



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc

Representações sociais sobre autoridade na contemporaneidade: o que dizem os professores

Bárbara Cristina Barbosa dos Santos

Salvador
2018

Bárbara Cristina Barbosa dos Santos

**Representações Sociais sobre autoridade na contemporaneidade:
o que dizem os professores**

Dissertação apresentada à Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim.
Salvador

Salvador
2018

Bárbara Cristina Barbosa dos Santos

**Representações Sociais sobre autoridade na contemporaneidade:
o que dizem os professores**

Dissertação apresentada a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Salvador, 21 de Maio de 2018.

Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Université du Quebec à Montreal – UQ, Canadá

Prof^a. Dr^a. Liege Maria Sitja Fornari
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação - UFBA

Prof^a. Dr^a. Leila da Franca Soares
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Doutorado em Educação - UFBA

Salvador
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

B238

Barbosa dos Santos, Bárbara Cristina

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AUTORIDADE NA
CONTEMPORANEIDADE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES /
Bárbara Cristina Barbosa dos Santos.-- Salvador, 2018.

113 fls

Orientador(a): Natanael Reis Bomfim.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2018.

1.Autoridade. 2.Representação Social. 3.Contemporaneidade.

CDD: 370

TERMO DE APROVAÇÃO

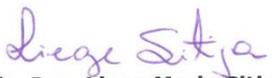
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE AUTORIDADE

BÁRBARA CRISTINA BARBOSA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 29 de outubro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Université du Québec à Montréal -UQ, Canadá


Profa. Dra. Leila da Franca Soares
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Liege Maria Sitja Fornari
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico essa Dissertação a todos aqueles que confiaram na minha proposta, especialmente, aos meus pais, pela formação digna com que me criaram. Amo vocês!

Agradecimentos

A Deus pelo dom da vida, por me permitir galgar mais esse degrau. Não foi fácil, mas também não foi impossível. Muito grata.

Ao Prof. Doutor Natanael Reis Bomfim, meu orientador, pela solicitude aos meus questionamentos e por abraçar essa proposta junto comigo. O meu muito obrigada pelos ensinamentos.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia, extensivo aos funcionários e Doutores que ao transmitir e trocar conhecimento, possibilitou uma melhor visão das questões relacionadas à Educação.

Aos Professores do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, por participarem desta pesquisa, contribuindo com a sua visão acerca do entendimento de “autoridade”, a partir das representações sociais. Agradecida pela acolhida!

Aos colegas do PPGEduC e especialmente do GIPRES pela troca de informações. Foi muito bom conhecê-los.

A Euvaldo Mattos pelo apoio constante, pela generosidade nessa trajetória difícil e por vezes dolorosa e por muitas vezes ter sido minha fonte de força e inspiração.

A todos que, nesses tempos difíceis, num cenário social que tanto nos afeta por não desistirem e resistirem com amor e esperança na educação.

E a todos aqueles que, direta e indiretamente, contribuíram para a finalização desta pesquisa.

Entender é sempre limitado. Mas não entender
pode não ter fronteiras.

(Clarice Lispector)

RESUMO

Esta pesquisa com o título de “Representações Sociais sobre autoridade na contemporaneidade: o que dizem os professores” consiste em identificar junto aos professores a construção das representações sociais sobre a “autoridade” na sala de aula. O campo de interdisciplinar de Educação e Psicologia, exige um estudo epistemológico das bases teóricas do pensamento social do espaço social dos professores. A fundamentação teórica compreendeu aspectos do fenômeno psicossocial da autoridade na escola, sob a égide do conteúdo constante das representações sociais (RS), sobre esse objeto social, a fim de justificar atitudes e orientar as práticas sociais em sala de aula. As mudanças ocorridas na educação brasileira, depois da Constituição de 1988, tornou necessário repensar a escola, considerando o contexto que se desenha a partir das novas demandas sociais. E, para responder ao questionamento de quais as representações sociais sobre autoridade junto aos professores/as das escolas públicas de Salvador, o caminho metodológico adotado compreendeu a análise e discussão dos dados específicos da teoria das representações sociais (TRS), considerando a apreensão das imagens cognitivas considerando três instrumentos: teste de evocação livre de palavras e hierarquização; o questionário sociodemográfico; e o grupo focal. O tratamento dos dados das evocações se deu de forma estruturada por meio de um quadrado composto de quatro quadrantes que representam os conceitos de núcleo central (elementos centrais), elementos intermediários I e II e elementos periféricos e, posteriormente, dos quais superpostos a partir da análise das fotografias tomadas pelos professores. Posteriormente, aos dados analisados e contrastados, os resultados demonstraram que as RS dos professores estão relacionadas prioritariamente com o aspecto positivo de mais importante a autoridade focada no “respeito, educação, direção, liderança e hierarquia”; e extremamente importante a autoridade focada nos “valores, respeito, cooperação, disciplina, firmeza, organização, ordem e afetividade”. A conclusão a que se chegou foi de que a origem dos dilemas enfrentados pela Educação dos dias atuais é possível atribuir a diferentes fatores, e de acordo com a perspectiva teórica que se empresta para a análise da “autoridade” nas RS, ficou evidente que é respeito o que mais os professores cobram das atitudes dos alunos.

Palavras chave: Educação; autoridade; representações sociais.

ABSTRACT

This research entitled "Social Representations of authority in the contemporary: what do the teachers say" consists of identifying with teachers the construction of social representations about "authority" in the classroom. The field of interdisciplinary Education and Psychology, requires an epistemological study of the theoretical bases of social thought in the social space of teachers. Theoretical basis included aspects of the psychosocial phenomenon of school authority, under the aegis of the constant content of social representations (RS), about this social object, in order to justify attitudes and guide social practices in the classroom. The changes that occurred in Brazilian education after the 1988 Constitution made it necessary to rethink the school, considering the context that is drawn from the new social demands. In order to respond to the question of what social representations about authority with teachers in public schools in Salvador, the methodological approach adopted included the analysis and discussion of the specific data of the theory of social representations (TRS), considering the apprehension of the images considering three instruments: free speech evocation test and hierarchy; sociodemographic questionnaire; and the focus group. The treatment of the evocations data was done in a structured way by means of a square composed of four quadrants representing the concepts of central nucleus (central elements), intermediate elements I and II and peripheral elements, and later of which superimposed from the analysis of photographs taken by teachers. Subsequently, to the data analyzed and contrasted, the results showed that the SR of the teachers are related, with the positive aspect of the most important, the authority focused on "respect, education, direction, leadership and hierarchy"; and extremely important, authority focused on "values, respect, cooperation, discipline, firmness, organization, order and affectivity." The conclusion reached was that the origin of the dilemmas faced by Education of the present day can be attributed to different factors, and according to the theoretical perspective that lends itself to the analysis of "authority" in SR, it was evident that the respect what more teachers charge for students' attitudes.

Keywords: Education; authority; social representations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

%	Percentual
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa de pós-graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
GEPPE	Grupo de Estudo e Pesquisa de Psicanálise e Educação
GIPRES	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
N	Número
NAP	Núcleo de Apoio ao Professor
p.	página
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RS	Representação Social
SEDUFMS	Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria
SINPRO	Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNC	Teoria no Núcleo Central
TRS	Teorias das Representações Sociais
UDEMO	Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa de localização do Colégio Presidente Costa e Silva, Salvador -BA	75
Figura 02 – Decodificação dos Significados sociossimbólicos que estruturam as relações de dimensão de importância da autoridade na sala de aula, segundo TALP	90
Figura 03 – Categorias da análise do conteúdo (Grupo Focal), considerando as 03 (três) etapas cronológicas de Bardin	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Fases do processo do fluxo das comunicações para as RS	60
Quadro 02 – Distinções entre as RS e a associação a cognição social	63
Quadro 03 – Tipos de autoridade, segundo Calligaris	67
Quadro 04 – Tipos de autoridade, segundo Furlani	68
Quadro 05 – Plano das RS para a evocação livre de palavras e hierarquização	85
Quadro 06 – Categorização do Plano das RS das palavras evocadas pelos professores	87
Quadro 07 – Decodificação dos significados sociossimbólicos que estruturam as relações de dimensão de importância da autoridade na sala de aula, considerado o descrito no TALP, por Abric	87
Quadro 08 – Funções da ancoragem junto aos significados sociossimbólicos que estruturam as relações de dimensão de importância da autoridade na sala de aula, considerado o descrito no TALP, por Abric, enfatizados pelos professores do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Pesquisa no banco de dissertações e teses da CAPES a partir nos constructos: “educação”, “autoridade” e “professor” (2013 a 2018)	22
Tabela 02 – Pesquisa no banco de dissertações e teses da CAPES a partir dos constructos: “educação”, “autoridade”, “professor” e “representações sociais” (2013 a 2018)	24
Tabela 03 – Distribuição de professores e alunos do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva	76
Tabela 04 – Questionário sociodemográfico dos professores do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva	84

Sumário

Introdução	17
Trajetória pessoal e profissional como motivação do estudo	18
Revisão de literatura sobre os descritores: “educação”; “autoridade”, “professores” e “representações sociais”	20
Questão norteadora, objetivo geral e justificativa	26
Da estrutura da pesquisa	28
1 Educação na contemporaneidade	31
1.1 Educação no cenário contemporâneo	31
1.2 Autoridade na sociedade contemporânea	35
1.3 A (in)disciplina e a questão em torno do discurso da autoridade instituída	46
2 Autoridade e a representação social	52
2.1 Autoridade como objeto social das RS	52
2.2 Entendendo o que vem a ser representação social	59
2.3 Autoridade e as representações sociais no âmbito educacional	64
3 Caminho metodológico da investigação	70
3.1 Justificativa do <i>locus</i> do estudo	73
3.2 Dos sujeitos participantes	77
3.3 Instrumentos para coleta de dados	78
3.3.1 Dispositivos adotados para a coleta de dados	78
3.3.2 Dispositivo para o Estudo 1: Questionário sociodemográfico	78
3.3.3 Dispositivo para o Estudo 2: Teste de Evocação Livre de Palavras (TALP)	79
3.3.4 Dispositivo para o Estudo 3: Grupo Focal com os professores	80
3.4 Procedimentos utilizados para a análise dos dados	81
4 Resultados e discussão: apreensão das RS – educação e autoridade	83
4.1 Apreensão das RS	83
4.2 Educação e autoridade: análise do TALP	85
4.3 Análise do conteúdo: grupo focal	93
Considerações finais	102
Referências	106

Apêndice I Questionário Sociodemográfico	110
Apêndice II Teste de Evocação Livre de Palavras	111
Anexo Carta à direção do Colégio	112
Apêndice III Imagem utilizada no grupo focal	113

Introdução

Este estudo, a ser realizado no contexto escolar, busca desvelar o conteúdo das representações sociais (RS) sobre “autoridade” junto ao pensamento social de professores. Nesse sentido, contextualizo sobre educação contemporânea transversalizada pelo objeto socialmente representado – autoridade do professor na sala de aula. Em seguida apresento minha implicação, pessoal e profissional, como motivadora da delimitação do objeto de estudo. Assim, abordo alguns trabalhos que tratam dessa temática a fim de verificar as aproximações teóricas, conceituais e metodológicas dessa pesquisa. Ao final, apresento o problema e objetivos, a relevância desse estudo e anuncio os capítulos da dissertação.

Atualmente, o debate social e científico no campo da educação, em torno dos problemas envolvendo a autoridade do professor em sala de aula, tem sido tema recorrente em diversos segmentos da sociedade. A referência dessas discussões tem sido a Lei nº 3.613, de 15 de setembro de 2015, que aborda a autoridade do professor, assegurando-lhe proteção, dando direito de advertir o estudante de forma oral ou escrita e até de determinar a saída do aluno do local de aula.

Para ilustrar esse contexto, destacamos que na cidade do Salvador, nas escolas públicas, cerca de 84.204 professores sofrem agressão física e verbal. Segundo dados mais recentes, de acordo com o Sindicato dos Professores do Estado da Bahia, 44% dos docentes disseram já ter sofrido algum tipo de agressão. Além disso, 84% dos professores afirmaram já ter presenciado agressões, sendo que 74% foram agressões verbais, 60% foram *bullying*, 53% relativos a vandalismo e 52% foram agressões físicas.

Muitos autores estudam esse comportamento, associado às Representações Sociais – RS – e autoridade em sala de aula. Guareschi (1993) abordou a criança e a RS em relação ao poder e à autoridade em detrimento da negação da infância e afirmação da vida adulta. Spink (1993) discutiu a questão do conhecimento no cotidiano educacional em face às RS e de sua perspectiva na psicologia social. Já Aquino (1999) abordou a autoridade e a autonomia na escola à luz de alternativas teóricas práticas. Laterman (2000) trouxe à tona a violência e a incivilidade na escola, salientando que não existem vítimas nem culpados. Abramovay (2005) tem uma larga pesquisa no cotidiano das escolas, associado às incivildades, com incidência nas mais diversas violências para com os professores. Garcia (2006) também discute a indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. E Priotto (2009) descreve as características da violência escolar envolvendo adolescentes, dentre outros.

Diante do exposto, vale salientar o pensamento de Arendt (2010) sobre a educação como inerente à natureza da condição, inserindo a ideia de formação dos sujeitos a partir das relações humanas. Assim, a autora afirma que cada nova geração cresce no interior de um mundo velho, de tal forma que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar que se deseja recusar aqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar. Logo, nas minhas trajetórias, pessoal e profissional, o entrelaçamento das intersecções vividas em diversos espaços formativos é o que delinea o objeto desse estudo.

