisa ser pensada sob a ética da reflexividade moderna.*¹⁴³

Embora, assim como Durkheim, acredita-se que a instituição escolar é o *locus* privilegiado de construção de práticas para uma educação moral reflexiva, a escola também deve produzir indivíduos comprometidos com a organização coletiva e,

¹⁴¹ ELIAS, 1993, p. 201.

¹⁴² ARAÚJO, U. F. de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 43.

¹⁴³ SETTON, M. da G. J. As transformações do final do século: ressignificando os conceitos autoridade e autonomia. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 83

ainda desenvolver simultaneamente tolerância, respeito e pensamentos críticos, constituindo-se espaço de difusão da reflexividade.¹⁴⁴

Se o homem é aquele que realiza os começos, que imprime direções ao mundo, a educação é o lugar de encontro entre o novo e o velho mundo, pois é a primeira instituição, fora do domínio familiar, em que o homem se inscreve.¹⁴⁵

A educação moderna encontra-se em um momento de crise porque ao mesmo tempo em que não pode prescindir da autoridade e da tradição que a fundamentaram, precisa “sobreviver” numa conjuntura cujo fundamento não são mais a autoridade e a tradição. Por isso, a esfera educacional precisa se desvencilhar dos âmbitos da vida pública e política já que esses não possuem tais conceitos como alicerces para sua legitimação. Resgatar suas bases tradicionais sem almejar que elas sejam válidas em todos os campos sociais é, para a educação (educadores), um dos maiores desafios da contemporaneidade.

Se a autoridade guarda uma estreita relação com o passado e a liberdade com o início, com o futuro, a educação precisa de ambas para se efetivar: da autoridade para preservar o mundo da impermanência de seus criadores e, assim, poder repor e atualizar as ordens que lhe são constitutivas; da liberdade para que possa absorver a novidade em suas instituições, transformando-as, renovando-as e, assim, dando continuidade ao mundo.¹⁴⁶

Assim, a ação educativa torna-se, de certa forma, ambígua, pois assim como precisa abrigar e resguardar o “mundo velho”, não pode repudiar ou menosprezar o “novo”. É necessário respeitar as novidades que nascem com as crianças e a educação precisa ter um mínimo padrão ou de referência (*velho*) para sua atuação a fim de proteger a *criança contra as “tirantias da intimidade”, e cuidando do mundo público para que este não seja subsumido no phatos do novo.*¹⁴⁷

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós,

¹⁴⁴ Ibid.

¹⁴⁵ FRANÇA, S. A. M. Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus. 2. ed, 1999. p.

165.

¹⁴⁶ Ibid., p. 166.

¹⁴⁷ Ibid.

preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.¹⁴⁸

Dessa forma, o processo educativo, segundo afirmação de Hanna Arendt, constitui-se em um dos protagonistas das transformações sociais, políticas e culturais da contemporaneidade e, ao mesmo tempo em que deve prever a proteção ao mundo público para que esse não seja particularizado em relação ao novo, não deve impedir a renovação oriunda das crianças e dos jovens.

Em meio a esse dilema da educação buscou-se a partir da memória de professores já aposentados e outros que estão em atividade, identificar qual o significado de autoridade para os que vivenciam ou vivenciaram cotidianamente as tensões da atividade educativa.

¹⁴⁸ ARENDT, 1992, p. 247.

4.3. Relatos contextualizados de professores que iniciaram suas atividades antes de 1964

O ponto central da questão é o problema da lógica da memória, ou seja, se essa memória é confiável ou não, se produz verdades ou mentiras. O que se pode dizer, e que é meio óbvio, é que ela produz ao mesmo tempo verdades e mentiras. Mas não é isso o que nos interessa. O que nos interessa é a capacidade de entender mentiras repetidas, porque se vários atores mentem da mesma maneira, deve-se pensar que esta mentira pulveriza, desarticula. Portanto, se, falando com muitas pessoas, eu consigo construir uma versão que se sustenta, posso dizer que esta versão tem boa chance de ser verdadeira.¹⁴⁹

A partir das reflexões de Aspásia Camargo, é importante pontuar que o fato de ter escolhido a fonte oral para essa pesquisa não declara sua preponderância às demais fontes existentes sobre a temática. Como já foi exposto, sabe-se das limitações da oralidade, por isso, tanto quanto a contextualização, priorizou-se a comparação, a relação entre os depoimentos a fim de que se possa extrair visões comuns e não apenas a perspectiva de um indivíduo isolado.

Portanto, a autoridade nesse trabalho não se apresenta apenas por correntes teóricas e por meio de arcabouços conceituais de clássicos e de estudiosos contemporâneos, mas também através da história oral. A fonte oral é um importante instrumento de investigação e análise das problemáticas do tempo presente, como por exemplo, a crise de autoridade.

O recorte temporal dessa pesquisa liga-se à possibilidade de analisar três períodos da história em que a idéia de autoridade na escola era vista pelos docentes de três maneiras diferentes. Deste modo, doze professores foram entrevistados¹⁵⁰ a fim de que possa se utilizar da memória desses para investigar, na contemporaneidade, o conceito de autoridade na instituição escolar sob a ótica dos educadores. O primeiro dos três grupos, divididos conforme o contexto histórico que vivenciaram, iniciou suas atividades como docentes antes do início do regime militar (1964-84) – duas professoras em meados da década de 50 e outra já no início da década de 60.

Em meados da década de 50, a política brasileira ratificou um compromisso com uma perspectiva desenvolvimentista através do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1960). Desde o segundo governo de Vargas, que pressionado pelo povo e

¹⁴⁹ CAMARGO, Aspásia. 1994, p. 83-84.

¹⁵⁰ Esses professores receberam, neste trabalho, nomes fictícios para evitar qualquer tipo de constrangimento.

pelos sindicatos buscou no populismo a base para sua manutenção no poder, o Brasil, entre todas “contradições”¹⁵¹, começou a se desenvolver economicamente – por exemplo, com a criação da Petrobrás, em 1953.

Com Juscelino Kubitscheck o desenvolvimento nacional se materializou nos planos de meta (“50 anos em 5”) fundamentado no binômio – energia e transportes – e tendo a construção de Brasília como um dos principais objetivos. Apesar de Kubitscheck alcançar estabilidade na política, economicamente o Brasil encontrava-se bastante endividado, em 1961, quando Jânio Quadros assumiu a presidência.

Sem expressão e base política, Jânio governou apenas sete meses e renunciou. Para justificar sua decisão, referiu-se a *forças terríveis*, mais tarde (na década de 90) afirmou que o pedido de renúncia foi um blefe e que ele acreditava que a sociedade e os militares não aceitariam sua saída do poder. Então, o vice-presidente João Goulart que estava na China Comunista, em visita oficial, assume o governo com poderes limitados e um regime parlamentarista.

O contexto internacional do mundo bipolar (Guerra Fria – pós II Guerra Mundial) proporcionou o surgimento dos governos militares na América Latina frente à expansão comunista. No Brasil, após a aproximação de João Goulart e Jânio Quadros à China comunista, em 1964, os militares assumem o Estado.

Em 1964, o golpe militar, apoiado pelos Estados Unidos, arrebatou da sociedade toda e qualquer forma de manifestação contrária ao poder constituído agora pelos militares que assumem o governo da República sob a bandeira da restauração da democracia através do banimento da corrupção e da influência comunista. Há muito premeditada, a conspiração militar começara no governo populista de Vargas e daí já se estruturava o golpe que se tornou uma ditadura de fato quando Castelo Branco baixou o ato institucional número dois (AI-2).

No período da ditadura dos militares a indústria brasileira se desenvolveu significativamente, mas a abertura econômica não garantiu a participação do povo nas decisões políticas, pelo contrário, esse momento histórico foi marcado pelo fim

¹⁵¹ Vargas para se manter popular precisava se equilibrar entre duas posições contraditórias: atender as reivindicações dos trabalhadores, mas também, para controlar o processo inflacionário, tomar medidas impopulares.

dos protestos sociais, pela estagnação política no que se refere da participação popular.

Tendo em vista o desenvolvimento industrial do país tivemos medidas práticas em um curto prazo para adequar a educação ao modelo de desenvolvimento implantado pelos militares no Brasil. Por isso, sendo a educação um dos pilares para a mão-de-obra da indústria, ela também passou por adequações.

Então, concomitante à política de recuperação da economia e à repressão, graças principalmente à crescente urbanização e ao processo de industrialização, aviltou-se a demanda social por educação, fato que deflagrou uma significativa crise no sistema educacional brasileiro.

Esta, na verdade, acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) – para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro. Este é, então, o período dos chamados “Acordos MEC-USAID”.¹⁵²

A partir desses acordos e convênios foram implementadas medidas e reformas para ajustar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento importado para o Brasil. A influência dos padrões internacionais repercutiu desde o currículo escolar e da formação dos professores até a reorganização administrativa geral.

É preciso destacar que o período ditatorial no Brasil esteve associado ao Imperialismo norte-americano cujo objetivo primordial era buscar estratégias de prevenção à expansão comunista na América Latina, principalmente após a revolução cubana (1959). Assim, influenciaram a educação também por meio do envio de especialistas para auxiliar às populações locais de países em desenvolvimento como o Brasil.¹⁵³

¹⁵² ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 196.

¹⁵³ Esses especialistas estavam ligados aos chamados Corpos da Paz que funcionava como uma agência de assistência internacional dos Estados Unidos às “nações carentes” por meio de voluntários que tinham como missão repassar novas técnicas em educação, saúde e agricultura às comunidades. É claro que essa era uma forma discreta de vigiar qualquer mínima tendência comunista na América Latina e ainda reafirmar o imperialismo norte americano (ver PRADO, M. L. C. Davi e Golias: as relações entre Brasil e Estados Unidos no século XX. In: MOTA, C. G. (org). **Viagem incompleta: a experiência brasileira** (1500-2000), a grande transação. V. 2. São Paulo: Editora SENAC, 2000 p. 319-347.

Então, nesse período chamado de “os anos de chumbo” – de fechamento político, de busca do desenvolvimento econômico, de aliança com os Estados Unidos e de supremacia dos militares que se impunham à sociedade – é que três professoras por mim entrevistadas iniciavam suas carreiras como docentes.

Duas professoras ministraram aulas de ciências e uma lecionava matemática, todas três com licenciatura curta nas respectivas áreas, atualmente estão aposentadas. Uma delas tornou-se diretora no início da década de 70 e essa demonstrou, durante a entrevista, como incorporou a conduta rigorosa e autoritária peculiar desse período.

O meu trabalho foi muito facilitado porque eu sempre fui uma pessoa assim: é o que é; não é o que não é. Não tinha meio termo. Se eu determinasse com os professores que tínhamos que ensinar, que nós tínhamos que ser responsáveis por aquilo que nós estávamos assumindo diante dos pais no início do ano, no final do ano eu cobraria e eu cobraria sem pena e sem dó. [...] Eu tive um trabalho limpo, puro, bonito. Quem mandava na minha escola era eu. Mas só que se o servente chegava seis e meia na escola, eu chegava junto com o servente. Eu tenho professora que pode provar isso até hoje com qualquer outra pessoa. Então se o diretor, o dono da casa, ele impõe a verdade e ele segura o trabalho, o trabalho é bem feito. Por isso, que eu toda vida tive um bom trabalho porque quem olhava a minha casa era eu. (Zélia)

Essa professora/diretora aposentada referia-se à escola em que atuou mais tempo como se fosse proprietária desta. Foi notável como os acontecimentos do momento em que se tornou diretora (auge da ditadura militar) influenciaram sua visão e seu comportamento como docente e sua “autoridade” na instituição escolar.

No discurso da Zélia as idéias de autoridade e autoritarismo se confundem. Os verbos utilizados (determinar, cobrar, mandar, impor) e as analogias feitas entre a escola e a sua própria casa mostram a unilateralidade em que as decisões eram tomadas, sem a participação ou concordância dos subordinados, mas ela transmite satisfação de ter realizado um bom trabalho, de ter feito o certo (supostamente de ter tido autoridade). Em nenhum momento verifica-se a legitimidade de suas ações pelos outros, pelo contrário, a frase: “o diretor impõe a verdade e ele segura o trabalho”, leva ao entendimento de coação, de ordem sem a legitimidade alheia, de obediência incondicional como se os demais (subordinados) fossem sujeitos passivos nessa relação – o que caracteriza a partir de nosso referencial teórico uma relação autoritária e não de autoridade.

As outras duas manifestaram-se um pouco menos rígidas, porém não negaram a severidade com que elas e/ou o sistema escolar tratavam o aluno. Ambas se apresentaram como docentes por opção porque gostavam muito do que faziam. Não se expondo como a Zélia, Mariana e Zilá buscaram falar da autoridade, do período militar, na escola de forma a caracterizar seu exercício com uso “na hora certa e “pela força”.

Com certeza naquela época, a autoridade era exercida mais pela força, era exigida ali na, como se diz, na “bucha”. Se não fizesse, não sei muito bem a palavra..., se não fizesse, era expulso da escola... (Mariana)

Eu que tinha que resolver o problema em sala de aula, nunca levei aluno pra coordenação. Não tive problema com aluno. Sempre fui muito enérgica, mas com autoridade na hora certa. (Zilá)

Mais uma vez, observar-se como autoridade e autoritarismo se confundem nos depoimentos acima. Autoridade não tem “hora certa”. Ou se tem autoridade, ou, então, será necessário o uso da força que, por sua vez, descaracteriza qualquer relação de autoridade, corroborando com Arendt, acredita-se que onde é necessário o uso da força, não há autoridade. Logo, nos três discursos dos docentes que iniciaram suas atividades pouco antes do golpe militar, pode-se notar a ausência de clareza para definir os conceitos de autoridade e autoritarismo.

Embora a única diretora entrevistada desse período apresente uma perspectiva autoritária do seu trabalho na escola, não se pode concluir que todos docentes que assumiram uma posição de supervisão ou direção na escola nesse contexto absorviam essa tal autoritarismo atribuído a esse período. Mesmo que o regime militar esteja freqüentemente associado ao autoritarismo, Boris Fausto alerta que esse momento da história brasileira se pode ser caracterizado como uma situação autoritária e não como um regime autoritário. Isso pode ser ratificado pela predominância da ideologia esquerdista nas universidades e nos meios culturais.¹⁵⁴

Quanto às dificuldades e às facilidades para o exercício da docência, elas apresentaram questões mais gerais acerca dos problemas enfrentados pelos professores (falta de apoio do corpo pedagógico, baixos salários) e relativo aos aspectos positivos, a professora e diretora aposentada, Zélia, buscou em suas características pessoais (ser verdadeira, ser amiga) a justificativa para permanência

¹⁵⁴ FAUSTO, B. **História do Brasil**. 9. ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

na carreira pedagógica e para um bom resultado de sua atividade.