Trajetória pessoal e profissional como motivação do estudo

A motivação da pesquisa remonta o ano de 2005, quando comecei o percurso acadêmico ingressando na faculdade de Psicologia. O interesse consistia em conhecer a *psique* humana, surgindo então a possibilidade de estudar sobre as diversas teorias e abordagens desse campo do saber.

Durante cinco anos de muita teoria e prática, o interesse se consolidou pela clínica e intervenções sociais. Após a formação, o início da vida profissional foi na Clínica Lugar, em Salvador, aplicando o projeto *Clínica aos Sábados*, com atendimento para pessoas em condições especiais de pagamento e no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), no município de Laje, cujo trabalho se desenvolveu no Centro de Atenção Psicossocial de Transtornos Mentais.

Este trânsito entre o social e a clínica teve como respaldo a compreensão de que o não há contradição entre individual e coletivo. Significa dizer que o individual está ao mesmo tempo no social, espaço onde essa “aliança” se fortalece pelas simultaneidades e se contrapondo ao “ou” que dicotomiza e reduz a possibilidade da mesma. É na aliança rizomática¹ que encontramos um “nós no eu”, um “eu” que só se institui/constitui com o “e” no outro, num espaço/lugar do “entre as coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Particularmente, segundo Calligaris (1991, p. 12), “não existe uma psicanálise do individual e outra aplicada ao sintoma social, pois o sintoma é sempre social”. Sendo assim, o que determina o ser falante vai desde o mais íntimo núcleo familiar até um passado histórico que ele não reconhece, mas que o atravessa, pois tem efeitos sobre sua língua, sua cultura, sobre o coletivo.

¹ Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37)

Desde a formação, fui acometida pelo imbricamento entre a realidade psíquica e a realidade do contexto histórico-social. Nos meus estudos, como parte integrante da minha formação como psicanalista, me deparei com autores como Jean-Pierre Lebrun e Contardo Calligaris (1991), que abordam a psicanálise e a escuta do sujeito, considerando o seu discurso a partir do laço estabelecido com a rede discursiva do social.

Em seis anos de ofício, em uma instituição de ensino superior particular em Salvador, conheci a realidade e o mal-estar enfrentado pelos docentes, quando, no ano de 2013, o Serviço de Psicologia do Instituto de Saúde construiu uma proposta de criar um espaço de atendimento especialmente para professores da rede estadual. Este espaço foi nomeado de “Saúde do Professor”, em que era oferecida a possibilidade de o professor ser atendido individualmente ou em grupos.

O atendimento dos muitos professores na clínica permitiu a escuta de suas queixas em relação às dificuldades de lidar com os comportamentos dos alunos (“Eles não têm limites!”, “Não obedecem ordens... só querem saber de fazer do jeito deles!”), sobre a falta de “controle” da sala de aula, pois o sentir-se desautorizado em sua fala era corriqueiro, comparavam falando algo como “um antes e um depois”, na tentativa de encontrar uma resposta que lhes tirasse essa angústia e a dúvida se, de fato, desejavam continuar a exercer essa profissão. Entretanto, compreendi que os questionamentos possíveis dentro do *setting* psicoterapêutico sempre indicavam caminhos distintos para cada um daqueles sujeitos, ainda que as queixas fossem as mesmas.

O ingresso no mestrado aconteceu com um projeto sobre o mal-estar docente e, depois de ter percorrido as matérias obrigatórias, as reuniões do grupo de pesquisa, os fóruns com apresentações dos projetos dos colegas em um ponto mais avançado da pesquisa acadêmica e do enfrentamento de certas angústias, modifiquei o projeto, elegendo um novo objeto de pesquisa. Na **Linha de pesquisa (LPq) 2 – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador** –, me inteirei a respeito de Psicanálise e Educação no Grupo de Estudo e Pesquisa de Psicanálise e Educação (GEPPE) – saberes importantes para a desconstrução e, mais tarde, reconstrução de um novo pensar a crise da autoridade do professor na sala de aula.

Nesse sentido, os estudos dessa linha me permitiram situar as dificuldades que os docentes vivem ao sair da faculdade e adentrarem o campo profissional sem a devida preparação para tamanha empreitada, muitas vezes sem elaborar as reflexões necessárias, que possibilitem a compreensão do seu lugar diante das mutações que ocorreram nos últimos anos e que afetam a subjetividade tanto do professor quanto do aluno.

Nessa trajetória, cheguei ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES), **Linha de pesquisa (LPq) 3 – Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável**, cujas discussões acerca da RS e suas abordagens fizeram com que eu refletisse sobre o objeto de estudo. Teoricamente, a autoridade é um objeto social em construção e faz parte da realidade de professores em sala de aula. Isto implica valorizar o pensamento social sobre esse objeto que pode ser representado – “autoridade” – a partir das relações entre os sujeitos envolvidos e suas práticas exercidas nos diversos espaços educativos de formação.

Chegando ao delineamento do objeto e à problematização do estudo, fez-se necessário analisar brevemente, por meio de uma pesquisa bibliográfica, entre 2013 a 2018, alguns trabalhos que tratam dessa temática, recorrendo à plataforma Sucupira do banco de dados de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como forma de apresentar a revisão de literatura.

Revisão de literatura sobre os descritores: “educação”; “autoridade”, “professores” e “representações sociais”

Numa pesquisa bibliográfica, entre 2013 a 2018, recorri à plataforma Sucupira do banco de dados de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de verificar as abordagens dos estudos desse quinquênio.

Marques (2000) reforça a necessidade de uma postura educacional dialógica com as juventudes, na qual novos saberes emergem como constructos importantes para o processo educativo. Este estudo é relevante quando aborda a diversidade de subjetividades que emergem do ser jovem como base para uma educação traduzida como ato educativo, entretanto não distingue os espaços de exclusão social. Já Novaes (2003) avança nesse sentido apontando a desigualdade social e o endereço, além do gênero e raça, como um critério de diferenciação para a maioria da juventude brasileira que vive nas grandes cidades. O autor revela que certos endereços também trazem consigo o estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia. Para além do estigma, Abramo (2007) investiga a imagem de jovens como “problema social” e como eles conseguem superar as dificuldades.

Em 2007, identifiquei apenas um trabalho de Laranjeira, Teixeira e Bourdon (2007) que discute sobre juventudes no contexto do SFS, mas focado na maneira como os jovens

falam de si mesmo, em expressões recorrentes que compõem o retrato do “jovem da Cidade Baixa”, “o jovem do subúrbio”. As autoras afirmam que esses jovens se percebem inferiores pelo olhar do outro que denuncia o estereótipo negativo de “marginal” e, por isso, resistir e superar os estigmas são tarefas das mais diversas ordens, numa lógica em que as desigualdades sociais e econômicas se aprofundam.

Sobre políticas públicas de juventudes, o trabalho de Castro, Aquino e Andrade (2009) se destaca, mas enfatiza que “a despeito de constituírem um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens.

Em outra linha, Macedo (2014) discute sobre a categoria “juventude” em distintas e diversas reflexões no pensamento sociológico contemporâneo e aborda sobre a relação com as suas memórias coletivas e sociais.

Finalmente, os estudos sobre educação, representações e sustentabilidade de jovens desenvolvidos pelo GIPRES, onde, à luz dessa teoria, os pesquisadores têm abordado sobre as representações de espaços vividos e saberes e práticas sociais de jovens do SFS. Dos trabalhos desenvolvidos desde 2017, destaco aqueles que discutem as relações educação e juventudes na contemporaneidade, a citar os artigos intitulados: “Educação e juventudes: uma construção no e do encontro para além dos espaços escolares” e “Juventudes e Educação na Contemporaneidade” (BOMFIM; SANTANA, 2017); “Representações sociais de jovens sobre o Lobato: saberes e práticas socioeducativas no espaço vivido” (SANTOS, 2017).

Dos 11 (onze) trabalhos sobre os constructos “representações” “educação” e “juventudes”, 04 (quatro) analisam no campo da Sociologia o conceito de juventudes, dentre eles 03 (três) tratam de políticas públicas em geral para jovens. Apenas 01 (um) trabalho sobre o SFS, mas na perspectiva interdisciplinar entre a Psicologia e a Sociologia; e os outros 03 (três) que discutem no campo da Educação e da Psicologia Social sobre as RS de Jovens e seu espaço vivido como forma de aplicabilidade na educação.

Estes dados apontam que ainda existe uma carência na área da Educação para pesquisas correlatas, cujo eixo possa permitir entender melhor a problemática dos jovens e sua imagem na sociedade. Tão breve constato que são raros os estudos RS de jovens sobre o futuro e sua realidade social.

Nesta busca, fiz uso de 03 (três) descritores: Autoridade + Escola + Professor. Foram encontrados 9.622 registros. Após o refinamento no campo de pesquisa em Educação, fiz leitura dos resumos de 152 trabalhos e observei que poucos se referem a, pelo menos, duas das categorias de análise.

Tabela 01 – Pesquisa no banco de dissertações e teses da CAPES a partir nos constructos: “educação”, “autoridade” e “professor” (2013 a 2018).

QT.	TÍTULO DO TRABALHO	ÁREA DO CONHECIMENTO	AUTOR (A)	ANO
1	Disciplinamento Escolar: suas relações com a autoridade docente e a autonomia estudantil em um primeiro ano do ensino fundamental	Educação	Mariana L. Correa	2013
2	A autoridade docente e a sociedade da informação: Educação, Crise e Liquidez	Educação	Leonardo H. Soares	2016
3	“O discurso da autoridade do/sobre o professor na/da escola”	Educação	Maria Aparecida A. Ribeiro	2013
4	“A autoridade docente no cotidiano da sala de aula: Um enfoque na perspectiva de alunos de uma turma de ensino fundamental”	Educação	Fabrcio A. Bueno	2014

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Assim, o número de registros caiu para 04 (Tabela 1), sendo 01 (um) que articula disciplina escolar com autoridade (CORREA, 2013); 02 (dois) que discutem autoridade do professor na escola (RIBEIRO, 2013; BUENO, 2014); 01 (um) que aborda o tema da autoridade docente na sociedade de informação (SOARES, 2016); e 01 (um) que discute as demandas de autoridade para o professor de educação infantil (DAMASCENO, 2015).

O trabalho de Mariana Luiza Correa, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Grande do Sul, teve como objetivo compreender o processo de disciplinamento escolar a partir dos saberes e práticas de uma professora do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, numa escola pública municipal da cidade de Porto Alegre/RS. Como abordagem metodológica, ela escolheu fazer um estudo de caso no viés qualitativo, com entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula e coleta e estudo de documentos.

Como conclusão, os autores acreditaram que a professora desenvolve práticas significativas com a turma, de modo a contribuir para a construção de sua autoridade, embora relate dificuldade da equipe pedagógica em trabalhar esse tema com os docentes. Verificou-se, então, que a atitude da professora, criativa e demonstrando autonomia, não refletia a atitude da equipe.

O trabalho de Correa (2013) apontou para os recursos utilizados pelos professores, a partir dos seus saberes e práticas, para construir um lugar de autoridade, mas não temos uma leitura a partir de questões sociais que possam influenciar estes saberes.

Já a tese desenvolvida na Universidade Católica de Brasília, no Programa de Graduação Stricto Sensu em Educação, em 2016, com o título “A autoridade docente e a

sociedade da informação: Educação, Crise e Liquidez”, escrita por Leonardo Humberto Soares, procura

“identificar de que maneira as novas tecnologias informacionais e comunicacionais, o grande volume informacional produzido e a prática docente frente à “Sociedade da Informação” reforçam e/ou põem em xeque a percepção do professor sobre a sua autoridade em sala de aula”. (SOARES, 2016)

Soares (2016) parte do princípio de que o sentimento de “crise da autoridade”, que é queixa frequente dos professores, poderia estar diretamente associado às novas dinâmicas sociais emergentes a partir do desenvolvimento tecnológico e informacional. Para isto, usou uma metodologia qualitativa, tendo a fenomenologia como método para conduzir a coleta e análise de dados, concluindo que não é o domínio das tecnologias que reforça ou não a autoridade do professor.

O reconhecimento das modificações sociais e seus efeitos discursivos no professor corrobora com a escrita de Maria Aparecida Alves Ribeiro, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A dissertação, realizada em 2013, intitulada “O discurso da autoridade do/sobre o professor na/da escola”, tem como objeto o discurso de autoridade do/sobre o professor do Ensino Fundamental e Médio e os sentidos produzidos desde a definição de autoridade até a prática discursiva na/da escola.

Para problematizar, a referida autora fez uma leitura do porquê a prática discursiva de autoridade foi (re)significada ao longo do tempo, e contextualiza com as modificações ocorridas no social que afetam esse discurso. Como metodologia, ela usou questionário e, para analisar, a teoria de Análise do Discurso. Além disso, apontou que há uma dificuldade de definir o que é uma prática discursiva de autoridade, relacionando isso a um passado político de ditadura e ao efeito do discurso capitalista.

É interessante acompanhar como Ribeiro (2013) elucidou a dificuldade que há na definição do conceito de autoridade. Por isso, vejo a importância de eleger um referencial teórico, mas sem perder de vista o protagonismo da experiência sobre a teoria, justificado pelo movimento reflexivo de repensar as práticas e sobre a teoria como tentativa de dar conta disto.

Em outra direção, a dissertação de Fabrício Aparecido Bueno (2014) – “A autoridade docente no cotidiano da sala de aula: Um enfoque na perspectiva de alunos de uma turma de ensino fundamental” – produz uma torção quando se volta para o aluno no intuito de compreender a articulação de autoridade na sala de aula.