Às vezes a gente não encontrava assim muito apoio do corpo pedagógico, né?! É assim que fala? Às vezes a gente queria implantar alguma coisa, eu, por exemplo, na minha área de Ciências, eu gostava muito, então eu queria fazer as coisas, eu sugeria..., e às vezes... Não sei se era devido a questões financeiras também, né?! Às vezes não tinha muito apoio... Nunca é de uma pessoa só, é do grupo todo que dirige e, pode colocar aí..., de alguns projetos e às vezes até com relação ao aluno, a gente queria talvez aplicar uma maneira diferente de conduzir assim..., muitas vezes, era também era por causa de disciplina. (Mariana)

As dificuldades..., o governo não dava muito apoio e, com os salários baixos... Também não havia incentivo financeiro para seguir carreira no magistério. Os obstáculos com aluno vieram do meio da década de 90 (1997) pra cá, alunos já se drogando no pátio da escola. No passado, era mais fácil, pois tinha mais o apoio da família. Hoje não é assim. Os pais não delegam... (Zilá)

Eu tinha coragem de bancar, de olhar: – “Tá doente, minha filha, pode ficar em casa, eu entro na sala pra você”. E a última a sair de dentro da escola era eu também. Não tinha esse negócio de ir pra reunião todo o dia e deixar a casa por conta dos outros, né?! E se o professor estivesse doente eu sabia, porque o professor era verdadeiro comigo. Eu era com eles e eles eram comigo. Eu sempre fui amiga do professor e eles também foram meus amigos. Tinha certas barreiras, porque a pessoa pensava: “Por que um diretor tantos anos na escola”. Mas porque meu trabalho era bom. Então sempre aparecia uma que queria, às vezes, achar que podia ocupar meu lugar, mas, graças a Deus, nunca. (Zélia)

Observa-se como os discursos da Mariana e da Zélia se polarizam: enquanto a Zélia tinha “coragem de bancar”, “mandava” na escola (comparada à sua própria casa) e sentia-se, de certa forma, ameaçada por professores que questionavam sua posição de diretora por tanto tempo e, segundo ela, gostariam de ocupá-la; Mariana enxergava barreiras em sua atuação em sala de aula (com novos projetos) pela não concordância do grupo que dirige a escola. A partir dessas falas, é possível constatar a ausência de diálogo não só com o alunado, mas também entre os docentes e a direção ou grupo diretor (coordenação, supervisão, direção).

A Zilá que atuou por mais tempo na escola (até o século XXI) apresentou, além da dificuldade financeira em permanecer na carreira pedagógica, os problemas ligados ao comportamento do alunado, ao uso de drogas e à postura dos pais perante o trabalho desenvolvido pela escola. Esse discurso, colocando como problemática a conduta do aluno contemporâneo, foi mais comum entre os professores que atuam da década de 80 até os dias de hoje.

Acerca da comparação entre os períodos em que iniciaram suas atividades como docentes e com o momento em que se aposentaram, as professoras ratificaram as mudanças que a escola vem sofrendo na contemporaneidade. A professora Zélia que iniciou suas atividades em meados da década de 50 e se aposentou como diretora em duas cadeiras, uma do estado e outra da prefeitura da Serra colocou essas transformações da seguinte forma:

Ainda quando me aposentei, era na escola já da prefeitura, estava começando a aparecer alunos que tinham vícios, mas a gente também já conhecia que não podia falar com o pai, porque o pai não aceitava. Aí na própria escola, a gente tentava dominar a criança, conversar com ele... – “Que fumar não era bom, que beber não era bom, que ficar até tarde não era bom”. Mas isso não compete à escola, isso compete à família, vê esse tipo de coisa. Eu só relevei até eu me aposentar. Para concluir, hoje eu não tenho coragem de pegar uma escola nem como professora, quanto mais como diretora. Porque o que eu fazia naquela época, o que eu recebia, hoje eu não posso aplicar. – “Você não pode, a pessoa não tinha que ir”, hoje você fala com o aluno: – “Você não pode” e ele vai, porque ele tem todas as garantias fora pra jogar a culpa na gente – “Ah! É a professora”. (Zélia)

Analisando essa fala, observamos a partir de reflexões de Araújo que a maioria dos docentes confunde o respeito com a obediência. Uma parte significativa dos problemas de disciplina na escola contemporânea liga-se à obediência e não ao respeito. *À medida que a sociedade se democratiza e os instrumentos autoritários colocados por ela a serviço da escola vão sendo eliminados, a relação de obediência transparece.*¹⁵⁵ Isso ocorre porque as relações entre professor e aluno não estão fundamentadas no respeito, mas, tradicionalmente, no autoritarismo hierárquico que implica a obediência, como já explicitado. Dessa forma, democratizando as relações e exaurindo os mecanismos autoritários, os indivíduos não se sentem mais obrigados a obedecer, a cumprir as regras.

A tentativa de “dominar a criança”, explicitado no depoimento de Zélia, junto com a fala – “Porque o que eu fazia naquela época, o que eu recebia, hoje eu não posso aplicar.” – demonstra como a maneira de tratar o aluno baseava-se em mecanismos autoritários e como a forma de trabalhar com os discentes se modificou. Na verdade, a professora e diretora aposentada Zélia revelou uma postura muito centralizadora e autoritária, ela trata a instituição escolar como um aparelho disciplinar e um fragmento de seu discurso nos lembra as reflexões de Foucault sobre o papel da

¹⁵⁵ ARAÚJO, U. F. de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 34.

disciplina na produção de *corpos dóceis*.¹⁵⁶

*Escola tem, como que numa delegacia que ele prende o preso, e ele tem que ficar preso, né?! E na escola, se o aluno não entra na escola pra estudar, tem que ter uma autoridade que mande, que mande assim..., não como se fosse uma delegacia policial, mas que ele tem que receber aquelas ordens, ele sabe, **ele vai entrar no eixo** como os outros, ele não vai querer fazer uma coisa..., mesmo que ele queira, mas ele vê que não dá. Não é?! Consertar o mundo eu acho que ninguém consertar não, mas eu acho que equiparar as coisas ainda dá, se cortar esse povo malandro de dentro das escolas... (Zélia) [grifo nosso]*

As outras duas professoras abordaram também a questão da violência contra o professor, quando indagamos sobre a relação de autoridade entre professor e aluno, inclusive uma delas não falou muito sobre esse assunto, mas chegou a se emocionar. Depois, ao final da entrevista, conversando com ela, fiquei sabendo que ela conhecia um professor que recentemente foi assassinado na porta de uma escola.

Pelo que eu ouço assim..., as colegas que ainda continuam trabalhando, eu não tô vendo melhoria no ensino não. O professor perdeu toda a autoridade, ele não tem autoridade nenhuma, o professor hoje, ele tá assim: de pés e mãos amarradas sem poder fazer nada, porque o aluno chega na sala de aula e só quer brincar, se ele apertar aquela criança pra ele estudar, o pai reclama porque ta apertando muito, se ele larga à vontade, o pai reclama porque o professor tá sendo relapso. Chega na Sedu, na Secretaria de ensino, eles não te dão apoio, sempre o aluno tem razão, sempre o pai tem razão. Então, o professor tá sem ter como trabalhar, ele tá entrando, ele tá dando a aula dele, mas ele tá sabendo que, na maioria das vezes, ele tá falando pra as paredes, porque ele não tem como agir. Isso é pelo que eu ouço, eu ouço a minha filha que minha filha é coordenadora, então ela fala: – “Mãe, tem professoras lá que elas têm voz ativa, então aquelas que têm aquela autoridade, que são mais antigas, que já vem com aquele ritmo ainda consegue alguma coisa, mas a maioria não tá conseguindo, não tá sabendo dominar o aluno. Às vezes uma autoridade muito grande, às vezes por não ter autoridade nenhuma”. Mas não tá fácil trabalhar, eu não acho que melhorou não. Até no dia em que eu fui escolher a cadeira, um colega meu hoje (agora ele tá aposentado), na época ele era diretor dessa escola, ele falou assim: – “Zilá, o que você ta fazendo aqui?”, – “Eu vim vê se eu consigo uma cadeira perto de casa, ou no Polivalente, ou no Tiradentes... aqui por perto”. Ele disse: “Zilá, você tá ficando doida?, Minha filha, pelo amor de Deus, vai pra casa! Esses meninos só tão faltando matar o professor, porque do resto eles tão fazendo tudo!” (Zilá)

Eu tenho algum conhecimento do que está acontecendo atualmente, né?! E especialmente... Eu acompanho essas coisas todas: esfacaemento, morte lá nos EUA e aqui mesmo no Brasil, aqui pertinho também, teve um problema lá em Castelo Branco, um aluno..., teve aquele que foi assassinado lá na Serra. É muito... É terrível! (Mariana)

¹⁵⁶ FOUCAULT, 2001.

A professora Zilá apresentou a perda de autoridade como um entrave à atuação do professor (“professor tá sem ter como trabalhar, ele tá entrando, ele tá dando a aula dele, mas ele tá sabendo que, na maioria das vezes, ele tá falando pra as paredes, porque ele não tem como agir.”). Contudo, quanto às professoras mais antigas parece não existir esse problema – “elas têm voz ativa, [...] já vem com aquele ritmo ainda consegue alguma coisa, mas a maioria não está conseguindo, não tá sabendo dominar o aluno”.

Novamente, pode-se perceber a confusão entre autoridade e autoritarismo. As professoras mais antigas têm voz ativa para, supostamente, conduzir os passivos, mas como já dito, a relação de autoridade não implica passividade, ambos são ativos na medida em que as deliberações do hierarquicamente superior devem ser legitimadas pelos subalternos. Além disso, o verbo dominar expressa o quão autoritária é essa relação idealizada pela docente que, ingenuamente, lamenta a perda de autoridade.

Ao indagar sobre autoridade na escola e na relação entre professor e aluno, além das mudanças dessa na instituição escolar, foi possível notar como a figura do diretor que vivenciou e atuou nesse período de ditadura militar era sobremodo exaltada. Enquanto que as duas professoras apresentam problemáticas sociais que envolvem os professores e alunos e dificultam, no atual contexto, a constituição de uma relação de autoridade entre o corpo docente e o alunado; a diretora aposentada reafirma a importância do papel do diretor como o “dono da escola” e, da forma como faz essas afirmações (sem receio ou qualquer sombra de dúvida), parece-me uma concepção enraizada e legítima entre muitos diretores desse período.

*Autoridade?! Minha visão?! Não sei se você vai concordar..., mas seria um tipo de **rédea, prender e exigir** a todo grupo que trabalha. Todo pessoal envolvido na educação exigir mais, cobrar e..., não ficar com medo, não. Mas pelo que vejo, hoje em dia, infelizmente, é..., as pessoas têm que ter medo..., é uma realidade totalmente diferente, mas eu acho, no meu viver, no meu ponto de vista, na minha maneira de pensar, é porque não se exige muito, não se cobra muito. Já na minha época já era assim, já era assim, muitas vezes não se cobrava, passava por cima, como diz: “passava mão na cabeça”... Com medo mesmo, medo de repressão. Mas, eu tenho certeza que a coisa hoje está pior, porque..., certeza absoluta. Tudo que eu vejo, se permite falar, não vejo muita saída. Não vejo saída, porque se vigia mais, cobrar mais, ter a rédea curta (risos), implica uma super coragem do grupo todo e implica também na ação não só de um, nem de dois, mas do grupo pedagógico, do grupo todo. (Mariana) [grifo nosso]*

*Olha, no começo, o professor... Ele era mais autoritário em sala de aula. A maioria trabalhava assim..., era uma autoridade até austera porque qualquer coisa era aluno de pé, era aluno fora de sala, era aluno fazendo castigos horríveis..., que eu achava aquilo, né? Então, houve uma mudança sim, é..., o professor, muitos deles começaram a sentir a necessidade de mudar essa autoridade, a trabalhar mais a situação, procurar ver a casa do aluno, como que vive essa família, porque cada aluno é um aluno, né?! Tem aquele que o pai e a mãe trabalham o dia inteiro e ele fica sozinho em casa, tem aquele que o pai chega e bate no aluno. Então, esse aluno não pode render igual àqueles em que os pais estão ali, então é o professor mesmo que tem que estar assumindo. Então houve uma **mudança assim na parte humana do professor**, ele veio mudando, ele veio sentindo a necessidade de estar mais próximo da vivência do aluno, mas quando chegou agora, de 90 e poucos pra cá, nem isso mais o professor tá conseguindo, são poucos os que conseguem, porque, na maioria das vezes, até o professor tá passando por esse problema, tendo, às vezes, que separar o que tá lá... Então, é..., como em toda profissão, às vezes, o profissional carrega junto o seu problema que tá lá, aí chega aqui se depara com o mesmo problema e aí ele não sabe resolver. (Zilá) [grifo nosso]*

É o dono da casa que é o diretor. Pratica... em poucas palavras, “dono”, quero dizer assim, se ele é o diretor é ele que tem que tomar conta do supervisor, do orientador, do coordenador, do professor, do aluno, do sem-dente, de todos, dos vigias. Se ele é o responsável não seria ele pra sair de dentro da escola atrás de reuniões não, as reuniões ou fossem dentro da casa, ou ele mandava um supervisor, um orientador, um coordenador às reuniões e ele ficasse tomando conta da escola. (Zélia)

No discurso da Mariana, percebem-se contradições no que tange a relação entre autoridade e o ato de “cobrar”. Num primeiro momento, ela identifica autoridade com rédea, com exigência, com cobrança sem medo e contrasta isso com a atualidade afirmando que hoje é preciso ter medo e, por isso, não se cobra tanto. Em seguida, ela afirma que no passado (em sua época – década de 60) já não se cobrava por medo de repressão, mas hoje está pior e ela não vê saída. Assim, segundo sua definição de autoridade (“rédea, prender e exigir”), a professora Mariana nunca vivenciou algum período em que a autoridade estivesse presente na escola e não vê o exercício da autoridade como possível alternativa para aprimorar o trabalho da escola.

A professora Zilá explicita que a autoridade do passado (provavelmente se referindo ao período em que começou a lecionar) modificou-se. Antes, segundo ela, o professor tinha uma postura autoritária, mas hoje, o docente sente a necessidade de observar as peculiaridades da vida de cada aluno para avaliá-lo. No entanto, no término de sua fala expõe que, do fim da década de 90 pra cá, o professor também enfrenta problemas e sente dificuldades em separá-los de seu trabalho na escola. Nota-se nesse discurso que apesar de hoje o aluno ter, de alguma forma, sido

beneficiado pelas novas posturas do professor (“... mudança na parte humana do professor”), o docente sente-se sozinho, sem refúgio ou apoio para lidar com seus problemas pessoais e com as diversas realidades do alunado.

Em suma, essas três entrevistas possibilitaram perceber o quanto o conceito de autoridade ainda é confundido com autoritarismo e que essas docentes apontam uma conduta mais autoritária no período em que iniciaram suas atividades na escola do que na atualidade, como se explicitou no depoimento da professora Zilá.

4.4. Relatos contextualizados de professores que lecionaram entre meados da década de 70 até a década de 90

Após o período chamado de “milagre brasileiro” (1969-1973) que resultou da combinação de um formidável crescimento econômico com baixas taxas de inflação, a economia no Brasil passou a declinar progressivamente. Cada vez mais dependente do sistema financeiro (empréstimos) e do comércio internacional (produtos importados), o país sofreu com as repercussões das duas crises internacionais do petróleo (1973 e 1979). Além disso, muitas lacunas já eram sentidas pelos segmentos menos favorecidos desde o “milagre”, graças ao relativo abandono dos programas sociais pelo governo militar.