O autor utiliza como metodologia o viés qualitativo para fazer um estudo de caso, que vai de encontro a princípios interacionistas de pesquisa, e orientado de acordo com uma lógica etnográfica de investigação. Através de coleta de dados, com entrevistas e observações, elege três aspectos: disciplinar, pedagógico e pessoal.

Esses aspectos se articulam de forma variável no cotidiano escolar, possibilitando verificar que o professor pode ora ocupar um lugar de autoridade na sala de aula ora não. É importante perceber que, de acordo com essa pesquisa, a autoridade não é uma constante e que, do ponto de vista dos alunos, se sustenta a partir de fontes variadas de legitimação, não sendo possível atribuir a aceitação ou a recusa da autoridade a um fator único.

Maior parte dos estudos aqui analisados tem por fundamento bases epistemológicas da fenomenologia, ao abordar saberes, discursos e práticas, porém, sem tratar da metodologia em representações sociais, concentrando-se em estudos de caso. Ao utilizar como referência o constructo “representações sociais”, durante as buscas, encontramos apenas 03 (três) trabalhos relacionados à temática:

Tabela 02 – Pesquisa no banco de dissertações e teses da CAPES a partir dos constructos: “educação”, “autoridade”, “professor” e “representações sociais” (2013 a 2018).

QT.	TÍTULO DO TRABALHO	ÁREA DO CONHECIMENTO	AUTOR (A)	ANO
1	“A autoridade na educação sob a perspectiva Arendtiana”	Educação	João Carlos Cavalheiro	2014
2	“As demandas de autoridade para o professor da educação infantil”	Educação	Gizele F. Damasceno	2015
3	“Ser professor: Representações sociais de professores”	Educação	Leila C. Pryjma	2016

Fonte: Elaboração da autora (2018).

A tabela 02 registra o trabalho de João Carlos Cavalheiro, de 2014, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com a dissertação “A autoridade na educação sob a perspectiva Arendtiana”. Nesta, ele propõe uma apresentação da concepção de Hannah Arendt sobre a relação entre autoridade e educação. O autor retoma que Hannah Arendt já aponta para uma crise de autoridade e que o professor, cujo papel é apresentar o mundo para as próximas gerações, não pode furtar-se a essa responsabilidade, de modo que, para isto, deve conhecer seu passado e tê-lo como referência.

Já Gizele Fonseca Damasceno (2015) toma o viés da subjetividade para construir a dissertação “As demandas de autoridade para o professor da educação infantil”, com a proposta de refletir sobre como a autoridade é demandada do professor na sala de aula na educação infantil. Interessa aqui o fato de ela utilizar a psicanálise como um prisma para

compreender o estudo da educação e da autoridade. A interlocução, através deste referencial teórico, importa pela contribuição que a psicanálise vem dando ao campo da educação nos últimos anos.

Segundo Damasceno (2015, p. 10):

[...] por princípio que a psicanálise não se presta a uma aplicação imediata à situação escolar, o trabalho ressalta algumas possíveis contribuições; [desta teoria para que haja uma] compreensão da questão da autoridade na Educação Infantil, a começar pelo reconhecimento dos processos inconscientes presentes na relação criança-adulto.

E, por fim, o trabalho de Leila Cleuri Pryjma (2016), que escolhe a TRS como marco teórico para análise da identidade do professor na dissertação “Ser professor: Representações sociais de professores”. Segundo Pryjma (2016), no exercício da prática docente, que envolve identidade do professor, os saberes e as valorações, as expectativas se entrelaçam. Esta identidade foi construída na história da humanidade, formando construções simbólicas.

Tem-se, então, sete trabalhos escolhidos a partir das categorias de pesquisa Autoridade + Escola + Professor, na área de educação e fora desta. A incidência da autoridade na relação professor-aluno é frequente em pesquisa na área da educação.

Observa-se que a problematização sobre como podemos escutar este professor que, no exercício do cotidiano escolar, vive afetado pelas mudanças ocorridas no âmbito social, é um posicionamento que pode ser metodológico na medida em que implica ao pesquisador criar recursos, tais como entrevistas e questionários dentro da pesquisa para abrir o campo da palavra ao professor.

Outro aspecto relevante é a incidência do termo “crise de autoridade”, denunciando que devemos ter uma atenção para esta nova realidade que vem se reconfigurando e impondo ao professor reflexões para ressignificar seu lugar diante do aluno e do espaço social escolar.

Mas observa-se, também, uma limitação quando nas pesquisas é atribuída uma predominância nas articulações teóricas sem a importância que o senso-comum, como aquilo que é produzido e narrado pelo cotidiano da comunidade escolar, pode dar às pesquisas.

Diante do exposto, apreender as RS sobre o objeto social (autoridade) implica em buscar pensamentos, sentidos e significados que nos leve a enxergar melhor a relação entre professor e aluno.

Em guisa de conclusão, os trabalhos selecionados são interessantes na medida em que aprofundam a discussão teórica com novos olhares para o tema da autoridade do professor.

Entretanto, a maioria deles aborda o objeto de estudo na perspectiva fenomenológica tendo como base empírica a análise do discurso. Existe uma preocupação com o papel do professor e sua atuação em sala de aula quando investigam sua identidade, seus saberes e suas práticas como forma de entender a crise da autoridade docente.

Por outro lado, mesmo no único trabalho que tem como base a teoria das representações sociais, notei uma lacuna: aquela que busque o pensamento social dos professores sobre o objeto social – autoridade.

Logo, nesse estudo, como psicóloga e pesquisadora, o pensamento consiste em ampliar o olhar sobre esses fenômenos psicossociais: violência escolar, adoecimento do professor e fracasso escolar, que pode ser compreendido como uma saída para a melhoria das relações entre professores e alunos, possibilitando que os professores possam se escutar e refletir sobre seu lugar no cotidiano, além de trazer luz a questões que estão camufladas por queixas repetitivas no dia a dia escolar para que possam ser pensadas saídas a partir das especificidades de cada um desses espaços sociais. Logo, apreender as RS sobre o objeto social (autoridade) implica buscar pensamentos, sentidos e significados que nos leve a enxergar melhor a relação entre professor e aluno.

Após formular as questões e anunciar os objetivos anunciados, faz-se necessário apresentar as bases conceituais suscetíveis de colocar em progressão a pesquisa. Nesse sentido, o capítulo seguinte apresenta os elementos teóricos para a compreensão dos fenômenos representacionais.

Questão norteadora, objetivo geral e justificativa

A **questão norteadora** dessa pesquisa foi formulada a partir da valorização do pensamento social de professores sobre “autoridade”, e de que maneira esse constructo pode contribuir para uma reflexão de docentes e discentes, sobre suas atitudes e melhoria nas suas relações. Temos então: Como o conteúdo das RS sobre “autoridade” construída pelos professores, na contemporaneidade, pode contribuir com a reflexão sobre atitudes e melhoria das relações na sala de aula?

Para tal, elaboramos o seguinte **objetivo geral**: investigar junto aos professores a construção das representações sociais sobre a “autoridade” na sala de aula.

Após formular as questões e anunciar os objetivos, faz-se necessário apresentar brevemente as bases conceituais susceptíveis de colocar em progressão a pesquisa.

No contexto da contemporaneidade, é possível inferir que há uma nova vivência da autoridade, principalmente no âmbito educacional, que talvez traga uma indicação, com maior propriedade, acerca da dificuldade do tratamento dispensado para essa questão. Com efeito, também, no âmbito escolar, onde as RS relacionadas a autoridade devem ser compreendidas como um objeto social, fundamental para a convivência diária do professor em sua prática docente para com o aluno.

A explicação em torno do processo de formação das RS, trazida por Moscovici (2015, p. 78), descreve os conceitos da objetivação e da ancoragem, onde: “Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória”.

No primeiro conceito busca-se manter a memória em movimento, sendo esta dirigida para dentro das pessoas, porque o caminho é sempre de colocação e retirada de objetos, pessoas e acontecimentos. O segundo conceito, de certa forma, se direciona para fora (para os outros), trazendo não somente conceitos, mas imagens para que sejam integradas ao mundo exterior, fazendo com que as coisas passem a ser conhecidas, considerando o que já era anteriormente conhecido.

Dentro desse contexto, o problema principal que orienta a pesquisa consiste no seguinte: Quais as representações sociais sobre autoridade junto aos professores/as de uma escola pública de Salvador?

Na atualidade, as discussões relacionadas à educação perpassam pela autoridade que aparece como uma das principais questões que influenciam a questão disciplinar e, sobretudo, as RS do lugar marcado pelo professor dentro desse contexto social chamado escola.

Não se pode esquecer que a questão da autoridade tem emersão no discurso daqueles que se encontram envolvidos no contexto educacional, estando, portanto, intimamente vinculado à (in)disciplina. Esta ocorrência se dá porque pressupõe ao trabalho pedagógico uma relação de assimetria de poder, onde aquele que ensina – o professor – tem exercido uma autoridade sobre aquele que aprende – o aluno (DE LA TAILLE, 1999).

O entendimento é de que esta autoridade advenha do papel social desempenhado pelo professor e, sobretudo, pelo domínio exercido sobre os alunos que este possui. É sabido, também, que a maneira pela qual o docente passa a exercer sua autoridade em sala, pode ser tanto de forma autoritária quanto liberal (DAVIS; LUNA, 1991; GUZZONI, 1995; ARAÚJO, 1999; SETTON, 1999; FURLANI, 2000), sendo, assim, vital para o estabelecimento (ou não) de uma situação de disciplina em sua turma.

Há uma necessidade de contextualizar o que diversos autores, sobre os quais tenho me debruçado nos meus estudos na formação profissional e como pesquisadora vem escrevendo sobre autoridade. Isto quer dizer que estamos em um momento novo, de mudanças importantes e que precisamos afiar o olhar e a escuta para além do que está dito e exposto. Para tanto se faz imperioso compreender as problematizações em torno das RS e o professor em sala de aula, quanto a questão de autoridade junto ao aluno. Esse interesse se justifica não porque nos toque diretamente a prática educativa, posto que não sou professora, mas pela função de psicóloga que ocupo. Essa questão me capturou a partir do exercício da escuta clínica, de orientação psicanalítica, de pacientes que são professores e se queixavam de um esvaziamento e um mal-estar relacionado ao exercício da atividade docente. Dessa forma, me vi com o propósito de aprofundar os estudos sobre essa temática.

A questão sobre autoridade será abordada em sua complexidade já que as posições de autoridade vêm se modificando historicamente e assim influenciando as relações em sala de aula. Para a tomada de atitudes, intervenções na sala e até politicamente na escola é importante conhecer essa realidade de se desenha atualmente.

Os objetivos

O objetivo geral: identificar junto aos professores a construção das representações sociais sobre a “autoridade” na sala de aula.

Especificamente, pretende-se:

- a) Investigar sobre o fenômeno da autoridade na escola numa perspectiva da educação na contemporaneidade;
- b) Analisar o conteúdo das RS, sobre autoridade, construído pelos/as professores/as
- c) Identificar pistas que justifiquem, orientem e reforcem atitudes, práticas sociais e de identidades da autoridade e RS.

Da estrutura da pesquisa

Esta dissertação está estruturada em 06 (seis) capítulos, descritos a seguir:

Nesta “Introdução”, apresenta-se a discussão introdutória da temática, evidenciado a problemática levantada para o assunto, o problema e questões norteadoras, a justificativa e relevância, os objetivos – geral e específicos, e a descrição sumária da metodologia.

Para o capítulo 1, intitulado de “Educação na Contemporaneidade”, apresenta-se o contexto da educação brasileira na contemporaneidade, a partir da discussão em torno dos principais problemas enfrentados na escola, na relação professor-aluno, bem como a questão da educação na contemporaneidade, com uma abordagem sobre a educação na sociedade contemporânea que possibilitou discutir as questões relacionadas a (in)disciplina e a questão em torno do discurso da autoridade instituída. Este tem a finalidade de refletir junto aos leitores sobre o papel da autoridade na sociedade.

Para o capítulo 2, com o título de “Autoridade e Representação Social”, traz-se a discussão à luz de argumentos, segundo Alain Renaut, Gilles Lipovetsky e Zygmunt Bauman, sobre o conceito de autoridade na sociedade contemporânea, com a finalidade precípua de promover a aproximação deste conceito às bases da teoria das RS numa possibilidade de amparar os estudos empíricos sobre autoridade junto aos professores do ensino médio. Assim, consistem na discussão de quatro aspectos aos quais: o que trata a “autoridade” como objeto social; o que descreve as principais tendências e limites dos estudos sobre educação e autoridade; o que traz o entendimento acerca do que vem a ser as RS; e o que articula a questão da “autoridade” com as representações sociais.

No capítulo 3 – “Caminho metodológico da investigação”, descreve-se e justifica-se detalhadamente, com base na postura epistemológica sobre pesquisa qualitativa na educação, o tipo de pesquisa, como esta foi elaborada, o *locus* do estudo, listando a partir da técnica empregada os participantes e como a pesquisadora procedeu para a coleta e análise dos dados.

No capítulo 4 – “Resultados e Discussão: Apreensão das RS – Educação e Autoridade”, aparece o resultado da pesquisa em consonância, perseguindo os objetivos que intentam o conteúdo das RS como forma de apreender as funções justificatória e orientadora, a abordagem considerou dois pontos que se articulam entre si: o primeiro ponto descreve o resultado da apreensão das RS; e o segundo ponto articula o primeiro ponto analisado com educação e “autoridade”, analisando e interpretando as diferentes imagens cognitivas sobre o perfil dos professores e “autoridade”.

E, finalmente, na “Conclusão” refere-se às conclusões a que se chegou sobre a temática, retomando questões de pesquisa e objetivos, apontando quais os limites encontrados neste estudo. A (in)conclusão sinaliza para a abertura de novos estudos sobre o objeto aqui abordado registrando sugestões e recomendações em 04 (quatro) focos distintos: o político, o teórico, o social e o pedagógico.

Ainda de forma introdutória observou-se a necessidade de apresentar as motivações até chegar a ocupar este lugar de pesquisadora para que assim seja possível delimitar o olhar

na escolha do eleito como objeto de pesquisa. Logo após, questionando sobre o que já foi visto por outros pesquisadores, apresento alguns olhares acerca da autoridade e relação professor-aluno.

Entende-se que estes olhares contribuem para o desenho da construção dos dispositivos metodológicos e para a pesquisa de base teórica usada neste texto nos capítulos que seguem.

1 Educação na contemporaneidade

A educação se confronta com a apaixonante tarefa de formar seres humanos para os quais a criatividade, a ternura e a solidariedade sejam, ao mesmo tempo, desejo e necessidade.

(Hugo Assmann)

1.1 Educação no cenário contemporâneo

A educação influencia diretamente as inter-relações que convergem para propiciar a formação de traços não somente de personalidade social, mas, principalmente, de caráter. Isto implica, necessariamente, em uma concepção de educação que deve ser voltada para o mundo, as ideais, os valores, os modos como agem, na perspectiva de se traduzirem nas convicções de bases consideradas ideológicas, morais, políticas e religiosas, balizada por princípios de ação, frente às situações tidas como reais perante os desafios da vida prática. Implica, dessa forma, “uma busca realizada por um sujeito que é o homem” (FREIRE, 1988, p. 70).

Tem-se, dessa forma, que, em cada sociedade, a educação assume diferentes conjuntos de características peculiares, em que os indivíduos sociais passam a buscar a educação, significando em suas vidas sentidos próprios – uma vez que a intencionalidade que se busca no educar é específica a cada grupo social.

Mas, tentando compreender a ação intencional de educar da humanidade, percebe-se que ao longo dos séculos esta vem sendo modificada, na perspectiva de adaptação do ser humano às demandas da época atual. No que diz respeito à prática educativa, esta consistia na aquisição de instrumentos que permitissem ao indivíduo a apreensão dos conteúdos (GRISPUN, 2000).

Com o advento da Revolução Industrial, na Idade Moderna, ainda no início do século XIX, observou-se, de forma mais efetiva, uma mudança na humanidade, permitindo a esta que recodificasse a realidade, impelindo o ser humano à modernização, que ocorreu basicamente a partir da transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista burguesa, que deu nascimento a uma nova classe social, a burguesia, e, conseqüentemente, uma nova sociedade – comumente conhecida como capitalista.

Houve uma influência direta dessa nova organização socioeconômica, altamente capitalista, inevitavelmente dividida em duas classes sociais: burguesia e trabalhador (GHIRALDELLI JR, 1991).

Estudos feitos por Ghiraldelli Jr. (1991, p. 23) mostraram que “a burguesia que se instalava no poder necessitava instrumentalizar-se culturalmente, formar seus quadros, formar o cidadão, preparar as elites para o avanço tecnológico e forjar escalões [...]”; o pressuposto consistia em difundir a visão de mundo para as camadas populares.

No entanto, para difundir tal ideia fez-se necessária uma instituição oficial e eficiente – a escola. E uma pedagogia eficaz – a Pedagogia Tradicional. Assim, foi criada a Escola como instituição moderna que visava à organização das grandes redes de ensino, das quais o crescimento ocorreu em decorrência, também, da disseminação da Pedagogia Tradicional.

Junto às grandes redes de ensino, a organização voltava-se para estruturar a escola voltada para o trabalho, que, de acordo com Ghiraldelli (1991, p. 15), se caracterizava como “uma pedagogia elitista, mas, uma vez aplicada a amplas massas, contraditoriamente dava resultados positivos”.

E, de fato, com a expansão da escola pública nos países capitalistas, praticamente houve a extinção do analfabetismo, o que, por consequência, elevou o nível cultural das camadas populares. Fenômeno este que infelizmente não tem ocorrência no cenário brasileiro. E o modelo de educação praticado no país, decerto, alienou o cidadão, não preparando-o para o exercício crítico da sua cidadania, refletindo no fracasso escolar que se reflete, até a atualidade, com índices alarmantes de analfabetismo.

Ressalte-se que, em relação à educação contemporânea crítica, a consolidação da escola ocorre como a instituição que é capacitada para a criação de condições que garantam o aprendizado de conteúdos considerados necessários para que o indivíduo viva em sociedade (LIBÂNEO, 1991). Para tanto, a oferta é de instrumentos voltados para a compreensão da realidade, o que favorece a participação dos educandos nas variadas relações sociais.

E, dessa forma, é possível inferir que especificamente o trabalho a ser desempenhado pela escola consiste em proporcionar um conjunto de práticas planejadas propositadamente, contribuindo para que os alunos assimilem determinados elementos constantes no cenário cultural, considerados essenciais para a promoção do desenvolvimento do grupo e do indivíduo.

Como instrumento, a educação escolar tem a finalidade de garantir à sociedade democrática, ocidental e moderna que se sustenta pelas relações de produção capitalista, a socialização dos conhecimentos científicos e tecnológicos acumulados pela humanidade.

Estes saberes apropriados são compreendidos e organizados pelas diversas ciências, constituindo um meio indispensável à formação e ao exercício da cidadania (LIBÂNEO, 1991).

A educação fornece os mapas de um mundo complexo que é também agitado constantemente e, ao mesmo tempo, uma direção que permita ao indivíduo caminhar através dele. Sobre essa questão, os estudos de Morin (1999) mostraram que a educação deve ser organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer – adquirindo os instrumentos da compreensão; aprender a fazer – o que possibilitará agir sobre o meio que o envolve; aprender a viver juntos – com a finalidade de participar e cooperar com os outros, nas mais diversas atividades humanas; aprender a ser – considerado como caminho essencial que integra as três precedentes.

Percebe-se, portanto, o surgimento de uma nova concepção de educação que se amplia, possibilitando as descobertas, a partir do reanimar e do fortalecimento do seu potencial criativo, na perspectiva de revelação do tesouro que se esconde em cada um dos seres humanos, supondo, portanto, ultrapassar a visão puramente instrumental da educação, considerada via obrigatória para obtenção de determinados resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), passando a ser considerada em toda sua plenitude: realização do indivíduo que, na sua totalidade, passa ao aprendizado de ser (DELORS, 1996).

E, dessa forma, infere-se que na sociedade contemporânea a escola deve considerar que as novas tecnologias propiciam a mudança do conceito de tempo, espaço e ensino; que é cabível à educação que se promova o desenvolvimento de forma integral da pessoa humana; que deve o homem se encontrar apto para o convívio em uma sociedade tecnológica e, sobretudo, globalizada; que não ocorre somente mudança no modo de aprender na escola, mas, também, naquilo que se necessita saber; e, incorre na mudança do eixo dos conteúdos que promove e estimula as competências e habilidades (SAVIANI, 1995).

A escola deve criar também as devidas condições que visem a garantia do aprendizado de conteúdos considerados necessários para a vida em sociedade, na oferta de instrumentos que possibilitem a compreensão da realidade, incluindo aí o favorecimento da participação dos educandos nas instâncias sociais de sua comunidade. Especificamente, o trabalho da escola tem por premissa proporcionar um conjunto de práticas consideradas como planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos assimilem determinados elementos culturais essenciais para promover seu desenvolvimento e, também, o

desenvolvimento da sociedade que, dificilmente, seriam adquiridos sem uma orientação específica (SAVIANI, 2000).

Mas, qual a representatividade dessa orientação que a educação busca junto aos diversos fenômenos psicossociais reconhecer sobre a subjetividade do sujeito?

Reportando-se aos ensinamentos de Bomfim (2017), o estudo dos diversos fenômenos psicossociais na educação no espaço social escolar consiste no reconhecimento da subjetividade do sujeito, não aquele epistêmico, mas, sim, o filosófico.

Dessa forma, considerando o viés da epistemologia, este estudo é compreendido como um processo histórico de produção de sentidos e significados. Atribuídos significados ao objeto social, logo a noção de sujeito ganha nova cor com a introdução do conceito de sujeito para a Psicanálise e que irá, também, guiar a compreensão do conceito de autoridade.

Ademais, neste momento atual, tem-se a sinalização de uma queda de alguns aspectos da modernidade, algumas tradições. Esse instante histórico aponta para separação do tempo e do espaço, por exemplo, onde a temporalidade humana ganha prescrições similares à reordenação da dinâmica da produção econômica, impactando com isso toda a qualidade das relações sociais. Estaríamos vivenciando um tempo que tem como característica central a fratura das grandes narrativas, uma descontinuidade, onde a razão instrumental perde a centralidade.

Estas ideias são corroboradas por PEREIRA (2016, p. 23) que aponta uma mudança no comportamento dos alunos, pois “os jovens não se inibem em afrontá-los (os professores) e são hoje reais portadores de formas bastante manifestas e pouco recalcadas de excesso ou de desregulação pulsional”. Existe um encontro da leitura de Pereira (2016) com o que anteriormente Melman (2008, p. 16) afirmou sobre “haver uma mutação cultural que nos coloca numa transição de uma economia psíquica organizada pelo recalque a uma economia psíquica organizada pela exibição do gozo”.

Nessa perspectiva, a escola é, enquanto espaço social, um lugar privilegiado na vida dos alunos e dos professores, pois é uma instituição integrante do sistema educativo da sociedade que tem por finalidade assegurar a esses sujeitos, ao longo do seu desenvolvimento, as condições para responder às demandas que o confronto com a realidade lhes impõe cotidianamente.

Segundo Ferraço (2007, p. 74), tratando de cotidiano escolar, é preciso escutar os sujeitos das escolas para com eles “fortalecer processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas” e tomar o devido cuidado para que as pesquisas não engessem,

através de categorias e sistemas pré-formados, a possibilidade de pensar e intervir sobre o cotidiano escolar.

Assim, o professor ocupa um lugar de grande importância, e dele se espera que possa dar conta da complexa tarefa de intervenção no contexto educacional e na vida de seus alunos. A formação do professor apresenta-se, então, como fundamental para prepará-lo não só teoricamente, mas também na prática, para ser bem-sucedido no exercício de ensinar – tarefa que lhe caberia por atribuição precípua – como, ainda, na responsabilidade coletiva de educar. E isso põe em pauta a questão do lugar do professor e do exercício de autoridade.

Nesta pesquisa, os desafios enfrentados pelos professores acerca da autoridade, nesta nova configuração de realidade, tomam o centro, na tentativa de levantar elementos que possam contribuir para a reflexão do processo pelo qual o professor passa na sala de aula.

Considerando que na literatura tem sido problematizada a autoridade do professor na relação professor-aluno, o filósofo Alain Renaut, no seu livro “O fim da autoridade”, lançado em 2004, aponta que dentre as diversas dificuldades levantadas pela educação atualmente é urgente e fundamental refletirmos sobre a autoridade e a denúncia que uma “crise de legitimidade sem precedentes abala as instâncias que têm como tarefa assumir a função educativa” (RENAUT, 2004, p. 7).

Retomando a discussão, segundo Ferrazo (2007), os sujeitos do cotidiano escolar são todos aqueles que, de modo diferente, marcam esse cotidiano, ou seja, alunos, professores, mães, merendeiras, vigias e outros. Neste trabalho, os desafios enfrentados pelos professores, nesta nova configuração de realidade, tomam o centro, mas sem a tentativa de apagamento da importância da relação com os alunos, com a equipe de coordenação e diretoria, por exemplo.

Corroborando assim com o pensamento de Ferrazo e Alves (1998, p. 3), no artigo “Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas, para fazer pesquisa e produzir conhecimento sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar”, tem-se que “buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que se esteja disposto a ver além daquilo que outros já viram e muito mais”. Face ao exposto, discute-se a seguir a questão em torno da autoridade na sociedade contemporânea.

1.2 Autoridade na sociedade contemporânea

Após a breve discussão anterior sobre a educação na contemporaneidade, é possível compreender como a autoridade se insere nesse contexto. E, reportando-se ao autor Alain

Renaut (2004), este apontou as dificuldades enfrentadas atualmente na educação dos jovens, seja na família ou na escola, nos mostrando que têm surgido diversas questões acerca do lugar da autoridade como mediadora da relação entre adultos e jovens.

Segundo o autor, educadores e pais desnorteados cotidianamente, confrontados com os suplícios da negociação e da justificação permanentes, concluem que nunca as relações com o mundo da infância foram tão complexas como atualmente. A proposta em sua obra “O fim da autoridade” é para fazer uma pausa no intuito de compreender as questões colocadas por este momento particular no processo de construção da autoridade, que ele chama de “crise”, e seus significados para a educação nos dias de hoje.

Renaut (2004, p. 117) contextualiza o conceito de autoridade afirmando que “a noção de autoridade é romana na sua proveniência. Ora, não podemos ignorar que o pai de família, em Roma, gozava de uma autoridade absoluta, incluindo de vida e morte, sobre os seus filhos”. O pai dispunha sem qualquer reserva, por exemplo, do direito de executar um filho, recém-nascido ou adulto, e essa autoridade era exercida em toda família. Isso mudou a partir do século IV, quando o imperador romano tomou a decisão que estipulava que matar uma criança equivaleria a um crime capital. E ainda:

Sumariamente, entende-se que o nascimento romano do valor de autoridade, mais do que assegurar o futuro luminoso que teria, aos olhos de alguns, proporcionado ao mundo da infância, deve sobretudo por si própria, se não transformarmos num idílio aquilo de que se fez acompanhar nos seus feitos, conduzir-nos a interrogarmos as sombras do dispositivo educativo com as quais ela pôde ser solidária (op.cit.).