Entre o fim da década de 60 e início dos anos 70, as grandes manifestações contra a ditadura começaram a brotar em meio às vozes silenciadas de muitos cidadãos, vítimas da tortura e das farsas militares. Em 1968, milhares de pessoas saíram às ruas para protestar contra a morte do estudante Édson Luís, que ocorreu com a invasão da Polícia Militar no restaurante estudantil Calabouço, no Rio de Janeiro. Mais tarde, em 75, o culto ecumênico na catedral da Sé, em São Paulo, marcou o protesto à morte do jornalista Vladimir Herzog cujo velório foi proibido e o enterro ocorreu debaixo de vigilância militar; essas foram as primeiras grandes manifestações contra o período ditatorial no Brasil.

Culturalmente, esse momento foi marcado pela denúncia das contradições da política brasileira veiculadas por letras de algumas músicas, tais como: Cálice, É proibido proibir. Até que a censura o silenciasse com o exílio de Caetano, Gilberto Gil e Chico Buarque, o movimento tropicalista emergia do anseio por liberdade em meio ao ambiente autoritário e repressor do período ditatorial. Foi uma geração que experimentou a ação repressora do Estado militar e buscou a “libertação” por meio da música, da arte e da cultura.

Em relação ao sistema educacional, no início da década de 70 foi aprovada a lei 5.692 (1971) que reformou os antigos 1º e 2º graus, instituiu modificações básicas no plano vertical (junção do primário e do ginásio, obrigatoriedade do ensino de oito anos) e no plano horizontal (a criação do ensino secundário profissionalizante,

suprimindo, assim, o dualismo entre a escola secundária e a técnica).¹⁵⁷

Além disso, a partir dessa lei, fixou-se a obrigatoriedade das seguintes disciplinas: Educação física, Educação moral e cívica, Educação artística, Programas de saúde e Religião (somente para os estabelecimentos oficiais, para os alunos era optativa). Percebe-se como duas dessas matérias foram marcantes para duas entrevistadas – Clarice que iniciou suas atividades em 70 falou do interesse dos alunos pelas aulas de Educação física e Ana, da década de 80, lembrou com saudosismo da disciplina Educação moral e cívica.

Em primeiro lugar, quero dizer uma coisa que a criança adora: educação física, porque eu sinceramente eu ficava tão ofendida, porque a gente planeja, perde um tempo planejando uma aula... Às vezes não dá... [...] A gente chegava à sala de aula e a criança não tinha feito o dever de casa, aí o que eu fazia, não brigava, nem nada não, recolhia e anotava o nome dele. Então, no horário da educação física, eu pedia à professora que desse presença pra ele, mas ele não ia, porque ele ia fazer o dever de casa. Entendeu? E eu acho que tinha que ser tirado até hoje, eles adoram fazer educação física e também é muito bom. É..., nesse horário, porque não teve tempo de fazer em casa, aí eles faziam. Tinha vezes que eles faziam tão depressa que sempre pegavam aí uns 15 a 20 minutos de educação física. (Clarice)

[...] Sinto falta da disciplina Educação Moral e Cívica. dei essa disciplina por três anos e eu sinto muito falta porque era um momento que os alunos tinham pra dialogar, pra a gente conversar, falar da sociedade, de todo aquele processo, né?! Então era muito interessante, hoje você vai falar de drogas, você tem que... Vamos supor que eu como professora de matemática vá falar sobre drogas, você tem que parar a aula de matemática, não que isso não seja importante, é importante, mas se isso existisse uma disciplina que tratasse de ética, de moral. (Ana)

Como parte da reforma (lei 5.692/71) e a partir dos acordos e convênios internacionais, foram criadas as chamadas Escolas Polivalentes a fim de que pudessem ser referência para o ensino técnico e profissionalizante visando suprir as necessidades de mão-de-obra para a indústria emergente no Brasil. Essas escolas permaneceram na lembrança de alguns docentes, como é o caso do depoimento abaixo da professora Mariana que iniciou sua carreira antes do período militar e findou suas atividades numa escola polivalente.¹⁵⁸

Havia um entrosamento entre os professores, especialmente aqui no polivalente. O polivalente era uma..., política de ensino..., copiada dos EUA, não sei como é que foi..., até o prédio era desenhado..., mas não é isso que era importante não. [...] Foi muito bom, a gente se reunia bastante,

¹⁵⁷ ROMANELLI, 2001.

¹⁵⁸ Interessante registrar que dos doze professores entrevistados, cinco lecionaram em escolas polivalentes.

havia um entrosamento, a gente quase que conhecia a maioria dos alunos, a gente conhecia mesmo. (Mariana)

Nesse cenário marcado pela instabilidade econômica e política, pelo efetivo início das contestações ao governo ditatorial dos militares e pela reforma dos antigos 1º e 2º graus, três professoras entrevistadas estreavam na carreira pedagógica, sendo que duas dessas, atualmente, já encerraram suas atividades, aposentaram-se.

Não obstante cada professora atuava numa área específica do conhecimento, ministravam disciplinas diferentes – português, geografia e história – foi possível notar que independente da matéria lecionada as reflexões dos docentes sobre a escola na contemporaneidade são muito semelhantes.

Foi interessante observar como a professora Diná, que começou suas atividades na escola no início da década de 70, demonstrou ter ciência de como foi influenciada pela severidade do regime militar enquanto as outras duas que iniciaram na docência de meados para o final da década de 70 (uma em 1974 e a outra em 1979) apresentaram-se mais flexíveis, mas, por sua vez, não pareciam ter a clareza da influência do contexto sobre seu comportamento em sala de aula.

Tudo então vivia em função do medo eu acho que até em função da nossa história, porque eu mesmo quando estudei e me formei, eu sou fruto de uma ditadura, tinha que obedecer, ninguém questionava nada. (Diná)

Antigamente nós..., eu pelo menos, eu me achava assim, como eu posso dizer assim..., mais autoritária. Eu tinha autoridade com a criança, ela entendia, né?! Conversava, ela atendia. (Clarice)

Não concordo com essa autoridade da escola assim. Aqueles assim que se impõe, né?! E não fazem avaliação. Mas geralmente o aluno e o professor juntos..., a escola tem que ter diálogo. Tem que ser uma avaliação feita num contexto, sabe?! (Luiza)

Embora Clarice não admita ou não tenha clareza da influência do militarismo em sua postura com os discentes e, ainda, busque palavras “democráticas” para exemplificar sua maneira de trabalhar com o aluno (“Conversava, ela atendia”), sua fala explicita como, no passado (meados da década de 70), o autoritarismo estava presente na relação com os alunos.

A professora Luiza que ainda leciona apresentou uma nova concepção de autoridade (tendo em vista que ainda há confusão entre autoritarismo e autoridade). Assim como a Zilá (do grupo anterior de entrevistadas), ela identifica a necessidade

do diálogo e de contextualizar a realidade do aluno para avaliá-lo. Observa-se que essa postura um pouco mais flexível que os demais depoentes se manifestou entre as professoras que lecionaram por mais tempo.

No momento em que foram inquiridas em relação às facilidades e às dificuldades para o ingresso na carreira pedagógica, todas três apontaram direta ou indiretamente como aspecto positivo, motivador (para duas professoras), mas também como negativo para a permanência como docentes – os cursos de aperfeiçoamento oferecidos para os profissionais da educação. Somente uma delas, a Luiza, colocou questões mais pessoais como obstáculos ou como fatores influenciadores para sua permanência no campo da educação.

Eu tive a oportunidade de me atualizar, fazer alguns cursos. Como eu continuava na sala de aula, isso me ajudou muito. Eu acho que ajudou também, a questão de chegar materiais na escola, essa parte física assim... Nos últimos anos... Acho que isso também facilitou. (Diná)

... Antigamente, o estado não dava as oportunidades que dá hoje, né?! Pelo menos eles dizem estar sempre fazendo cursos, se aperfeiçoando. Eles não davam esses cursos antigamente. Então, nós tínhamos, né?!..., que pagar do nosso bolso pra tá fazendo um cursinho de alfabetização, eu mesmo fiz. (Clarice)

Eu comecei a fazer curso em Colatina, porque tinha uma professora que era muito bacana, ela dava aula na Escola Técnica e em Jardim América. Então, por intermédio dela eu quis seguir a carreira de professora, por influência de outra professora e também de um tio que eu tinha, ele me incentivou muito a estudar. Meu pai não queria que eu estudasse, mas eu insisti e comecei estudar com 17 anos em Minas e depois meu pai faleceu e eu mudei para o Espírito Santo (Luiza)

Nota-se, a partir dos discursos, que os professores passaram a receber mais oportunidades de atualização e qualificação que nas décadas de 60 e 70. Diná e Clarice ressaltam a importância dos cursos de formação continuada e, ainda, como destaca Diná, dos investimentos em materiais e na estrutura da escola. Dessa forma, comparando essas respostas às das três docentes anteriores (década de 60), verifica-se que a facilidade de “mandar na escola” e que as dificuldades de inovar em sala de aula e de ter baixos salários, não são sequer mencionadas nos discursos acima. O aspecto comum é positivo – maior investimento na educação em relação à qualificação do docente. Nesse sentido, a partir desses depoimentos, podemos afirmar que a escola melhorou e que prática docente tornou-se mais atraente do que no período anterior.

Quanto à comparação entre os períodos de ingresso na carreira pedagógica e o momento em que se aposentaram; duas professoras apresentaram transformações em aspectos gerais ligados às condições de trabalho do professor e à relação entre escola e família e a outra falou sobre mudanças que imprimiram dificuldades em relação ao ensino-aprendizagem e aos métodos de avaliação.

O que acontece é que a família hoje em dia está transferindo a educação pra escola. Não está assumindo. Então, as crianças, eles geralmente mandam pra escola e o educador tem que ser tudo: mãe, conselheira, psicóloga. Então, sabe... E muitas vezes não praticam também, tem reuniões de pais e eles omitem de participar. (Luiza)

O pior mesmo que eu acho é o desrespeito, sabe... a desvalorização da escola de uma maneira geral pela comunidade, pelos alunos... Eles não valorizam a escola, eu acho isso uma grande mudança. Agora, é..., de bom é difícil, pois eu vivi na escola pública num momento muito difícil..., dentro da situação de nosso estado, as mudanças que estão ocorrendo a pouco tempo, eu não cheguei a pegar mudanças positivas alguma. Os cursos, as coisas que tinha para atualizar o professor, foram tudo de água abaixo, era uma coisa impensada, não tinha continuidade..., porque faziam cursos muito dispendiosos para o governo, com grandes propagandas. Mas não tinha continuidade, isso tudo foi muito ruim. Eu aposentei decepcionada por não ter visto a qualidade de a escola melhorar, pois piorou muito a qualidade do ensino. (Diná)

Mudou sim, mas... É pra falar a verdade, né? (Risos) Mas hoje eu acho muito decadente, sabe houve muita decadência. Antigamente a criança era alfabetizada e quando chegava em julho, a criança já sabia ler, já lia, né?! E hoje não, hoje a criança não lê, geralmente a criança de colégio assim do estado não está apta ainda pra freqüentar uma 2ª série a partir de... em julho. [...] Tá muito decadente, muito. Até mesmo esse critério de notas de agora, eu acho muito ruim, pela avaliação. E ainda tem criança que não consegue, né?! Porque vai juntando a nota, juntando, juntando. Eu gostava mais quando a nota, a gente dava a avaliação... a gente dava duas avaliações, por bimestre, aí somava aquelas notas e dividia pra tirar a média da criança, eu acho que forçava a criança a estudar mais. (Clarice)

Mais uma vez, observam-se contradições no discurso: os cursos que para Diná representavam um fato motivador de continuar na carreira pedagógica, nesse momento são alvos de críticas (“Os cursos, as coisas que tinha para atualizar o professor, foram tudo de água abaixo, era uma coisa impensada, não tinha continuidade..., porque faziam cursos muito dispendiosos para o governo, com grandes propagandas. Mas não tinha continuidade, isso tudo foi muito ruim.”)

Enquanto Clarice criticou os atuais métodos de avaliação e de ensino-aprendizagem, Luiza, a única desse grupo de entrevistadas que ainda leciona, falou sobre o que tratamos no terceiro tópico do primeiro capítulo desse trabalho – o alargamento da tarefa pedagógica na contemporaneidade. Ratificando que um dos

problemas da educação é a formação sócio-moral, Luiza responsabiliza a família pelo aumento de atribuições “informais” do professor – que precisa lidar com o aluno de forma dialogada, avaliando a realidade de cada um. Mas, como já dito, o chamado déficit de socialização ¹⁵⁹ não é resultado apenas dos pais ou da família, incluem-se nessa perspectiva várias mudanças, por exemplo: a massificação dos meios de comunicação e o respeito à diversidade contrapondo-se às bases homogeneizantes que fundamentaram a instituição escolar.

Sobre a autoridade na instituição escolar elas divergiram um pouco nas respostas. Somente a professora Diná respondeu a pergunta adequadamente (explicitando seu entendimento sobre o que representa ou significa autoridade no ambiente escolar), as outras duas ao tentar conceituar autoridade na escola acabaram relatando as transformações e os problemas que envolvem esse conceito na contemporaneidade.

Dentro da escola o diretor é a autoridade, ele é responsável por tudo. Eu acho que depende muito do diretor ser bem dirigida a escola, mas também tem a hierarquia: tem a autoridade da coordenação, pois sem uma boa coordenação, não vai caminhar bem dentro da escola, pois não adianta ter um bom diretor se não tiver uma boa coordenadora... e chegando depois, ao professor que é a chave na sala de aula. (Diná)

Havia mais respeito, as crianças eram mais dóceis. Hoje em dia, tá muito difícil porque você vê que não tem mais respeito, né?! Nem da criança para com a professora, nem da professora para com a criança, porque a criança hoje, ela tem “n” direitos. Então, baseado nesses direitos, eles aprontam que é uma beleza. Eu acho que o professor não pode fazer nada. Antigamente já não tinha mesmo, né?! Arma nenhum agora, então ele não tem... (Clarice)

Complicado agora, a gente tem que impor alguns limites, só que eles vêm de casa sem limite nenhum, entendeu?! [...] Tem que impor alguns limites, a gente faz através do diálogo. Combinar com a turma também, regras de convivência..., aquelas coisas. (Luiza)

No depoimento de Diná o conceito de autoridade aparece como atributo daqueles que possuem o poder institucional. Ela relaciona autoridade com hierarquia, mas confunde autoridade e poder. Corroborando com as reflexões de Bobbio, acredita-se que autoridade não prescinde de uma relação formal, institucionalizada e da forma como a docente coloca suas reflexões, a autoridade se manifesta pela simples hierarquia ou responsabilidade dos superiores.

¹⁵⁹ TEDESCO, 1998.