O autor relata a historicidade da autoridade parental, pois foi o modelo segundo a qual a autoridade do professor “se encontrou, pelo menos em parte, concebida e praticada (Ibidem, p. 114). Portanto, observa-se uma extensão do modelo familiar no espaço escolar historicamente e que essa visão do autor não está longe da lógica de funcionamento no cotidiano escolar quando professores elaboraram frases como: “Olha, se eles não têm isso em casa, como terão na escola?”, “Depois que conheci os pais vi o porquê ‘dele’ ser assim!”.

A autoridade como o que determina o poder de se fazer obedecer marca um lugar diferenciado de fala dentro de um grupo (como o pai tinha dentro da família, o professor dentro da escola). Mas pode-se ainda reconhecer nisso que a autoridade representa quando o poder que ela reforça é o de educar?

O apontamento disso é com o intuito de problematizar, já que o exercício da autoridade vem sofrendo mudanças ao longo do tempo, influenciando a forma como esta é

vivenciada no espaço escolar e entendemos que o lugar do professor na escola é fruto de um processo histórico e que, ao apontar uma crise, o autor está nos sinalizando para um ponto agudo deste processo que merece atenção especial.

Renaut (2004, p. 7) defende uma “crise de legitimação” que convoca todos a “uma reflexão sobre si próprio e sobre suas escolhas”. Sendo assim, o que mais interessa, para possibilitar essa reflexão, em face da denúncia de crise é a constatação da mudança nos papéis investidos de autoridade, historicamente, e que esta mudança vem produzindo efeitos no espaço social escolar, pois que:

De fato, desde há pelo menos uma geração que uma crise de legitimidade sem precedentes abala as instâncias que têm como tarefa assumir a função educativa. Fragilização da escola nas suas missões de transmissão do saber e dos valores, escalada do individualismo na vida familiar, problematização constante das vivências da paternidade: sem dúvida nunca as referências e os modelos segundo os quais, em cada época, os adultos exercem as suas responsabilidades relativamente às crianças foram objeto de tantas dúvidas ou inquietudes quanto ao que o futuro pode ainda reservar.

Com o entendimento de que os papéis sociais e o exercício das responsabilidades atribuídas aos professores estão em constante transformação, abordaremos aqui esta crise como parte de um processo histórico cujo efeito tem incidência no exercício da autoridade pelos professores, no espaço escolar, levando em consideração as especificidades da nossa sociedade contemporânea. A construção do lugar do professor se trata de um processo e propomos refletir sobre as contingências que vêm afetando esse profissional.

Complementando, Renaut (2004, p. 60-61) afirmou que:

Não existe verdadeira modernização das sociedades, já o compreendemos, sem esta crise dos poderes que é, de alguma maneira, em benefício da inevitável fragilização através do reconhecimento do direito dos sujeitos a julgá-los, congênita dos espaços conquistados sucessivamente pela democracia: o da política, em primeiro lugar, mas também os do casal, da família, da escola, mais geralmente todas as esferas da sociedade em que exista o exercício de um poder exposto doravante a ter que se justificar e argumentar junto daqueles sobre quem se exerce. Não existe modernização ou democratização, portanto, sem crise do poder, mas também não existe modernização sem, mais radicalmente ainda, crise da autoridade, mesmo quando é muito forte a tentação de voltar a dar aos poderes, fragilizados pela própria lógica da democracia, essa dimensão de autoridade que os tinha outrora encorpado.

O autor aponta claramente para as mudanças nas relações sociais em consequência da modernização das sociedades a partir de novos arranjos políticos e econômicos que

estruturam a sociedade. Mas, estar-se-á tratando de que especificidades da sociedade contemporânea?

Sobre essa questão, reportando-se a Gilles Lipovetsky (2005, p. 15), no livro “A era do Vazio”, este revela que há uma mutação histórica que vê o “enfraquecimento da sociedade, dos costumes [...], a emergência de um modo de socialização e de individualização inédito, numa ruptura com o que foi instituído a partir dos séculos XVII e XVIII”.

Descreve, portanto, um tempo no qual a sociedade é liberal e se caracteriza pelo movimento, pela fluidez e pela flexibilidade, nos quais os ideais que orientavam a modernidade são enfraquecidos, “esvaziados”, fragmentados e pluralizados. Como consequência é possível observar a exacerbação do individualismo, o enfraquecimento do limite entre o público e o privado, e a eliminação das hierarquias que eram representadas pelo Estado: a família, a igreja, a escola.

Ainda de acordo com Renaut (2004, p. 24), a crise de autoridade, como ele aponta, que se vivencia atualmente, tem origem na própria história das sociedades modernas, pois: “foi através do Iluminismo e das revoluções políticas do século XVIII, que estabeleceram valores através dos quais, a princípio, reconhecemos e significamos o mundo humano”; estas ações regulam as relações entre os sujeitos declarados livres e iguais em direitos.

Não diferente, Moreira (2016, p. 1.032) afirmou que: “Assim, por meio de um longo processo coletivo, passamos a identificar o ‘outro’, seja qual for sua identidade de gênero, cultural ou racial, como outro eu, igualmente portador dos mesmos direitos fundamentais”.

Os pressupostos das sociedades modernas, apontados acima, estariam tão profundamente registrados em nossas consciências que já teriam se transformado em elementos principais da nossa compreensão do mundo social, “tal como a lei da queda dos corpos e a teoria da evolução das espécies” (RENAUT, 2004, p. 25).

Desta forma, através de um processo lento, mas consistente, visando uma sociedade mais justa, as lentas transformações oriundas dos avanços destes pressupostos da consciência moderna forjaram uma nova forma de relacionamento entre os sujeitos. E são estes avanços que, segundo Renaut (2004), abalaram as formas tradicionais de autoridade e fragilizaram os poderes.

Não existe verdadeira modernização das sociedades, já o compreendemos, sem esta crise dos poderes que é, de alguma maneira, em benefício da inevitável fragilização através do reconhecimento do direito dos sujeitos a julgá-los, congênita dos espaços conquistados sucessivamente pela democracia, pois, conforme Renaut (2005, p. 60-61):

O da política, em primeiro lugar, mas também os do casal, da família, da escola, mais geralmente todas as esferas da sociedade em que exista o exercício de um poder exposto doravante a ter que se justificar e argumentar junto daqueles sobre quem se exerce. Não existe modernização ou democratização, portanto, sem crise do poder, mas também não existe modernização sem, mais radicalmente ainda, crise da autoridade, mesmo quando é muito forte a tentação de voltar a dar aos poderes, fragilizados pela própria lógica da democracia, essa dimensão de autoridade que os tinha outrora encorpado.

Portanto, segundo Renaut (2004), a perda da autoridade é fruto dessa fragilização dos poderes realizada em nome da liberdade e da igualdade de direitos e é, portanto, como afirmou recentemente Moreira (2016, p. 1.033), “um elemento necessário à modernização e à democratização das sociedades”. Todavia, a perda da autoridade é, segundo Renaut (2004, p. 61), “o preço a pagar pelas sociedades que atravessam essa dinâmica irresistível da igualdade”.

A questão é por que a infância apela a que se mantenha com ela, na escola ou numa família, um conjunto de relações em que o reconhecimento da similitude do outro permite ainda mais dificilmente do que noutros locais abstrairmo-nos da sua dessemelhança, que é aqui mais particularmente conforme enunciou Renaut (2004, p. 31):

Vê a luz do dia uma dúvida acerca do devia ser, numa sociedade democrática, o poder que a educação exige aos adultos que exerçam para escolher os conteúdos, as referências e as normas a transmitir às crianças, assim como as modalidades e o ritmo de sua transmissão.

Assim, para Renaut (2004), nas sociedades democráticas, fundadas numa recusa pressuposta de qualquer assimetria, qualquer diferença de lugares é confrontada com a questão de definir até que ponto a criança é igual de fato.

E isso ocorre porque, segundo afirmou Moreira (2016, p. 1.035),

Mesmo quando se identifica a criança como “um pequeno homem”, por ser portadora dos mesmos direitos dos adultos, identificamos também que ela é portadora do direito à proteção. Portanto, como conciliar direitos aparentemente contraditórios? Como libertar as crianças sem falhar em protegê-las?

Anteriormente, o questionamento feito por Renaut (2004, p. 116) foi o seguinte: “Como encarar esta aporia, intrínseca à escolha irreversível dos nossos valores, na relação entre adultos e crianças?”.

Com o advento do chamado pensamento moderno, então, com suas complexidades, surge aquilo que se desvincula da tradição, ou seja, um conjunto de transformações que ocorreram no Ocidente, e que tinham como ponto central um processo de racionalização da estrutura social – um projeto civilizatório emancipador – com impactos sociais e na vida particular das pessoas, inclusos aí processos educativos, conforme afirmou Lima Vaz (2012, p. 7):

[...] entendemos aqui por modernidade o universo simbólico formado por razões elaboradas e codificadas na produção intelectual do Ocidente nesses últimos quatro séculos e que se apresentam como racionalmente legítimas. Elas constituem o domínio das referências normativas do pensar e do agir para imensa maioria dos chamados intelectuais do nosso tempo.

Diante disso, a modernidade é constituída como uma configuração de referência, portanto, quando a “razão” emerge como dimensão prescritiva e normalizadora dos agrupamentos humanos, teremos uma nova possibilidade explicativa do social, onde se coloca em atividade atos de uma racionalidade com horizontes distintos do que estava estabelecido anteriormente.

Assim, se a modernidade é capaz de agregar, a princípio, diversas dimensões de saberes numa referência unitária, ela entra em choque com o seu próprio discurso, dilui-se a narrativa referencial, dando espaço para o surgimento de micronarrativas.

Esta fratura das grandes narrativas gera uma descontinuidade, onde a razão perde a centralidade, e entra em cena o fenômeno que alguns conceituam de “pós-modernidade” ou “tempo contemporâneo”. A organização social é distinta da anterior ou, pelo menos, são acrescentados elementos de radicalização nesta fase. Aqui, não existe, em certo sentido, o aprisionamento do pensamento sempre a um mesmo modo de funcionamento, se verifica uma polissemia pensante – a universalidade perde sua força. Dito de outra forma, a racionalidade avança distanciando-se assim da estrutura de viés absoluto.

Nesse sentido, reportando-se ao ensinamento feito anteriormente por Bauman (1997), essas mudanças ocorreram a partir da idade moderna, atingindo sua mais crítica fase, sendo capaz de causar a dissolução de ritos estabelecidos que começaram a perder legitimidade, ao mesmo tempo em que se abriu a possibilidade de uma compreensão radicalmente nova dos fenômenos morais.

Afrouxa-se a força da tradição, e alivia-se o peso das imposições morais ditas divinas. Vemos uma mudança de que a identidade é algo rígido e imutável, que havia quando tradicionalmente os papéis e lugares eram determinados para cada um, como o acúmulo de

bens gerando o uso e descarte rápido de objetos para se abrir espaço para outros gerando um ritmo frenético de consumo.

Tendo em vista o contexto apontado anteriormente (transformações no conceito de autoridade, quebra das grandes narrativas) que emerge, até então, com o intuito de refletir sobre o ato de educar, Bauman (2010) nos convida a pensar sobre o ato de educar na contemporaneidade.

Bauman (2010) aponta a pluralidade como consequência inevitável e nos faz pensar que “a comunicação entre tradições se torna o maior problema do nosso tempo (IBIDEM, p. 196)”, deixando-nos assim com uma pluralidade que não está aí para ser “resolvida, mas que constrói a necessidade de especialistas em tradução de tradições culturais” (Ibidem, p. 197); o que por sua vez transforma estes em grandes peritos contemporâneos.

Deixa, portanto, com a evidência de que a estratégia pós-moderna de trabalho intelectual é caracterizada pela metáfora do papel do “intérprete”, portanto, alguém que vai interpretar elementos no interior de um sistema de conhecimento firmado em outra tradição. Dessa forma, Bauman (2010, p. 20-21) explicou que:

Em vez de orientar-se para selecionar a melhor ordem social, essa estratégia objetiva facilitar a comunicação entre participantes autônomos (soberanos). Preocupa-se em impedir distorções de significado no processo de comunicação. Para este fim, promove a necessidade de penetrar em profundidade o sistema estrangeiro de conhecimento do qual a tradução deve ser feita [...] e a necessidade de manter o delicado equilíbrio entre as duas tradições que interagem, indispensável tanto para a mensagem não ser distorcida (com relação ao significado investido pelo remetente) quanto para ela ser compreendida (pelo destinatário).

Isto leva a pensar que o desafiador na educação está nas suas especificidades, pois o ser humano está inserido em uma cultura e, de acordo com Calligaris (1991), a especificidade cultural é a subjetividade. Não se pode ser sem o laço social que nos constitui. Torna os sujeitos, assim, únicos a partir do laço que fazemos com o social. Os professores que estão em sala de aula estão inseridos nesse social e exercem a autoridade como é possível para cada um a partir de sua especificidade subjetiva.