Clarice e Luiza responderam a pergunta sobre o que vem a ser autoridade na escola narrando mudanças na relação entre professor e aluno. Novamente, o respeito surge sendo, de certa forma, confundido com obediência. Como já explicitado a partir das reflexões de Araújo e da análise de uma fala da Zélia, diretora aposentada, na medida em que os mecanismos autoritários na escola declinam, a obediência dos alunos é fugidia, pois frente ao autoritarismo há obediência por coerção (por medo de repressão) e não respeito.¹⁶⁰

Na relação professor e aluno, as três professoras mostraram a fragilidade e, em alguns casos, a impotência do docente frente ao mau comportamento do alunado nos dias atuais. Corroborando com a visão de Aquino, elas retrataram a relação entre professor e aluno no atual cotidiano com atos de indisciplina, desrespeito, agressão e até violência, *muito aquém dos desejáveis embates intelectuais/culturais que deveriam habitar a relação professor-aluno.*¹⁶¹

Hoje eu acho que é mais democrático, hoje as pessoas discutem mais, questionam... E também muita falta de respeito também por parte de aluno que, às vezes, confundem conforme a escola, com o local onde está a escola, a clientela..., desrespeito do aluno para com a escola, para com as autoridades escolares, com o professor. Não é uma questão de autoridade, mas uma questão até de desrespeito, não tem aquele respeito mais como tinha o professor, são poucos professores que ainda são respeitados, mas não são respeitados por todos os alunos também, tem alunos que não respeitam ninguém e nada, eu trabalhei com muitos alunos assim, numa comunidade variada. (Diná)

Antigamente não era tão difícil, os alunos eram obedientes..., agora, atualmente tá difícil, não tem assim o professor e o aluno não estão se entendendo. Eu ajudava os alunos, muita violência, eu conhecia uma vítima [...] Antigamente existia um respeito dos alunos, os alunos respeitavam o professor. (Luiza)

Novamente, surge a questão do desrespeito como problema atual nas escolas. A professora Diná chega a afirmar que a problemática não está na questão da autoridade, mas na falta de respeito que, segundo ela, não acontecia no passado. Tendo em vista que até o momento é evidente como autoridade e autoritarismo são confundidos, as afirmações em relação ao respeito (que para algumas depoentes seria consequência da autoridade) também estão se confundindo com a obediência, que como vimos, no passado era resultante de instrumentos autoritários que ora se

¹⁶⁰ ARAÚJO, 1999.

¹⁶¹ AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 146.

confundem com o exercício da autoridade.

Importante destacar também que assim como a professora Mariana, a docente Luiza também conheceu um professor vítima da violência que foi assassinado quase em frente à porta de uma escola. Infelizmente, tem-se visto na mídia o aumento de acontecimentos semelhantes a esse que tem sido responsável pelo afastamento de muitos educadores na contemporaneidade.

Foi interessante que Clarice analisou a situação atual da relação entre professor e aluno sob a ótica da avó (pelo fato de ser responsável por um neto) e não como docente, no entanto não deixou de pontuar mesmo que por meio de um exemplo a falta de autonomia do professor contemporâneo – “Mas aí foi isso que a professora me disse, que não pode fazer nada contra o aluno”.

A partir desse depoimento é perceptível que o professor não está sabendo como agir em sala de aula com alunos indisciplinados, por um lado, não podem manter uma postura que a professora Zilá denominou austera, mas que se entende como autoritária (com base no referencial teórico utilizado), por outro lado, não há um modelo a ser seguido. Dessa forma, fica evidente a tensão em que trabalha o professor na contemporaneidade: precisa ter, com o alunado, uma nova conduta, diferente da tradicionalmente apreendida, que ainda não foi esquadrinhada. É como se o professor fosse vítima das mudanças: eles são responsabilizados, mas ninguém os disse o que fazer.

Hoje é o inverso... Igual esses dias mesmo, eu fui chamada na escola, porque eu tenho um neto na escola e ele está na 5ª série. Eu fui chamada porque ele conversa demais, aí eu falei a ela pra ela fazer o quê: tirar o recreio dele! – “Ah, não pode!” Então coloca ele na sua mesa, bota ele pra fazer dever em pé – “Não pode!”. Eu falei gente, então tá difícil, tá difícil porque o professor não pode fazer nada com o aluno. Não pode porque diz que está agredindo fisicamente. Como? Se ele vai ficar apenas em pé fazendo a matéria, como? Se ele não quer ficar lá sentadinho, lá quietinho. Se ele não quer fazer a matéria dele, tem que ter uma punição para que ele faça né?! Aí resumindo tudo isso: colocaram ele pra fora da sala de aula, aí ele ficou... No outro dia ele ficou quietinho, porque eu fui lá e conversei. Aí na quinta-feira, ele foi colocado pra fora novamente. Aí o quê que eu acho nisso aí: enquanto colocar, a criança vai continuar conversando demais, porque você acha que ele vai pra escola porque ele gosta, porque ele quer. Porque eu ensino a ele, eu digo igual eu falei que não é assim, que pra ele que pra ser um homem amanhã tem saber, tem que aprender direitinho, isso tudo dele amanhã. Mas aí foi isso que a professora me disse, que não pode fazer nada contra o aluno. Eu acho errado, eu acho que tem mudar o professor com o aluno. (Clarice)

O discurso de Clarice ainda ratifica reflexões de La Taille quando se refere sucintamente à inserção da criança na escola pela imposição que se sobrepõe à vontade dos alunos – *Porém, como vimos, freqüentar os bancos da escola não depende de uma opção livre e motivada, mas sim de uma obrigação.*¹⁶²

Quanto às mudanças que envolvem a questão da autoridade no âmbito escolar, as três entrevistadas falaram sobre o mau comportamento dos alunos nos dias atuais, ressaltando que isso vem aumentando com o passar dos anos. A professora aposentada Clarice citou exemplo de um aluno usuário de drogas, a Luiza responsabilizou os pais pela rebeldia do alunado e apresentou a religião como meio de melhorar a conduta dos discentes. E a Diná pontuou que há alunos interessados em aprender que são prejudicados pelos alunos que atrapalham as aulas.

Antigamente, a gente dizia assim: “Ah, você tem que fazer, você senta aí e faz”. Hoje não se o aluno... Se ele quer, ele faz, se ele não quiser, ele não faz as atividades. [...] Agora, tá muito aberto, né?! Muito mesmo, está às claras. Antigamente, eu até tive um aluno, eu não vou citar o nome dele. Dizem, os coleguinhas falavam dele..., que ele se drogava. Eu acho que sim, porque ele tinha um comportamento assim..., péssimo, entendeu?! [...] Tinha 14 anos e era maior do que eu, eu colocava ele na mesa, junto, pertinho de mim, pra ele fazer as atividades todinhas e ele sempre bocejando, abria a boca, com os olhos vermelhos, entendeu?! Eu percebi... Hoje eu sei que entendo mais esse negócio de droga, hoje eu percebi que era isso realmente, mas ele forçando ali fazia, né?! Mas hoje a coisa tá pior, pior porque é mais visível, eles levam às vezes para a sala. (Clarice)

Mas antigamente não era assim não como hoje em dia. [...] Não pode também nem falar mais nada com o aluno, porque eles vão denunciar pro Conselho Tutelar e nem os pais estão tendo também né?!, o direito de corrigir! Os alunos estão mais rebeldes, né?! Também, menina! Eles não vão pra igreja, os pais não são assim... porque tem que ter educação religiosa, meu pensamento é esse, porque se tivesse educação religiosa, eu acho que... não estaria tão feio assim. Tem pessoas que participam de igreja..., não importa né?! A religião que a pessoa tenha, mas tem que ter porque você não vai numa... tem pessoas que não participam de nada, não acreditam em Deus... E depois também tem que pais que agredem as crianças, às vezes, as crianças já vêm revoltadas pra escola. (Luiza)

É muito mais difícil porque os alunos que freqüentam à escola e não tem interesse em aprender, porque tem alunos que vão para a escola, mas não tem interesse, vão por força, ou porque a família impõe ou porque tem um compromisso lá dentro da escola que não faz parte da escola que é de conhecimento de todos que isso pode acontecer... Então esses alunos atrapalham na sala e dispersam, então é muito mais difícil. Com o tempo a gente vai aprendendo a ficar menos estressado, mas isso não quer dizer que o aluno está melhor na sala de aula não, sabe, tá muito difícil e o aluno que quer alguma coisa acaba ficando prejudicado, muitas vezes aquele aluno que tinha aquela sede de saber das coisas se irritava na sala porque não conseguia... (Diná)

¹⁶² LA TAILLE, 1999, p. 2

Independente das causas apresentadas (uso de drogas, rebeldia, falta de religião, pais agressores ou falta de interesse), todas as três professoras destacaram que hoje está mais difícil exercer a docência. O interessante é que todos os aspectos negativos apontados como complicadores da atividade educativa estão diretamente ligados ao comportamento do alunado, em nenhum momento é questionado a problemática do professor não estar sabendo lidar com os discentes da contemporaneidade. Vale à pena refletir se os alunos também estão agindo dessa forma (agressivos, rebeldes) porque também ninguém está sabendo como instruí-los.

Não obstante, as três professoras tenham reflexões semelhantes sobre as transformações na escola no que tange a autoridade na relação professor e aluno, a Diná destacou-se por enfatizar algumas mudanças que tornaram a instituição escolar mais democrática, mais aberta ao diálogo com a comunidade escolar, fato, justifica a docente, que também repercutiu na idéia de autoridade na escola (no senso comum).

Houve mudanças sim, porque quando eu comecei a trabalhar a autoridade era só a diretora, a máxima. Era uma autoridade de medo, aluno e professor tinham medo do diretor [...] Então, com o passar dos anos que foram acontecendo assembléias de professores – isso foi muito importante na minha vida pra abrir um pouco a minha mente – houve discussões. Então, as coisas foram mudando, mais debates, então, é claro que a autoridade na escola também..., foi mudando o sentido da autoridade, não é aquela total, você só tem autoridade dentro do seu papel ali. (Diná)

Quanto ao exercício da autoridade em sala de aula para as três docentes foram apresentadas novas perspectivas, muito diferentes das visões do grupo anterior (docentes que lecionaram durante o período militar). Elas apontaram a compreensão, a tolerância, o respeito e o diálogo como requisitos indispensáveis para exercer autoridade na escola contemporânea.

Eu acho assim: respeito, compreensão, entender..., porque antigamente, a gente olhava pra criança e ela sabia o que a gente queria. Hoje tá mais difícil, né?! Mesmo na sala de aula. (Clarice)

Eu geralmente... Eu tô acompanhando uma menina de 5 aninhos, então ela tem problema em casa, mas eu tento conversar com ela, chamo a mãe dela e falo: ela é muito agressiva com os coleguinhas, a gente..., recomenda que os pais levem pra natação, colocar em algum esporte, porque na escola, na verdade, não tem muita condição assim de ajuda, não tem uma área boa pra..., fazer esportes, é uma quadra toda aberta e a gente precisa. (Luiza)

Olha, eu tive muitos problemas. Porque quando eu queria impor a situação para poder conseguir dar aula, às vezes, eu não conseguia. Conforme a turma eu não conseguia, porque impor era pior, então, eu fui aprendendo, quando eu estava perto de aposentar eu estava bem melhor, a gente vai aprendendo. Aprendendo a ser mais tolerante, conversar mais com os alunos, mas assim mesmo eu acho que eu não conseguia o resultado esperado não, sabe?! Não em todas as turmas, mas em certas turmas, eu não conseguia o resultado esperado. (Diná)

Em relação à responsabilização da família, enquanto uma professora mencionou como problema a ausência da família como parceira para a atividade pedagógica e outra simplesmente não inferiu reflexões sobre as causas das mudanças comportamentais dos alunos, aquela que se identificou mais como responsável (avó) por um aluno do que realmente como docente e não fez referência a essa questão, pelo contrário, responsabilizou, de certa forma, a escola e citou a burocracia escolar como entrave para maior participação dos pais e responsáveis no processo educativo, mas ao final de sua fala expôs que vai à escola quando há necessidade.

Eu acho que vem da família também. A família está desestruturada, falta aquela união na família. Cada dia que passa..., está..., nem existe diálogo na família também, né?! A televisão fala mais alto. (Luiza)

É..., porque veja bem: na escola mesmo que meu menino estuda..., igual eu fui lá porque eu fui chamada, tudo bem. Fui lá pra conversar e tal, porque ele tá conversando muito na sala de aula, mas, por exemplo, se eu for lá amanhã, supomos que amanhã seja um dia letivo, eu vou lá amanhã, eu não posso ir até a sala de aula pra ver como é que ele está, vê se ele está se comportando. Tem um monte de burocracia... Pra eu chegar até a sala dele eu tenho que conversar com a pedagoga, tem que passar pela direção da escola, esse negócio todo. Tá certo? Tá, porque senão vira bagunça também, né?! Mas lá uma vez ou outra que a gente fosse, acho que devia deixar a gente olhar, né?! Porque, às vezes também, a criança fica aprontando. No caso dele, porque nunca vai, só vai na necessidade: em dia de reunião, eu não perco, ou quando é chamado pra alguma coisa, por bagunça realmente, ou por conversa. (Clarice)

Essas três entrevistadas apresentaram certa heterogeneidade nas respostas, sendo que uma delas (Clarice) refletiu com base sua experiência como docente intercalando com sua vivência atual de ser responsável por um neto em idade escolar; a Diná, muito calma e centrada, aproximou-se das visões genéricas que o senso comum apresenta sobre o assunto e a Luiza, que ainda está lecionando, apresentou, com maior recorrência, a indisciplina e a violência como problemas atuais da escola, ressaltando que o papel (pode-se dizer socializador) da família e da religião é fundamental para auxiliar a escola nessas questões.

Esse grupo, diferente do anterior que se preocupava em dominar o aluno e garantir a moral (uma perspectiva autoritária), mostrou-se, de certa forma, um pouco perdido: sentindo a necessidade de mudar de postura, mas sem saber ao certo como agir, com exceção da professora Luiza (leciona nos dias atuais) que apresentou exemplos do seu cotidiano, as outras duas já aposentadas apontaram para uma posição mais democrática sem precisar os resultados dessa conduta.

No entanto, todas as três: traçaram problemas que dificultam a atividade educativa baseando-se no comportamento do alunado. Expuseram, de alguma forma, que se sentem perdidas porque os métodos tradicionais não funcionam (“porque antigamente, a gente olhava pra criança e ela sabia o que a gente queria. Hoje tá mais difícil, né?!”), mas em nenhum momento questionou-se se a “rebeldia” dos alunos de hoje também não se relaciona a perda de referências ou de referências negativas – quer da família, como foi colocada algumas vezes, quer da instituição escolar, em que se incluiria o docente. O fato é que talvez da mesma forma que essas três professoras deixaram transparecer certa insegurança quanto a postura que devem assumir em sala de aula, porque não refletir acerca desse mau comportamento dos alunos contemporâneos como reação a essa incerteza também para a realidade discente.¹⁶³

¹⁶³ Ver citação referenciada na nota de rodapé número 124.

4.5. Relatos contextualizados de professores que atuaram a partir da década de 80 e estão em atividade até os dias de hoje

Período em que os militares se enfraquecem: as manifestações sócio-culturais denunciando o Estado, fragilizando-o politicamente e a economia gerando ainda mais preocupações. O processo inflacionário e a dívida externa (herança do milagre econômico do início da década de 70) aviltaram-se assustadoramente, ambos dispararam.

Em 1984, a população se mobilizou e foi às ruas para lutarem por eleições diretas para a presidência da República. Em 1980, surge o Partido dos Trabalhadores (PT) como resultado do movimento sindicalista do ABC paulista que enfrentou os militares deflagrando greves gerais que enfraqueciam cada vez mais – abalavam a estrutura, o alicerce, o sustentáculo – o governo militar.

A crise política resultante do esgotamento desse modelo autoritário-burocrático e a falência do Estado desenvolvimentista (sancionado pelos militares) como modelo de governo, dentre outros fatores, proporcionaram o fim da ditadura militar e a reforma democrática do Estado. Tal processo se consolidou com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Com a Redemocratização, múltiplos interesses e direitos foram defendidos, entre eles, a educação. Na Constituição Federal de 1988, a educação foi mencionada como direito social, assim como a saúde, o trabalho, o lazer a segurança e outros. Além disso, determinou que a criança e o adolescente devem ter o direito à educação como uma prioridade assegurada pela família, pela sociedade e pelo Estado.

Corroborando a primazia da educação na vida dos indivíduos, o governo federal, após intensas lutas parlamentares, promulgou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 20 de dezembro de 1996. Com isso, a educação tornou-se, pela lei, imprescindível à formação dos cidadãos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº. 9.394/96) trouxe novas concepções no que concerne a formação do alunado. Enquanto a Legislação anterior (nº. 5.692/71) caracterizava o ensino do antigo segundo grau como uma forma de capacitar

técnicos, profissionais fundamentalmente especializados e isso graças à tendência tecnicista vigente no momento de sua elaboração, a nova Lei de 1996, além de mudar o nome do segundo grau para ensino médio, ampliou o papel da escola, no sentido de que a formação profissional deixa de ser o objetivo único ou principal da educação.

A partir da vigência da Lei nº. 9.394/96, a formação geral, a formação humanística deve ser prioritária e anteceder a especialização ou profissionalização, essa última deve ser realizada em escolas específicas, destinada a esse fim (artigo 36). Assim, graças também ao fim dos acordos internacionais e o conseqüente fim dos investimentos estrangeiros, as chamadas escolas polivalentes (voltadas para o ensino técnico-profissionalizante) entram em declínio e passam a se constitui como espaços para a formação geral.

Nesse cenário de conquista da liberdade de expressão, do retorno dos exilados políticos, de queda das bases ditatoriais dos militares, de início do processo de redemocratização e de nova legislação sobre o sistema educacional brasileiro, seis docentes entrevistados adentram na instituição escolar.

Em relação às dificuldades encontradas no início da carreira, o grupo se mostrou, de certa forma, conciso e, talvez, pouco divergente. Os pontos foram cruciais destacados foram: planejamento para as aulas, questão financeira e o apoio da família (Karla, Alícia e João), livros e material didáticos (Ana e Eliane), formação acadêmica (Eliane), excesso de alunos em sala de aula e relações autoritárias na escola (Rosana).

Eu acho que a gente tinha uma grande dificuldade em relação ao planejamento na escola, uma coisa que a gente não tinha era planejamento, aqui mesmo nesta escola. Não tinha horário pra você planejar, não tinha um momento pra você parar e planejar dentro da escola. Você tinha que planejar em casa, trazer tudo pronto de casa e aqui só aplicar. [...] Hoje é diferente, o planejamento está assim..., 100%. A gente tem cinco momentos de planejamento durante a semana. (Karla)

Bom as principais dificuldades, são elas: primeiro é..., a questão financeira, eu acho que pega muito, que tenha dois ou três empregos, mas se ele tivesse um tempo maior numa escola onde ele tivesse um salário que compensasse ele teria mais tempo para se dedicar aquela profissão, planejar..., porque financeiramente, nós..., eu, por exemplo, trabalhei 150 horas, dois empregos pra conseguir manter um equilíbrio financeiro. Então, eu acho que é uma questão muito séria que todos os governos só falam mais não conseguem concretizar isso, né?! – de dar uma condição salarial

melhor, né?! E a outra dificuldade também é tempo para o estudo em decorrência dessa questão de correr muito. Então, o professor quase não tem tempo de ler, de estudar, de se capacitar. (Alicia)

As dificuldades estão ligadas a questão da família, muito aluno com o problema, família desajustada, alunos que moram com tia, tio, padrasto. O aluno também não quer estudar, não tem interesse, não sei também se é por causa da aula. Mas, antigamente, os pais cobravam mais dos filhos estudar em casa. Outra dificuldade são as propostas, lançam propostas e essas vão pra escola e o tempo de planejamento pra o professor que ainda é pequeno. Ainda há a questão financeira que não incentiva e o professor precisa planejar e trabalhar. (João)

Risos... Dificuldades têm! Logo quando iniciou? Falta de livro didático. [...] Porque a escola, além de não possuir livros didáticos, a gente não tinha muito acesso a livros, era muito difícil planejar uma aula naquela época. (Ana)

A gente sai da faculdade com a cabeça cheia, né?! Linda, maravilhosa, só que a realidade é bem diferente, você chega lá, depara com uma turma, tudo diferente daquilo que você viu na faculdade. O curso de Educação Física passou por várias mudanças, e a fase que eu peguei dele, era assim: formar atletas, então eles não se importavam em teoria. Era um curso completamente prático aonde você teria que nadar vários..., atravessar piscina, assim direto, de 50 metros, de 100 metros. Você era atleta! [...] Então, você não aprendia a ensinar, você aprendia a fazer. Então, você chega numa escola, principalmente depois na rede pública..., você pega aqueles alunos, né?! Como é que tem que fazer, porque eu não fui preparado pra ser professor, e sim pra ser um atleta. [...] Aí a dificuldade é essa, você depara com turmas, com um monte de aluno, que aquilo ali... a escola sem material, e você tendo que adaptar muitas sucatas, na época tinha que usar muito nível de sucata: bolinhas de meia, improviso mesmo. Você cria, você é artista é... Quando tem festividade na escola, cabe ao profissional de educação física estar atuando. (Eliane)

As dificuldades são de várias ordens assim, né?! Então, por exemplo, as dificuldades que todos professores apontam: número excessivo de alunos em sala de aula. [...] Agora, outra situação que eu penso que também é..., são as relações autoritárias na escola, sendo de gestão democrática, ela precisa ser muito aperfeiçoada ainda com o aluno. (Rosana)

É interessante destacar como as três dificuldades mais citadas (tempo de estudo e para planejamento das aulas, questão financeira e livros e material didático) se relacionam às condições de trabalho do professor. Assim como se abordou no último tópico do primeiro capítulo, os depoentes João e Alicia corroboraram a sobrecarga de trabalho que os docentes têm nos dias atuais, quer por trabalhar muito (devido aos baixos salários), quer pelo desinteresse do alunado. Segundo eles, o professor padece em relação aos problemas financeiros que repercutem no seu tempo para planejar (para alcançar estabilidade financeira, trabalham mais e tem menos tempo para preparar aulas e para se qualificar) e também quanto ao atual comportamento dos discentes na escola.

Há também reflexões importantes da professora de educação física Eliane: a formação acadêmica de seu curso (na Universidade Federal do Espírito Santo) não a preparou para ensinar, mas será que nas demais licenciaturas é diferente? O acadêmico é preparado para lecionar? É interessante destacar que possivelmente uma lacuna ou fragilidade identificada pela Eliane pode ser também um aspecto presente na realidade das três professoras que iniciaram suas atividades na década de 70 e se manifestaram, de certo modo, inseguras e sem saber como agir com o alunado contemporâneo.¹⁶⁴

Com esses discursos que expõem o alargamento das tarefas dos professores e com a fala sobre a limitação da academia quanto à formação de professores, é possível confirmar a reflexão de Maria Isabel de Almeida sobre o árduo trabalho dos docentes na contemporaneidade.

Nas últimas décadas, verificou-se uma diminuição das responsabilidades educativas de outros agentes sociais, especialmente da família, e um simultâneo aumento das exigências com relação ao professor, que continua tendo basicamente a mesma formação que não o prepara para enfrentar situações conflituosas.¹⁶⁵

Sobre as mudanças na escola, comparando o período de inserção no sistema educacional, os seis entrevistados apontaram como positivo o desenvolvimento da escola (físico e didático-pedagógico) e os investimentos na educação (tecnologia, recursos didáticos). Já a influência da mídia, a ausência da família no processo educativo, a falta de modernização das práticas didáticas da escola foram destacados como aspectos negativos das transformações na instituição escolar.

Isso não é só com relação aqui onde eu trabalho, né?! Mas com outros lugares. Por exemplo, em outros lugares mesmo onde eu trabalhei, em outra prefeitura, a..., simplesmente a educação mudou assim..., da água para o vinho, totalmente. Lá era a situação assim, crítica..., de alimentação das crianças, hoje em dia não, hoje em dia tem nutricionista que acompanha, tem um cardápio balanceado. A parte física mudou ao extremo. (Karla)

[...] Então, eu percebi que a prática pedagógica avançou muito de 80 até agora, né?! Então, a questão de conceito do que é alfabetização, como que se processa essa forma de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, isso não existia. E isso de 80 pra cá, né?! Inclusive antigamente era um absurdo, hoje já se fala em competências e habilidades que a gente quer

¹⁶⁴ No caso delas (professoras da década de 70), acredita-se que as bases de sua instrução para docente sustentavam-se na perspectiva autoritária que observamos na década anterior e, por isso, provavelmente não tinham quaisquer referências para ensinar os discentes da escola “democrática” almejada na atualidade.

¹⁶⁵ ALMEIDA, 2004, p. 110.

do aluno que a dez ou quinze anos atrás nem se falava. [...] Agora em relação à parte negativa o que eu vejo que a escola perdeu muito é em relação à família, né?! Porque a família não se faz presente na escola por várias razões, a gente sabe que a família precisa trabalhar, que a família também..., o conceito de família mudou muito. Então, quando tem um aluno que tá..., realmente não consegue acompanhar a escola, você não tem o apoio da família. (Alicia)

Hoje nós temos muitos acessos, né? A tecnologia, hoje nós temos literatura [...], hoje temos acessos também a formação continuada, palestras, congressos, isso tem de certo modo nos facilitado. Em contramão, hoje nós temos uma gama de informação muito grande e isso faz com que os nossos alunos acabem perdendo o foco de... A escola não se tornou mais interessante para os alunos, eles têm acessos a informações de várias maneiras fora da escola, seja através da internet, seja através da televisão. Então, hoje a escola praticamente está sem atrativo para o aluno e isso faz com que hoje nós tenhamos um reflexo na violência, um reflexo de..., rendimento bem mais baixo do que naquela época. Assim, não considero como total, muitos alunos ainda continuam respeitando, mas outros não, outros falam palavrão... A figura do professor não inibe mais, antes inibia, hoje não. (Ana)

A escola foi se transformando, a escola daí pra cá... foram muitos investimentos na educação, né?! Incentivo. Agora, bom... os positivos que eu vejo foram esses, né?! Muitos projetos, muitas verbas, têm verbas destinadas à educação, apesar de haver desvios, a gente ouve, né?! Mas tem verbas que antes não tinham, era tudo muito difícil pra você conseguir fazer uma quadra ou montar alguma coisa, era tudo festinhas na escola. Hoje não, hoje tem verba pra material, essa sucata que eu falava, hoje não tem necessidade, pra educação física tem uma verba grande pra isso. Então, eu vejo a escola que eu trabalho na rede estadual, eu tenho quadro digital, TV de multimídia. Então, eu utilizo disso tudo, coisa que eu não tinha. Era giz no quadro e..., quando eu ia pra fora com os alunos era chão, terra batida, não tinha quadra, não tinha nada disso. Então, eu vejo esse ponto positivo. Agora como negativo, eu vejo que a escola assumiu muita função, não sei se isso aí está aí ou já estaria em outra resposta. A escola está assumindo função que já não é dela, os pais não querem mais a responsabilidade, eles querem jogar pra escola. E o básico que o pai poderia, teria a obrigação, ele não quer, ele quer... (Eliane)

Antes..., mudança quanto ao recurso didático. Mas a escola não se modernizou para atender o aluno. Há escolas que não tem quadra, um centro de cultura e querer colocar o aluno mais tempo na escola, mas às vezes a escola não tem condição, sabe às vezes quanto mais souber..., tempo arcaico de giz e professor falando o tempo todo. (João)

Percebe-se que os aspectos positivos estão todos ligados às novas concepções pedagógicas, ao desenvolvimento físico da escola, mais investimentos, e ao próprio trabalho dos educadores. Por outro lado, com exceção do João (que falou da falta de modernização e investimentos na escola, talvez com base na instituição em que atua: uma antiga escola polivalente em Cariacica), as mudanças negativas, ressaltadas pela maioria dos depoentes, estão relacionadas diretamente ao alunado e às influências externas (família e mídia) que refletem nos discentes.

Os entrevistados quase todo o tempo buscam ressaltar as mudanças positivas da escola, que são visíveis (estrutura física, recursos didáticos), mas é possível que tal preocupação esteja relacionada ao desejo de reafirmar o empenho da instituição escolar e o seu próprio empenho na formação dos cidadãos. E ainda, muitas vezes, essa busca por se isentar totalmente das dificuldades da atividade educativa e responsabilizar os alunos, suas famílias e a mídia pode ser reflexo da ausência de reconhecimento do seu trabalho. Isso tudo revela um dos maiores dilemas da escola do tempo presente: mais tarefas e menos prestígio.

A tomar pelo testemunho dos próprios educadores, a escola contemporânea seria objeto de dois movimentos contraditórios: expansão e vulnerabilidade. Por um lado, ela estaria incumbida, cada vez mais, de atribuições múltiplas, no que se refere à preparação para o exercício da cidadania num mundo em crescente complexidade; por outro, ela estaria se despotencializando mais e mais, uma vez que seus agentes encontrar-se-iam emaranhados em uma extensiva falta de reconhecimento e validação pelos outros atores que compõem a ação escolar: os empregadores, a sociedade, as famílias, e mormente os alunos.¹⁶⁶

Quanto ao significado de autoridade na escola e na relação professor-aluno, os depoentes podem ser divididos em dois grupos: o primeiro compreende os discursos que, de alguma forma, ressaltaram a presença da prática autoritária na escola (focalizando no trabalho pedagógico). Essas duas docentes expuseram uma mesma característica da escola atual de forma diferente – enquanto a Alícia (pedagoga), que no momento não está lecionando, coloca que na prática pedagógica contemporânea coexiste duas tendências, sendo uma autoritária e outra que, aparentemente, é mais democrática (estabelecer limites e regras), a professora Rosana, embora destaque a importância da autoridade do saber, aponta para a necessidade de “brigar”, de “impor certas coisas”. Logo, a partir dos dois discursos abaixo temos a mesma idéia (ainda existe autoritarismo na escola), mas as duas docentes apresentam concepções distintas.