Com isso, diversos pesquisadores (COSTA, 2000; GADOTTI, 2000; BOMFIM, 2016, entre outros) se movimentam e apontam perspectivas que rompem limites de espaço para a educação na contemporaneidade, nos levando a ressignificar o ato de educar e ganha amplitude a necessidade de um diálogo que, segundo Santos (2017, p. 58), está “entre os

saberes produzidos nos espaços formais de educação com aqueles produzidos nos demais espaços extraescolares tradicionalmente excluídos do cenário da política educacional”.

Renaut (2004), de forma direta e crítica, dialoga com Hannah Arendt, citando como referência dois de seus ensaios: “O que é autoridade?” e “Crise na educação”. Sob a perspectiva de Renaut (2004), a autoridade opera como um epifenômeno do poder, nada mais que um dispositivo articulado na Antiguidade para atribuir aos poderes constituídos uma “aura” transcendente e enigmática, aumentando a ficção sob a qual elas estão funcionando como também a eficácia de um poder em cumprir sua função, que seria a de obter obediência. Portanto, compreende que a autoridade funcionaria como um véu encobridor das verdadeiras intenções de dominação do exercício de poder, para que seja possível conquistar daqueles sobre quem o poder se exerce uma obediência servil e inconteste.

De acordo com Arendt (2009, p. 62), autoridade e poder são conceitos distintos. Sendo:

O poder a capacidade humana para agir em grupo, nunca é propriedade de um indivíduo, configurando-se um fenômeno político, que se origina das relações humanas. Já a autoridade prescinde a coerção – que é baseada na força – e a persuasão – que pressupõe igualdade. Assim, é originada no reconhecimento daqueles a quem se pede que obedeçam e não no poder daquele que manda.

Tem-se que a relação de autoridade entre aquele que manda e o que obedece não se sustenta na razão comum ou no poder do que manda, pois complementando, Arendt (2001, p. 129) afirmou que: “O que há é a própria hierarquia, do qual o direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual os dois têm seu lugar estável predeterminado”.

Para avançar nessa discussão, a autora Elaine Lopes Novais (2004, p. 24-25) apontou em seu artigo “É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário?” a diferença entre duas formas de autoridade, que nos servem para ilustrar na sala de aula:

A primeira, a **autoridade autoritária** é historicamente associado à organização escolar, seja relacionado à educação religiosa ou militar, que dominou, por muito tempo, o trabalho pedagógico. Como funcionamento, vemos que os alunos, ao obedecerem, não o fazem por acreditar na autoridade docente, mas sim porque são obrigados, não têm escolha, ou seja, obedecem, mas não respeitam, gerando como consequência um círculo vicioso: os estudantes não respeitam o professor, que se torna mais autoritário e utiliza mais instrumentos de coação, gerando mais indisciplina e assim menos respeito por parte dos alunos. E, a segunda, a **autoridade liberal** que é o produto da relação professor-aluno. A autoridade do professor não deve ser questionada, tampouco abandonada, visto que é

legítima e indispensável na relação pedagógica. Isto ocorre porque o professor possui um saber, um conhecimento de como auxiliar os alunos a aprender, sendo ele o responsável pela educação de seus alunos e pela construção de um ambiente propício à aprendizagem, o que lhe confere certo poder (*grifos nossos*).

Na primeira forma, o modelo autoritário de autoridade se caracteriza por uma ausência de diálogo, pois as decisões fundamentais são tomadas por quem “tem autoridade”, algo que jamais pode ser questionado pelos outros participantes. Já na segunda forma, percebe-se que essa responsabilidade, por si só, já confere ao educador uma autoridade, que deve estar presente, uma vez que é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes sem autoridade.

Um exemplo interessante de uma relação de autoridade, apontado por Moreira (2016, p. 1.036), é a que se estabelece entre um estudante universitário e seu orientador – o primeiro procura o auxílio de um professor, não por uma suposta imposição social, mas por reconhecer nele uma legitimidade, uma experiência superior a sua em um campo específico dos saberes, “[...] que o autoriza a guiá-lo em seu processo de formação. Fora do âmbito acadêmico, na esfera pública, estudante e professor são iguais e, portanto, pode-se afirmar que a autoridade está suspensa”.

Tem-se, então, que autoridade se configura como um conceito que tenta apontar a diferença de lugares discursivos nas relações humanas que pode viabilizar diversos processos, a exemplo dos processos educativos.

Nesse caldeirão de transformações, o espaço escolar não escapou aos efeitos de tantas mudanças. Sendo a escola um lugar privilegiado na vida dos sujeitos, pois é uma instituição sociocultural que se ocupa em concretizar um planejamento educativo que prepare essa criança e adolescente para a sociedade, ao longo de seu desenvolvimento, nos interrogamos sobre os efeitos de tais mutações.

Tem-se que o espaço escolar como instituição integrante do sistema educativo da sociedade tem como finalidade assegurar às crianças e adolescentes, ao longo do seu desenvolvimento, as condições necessárias para responder às demandas que o confronto com a realidade lhes impõe. Neste espaço social, a tarefa de ensinar que é própria do professor encarrega-lhe de ocupar um lugar em relação àquele que vai aprender, sendo demandado dele um fazer que possibilite ao outro alcançar um conhecimento. Portanto, um lugar que sirva de referência para o outro.

Para Laurent Demoulin (*apud* LEBRUN, 2008, p. 147), em “L’hypocrisie pédagogique”: “o professor é quem, em sala de aula, ocupa o lugar da diferença e que, por

isso, logicamente, é o alvo das queixas dos alunos. Porém, não há mais nenhum sistema simbólico que o proteja dessas queixas, que o afaste, que o valorize”. Observa-se cenas no cotidiano de alunos dizendo aos seus professores, abusivamente, ofensas e ameaças.

E, diante da insatisfação dos alunos, o professor é colocado em xeque, não sua função, personalizando assim a queixa.

Sem legitimidade para sustentar a sua autoridade, os professores, da mesma forma que os pais, estão, de fato, condenados à confrontação direta, sem a proteção simbólica garantida pelo reconhecimento da diferença de lugares. Com isso, segundo Lebrun (op.cit.):

Alguns não ousam mais ter essa confrontação direta, mas eles preferem esquivar-se, até fugir, pura e simplesmente. E quem pode atirar a primeira pedra em tal contexto, visto que favorecidos pelos círculos viciosos, os jovens se mostram cada vez menos permeáveis à autoridade, cada vez menos sensíveis às ordens dadas oralmente, por exemplo?

Isso torna o professor mais vulnerável no espaço escolar. Com isso, é possível demonstrar dois fenômenos psicossociais que fazem parte do cotidiano neste espaço e preocupa por estar cada vez mais se tornando fonte de sofrimento para o professor: a violência e o mal-estar.

A violência não é novidade, então, o que difere hoje a violência à escola como um fenômeno psicossocial importante?

Segundo Charlot (2002), no século XIX, surgiram algumas explosões de violência e que, de novidade nestes atos, temos a idade cada vez menor dos autores dos atos de violência, o aumento do número de intrusões de jovens nas escolas, a equipe administrativa fica de sobressalto, pois sabe que também é alvo dos referidos atos.

A violência à escola, ou seja, direcionada à instituição ou àqueles que a representam se traduz em atos como incêndios provocados no espaço escolar e quando alunos batem ou insultam (xingam, ofendem, ameaçam) os professores (CHARLOT, 2002). Não esgotaremos aqui esta questão, mas como fenômeno social faz-se importante abordarmos.

Reportando-se aos estudos de Priotto e Boneti (2009), a violência escolar é todo e qualquer ato ou ação de violência, comportamentos agressivos e antissociais, abrangendo os conflitos interpessoais, danos realizados contra o patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, praticados pela comunidade escolar e dentro dela (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola).

Não diferente, anteriormente, Sposito (2002, p. 151) afirmou que:

De 2000 até 2003, este fenômeno estava presente nas escolas mais conservadoras e rígidas e nas mais permissivas e desorganizadas, havendo, inclusive, a busca de policiamento no entorno e dentro da escola, com o objetivo de diminuir as depredações e conflitos, além do aumento da ocorrência de brigas físicas e violência contra a pessoa.

O referido autor faz uma ponderação de que é um fato que os limites sociais esgarçados das condutas, ultrapassados, possibilitaram esse indesejável avanço, demonstrando o declínio dos lugares de autoridade dos pais e, na sociedade, exercido pelas figuras de referência, como o professor (SPOSITO, 2002).

Assim, os professores viraram alvo de violência, tornando esse fato cada vez mais difícil de suportar. “Quantos, em um tal dispositivo, não acabam por renunciar, até se deprimir e, em todo caso, se cansar do que só pode parecer-lhes uma impotência?” (LEBRUN, 2008, p. 148). Isto aponta para outro fenômeno: adoecimento de professores.

Este adoecimento é multifatorial. Os professores vivenciam o espaço escolar de diferentes formas, manifestando diante delas diversas emoções, da raiva à tristeza, sentimento de impotência e frustração, produzindo insatisfação com o seu trabalho.

Em 2015, na edição de maio, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) publicou um artigo intitulado “Professores adoecem mais por conta da precarização de condições de trabalho”, no qual escreve que o adoecimento vem afetando cada vez mais os professores. Passando das doenças laborais mais clássicas, que são provocadas por atividades insalubres, aos transtornos mentais e comportamentais, os educadores têm sofrido, mental e fisicamente.

A Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria (SEDUFISM – Seção Sindical do ANDES-SN) realizou um levantamento de dados que concluiu que, de 2012 para 2013, os casos de adoecimento docente por questões relacionadas ao trabalho passaram de 26 para 58, de acordo com os dados do Setor de Qualidade de Vida da UFSM.

A doença é de ordem multifatorial e psicossomática, pode se manifestar de diversas formas, modificando o comportamento do professor em seu trabalho e na relação com seus colegas e alunos. A indisciplina tem relação direta com isso, também, o que cabe a breve discussão que se segue sobre essa questão em relação ao discurso da autoridade instituída pelo professor.

1.3 A (in)disciplina e a questão em torno do discurso da autoridade instituída

Sobre a questão da autoridade, reportando-se a Furter (1979, p. 172), “longe de ser um mal que cause vergonha aos adultos, a autoridade é uma garantia da estabilidade do mundo que os cerca, já que essa mantém um ambiente que tranquiliza a criança (ou o adolescente) e garante o objetivo da ação pedagógica”.

Não diferente, os estudos de Ferreira (2001, p. 236) definiram o termo como “1. direito ou poder de se fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir; etc. [...]. 5. poder atribuído a alguém, domínio; 6. influência, prestígio, crédito”.

Por outro lado, anteriormente, Lobrot (1977, p. 26) passou a apresentar uma visão negativa relacionada à autoridade, sendo definida como “um sistema que permite a alteração da vontade do outro, conduzindo-o ao ponto que se deseja”.

Mas, em consonância com essa visão, Davis e Luna (1991, p. 66-67) salientaram que a autoridade se contrapõe à liberdade, sendo vista como algo que “visa se impor ao outro, com o objetivo de inculcar, com ou sem a sua cooperação, ideias, crenças, hábitos e normas que pertencem à cultura na qual os sujeitos estão inseridos”. A compreensão é a de que pode vir a ser atingida não somente pela repressão, mas, também, pela coerção; ou seja, através da direção dada à ação advinda das ameaças ou de sistemas de recompensas.

Como já mencionado, a autoridade pode ser exercida a partir de duas formas, conforme descreve Araújo (1999, p. 41):

Pelo domínio ou pelo poder institucionalizado, como ocorre na instituição escolar, ou pelo prestígio daquele que demonstra possuir competência em determinado assunto. De acordo com essa visão, podemos crer que há dois tipos de autoridade: a autoritária, vinculada ao uso da força ou violência, e a por competência, que parte de uma admiração nutrida pelos subordinados a partir do prestígio e da capacidade.

É de extrema relevância observar que, mesmo em se tratando de ser uma forma de poder, não deve a autoridade ser confundida com autoritarismo, tendo em vista conforme descreveu De La Taille (1999, p. 11):

[...] seu uso abusivo, pois ao se fazer obedecer por intermédio de castigos, punições, advertências, notas baixas e ameaças de reprovação, o professor consegue uma obediência que não será legitimada por seus subordinados.

A noção de regra tem ligação direta com a autoridade, que, diga-se de passagem, não deve ser compreendida como uma simples forma de agir habitualmente, mas, sim, como um contexto exterior que governa e que não é possível instituir a sua mudança, conforme os interesses próprios.

Sobre essa questão, Durkheim (1974) diz que as regras devem ser instituídas no âmbito escolar, em face de se constituírem como um instrumento considerado como imprescindível para a promoção da educação moral, a qual tem incumbência o professor de impô-la, mediante o uso de penalidades. Neste sentido, remete a ideia de regra à autoridade, a qual deve ser entendida como um poder que age sobre os indivíduos, fazendo com que o comportamento seja em consonância com as prescrições previamente estipuladas, através da força e da legitimidade (SETTON, 1999).

Dessa forma, compreendendo que o objetivo final da educação compreende a autonomia de pensamento e ação, tem-se, então, ser fruto da internalização de deveres e regras que, constitutivas de uma sociedade mais ampla, são vivenciadas no cotidiano diário, mediante o processo pedagógico, através da autoridade instituída pelo professor (DAVIS; LUNA, 1991).

Não diferente, o pensamento de Setton (1999, p. 77) foi o de que essa concepção perpassa

Na disciplina que tem um papel considerado como preponderante, em face do seu funcionamento está atribuído a um dispositivo que deve ser estimulado pelo professor, objetivando assegurar os limites das vontades individuais e, sobretudo, controlar os impulsos característicos de egoísmos dos seus alunos, e, dessa forma, garantir a ordem, a continuidade e o respeito à vida social.