A autoridade ainda é um conceito duplo..., dúbio, né?! Ainda persiste a prática autoritária e há também aquela tendência de uma autoridade buscando a estabelecer limites, regras dentro do espaço coletivo. (Alícia)

Dentre todas, a melhor autoridade, a melhor que eu quero dizer assim..., é muito legal os meninos reconhecerem em você..., é..., uma diferença assim em sala de aula. Eu lia os livros didáticos, muito e tal... Egito Mesopotâmia, porque assim isso também..., daí eu acho que tem uma autoridade aí também, né?! De ter... , quando a gente ia falar, por exemplo, sobre o Peru,

¹⁶⁶ AQUINO, 1999. p. 145.

dos astecas, dos incas: – “Ah, Machu Picchu, estive lá!”, então contava, trazia as fotos e tudo, né?! Então, a autoridade, eu penso que sai um pouco do livro didático e passa a ser do professor, né?! Acho que brigar com o aluno, brigar, vamos colocar aí entre aspas, também de você impor certas coisas, acho que isso é emburrar, mas você vai ter a sua hora de falar também. Então, eu acho que essa autoridade que vem talvez da organização do trabalho em sala de aula. Levar esses meninos, esses adolescentes a compreenderem que é um espaço de conhecimento e que tem regras, acho que é nesse sentido. (Rosana)

O outro grupo mencionou problemas ligados à referência da escola para o alunado e para a sociedade e, além disso, dois docentes deste grupo colocaram a questão da violência entre os alunos e do aluno para com o professor como um problema da atualidade.

Mais uma vez, como nas entrevistas anteriores, a confusão entre respeito, autoridade e obediência esteve presente (João). Também se notou na fala do João, a ausência de preparo para exercer o papel que a sociedade contemporânea tem exigido dos educadores e da escola de forma geral.

A professora Ana deixa transparecer que sua maior preocupação é a violência sofrida pelo professor na atualidade e junto a ela João também manifesta como os alunos tem trazido a violência urbana para dentro da escola.

Perdeu muito, a escola perdeu muito o respeito, a função de educar, de mudar comportamento, não está alcançado seu objetivo. A carga negativa que a clientela trás, droga e violência é muito grande e os alunos trazem para dentro da escola. Hoje, o aluno quer bater no professor, antigamente o professor era respeitado. [...] Educação é uma quebra de braço, hoje você tem alunos bons também, não vou dizer que são todos, mas a maioria não é comprometida com o aprender, com o adquirir conhecimentos que seria o objetivo. Hoje estão mais preocupados com a merenda, preocupa mais com a parte material e a parte interessante da escola que seria um..., assistente social, pedagogos... Eu falo porque minha escola não tem, quem faz esse trabalho de atendimento psicológico do aluno somos nós e não somos preparados para isso, né? (João)

Olha só, eu tô me lembrando aqui, dá até pra gente traçar um paralelo em relação a isso. Década de 80 até meados de 90, dificilmente se ouvia..., eu acho que eu nunca ouvi falar de violência contra o professor. Sim, eu não ouvi falar e hoje, só neste ano, nós já tivemos expostos mais de 6 casos de violência contra o professor, isso de fato é que nós ficamos sabendo, que foram divulgados. Essa violência externa tem rompido os muros da escola e eu não me espanto muito se essa febre que acontece muito nos Estados Unidos, né?! Que o aluno chega mata professor, mata aluno, eu não vou me estranhar muito se chegar isso ao Brasil. (Ana)

Eu ainda vejo a escola como ponto de referência do aluno, pra mim ele ainda tem aquilo ali..., ainda é uma coisa que serve de orientação pro aluno. Eu ainda acredito que a escola pode mudar a vida desse aluno

através da..., sei lá..., ainda tem uma autonomia na sociedade. Impossível, se a escola perder isso acabou pra mim... Eu acho que tem que ter hierarquia, aquela hierarquia antiga da escola é necessário. Houve várias mudanças dentro da escola, justamente por causa do tradicionalismo, né?! Nessa época é necessário, tá?! Porque se a escola perder essa autoridade dela, essa autonomia, o ensino fracassa de vez, perde toda essência. (Eliane)

No discurso da professora Eliane fica clara a necessidade da autoridade na escola. Segundo ela, a autoridade é também autonomia e ainda não desapareceu totalmente da escola, mas não se pode perdê-la, pois nela reside a essência da escola. Nessa fala, nota-se que a docente percebe a queda das práticas tradicionais da escola e ao ressaltar a necessidade da hierarquia antiga da escola, possibilita o mesmo entendimento de Hanna Arendt quando liga o declínio da autoridade à queda tradição. Porém ao colocar a questão, implicitamente, sugere um resgate da autoridade tradicional da instituição escolar.

A tensão cotidiana da atividade do educador na atualidade, as problemáticas apontadas pelos docentes quanto à questão da violência que extrapolou os muros da escola e quanto à dificuldade de saber como atuar (falta de preparo) frente ao alunado contemporâneo são sintetizadas por Maria Isabel de Almeida:

*Ao mesmo tempo em que os problemas escolares deixaram de ser eminentemente educacionais, os problemas sociais converteram-se em problemas escolares e os professores não estão preparados para enfrentar essa nova realidade. A formação inicial permanece assentada sobre as mesmas referências de 20 ou 30 anos atrás, quando os professores eram preparados para trabalhar com crianças e jovens com características muito mais homogêneas. Por isso, eles têm vivido momentos muito difíceis em todo o mundo e particularmente no Brasil.*¹⁶⁷

Significativamente diferente da diretora Zélia (atuou durante o militarismo no Brasil), a diretora Karla, que iniciou suas atividades na década de 90, apresenta uma concepção “democrática” do que vem a representar a autoridade na escola. Essa perspectiva vem ao encontro da realidade contemporânea que descrevemos (respeito à diversidade, quebra de padrões rígidos, diálogo e etc.)

Autoridade a gente tem que ter em qualquer..., tanto em casa, quanto no trabalho sempre existe uma..., e também eu penso que quando se fala em autoridade..., eu penso em hierarquia. Tem que ser com responsabilidade e ainda compartilhada. Como, por exemplo, na minha posição hoje, às vezes, eu tenho que “bater o martelo”, não é o que eu penso, mas é o que o grupo pensa. Para o exercício de a autoridade ser bem exercido você deve compartilhar, pois autoridade também é sinônimo de responsabilidade por

¹⁶⁷ ALMEIDA, 2004, p. 111.

suas atitudes. (Karla)

Em relação à mudança nos padrões de autoridade na escola e/ou na relação professor-aluno, mais uma vez o grupo se divide – por um lado três docentes apresentam as transformações na configuração da família e no atual comportamento do alunado como dificuldades para o processo educativo.

A gente vive hoje numa situação assim... [...] Por exemplo, os pais trabalham..., fica para a escola uma responsabilidade muito grande..., que devia ter vindo de casa... Perdeu-se muito essa autoridade..., tá certo que a autoridade tem que ser compartilhada, mas quando o professor quer impor (por ele acreditar ser melhor, graças a sua experiência)..., os jovens e adolescentes peitam muito mais os professores que antigamente. O que os professores falavam era seguido. Hoje, cada dia isso tem diminuído. Às vezes, nos CMEIs, os pais..., eles acham que o professor tá agindo de uma forma..., eles não concordam e instigam os alunos a não obedecer o professor. Por exemplo: um aluno que sofreu uma agressão, segundo os pais devem revidar e os professores não ensinam assim, explicam que é melhor conversar com o professor, dialogar. Os pais instigam os alunos a desobedecer. Mas hoje há mais pais assim que antigamente. É a lógica da compensação, às vezes os pais ficam tanto tempo longe e quando estão perto querem compensar a ausência. (Karla)

Houve uma mudança brusca na sociedade meados de 90 pra cá, nós notamos que houve uma mudança brusca no seguinte sentido: as mulheres saíram de casa pra trabalhar em sua maioria, né?! Antes de 90, nós tínhamos um número de mulheres que trabalhavam, mas hoje, eu acho que nota-se que é quase 100% e quem é que cuida desses filhos? Avós que não tem controle sobre as crianças, muitas vezes o vizinho, muitas vezes elas mesmas cuidam de si mesmas. E com isso eu vejo que a mãe ou a família começou a se desestruturar, nota-se também que daí pra frente houve um índice de separação entre os casais muito grande, com isso foi tendo aquela miscelânea: família desestruturada, mães que precisam trabalhar fora e não tem quem cuide de seus filhos. Então as crianças perderam a referência de autoridade dentro do lar e não se viam mais com limites. Hoje o que se vê são crianças que não entendem o que é um limite, elas não sabem até onde elas podem ir, e com isso os valores vão se perdendo, é... as pessoas não tem mais... Há um tempo eu recebi uma mãe que me disse que pediu a polícia pelo amor de Deus levar o filho dela, pra polícia levar o filho dela e é sempre a mesma fala: “Ah, mas eu preciso trabalhar e não tenho quem cuide do meu filho. Então, eu acho que isso sabe, não foi de modo geral não é só isso, mas eu sempre..., na fala das mães daqueles alunos indisciplinados, alunos violentos e alunos com dificuldades de aprendizagem. Nota-se mais, acentua-se mais isso: mães que estão ausentes; mães que se mantiveram ausentes por um tempo ou que estão ausentes. Nem todo mundo tem a mesma estrutura. (Ana)

Tem uns famosos dentro da escola, não sei se você já foi dentro de uma escola, os alunos líderes do recreio, aquele que lidera mais, à vezes um líder positivo, mas aí quando ele se desloca de um canto a outro no pátio, vai uma filhinha, igual um bondinho, entendeu?! Tanto dos meninos quanto das meninas, proteção aos desiguais, e nem sempre são pra o bem, e onde eles encontram... os amigos. A escola, pra muitos alunos hoje lugar social e não um lugar de adquirir conhecimento, infelizmente. É como se fosse pra pracinha, o aluno vem pra escola todo dia, mas ele não está interessado no que a escola tem pra falar pra ele, ele tá interessado em

encontrar os colegas, mostrar celular, assim é... falar de Orkut, falar do MSN, eles tem essas idéias, escola enquanto instituição que é transmitir conhecimento, valores pra a vida, pelo menos em quase 30 anos que eu tô na educação, a gente sempre discute, a gente fala, a gente briga, tenta novas formas, novas propostas, mas não tem jeito. (João)

Interessante notar como a professora e diretora Karla se contradiz quando afirma que “perdeu-se muito dessa autoridade”, qual? A autoritária? E, segundo ela, embora a autoridade deva ser compartilhada, existem momentos em que o professor deve se impor, pois hoje os adolescentes estão peitando mais os professores que antigamente. Logo, ao mesmo tempo em que busca uma perspectiva mais democrática, a Karla deixa aflorar suas “raízes” autoritárias.

O professor João destaca como os “famosos da escola” influenciam os colegas, nesse aspecto, pode-se destacar a socialização realizada pelos grupos de amigos (descrita no primeiro capítulo). Ele ressalta a falta de interesse dos alunos em adquirir conhecimento e se mostra desestimulado em procurar alternativas, porque, segundo ele, já efetuou tentativas com novas propostas, mas não teve resultado. E, conforme Vasconcellos, é cada vez maior o número de professores angustiados e desmotivados a permanecer na carreira pedagógica devido aos problemas de indisciplina.

Está muito difícil conseguir a disciplina na escola. Vemos muitos professores perplexos, angustiados e pensando até mesmo em desistir da profissão, pois além dos baixos salários, do desprestígio social, ainda "têm de agüentar desaforos e desrespeito" dos alunos em sala de aula, que "não querem nada com nada". Nas séries iniciais o problema parece menor, mas isto pode ser, de fato, só aparência, pois, por um lado, aí justamente pode estar sendo gestado, só não tendo se manifestado ainda em função da pouca idade; por outro lado, paulatinamente, temos ouvido cada vez mais queixas também destes professores.¹⁶⁸

Por outro lado, três professoras abordaram a questão das mudanças nos padrões de autoridade como aspecto positivo: a modificação comportamental dos docentes em relação ao alunado; concedendo aos alunos direitos que, segundo a professora Alícia, respaldam-se no Estatuto da Criança e do Adolescente escola. Elas deixam transparecer certa preocupação em não manter uma postura autoritária, mas se percebe nas entrelinhas dos discursos da Rosana e da Eliane resquícios do autoritarismo docente – “Escapar um pouco dessa..., é..., a gente fica tentado, né?!”

¹⁶⁸ VASCONCELLOS, C. dos S. (In) **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad Editora, 2004, p. 25.

Porque o poder, ele dá uma certa..., você empina o nariz assim, de uma certa maneira, né?!"; "Hora de falar sério, fala sério, hora de..., né?! Eu acho que existe. Existiu antes." No entanto, é perceptível como ambas expõem-se, de certa forma, abertas ao diálogo e à compreensão dos direitos do alunado.

Dar ao aluno, direitos que ele de fato tem. Francamente, os professores abusavam, não por maldade em si, por desconhecimento mesmo talvez. [...]. Mas assim, a gente vê que as pessoas muitas vezes decidem coisas a portas fechadas, é de passarem isso para os professores, o discurso fica meio tangenciado, né?! Não é um discurso muito às claras. Acredito que eu esteja errando mais que acertando mais na minha gestão [...], mas eu tenho tentado uma gestão mais colegiada, pra tentar, e eu sei que nem sempre eu consigo, né?! Escapar um pouco dessa..., é..., a gente fica tentada, né?! Porque o poder, ele dá uma certa..., você empina o nariz assim, de uma certa maneira, né?! Faz bem, puxa vida alguém reconhece, né?! Mas de qualquer maneira, você precisa saber o limite entre exerce sua autoridade sem ser autoritária. (Rosana)

Essa mudança está realmente respaldada no Estatuto da Criança e do Adolescente, antes nós não tínhamos um direcionamento legal, né?! Uma regra, o que tá realmente pertinente, o que pode ser feito com essa criança, por exemplo: que falta a escola, que a família é ausente, a criança que some da escola. Então hoje nós temos um respaldo legal foi isso que favoreceu. (Alicia)

Relação de autoridade sim... Antes não se ouvia, né?! O professor era o ditador, ele ditava as ordens, ele não aceitava opiniões de alunos, né?! Existem professores e professores nessa área. Porque eu venho..., eu sempre tive assim uma cabeça bem aberta ao diálogo, à conversa, tá. Hora de falar sério, fala sério, hora de..., né?! Eu acho que existe. Existiu antes. Antes era..., a coisa era muito rígida, o professor ficava num pedestal, ele lá em cima como mestre e o aluno como ouvinte, né?! Claro que ainda existem professores autoritários. (Eliane)

Quanto ao exercício da autoridade com os alunos, a maior parte dos entrevistados (4 professoras) enfatizou seu perfil democrático: buscando respeitar os alunos, sendo flexíveis para ouvi-los e compartilhando as responsabilidades – trabalhando na forma de combinados.

Primeira coisa que eu falo sempre que eu inicio, por exemplo..., qual é o meu objetivo como professora e qual o objetivo deles enquanto alunos. Aí eu vou expondo pra eles qual a minha postura enquanto professora; qual a postura exigida pela escola enquanto alunos e vou mantendo essa relação de respeito. Procuro muito respeitá-los, explicá-los por que eu preciso de silêncio, explicar por que eles precisam aprender matemática, e vou sempre falando isso pra eles. E como coordenadora da mesma maneira, eu mantenho sempre a mesma postura, eu falo sempre da mesma maneira, eu não altero, nem diminuo minha voz, sempre a mesma coisa, procuro manter sempre a mesma postura e com isso eles já me entendem, já me observam e já sabem qual é minha reação. Então, eles já acostumaram com esse jeito, mesma postura! Eu procuro sempre isso: respeito, eu exijo muito respeito deles, da mesma maneira que eu os respeito também. (Ana)

Eu acho que o professor..., eu só o tipo assim: olha, eu sou de conversar bastante, eu gosto de ter amizade com os alunos, sou amiga, muito! Agora não pode se deixar ser “coleguinha”, colega, porque tem aluno que confunde. [...] Então, eu sou de conversar, eu sou de explicar, claro a gente não pode perder o papel da gente, a função..., é o que eu falo com eles sempre, né?! Não sou colega deles, mas que..., é..., amigos, né?! Mas colega sim. Procuro ser flexível, sou..., aceito opiniões, não sou tradicionalíssima, mas respeito é bom e a gente tem que estar sempre pedindo, cobrando. (Eliane)

Então, existe ainda aquela questão ainda de gritar, eles só obedecem em caso de gritar, falar que vai existir punições. Mas eu particularmente nunca adotei essa prática de autoridade na sala eu sempre busquei trabalhar a autoridade através de combinados: o quê que os alunos querem para melhor aprender. (Alicia)

Trabalho com os alunos na questão de combinados. Não adianta combinar e não explicar o porquê, quais são as conseqüências. Se eu for muito..., posso me tornar antipática, grosseira. Se eu explicar e compartilhar, eles se tornam co-responsáveis. (Karla)

Os outros dois docentes apresentaram-se mais rígidos e tradicionais na relação com os alunos. E tanto a professora Rosana quanto o professor João colocaram a autoridade do saber (o fato de conhecer bem a matéria lecionada e ter segurança para ministrá-la) como pressuposto para se impor na sala de aula, pois, segundo eles, os alunos conseguem identificar a falta de segurança do docente em relação ao conteúdo ministrado e se isso ocorre o professor perde a autoridade.

Eu penso que nunca fui uma professora muito, eu vou usar outra palavra, muito democrática não, acho que fiz cobranças. Democrática na questão de dialogar com as crianças, mas acho que..., sinto falta de ter, por exemplo, realizado mais projetos, proporcionado uma participação maior, mas acho que é o autoritarismo do currículo que engessa a gente. [...] Agora, já tive meus descontroles, acho que, como todo mundo, ultrapassado limites, né?! Não assédio moral com as crianças, não, não diria isso. Tive um tom de voz mais elevado, de sabe: Você tá me atrapalhando e coisas assim, mas a minha relação com eles sempre foi muito boa, eu considerei muito boa, e ouvi muitos depoimentos de que era assim. Então estou convencida de que realmente era. [...] E o saber..., né?! Acho que saber..., é muito..., o aluno percebe isso, vamos dizer assim, quando você está enrolando, quando você está de fato produzindo conhecimento com eles, né?! Eles têm muita informação, sobretudo os meus lá, com um capital cultural bastante elevado, né?! São alunos que têm pais leitores, que tem pais de um nível universitário, então, são alunos de fato diferenciados e a rede reconhece isso como um todo. (Rosana)

Eu só um professor de certa forma até autoritário porque sou dos mais antigos. Eu aprendi assim e já coloco meus alunos assim, tá! E eu tenho certa autoridade, acho que todo mundo me respeita um pouco. Professor adquire autoridade também a partir do que você conhece, porque aluno não é bobo, ele conhece, por exemplo, quando o professor não sabe, quando tá meio inseguro, entendeu?! (Risos). Agora, por exemplo, digo da minha formação, formado em matemática e física, conheço matemática e física bastante, então, não adianta..., porque vai dançar mesmo. Então é essa autoridade. Mas têm professores mais novos, ainda sem formação,

estudantes de áreas até diferentes da que se propõe trabalhar. Às vezes, o professor não tem muita segurança do assunto que ele vai passar, então, o que acontece... Esse é o problema da autoridade, é assunto muito..., aí você passa a ter que brigar, dar grito, berro e não há necessidade disso. Você pode ter autoridade sem ter que..., eu tenho essa facilidade, mas eu acho que por experiência de muitos alunos. Eu tenho péssimos alunos do ensino médio, é mais difícil. É muito mais fácil você trabalhar com adulto, você conversa de igual pra igual, a autoridade é melhor, o adolescente pra baixo, 5ª a 8ª é difícil..., a natureza do adolescente é... questionar, ser contra, é o natural da criança, né? (João)

Reflexões de Aquino, de certa forma, reafirmam ponderações dos discursos acima sobre o que chamamos de autoridade do saber. Mais que simplesmente deter o conhecimento, o professor precisa saber o processo de conhecer e, ainda mais: saber transmitir isso a seus alunos, saber ensinar, pois de informações o alunado está saturado, visto que a todo tempo são bombardeados pela mídia contemporânea. O professor precisa estar em constante processo de atualização de seus conhecimentos e permitir a reconstrução desses em sala de aula a partir da interlocução dos alunos.

É bem verdade que o professor deve "saber mais" a respeito daquilo a que se propõe ensinar do que seus alunos; isso porque a confiança destes é diretamente proporcional à segurança daquele, isto é, ao seu domínio teórico em determinado campo de conhecimento. Se o oposto acontecer, a relação corre o risco de se esgarçar; os lugares e papéis invertem-se e a autoridade derroca, posto que ela é um desdobramento prioritário do lugar do agente.¹⁶⁹

De forma geral, é interessante pontuar as diferenças entre os problemas disciplinares da década de 60 e da década de 80 a partir de trechos dos depoimentos abaixo. Nota-se que os problemas mais graves destacados pelas professoras Mariana e Zilá são significativamente mais simples dos que foram apontados pelas docentes Ana e Luiza.

Era meio complicado, você não podia, às vezes, nem exercer sua autoridade na sala, muitos casos de rebeldia mesmo. ["Mas qual era a causa mais extrema de rebeldia naquela época?"] Ah! Deixar de fazer os deveres, deixar de vir a alguma prova que precisava vir, não cumprir as tarefas e... Às vezes, um ou outro saía da sala de aula já. [...] Então aquelas turmas, aqueles dois anos foi bastante difícil. Agora vou falar dos últimos... bem nos últimos anos quando eu já estava... prorrogação, eu já encontrei mais dificuldade como eu te falei. Cada dia as meninas, eu chamava elas de meninas, né?! Mas algumas eram senhoras, o resto eram moças solteiras, geralmente elas tinham também muita dificuldade, mas elas eram humildes, falavam comigo. Mas havia um grupo de meninos, adolescentes que já pegou pelo caminhar da carruagem, eu acho que já até estavam usando algum tipo de droga, mais rebeldes. Mas, graças a

¹⁶⁹ AQUINO, 1999. p. 139.

Deus que nunca foi a maioria, nunca nenhum quis arrebanhar outro, como é o caso da novela. Eles iam..., cada um com sua..., faziam..., às vezes quando eu saía, eu encontrava dois daqueles que tinham saído ante do horário..., mas também não eram assim tanto, não. (Mariana)

Quando trabalhava em Ibirapu, um aluno fez um buraco na parede da sala de aula e eu falei que só deixaria o aluno entrar depois que fechasse o buraco... O pai veio e fechou o buraco, mas eu disse para o pai: – “Ele vai entrar, você fechou o buraco, agora ele vai entrar aqui como qualquer aluno que está aqui”. E ele era meu primo. Eu falei: – “Como qualquer um dos alunos que estão aqui, se você me deixar de agir com ele, como eu ajo com os outros, ele vai ficar, senão você pode levar ele agora pra casa, porque eu não vou agüentar desaforo dele não, porque eu to querendo que ele cresça uma pessoa de bem, senão amanhã ele que vai te bater”. Menina! Sei que dali pra frente melhorou, graças a Deus! Foi o único problema assim sério que eu tive. (Zilé)

Olha só, eu tô me lembrando aqui, dá até pra gente traçar um paralelo em relação a isso. Década de 80 até meados de 90, dificilmente se ouvia..., eu acho que eu nunca ouvi falar de violência contra o professor. Sim, eu não ouvi falar e hoje, só neste ano, nós já tivemos expostos mais de 6 casos de violência contra o professor, isso de fato é que nós ficamos sabendo, que foram divulgados. Essa violência externa tem rompido os muros da escola e eu não me espanto muito se essa febre que acontece muito nos Estados Unidos, né?! Que o aluno chega mata professor, mata aluno, eu não vou me estranhar muito se chegar isso ao Brasil, não tá. (Ana) Trecho já citado.

Antigamente não era tão difícil, os alunos eram obedientes..., agora, atualmente tá difícil, não tem assim o professor e o aluno não estão se entendendo. Eu ajudava os alunos, muita violência, eu conhecia uma vítima [...] Antigamente existia um respeito dos alunos, os alunos respeitavam o professor. (Luiza) Trecho já citado.

Pontua-se também a diferença de preocupação entre os professores da década de 50 para com os de 80. Enquanto uns preocupam-se em mostrar que conseguem “dar conta” do trabalho, que têm moral, outros pensam na conduta democrática a qualquer custo, como imprescindível para realizar um bom trabalho com os alunos na contemporaneidade.

Se você falasse com o aluno vem cá..., mas você antes de falar com o aluno vem cá, você tinha que pensar três vezes, se ele não viesse você ia perder sua moral, diante do aluno. Então, você tinha que primeiro ir até a ele, que é o que hoje usa muito: ir até a ele e explicar pra ele – “Meu filho, todos foram, por que você não vai? Você não é mais bonito, você não é mais feio. Então você tem que ir... quando chamar você tem que ir”, né?! Por que aí a relação seria normalizada, num balanço, né?! Porque se você chama não vem, você chama não vem, o outro de lá fala: “Viu, ela não tem moral, ela não tem moral”. (Zélia)

Trabalho com os alunos na questão de combinados. Não adianta combinar e não explicar o porquê, quais são as conseqüências. Se eu for muito..., posso me tornar antipática, grosseira. Se eu explicar e compartilhar eles se tornam co-responsáveis. Tem que ter respeito, do professor com o aluno e do aluno para com o professor. E tem que ser tudo conversado, dialogado, combinado. Senão mantém aquela distância entre professor e aluno que

não é legal: Eu mando e você obedece. (Karla)

É interessante refletir também como alguns professores ainda se sente pressionado a ter o domínio sobre os alunos. A partir do depoimento da professora Alícia, percebe-se que aqueles que recorrem com frequência à coordenação ou à direção são estigmatizados e, por isso, os docentes se preocupam e se esforçam em resolver além dos problemas ligados ao ensino-aprendizagem, os problemas disciplinares.

Mas o aluno hoje não vê o professor com aquela veneração. Antes o professor era tipo assim..., uma autoridade na sala e nem sempre no coletivo você não percebe isso. Agora tem professores que tem um perfil que eles respeitam mais, mas isso é peculiar de cada um. Eu percebo assim que há um perfil individual, nós temos professores, excelentes professores, que conseguem se impor dentro da sala, né?! Que antigamente se chamava manejo de sala, mas que hoje eu nem sei qual a terminologia certa, mas que ele consegue dominar a turma a tal ponto que ele dar aula e não ter quase nenhuma ocorrência na secretaria da escola. (Alícia)

Então, eu ainda..., sou de conversar muito, não sou de..., pra mim só em último caso é que eu chamo, que eu peço pra ir pra coordenação, orientação, que eu coloco o aluno. Eu prefiro eu conversar com o aluno primeiro. (Eliane)

Em suma, a partir dos depoimentos dos doze docentes que atuaram e atuam em períodos históricos diversos, notou-se como os que ainda estão lecionando revelam-se divididos entre a necessidade de ser democrático, tolerante e o medo diante da violência urbana contemporânea que tem ultrapassado os muros da escola – crianças, adolescentes e jovens que freqüentam à escola para encontrar os amigos, manter vínculos, aliciar mais colegas, negociar e, algumas vezes, violentar alunos e professores, sendo que em alguns casos, como vimos nos relatos, culminam com homicídios.

Por isso é preciso repensar o processo educativo contemporâneo, a escola necessita se adequar à heterogeneidade e desconstruir os discursos homogeneizantes e buscar uma forma se subsidiar a formação de membros sociais autônomos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que a maior parte dos docentes percebe a fragmentação e a transitoriedade das relações, dos papéis e das instituições sociais de um lado e, por outro, relações mais flexíveis, maior respeito à variabilidade identitária na contemporaneidade. Não obstante, eles ressaltam que ao mesmo tempo em que há maior flexibilidade nas relações e maior possibilidade de escolha, apontam também que há mais insegurança, mais riscos e mais responsabilidade para a atividade educativa.

Embora inicialmente se concebesse a educação tradicional da modernidade como mais estável no sentido em que se assentava sobre padrões, sobre referenciais homogeneizantes, o processo educativo contemporâneo trouxe novas perspectivas quanto à democratização das relações entre os docentes e o alunado, fato que proporcionou maior tolerância e respeito à diversidade.

Por isso, as novas visões acerca do trabalho desenvolvido pelas instituições escolares não se limitam ou não devem se restringir à formação de cidadãos de forma homogênea, mas buscar socializar os membros sociais sem menosprezar as diferenças individuais, étnicas, idiossincráticas, culturais e religiosas.

As instituições sociais estão sobrevivendo num contexto de profundo antagonismo em relação a sua prática e a realidade social. Por exemplo, a escola, mesmo em crise, continua, de alguma forma, reproduzindo maneiras de agir, pensar e sentir tradicionais que não favorecem a formação de um sujeito autônomo enquanto que o cenário contemporâneo proporciona e legitima a multiplicidade social fundamentada na reflexividade e no respeito à diversidade.

É preciso encontrar novos caminhos para que as instituições socializadoras tradicionais, no caso desse trabalho – a escola, favoreçam o desenvolvimento de indivíduos mais autônomos que, além de refletir sobre tudo: quer velho, quer novo, tenha possibilidade e “capacidade” de escolher.

Ratificando a abordagem de La Taille, a educação possui dois objetivos fundamentais: favorecer a conquista da autonomia e da liberdade pelos alunos e, ainda, educá-los a fim de que essa autonomia não se sobreponha a determinadas

exigências do convívio social. E para isso, a escola deve assumir uma função, de certa forma, paradoxal: tornar-se um espaço de exercício da autoridade docente visando à aquisição da autonomia discente.

A partir desses desafios, um novo caminho é preciso para que a educação ratifique sua função social. Rememorar é uma das possíveis opções, o importante não é simplesmente lembrar, mas rememorar (lembrar e refletir), imprimir novos significados para os grandes eventos, para os fatos do passado.

No âmbito da escola, *trata-se de desmanchar a literalidade dos textos, das disciplinas, das normas, das relações entre professor e aluno visualizando o potencial de sentido que todas essas situações revelam*¹⁷⁰, ou seja, é necessário uma resignificação do espaço escolar como um todo – desde a estrutura normativa às relações sociais estabelecidas.

Acredita-se que a escola está se transformando a partir das novas demandas da sociedade no que tange essa perspectiva plural. É perceptível que a maior parte dos docentes entrevistados não tem essas idéias totalmente consolidadas como requisito para o trabalho pedagógico. No entanto, por outro lado, a partir do depoimento de alguns deles, nota-se que os discentes também mudaram, mas assim como os docentes, possivelmente eles também não estão preparados para receberem uma formação simplesmente diferente da tradicional.