Mas, para Davis e Luna (1991), é possível compreender que a autoridade do professor é importante e fundamental na aprendizagem; pois, conforme Carvalho (1999, p. 58), não vem tão-somente da palavra dada ou do fato desse ser mais velho do que seus aprendizes, mas, principalmente, da função social e pública, onde há representativa a partir de “formas de conhecimento e critérios de valor que são publicamente estabelecidos”.

É possível compreender que a autoridade do professor se encontra constituída considerando uma aliança que deve existir entre o conhecimento e a experiência na condução da turma, pois, segundo Aquino (1999, p. 140):

Para encaminhar seus alunos para a compreensão de um determinado conhecimento, torna-se necessário que o professor domine tanto o fenômeno quanto o modo como o processo de conhecer.

O entendimento acerca dessa visão, embora seja considerado como indispensável, cabe ao professor dominar os conteúdos com os quais trabalha, tendo em vista que só a qualificação não é tida como uma garantia de autoridade, tendo em vista esta ter sustentação no papel social que o mesmo assume ao ser responsável por inserir os alunos em uma determinada cultura.

Atrelado a isso, é passível de entendimento, também, que a base da autoridade está no trabalho compromissado daquele que se propõe a ensinar algo a seus aprendizes (LARA, 1987); mesmo porque, através da autoridade do professor, Davis e Luna (1991, p. 69) afirmou que “os alunos aprendem a regular seu próprio comportamento para garantir a apropriação do conhecimento escolar, no intuito de apreender criticamente a realidade, com o objetivo de transformá-la, isto é, tornam-se civilizadas”.

Dentro desse contexto, o primeiro tipo caracterizado de autoridade é a autoritária (DAVIS; LUNA, 1991), que historicamente tem associação à organização escolar, não somente com relação à educação religiosa ou militar, que dominou, por muito tempo, o trabalho pedagógico (GUZZONI, 1995; FURLANI, 2000).

A característica principal atribuída à autoridade autoritária é que os alunos, ao obedecerem, não o fazem por acreditar na autoridade docente, mas sim por causa da obrigatoriedade, não existe escolha – isto é, devem obedecer, e o resultado iminente é a falta de respeito, o que, por consequência, gera um círculo vicioso: os estudantes não respeitam o professor, que se torna mais autoritário e usa mais instrumentos de coação, gerando mais indisciplina e, conseqüentemente, menos respeito por parte dos alunos.

Saliente-se que a autoridade autoritária decorre de uma posição hierárquica, pode ser “aceita” simplesmente porque a lei ampara e não porque seu portador demonstra competência ou liderança. E, nesse contexto, fica claro o autoritarismo do professor autoritário perante o aluno que, se não fizer o que é mandado, implicará em sanções, pois segundo Furlani (2000, p. 35), “esse confronto, essa coerção, possibilita a criação de um clima emocional em sala que pode gerar sentimentos de hostilidade, ressentimento ou inferioridade e passividade”; e, certamente, estes sentimentos não possibilitam e muito menos favorecem o trabalho pedagógico.

Outra característica relacionada ao modelo autoritário de autoridade está na ausência de diálogo, tendo em vista as decisões fundamentais serem tomadas por quem detém a

autoridade, algo que, sob hipótese alguma, deve ser questionado pelos demais participantes (FURLANI, 2000; FLEURI, 2001).

Tem-se, também, uma característica relacionada com o conhecimento, como as normas de conduta e regras as quais devem ser seguidas, impostas pelo docente, que detém o direito à voz que foi atribuída pela própria instituição educacional, e, por conta disso, não cabe ao aluno ter sua voz ouvida, e, assim, também, não tem a palavra. O pressuposto evidenciado é de uma relação professor-aluno pautada no medo da punição, incidindo em três tipos de reações, conforme mostraram os estudos feitos por Kamii (2000): a que compreende o cálculo de risco; reação por parte do aluno; e a que incide na possibilidade de revolta do aluno contra o professor.

Todavia, como um contraponto à autoridade autoritária, existe a autoridade liberal que se caracteriza como o produto da relação existente entre o professor-aluno (DAVIS; LUNA, 1991; GUZZONI, 1995). Anteriormente, Piaget (1994) salientou que não deve ser a autoridade do professor questionada, muito menos esquecida, visto sua legitimidade ser indispensável para a existência de uma relação pedagógica, em face deste possuir um saber, um conhecimento que tende a auxiliar os alunos ao aprendizado e, portanto, torna-se o principal responsável pela educação dos discentes e, sobretudo, pela construção de um ambiente que propicie a aprendizagem, conferindo um determinado poder.

Segundo os estudos de Vinha (2000), essa responsabilidade, por si só, já possibilita ao professor uma autoridade, que deve estar, conforme enunciaram Freire e Shor (2000), de forma sempre presente, tendo em vista ser difícil a modelação da liberdade atribuída aos alunos, quando não se tem autoridade.

Saliente-se que não é a presença da autoridade que se encontra errada, mas sim o abuso, o exagero, a autoridade desmesurada, o próprio autoritarismo, o fato de se encontrar em repouso do uso contínuo de inúmeras sanções (FURTER, 1979; VINHA, 2000).

É importante, conforme mostraram os estudos de Freire e Shor (2000) o seu uso considerando os limites da democracia, em face da relevância daquele que detém a autoridade e que, prioritariamente, saiba que seu fundamento se assenta na liberdade dos outros, e na negação da primeira nega a segunda, também, cortando a relação que tem por base das mesmas, deixando de existir, incidindo, portanto, em um autoritarismo.

Assim, infere-se que a autoridade do professor tem por premissa o fornecimento ao aluno, conforme Davis e Luna (1991, p. 68):

Todo o apoio e amparo para que esse se torne um adulto, capaz de se colocar objetivos, levantar alternativas de ação, selecionando a mais eficiente do ponto de vista social e pessoal e, deliberadamente, refrear todo e qualquer impulso que impeça ou proteja a execução da opção escolhida.

Essa concepção leva à compreensão de que educar tem implicação, na maioria das vezes, na interferência da vontade e da atividade em relação ao aluno/aprendiz, objetivando fazer com que a vontade e atividade sejam controladas por ela mesma, autonomamente (DAVIS; LUNA, 1991; PIAGET, 1994).

Neste sentido, pode-se inferir, baseado nos estudos de Furter (1979), que a autoridade do professor encontra-se assentada em duas funções distintas: a primeira, que compreende ensinar o aluno a se normatizar; e a segunda, que consiste em levá-lo a usar sua liberdade.

E, dentro desse contexto, é possível entender à luz dos estudos de Freire et.al. (1989); Davis e Luna (1991); Paula e Silva (2001), que a autoridade instituída ao professor deve ser vista como poder que foi legitimado pelas partes envolvidas, com o surgimento da aliança existente entre o conhecimento e a experiência na condução da classe, com a busca de orientação do aluno, enquanto indivíduo, ajudando-o no seu crescimento social, psicológico e intelectual.

Entretanto, a autonomia definida por Piaget (1994), segundo Francisco (1999, p. 106), consiste “na capacidade do indivíduo de orientar sua conduta de acordo com leis e regras que ele dá a si mesmo, recorrendo para isso à vontade e à razão, é o grande objetivo da atividade docente”. Diga-se de passagem que esse aspecto encontra respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Ensino Médio (BRASIL, 1999), que postulam ter na educação o objetivo final da formação de cidadãos éticos e autônomos, e que passem a possuir pensamento crítico.

Sobre essa questão, o posicionamento de Novais (2004, p. 29) é de que:

Muitos professores têm dificuldade de abandonar a postura de centro todo-poderoso e onisciente dentro da classe. Assim, acreditam que, por possuírem tradicionalmente o papel central no processo de ensino-aprendizagem e por exercerem a função pedagógica de determinar normas de conduta e o que será feito em sala, que não necessitam ouvir seus alunos.

Esses professores acreditam que os alunos não têm a permissão para poder expressar suas opiniões e suas dúvidas; ou seja, passam a silenciar seus aprendizes, pelo fato notório de

não permitirem que pensem por si próprios, mas, tão-somente, os obrigando à repetição da fala do mestre, do livro didático ou da instituição.

Portanto, se torna indispensável que somente caberá e será garantida a autoridade do professor na existência de clareza dos propósitos em torno da interação que deve existir junto aos professores e aos alunos, em face da compreensão e percepção dos papéis e atribuições inerentes a cada parte envolvida nesse processo.

2 Autoridade e a representação social

Este capítulo traz à baila a discussão em torno da autoridade como objeto social, discutindo a luz das tendências e limites dos estudos sobre educação e autoridade, para compreensão do que vem a ser as RS, quando da consideração sobre a autoridade e as representações sociais no contexto educacional.

2.1 Autoridade como objeto social das RS

A teoria das RS nasceu em 1961, com o trabalho de Serge Moscovici (1978), “A representação social da Psicanálise”.

Segundo Sêga (2000), Moscovici (1978) resgatou o conceito de “representação social” da sociologia de Émile Durkheim quando realizava uma investigação sobre a construção da psicanálise como objeto social junto à população da capital francesa e o efeito deste saber na vida daquelas pessoas.

Assim, as representações sociais se constituem como um conjunto de explicações, crenças e ideias comuns a um determinado grupo de indivíduos que resultam de uma interação social, sem perder de vista a individualidade. Como uma finalidade das representações sociais, esta teoria nos possibilita tornar familiar algo até então desconhecido, pois, a partir da classificação e da nomeação dos fenômenos, acontecimentos e ideias, é possível compreender a assimilação destes com o que já possuímos de ideias, valores e teorias aceitas no meio social.

Nesse sentido, a “autoridade” se constitui como um objeto que pode ser na prática construído e pressuposto socialmente pelos professores, por meio de suas explicações, crenças e ideias.

Moscovici (2003) desenvolveu o conceito das RS e redefiniu os problemas e os conceitos da psicologia social a partir do fenômeno das representações sociais, insistindo sobre sua representação simbólica e seu poder de construir o “real”. Teoricamente, é possível inferir que na escola professores construam imagens cognitivas para além do real, logo “para além do espelho” como fenômenos psicossociais ressignificados por esse grupo.

Complementando, Moscovici (2003) almejava saber de que forma são partilhados os conhecimentos, e de que modo um conhecimento científico se transforma em saber prático, em teoria do senso comum. Defendia que as tentativas de explicação do mundo e dos objetos

sociais são constituídas como representações sociais, e vão se revelar nas falas e ações dos indivíduos, onde representar significa reconstruir de forma ativa sobre a sociedade e sobre si.

Denise Jodelet (2005) discutiu e analisou a construção das RS, demonstrando que essas representações estão entre nós e que seus efeitos simbólicos no cotidiano demandam uma compreensão de que o registro simbólico expressa um saber sobre a realidade, sobre as identidades, as tradições e as culturas que formam o modo de viver do grupo e dos indivíduos deste grupo.

Por meio da ideia de Jodelet (2005), é possível que aquelas imagens se tornem registros simbólicos que se traduzem como um conjunto de saberes, identidades, tradições e culturas sobre o cotidiano, pois as RS são modos de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal.

Sendo assim, apresentam características específicas de organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. Sua marca social dos conteúdos e dos processos é referente às condições e também aos contextos de onde as representações emergem, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros. A representação social é uma forma de conhecimento elaborada e partilhada pelo e no social, com um objetivo prático (JODELET, 2005).

Sobre essa questão, reportando-se a Sá (1998, p. 22-23):

Os fenômenos de representação social são mais complexos do que os objetos de pesquisa que construímos a partir deles. Isto quer dizer que há uma simplificação quando passamos do fenômeno ao objeto de pesquisa. A rigor, a simplificação implicada na construção do objeto de pesquisa é da mesma ordem daquela embutida na formação de uma representação social. Esta última envolve uma simplificação da realidade na medida em que funciona como uma teoria, uma teoria do senso comum. [...] Mas uma teoria não apenas simplifica os fenômenos ao qual se aplica; ela também os organiza e os torna inteligíveis. Assim, numa primeira aproximação, podemos dizer que a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para finalidade da pesquisa.

Investiga-se, então, como o indivíduo no social constrói a autoridade como as RS. Para Sêga (2000, p. 128), as RS são uma maneira de interpretar e pensar a realidade do cotidiano, de conhecimento da atividade mental, onde é “desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhe concernem”.

As RS devem ser compreendidas como um conhecimento prático, dando sentido a eventos que parecem normais, tecendo perceptibilidades da nossa realidade consensual e ajudando na construção social da nossa realidade, dando ao senso comum um *status* de valor ao observar e escutar o cotidiano diferentemente do conhecimento científico. Por isso, as queixas do professor sobre suas dificuldades em se colocar de um lugar de diferença na sala de aula são relevantes durante todo o curso da pesquisa, desde sua motivação à análise interpretativa.

Isto se coloca diante da realidade vivenciada no espaço escolar pelos professores. A autora Cabistani (2011) cita, em seu texto “Desamparo na educação: que/qual falta a autoridade faz?”, uma experiência em um Núcleo de Apoio ao Professor (NAP), do Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINPRO), no qual foi registrado um aumento, em maio de 2010, de relatos de constrangimentos e violências (agressões verbais e agressões físicas e através da *internet*) sofridas pelos professores, de escolas particulares, em que estes sentiam-se sem coragem para buscar ajuda por medo de seu problema tornar-se público.

Salientou que, além disso, estes professores não sentiam respaldo por parte da escola para exercer seu lugar de autoridade. As escolas tinham medo de perder seus clientes.