A instituição escolar se modificou e de alguma forma buscou se adaptar às mudanças sociais das últimas décadas. Tanto a partir das referências teóricas e conceituais, quanto a partir dos depoimentos, é possível observar maior preocupação por parte dos docentes em conseguir estabelecer uma relação menos impositiva e mais dialogada com os alunos, ou seja, temos professores empenhados em ser mais democráticos. Mas não é o simples oposto da forma tradicional de educar que adequará à escola as transformações contemporâneas.

Dessa forma, acredita-se que a autoridade possa ser um meio de proporcionar maior êxito no trabalho pedagógico. Entretanto, tal autoridade não deve ser fruto de um

¹⁷⁰ GUIMARÃES, A. M. Autoridade e Tradição: as imagens do velho e do novo nas relações educativas. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 179.

resgate do tradicionalismo e sim resultado de uma (re) construção, ou seja, é preciso reconstruir a autoridade de forma que se adéqüe à realidade contemporânea do pluralismo, da tolerância e do respeito à diversidade.

Esse movimento não deve se restringir a desenraizar o tradicionalismo, mas sim focalizar na edificação de uma nova tradição, de uma nova autoridade que seja resultado dos processos de rememoração e da reflexividade.

Entrar nessas imagens, vivê-las é fazer com que ressurgja, ao lado da *tradição formal* - monopolizada pelos grupos que deram um sentido único de verdade à História -, uma *tradição viva e coletiva* que, construída na arte de contar histórias, mobilize nas gerações seguintes o respeito pelo passado, não para repeti-lo, mas para arrancá-lo do conformismo e, dessa forma, tornar possível uma nova construção da autoridade e da tradição. Re-imaginar a escola é percorrer os espaços vazios para recriá-los, recriando em nós [...] um lugar onde se retome partes esquecidas do passado e com elas o fio de uma história inacabada.¹⁷¹

A instituição escolar precisa esquadrihar um novo caminho – reconstruir a autoridade, mas não mais com base na tradição que conhecemos – e, em conjunto com o alunado, edificar novas práticas educativas no presente para que se possa escrever um futuro diferente a partir das experiências e dos desejos não realizados no passado.

Repetidamente o alunado e suas famílias têm sido responsabilizados por várias dificuldades na efetivação da socialização secundária. Mas, será que o problema manifesto no comportamento dos alunos na atualidade não está ligado também às dificuldades da escola se adaptar à flexibilidade contemporânea (o diálogo, a tolerância, o respeito às diferenças, à reflexividade)?

Quanto ao comportamento dos discentes, pode-se destacar uma possibilidade: a escola de alguma forma se preparou para as mudanças (formação de professores, perspectiva democrática, respeito às diferenças), mas os alunos não receberam qualquer “preparação” para aprender a lidar com a democracia na escola: os pais têm menos tempo para se dedicar e os que se dedicam geralmente transmitem as idéias tradicionais. Assim, pode se concluir que o alunado enfrenta dificuldades por não compreender e também não saber lidar com essa nova perceptiva democrática. Os alunos, em suma, precisam de ajuda para aprenderem a esclarecer, a explicar

¹⁷¹ Ibid., p. 181.

aquilo que querem ou desejam.

O depoimento da professora Eliane, quando a perguntei se os alunos gostam das aulas de educação física, deixou evidente que eles ainda precisam de orientação para dirigi-los:

Eles querem é sair da sala, não sei se seria bem a educação física. Porque quando você deixa eles livres, eles não gosta. Às vezes, assim, numa sexta-feira, numa última aula, eu dou 10 aulas por dia. Você chega pra eles: hoje é livre! Eles não sabem ser livres! Hoje eu vou deixar vocês livres, tá! Tá aqui o material, tá vocês... Eles não sabem ser livres, o que acontece: ou eles não fazem, ou dá confusão, nunca dá certo!! Risos. Então, tem que estar conduzindo, não tem como!

Também experienciei uma situação semelhante: na metade do meu curso de graduação tivemos um professor que tentou trabalhar conosco numa perspectiva “democrática” em que nós, alunos, construiríamos o método de ensino, infelizmente, não estávamos preparados e a disciplina só foi concluída quando as “rédeas tradicionais” (o método expositivo e a avaliação formal – prova e trabalhos) foram retomadas.

Assim sendo, além de ser necessário reconstruir a autoridade da escola é preciso também olhar para o aluno: as práticas educativas devem envolver atitudes autônomas dos discentes, mas também contemplar ações orientadoras dos professores para nortear a conduta discente no caótico mundo social da informação em que se vive na contemporaneidade buscar treiná-lo e adaptá-lo a essa nova perspectiva para que a escola cumpra seu papel tradicional sem que a tradição impeça o desenvolvimento plural e autônomo dos membros sociais em formação.

Entende-se que a autoridade na escola é uma forma de exercício do poder para a construção de indivíduos autônomos, ou seja, *é um poder que se exerce não em benefício daquele que o exerce, mas em benefício daquele que se submete a ele.*¹⁷²

Assim, como num contrato, o aluno tem o direito de obedecer ao professor, que, por sua vez, só deve ordenar aquilo que serve ao discente para o desenvolvimento da autonomia.

¹⁷² FRANCISCO, M. de F. S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2. ed, 1999. p. 108.

Dessa forma, nesse contrato pedagógico a autoridade prescinde do consenso: deve ser "bom" para o subordinado obedecer. Além disso, ele é transitório, porque na medida em que a criança consegue conduzir-se, tal contrato perde o sentido de existência por já ter alcançado seu objetivo. Assim, a instituição escolar deve refletir sobre sua atuação visando construir uma nova autoridade a fim de conseguir formar indivíduos autônomos.

Sem a pretensão de abarcar a complexidade da temática abordada, buscou-se traçar possíveis trajetórias para amenizar as tensas relações que permeiam a atividade educativa na atualidade – fundamentos e bases tradicionais que estão na contramão da perspectiva democrática contemporânea.

Acredita-se que esse trabalho apresentou possibilidades, no entanto, muitos questionamentos surgiram pela ausência de aprofundamento em aspectos que não puderam ser devidamente contemplados. Dessa forma, aponta-se para a continuidade, para novas investigações: Qual a perspectiva dos alunos sobre a autoridade na escola? O que os pais têm a dizer sobre isso?

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes

COM medo dos alunos. **Veja**. São Paulo: Ed. Abril, ano 38, n. 25, 11 maio 2005. Parte integrante da edição 1904, p. 62-66.

MEU nome não é Johnny. Direção Mauro Lima. Produção: Atitude Produções e Empreendimentos, Globo Filmes, Teleimage, Apema Filmes. Roteiristas: Guilherme Fiúza, Mariza Leão e Mauro Lima. Intérpretes: Selton Melo, Cléo Pires. Brasil, 2008. (130 min), son. Color.

Documentos Eletrônicos

ANDRADE, Marcelo. Famílias desesperadas fazem pedido à polícia. **A Tribuna**, Vitória, p. 2, 26 de maio 2008. Disponível em: <www.redetribuna.com.br>. Acesso em maio de 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em janeiro de 2008.

CAMACHO, L. M. Y. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes**. São Paulo: USP, 2001. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em novembro de 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. Topoi Revista de História, Rio de Janeiro, v. 1, 2002, p. 314-332. Disponível em: [HTTP://www.ifcs.ufrj.br/~pphis/pdf/topoi5a13.pdf](http://www.ifcs.ufrj.br/~pphis/pdf/topoi5a13.pdf). Acesso em março de 2008.

NOGUEIRA, R. M. C. P. A. **A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas**. Revista Iberoamericana de Educación (Online), v. 01, n. 01, p. 93-102, 2005. Disponível em: <www.rieoei.org>. Acesso em janeiro 2008.

Bibliografia

ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **Sociologia da Família**. In: CANEVACCI, M., org. **Dialética da família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva**. São Paulo, Brasiliense, 1985, p. 210-222.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALMEIDA, Maria Isabel de. O Trabalho dos Educadores. In: ABICALIL, C. A., AGUIAR, M. A. S., ALMEIDA, M. I., DOURADO, L. F., FREITAS, H. C. L., GRACINDO, R. V., PASSOS, L. A., SILVA, A. M. M. **Retrato da Escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004, p. 107-118.

AQUINO, J. G. (org.) **Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

_____. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus , 1999. p. 131-153.

ARAÚJO, U. F. de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus , 1999. p. 31-48.

ARENDT, HANNAH. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar. 1981.

BARROS, R. D. B. Benevides de Barros, R. **Subjetividade Repetente**. Contemporaneidade e Educação: Revista Semestral de Ciências Sociais E Educação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 111-129, 1997.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1987.

BERGER, P. L., LUCKMANN, T. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**. A orientação do homem moderno. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vol. IV (trad.) Tomaz T. da Silva e Luis F. Gonçalves Pereira, Petrópolis: Vozes, 1996.

BERQUÓ, Elza. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: SCHWARCZ, L. M., org. **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998, p.411-438.

BILAC, Elisabete Dória. Família: algumas inquietações. In: CARVALHO, M. do C. B. de, org. **A família contemporânea em debate**. São Paulo, EDUC/Cortez. 2003, p. 29-38

BOBBIO, N., METTEUCCI, N., PASQUINO, G., "Autoridade". In: **Dicionário de Política**. 5. ed. Brasília: Ed. UNB, 2000, p. 88-103.

BOCK, Ana M. B., FURTADO, Odair, TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOSI, Ecléa. **Lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1987.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.73-79.

_____. PASSEROM, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro, Livraria Alves Ed. 1979.

BRYM, R. J., LIE, J., HAMLIN, C. L., MUTZENBERG, R., SOARES, E. V., MAIOR, H. P. S. **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. 1. ed. São Paulo: Thomson, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMARGO, Aspásia. História Oral e política. In: Moraes M. (org.). **História oral**. Rio de Janeiro: Diadorim. 1994, p. 75-99.

CANEVACCI, M. (org). **Dialética da família**: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva. São Paulo, Brasiliense, 1985.

CARVALHO, J. S. F. de. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 49-70.

CERQUEIRA, D., LOBÃO, W. Determinantes da criminalidade: Arcabouços Teóricos e Resultados Empíricos. **Dados Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 2, p. 233-269, 2004.

CHAUVEAU, A., TÉTARD, P. (org.) **Questões para a história do presente**. São Paulo: EDUSC, 1999.

DOS SANTOS, Jair Ferreira. **O que é pós-moderno**. São Paulo, Brasiliense, 1990.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: Formação do Estado e civilização. V. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

ENQUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 9. ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

FIGUEIRA, S. A., VELHO, G., coord. **Família, psicologia e sociedade**. Rio de Janeiro, Campus, 1981.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRANCO, Sebastião Pimentel & NADER, Maria Beatriz & SILVA, Gilvan Ventura da (orgs.). **História, mulher e poder**. Vitória: 2006, p. 235-252.

FRANÇA, S. A. M. Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus , 1999. p. 155-168.

FRANCISCO, M. de F. S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus , 1999. p. 101-114.

FRANK, Robert. Questões para as fontes do presente. In: CHAUVEAU, A., TÉTARD, P. (org.) **Questões para a história do presente**. São Paulo: EDUSC, 1999, pág. 103-117.

GARCIA, Pedro B. Paradigmas em crise e educação. In: BRANDÃO, Zaia (org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo, Cortez, 1994, p. 58-66.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHANEM, Elie. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GIDDENS, A., BECK, U., LASH, S. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. (trad.) Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1997.

GUIMARÃES, A. M. Autoridade e Tradição: as imagens do velho e do novo nas relações educativas. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus , 1999. p. 169-182.

LALLEMENT, Michel. Émile Durkheim e a escola francesa de sociologia. In: _____. **História das Idéias Sociológicas**. vol. 1. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.197-254.

LA TAILLE, Yves de. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, P.; LA TAILLE, Y; HOFFMANN, J, (orgs). **Grandes Pensadores em Educação: o desafio da aprendizagem da formação moral e avaliação**. Porto Alegre, Mediação, 2001, p. 67-98.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999, p. 9-29.

LOURO, Guacyra Lopes. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In. CATANI, Denice Bárbara et al. (orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p.73-82.

MORAIS, J. F. R. **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 2003.

PRADO, M. L. C. Davi e Golias: as relações entre Brasil e Estados Unidos no século XX. In: MOTA, C. G. (org). **Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)**, a grande transação. V. 2. São Paulo: Editora SENAC, 2000, p. 319-347.

NEDER, G. Marx e a História. In: CERQUEIRA FILHO, G.; KONDER, L; FIGUEIREDO, E. L. **Por que Marx?** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, p. 121-131.

QUINTANEIRO, T., BARBOSA, M. L. O., OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos**. Belo Horizonte. UFMG. 2002

RÉMOND, RENÉ. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

RIOUX, J. -P. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, A., TÉTARD, P. (org.) **Questões para a história do presente**. São Paulo: EDUSC, 1999, pág. 39-50.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, J. F. **O que é pós-moderno**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SARTI, Cynthia. A Família e Individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. do C. B. de, org. **A família contemporânea em debate**. 5. ed. São Paulo, EDUC/Cortez. 2003, p. 39-50.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**, as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

_____. **Respeito**: A formação do caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SETTON, M. G. J. As transformações do final do século: ressignificando os conceitos autoridade e autonomia. In: AQUINO, J. G. (org.) **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus , 1999, p. 71-84.

SIRINELLI, Jean-François. Ideologia, tempo e história. In: CHAUVEAU, A., TÉTARD, P. (org.) **Questões para a história do presente**. São Paulo: EDUSC, 1999, pág. 73-92.

SOUZA, P. N. P. & SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a nova LDB**: lei nº. 9.394/96. São Paulo: Pioneira Educação, 1997.

TEDESCO, Juan. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo. Ática, 1998.

VASCONCELLOS, C. dos S. **(In) Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

ZAGURY, Tânia. **Limites sem traumas**. 76. ed. Rio de Janeiro. Record, 2006.

ANEXO I - Roteiro para as entrevistas

Identificação

1. Sexo () Feminino () Masculino
2. Estado Civil () Casado/a () Solteiro/a () Outros _____
3. Tem filhos? Se sim, Quantos? _____
4. Idade () 25 a 35 anos () 36 a 45 anos () 46 a 55 anos () + 55 anos
5. Religião () católico () evangélico () espírita () outros _____
6. Escolaridade () Ensino Médio () Superior () Especialista () Mestre () Doutor
7. Situação Ocupacional () trabalhando () aposentado () outros _____
8. Área de conhecimento _____

Roteiro

1. Quanto tempo você exerceu atividades como professor ou há quanto tempo você trabalha como professor?
2. Ao longo de sua carreira, você poderia apontar dificuldades encontradas e também aspectos que facilitaram o exercício de sua atividade?
3. Você acha que ocorreram mudanças na escola, comparando o período em que você começou a dar aula com os dias atuais? Justifique.
4. O que você entende por autoridade na escola?
5. Como você definiria autoridade na relação professor-aluno?
6. Você acha que houve mudança nos padrões de autoridade na escola e/ou na relação professor-aluno? Justifique.
7. Como você exerce ou exercia sua autoridade com os alunos?

ANEXO II - Reportagem: “Famílias desesperadas fazem pedido à polícia”