Esta experiência vivida por Cabistani (2011) no NAP se aproxima da experiência que vivi no Núcleo de Saúde do Professor, do Serviço de Psicologia de uma faculdade privada de Salvador. O atendimento constava dos professores da rede pública de ensino, e era muito comum a queixa de que a equipe de coordenadores e diretores não apoiava seus professores quando chegavam casos de conflitos entre alunos e professores. Isto levava o professor a entrar em constante negociação com seus alunos por atenção, por cumprimento das atividades, por respeito às atividades propostas.

Existem diversos relatos – tanto no núcleo citado acima quanto nas visitas às escolas – de enfraquecimento da palavra do professor, pois este está sempre relativizado pela diretoria, pelos pais, pelo social, quando Cabistani (2011, p. 279) salientou que “o discurso dos professores é unânime em afirmar que o professor perdeu a autoridade”.

Esse resultado pode sinalizar uma representação de autoridade que os professores possuem do lugar que ocupam no espaço escolar. Portanto, “autoridade” é evidenciada como um objeto social, quando é compreendida a partir de um objeto que fala sobre o funcionamento social de um grupo; trata-se de um conhecimento compartilhado e articulado por vários indivíduos, culminando em um *modus operandi* de um grupo.

A natureza como construção da teoria sustentada em três pilares: dispersão da informação sobre autoridade junto aos grupos sociais (professores e alunos), nesse sentido se criam diversas imagens sobre o professor as quais denominamos focalização, e finalmente a mudança de atitude do sujeito em relação às imagens construídas.

Dentro desse contexto, as RS possui em seu arcabouço teórico três abordagens distintas: a) sociogênese/processual, que se dá a partir da continuidade da obra original, possuindo um viés antropológico, e tem sido mais comunicada por Jodelet (2001); b) estrutural, com Jean Claude Abric (1998) como principal representante, dando ênfase à dimensão cognitivo-estrutural, conhecida como Teoria do Núcleo Central; e c) societal, com Doise (1990), centra-se nas condições de produção e circulação das representações sociais e surge em Aix-en-Provence.

Estas três abordagens não trazem perspectivas antagônicas, mas abordagens nascidas a partir da tentativa de aprofundamento da grande teoria, tornando-se mais adequado aprofundar as características de sua aplicabilidade. E a caracterização de cada uma dessas abordagens para uma melhor compreensão parte do seguinte exposto.

Na abordagem sociogênese/processual, a análise é para com os processos da formação do objeto, considerando a historicidade e o contexto de produção caracterizada no saber social que é conduzido pelo estudo, e dos fenômenos cognitivos que são orientados pelas marcações sociais e suas condições de formação. É um estudo que vai se sustentar no conteúdo das representações e se basear nos conteúdos da linguagem, contida em documentos, das práticas, das falas, das imagens, entre outros.

Este estudo dos conteúdos, segundo Santos (2017, p. 46), envolve o campo da representação social. Ou seja, a totalidade de:

Expressões, imagens, ideias e valores presentes no discurso sobre o objeto, dessa forma, a noção de campo da representação implica entendê-la como um campo estruturado de significações, saberes e informações.

Percebe-se que a construção de dispositivos para estudo na pesquisa de campo para este tipo de enfoque usualmente é feita com metodologias múltiplas, como entrevistas, questionários, observações, pesquisa documental e tratamento de textos escritos ou imagéticos, os quais serão considerados, de acordo com a realidade dos participantes. E, dessa forma, existem dois processos importantes no estabelecimento das representações:

- a) O primeiro que compreende a Objetivação, que é uma operação imaginante e estruturante que forma o corpo dos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso

de significações, procedimento necessário ao fluxo das comunicações. Consta de três fases distintas nesse processo: 1ª fase - Construção seletiva é o processo pelo qual o sujeito se apropria das informações e saberes sobre um dado objeto. Nesse processo, alguns elementos são retidos, enquanto outros são rapidamente esquecidos ou simplesmente fazem com que as informações que circulam sobre o objeto sofram uma triagem em função de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção grupal do sujeito) e de certos critérios normativos (só se retém o que está de acordo com o sistema de valores circundante); 2ª fase - A esquematização é quando uma estrutura imaginante reproduz visivelmente a estrutura conceitual, proporcionando uma imagem facilmente exprimível dos elementos que constituímos do objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações; por último, a naturalização, que é a estabilidade do núcleo figurativo e sua materialidade, que conferem um estatuto de referência e de instrumento para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade. Tal fato tem importantes implicações para a intervenção social; 3ª fase - Nesse processo de objetivação, podemos perceber a naturalização de certas posturas do professor de se sentir desvalorizado, de não se sentir capaz de bancar seu lugar diante dos alunos e da instituição escolar, da agressividade dos alunos, o aumento da violência, “a dificuldade de pais e professores em sustentar uma palavra educativa, as dificuldades com relação ao reconhecimento da lei (CABISTANI, 2011, p. 278)”. Eles relatam, a partir da experiência de Cabistani (2011), e que vejo similar a minha em atendimento a professores, que não são escutados pela equipe pedagógica, que temem ser responsabilizados pelos acontecimentos, que à palavra de seus jovens alunos é dado um estatuto de verdade muitas vezes inquestionável. Essas são produções imaginárias que compõem essas representações, tanto selecionando informações, como formando um núcleo figurativo (SANTOS, 2005).

- b) A Ancoragem: que diz respeito ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que ocorrem num e noutro. Trata-se da inserção orgânica de um conhecimento em um pensamento constituído. Para Jodelet (1990), na ancoragem, como uma atribuição de sentido, há uma hierarquização de valores

prevalente na sociedade e em seus diferentes grupos contribuindo para a criação de uma rede de significações, em torno do objeto, na qual ele está inserido e a partir do qual é avaliado como fato social. O processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objetivação, permite compreender: como a significação está sendo conferida ao objeto representado; como a representação é utilizada como um sistema de interpretação do mundo social e permite a instrumentalização da conduta; como ocorre sua integração em um sistema de recepção e como influenciam e são influenciados pelos elementos constituintes desse sistema;

c) A abordagem estrutural, por sua vez, se caracteriza atravessada por diferentes dimensões do campo semântico, o núcleo estruturante e o conjunto de significados através de diferentes métodos de associações de palavras. É uma abordagem cujo intuito é identificar as estruturas elementares que formam o centro do sistema, constituído pelos seus elementos centrais e periféricos da representação ao redor da qual ele se organiza. Dentro dessa abordagem, temos a criação do Núcleo Central de Palavras (TNC), proposta por Jean Claude Abric (1998), no ano de 1976. O núcleo central está associado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo assim estável e resistente a mudanças. Este núcleo é composto pelos elementos estáveis ou mais permanentes da representação social, sendo estes de natureza normativa e funcional. Os aspectos funcionais estão ligados à natureza do objeto representado e os normativos dizem respeito aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo (ABRIC, 2000; 2003). O sistema periférico é o responsável pela atualização e contextualização da representação é na periferia de uma representação social que temos a relação entre a realidade e um núcleo central que não muda facilmente;

d) A abordagem societal, por Willem Doise, é construída pela compreensão das representações dos sentidos produzidos no intergrupar.

Tem-se como abordagem base para esta pesquisa a estrutural e a processual, pois a abordagem societal, por investigar a representação entre grupos, não corresponde aos nossos objetivos. É possível reconhecer quatro funções identificadas por Abric (2000, p. 28), que

ajudarão a compreender a importância da elaboração das representações sociais de autoridade pelos professores:

A primeira, diz respeito **a função de saber** que permite a compreensão da realidade, facilitando a comunicação, pois define um conjunto de referências comuns que possibilita as trocas sociais, então, nos permite conhecer o que temos como sentido em comum sobre a autoridade do professor na sala de aula; **a função identitária**, que possibilita a proteção da especificidade de cada grupo, já que define a identidade. O professor possui uma identidade diante do grupo de alunos com o qual mantém relação e é a partir desta identidade formada por repertório de sua vida pessoal e de sua formação e vivência profissional que irá significar seu lugar de fala e de exercício de sua autoridade; **a função de orientação** que direciona comportamentos, práticas sociais e opera como filtro de informações, possibilitando orientar as práticas pedagógicas e sociais do professor; por último, **a função justificadora** que nos permite entender como se dá as mudanças de atitude dos professores para justificar o porquê ele tem uma determinada atitude em detrimento de outra, explicando e justificando tais atitudes.

Não se trata, entretanto, de um problema simples para pesquisador, porque a existência ou não do fenômeno não é algo sempre evidente. O pesquisador pode, segundo Sá (1998, p. 48),

Supor que ele existe, sem que isso seja verdadeiro; ou seja, o grupo considerado para estudo por não ter nunca ‘dado a menor bola’ para o objeto que o pesquisador acha ser importante na sua vida cotidiana. Ou, ao contrário, outros objetos podem ser representados pelo conjunto social em questão, sem que o pesquisador se dê a menor conta desse fato. Ou, ainda, o objeto inicialmente cogitado pode ser socialmente representado sim, mas por outros conjuntos sociais que o pesquisador jamais havia pensado em estudar.

A autoridade como objeto social poderia ser um simples incômodo de uma pesquisadora sobre o que lhe ocorre no campo da sua realidade, mas ao escutar que já existem indicativos de algumas possíveis representações pelos professores e como a relação professor-aluno afeta inclusive a saúde mental do profissional, o que se pensa ser compreensível a possível relevância social que o fenômeno possui e sua indicação como objeto social.

Saliente-se que as RS são fundamentais para as práticas sociais, contribuindo e influenciando na construção da realidade, pois sustentam e orientam as práticas dos grupos estudados, uma vez que alcançam direta repercussão no comportamento, atitudes e modos de agir, dos membros de um determinado grupo social, pois formam estruturas individuais de conhecimentos (MOSCOVICI, 2003).

Daí, a importância de se compreender as tendências e limites dos estudos que envolvem educação e autoridade, conforme discussão a seguir.

2.2 Entendendo o que vem a ser representação social

As sociedades compreendidas como modernas possibilitam o confronto diário de diversas informações. E, dentro desse contexto, as questões consideradas como novas, bem como os eventos que surgem no âmbito social, exigem maior verificação, tendo em vista afetarem de alguma maneira o sujeito, principalmente pela busca de sua compreensão, o que permite uma aproximação do que já é conhecido, utilizando palavras que fazem parte do repertório, seja nas conversações diárias ou em casa, e até mesmo no trabalho ou com os amigos. Instiga-se tal manifestação na busca de explicações, a partir de julgamentos e de posições, das quais são compreendidas como interações sociais que criam “universos consensuais” onde novas representações são produzidas e comunicadas.

Existem muitas formas de concepção e abordagem em torno das RS, relacionando-as ou não ao imaginário social e, sobretudo, que estejam associadas ao imaginário quando a ênfase recai sobre o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos, onde existe o partilhamento de uma mesma condição ou experiência social, pelas quais são expressões das representações a partir do sentido dado à experiência no mundo social, o que, por consequência, serve dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade que resulta na iminente projeção de valores e aspirações sociais (JODELET, 1990).

Na perspectiva que envolve os fundamentos na Psicologia Social, como principal colaboradora de Moscovici, Jodelet (1990) assume a tarefa de sistematização do campo, contribuindo, sobremaneira, para o aprofundamento teórico, o que traz um resultado de esclarecimento melhor sobre o conceito e os processos que são formadores das RS.

O conceito de representação social é por ela definido como uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, designa uma forma de pensamento social.

Dentro desse contexto, é passível de compreensão que as RS se caracterizam como as modalidades de pensamento prático que são, por sua vez, orientadas para o domínio do ambiente social, material e ideal. E, assim, apresentam, segundo Jodelet (1990, p. 361-362),

Atributos específicos no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros.

O entendimento é de que a partir da análise dos processos responsáveis pela construção das representações, Jodelet (1990) especifica suas características e fases esclarecendo como os mecanismos sociais acima mencionados interferem na elaboração psicológica que constitui a representação e como esta elaboração psicológica interfere na interação social.

A definição sobre a objetivização como uma operação imaginante e estruturante dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário ao fluxo das comunicações. Para tanto, parte de três fases distintas desse processo: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização, todas descritas no Quadro 01.

Quadro 01 – Fases do processo do fluxo das comunicações para as RS

Fases do processo do fluxo das comunicações	Descrição
1ª fase: construção seletiva	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde ao processo pelo qual o sujeito se apropria das informações e dos saberes sobre um dado objeto. • Nessa apropriação, alguns elementos são retidos, enquanto outros são ignorados ou rapidamente esquecidos.
2ª fase: esquematização estruturante	<ul style="list-style-type: none"> • Uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações.
3ª fase: naturalização	<ul style="list-style-type: none"> • A generalidade da naturalização, sua importância em contextos sociais reais, tem sido amplamente demonstrada. A estabilidade do núcleo figurativo, bem como sua materialidade, confere-lhe o estatuto de referente e de instrumento para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Jodelet (1990).

Em relação à 1ª fase, é possível entender que a circulação das informações sobre o objeto sofrerá uma triagem em função de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção grupal do sujeito) e, sobretudo, de critérios normativos (só se retém o que está de acordo com o sistema de valores circundante).

Na 2ª fase, que compreende a esquematização, uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações.

O resultado dessa organização é conhecido como núcleo ou esquema figurativo. No estudo sobre a psicanálise, esse núcleo tem representação a partir do inconsciente e do consciente visualizados acima e abaixo de uma linha de tensão onde se localiza o recalque, que dá origem ao complexo. O núcleo figurativo, por sua vez, permite concretizar cada um dos elementos, coordenando-os, os quais se tornam “seres da natureza”.

Para a 3ª fase, de naturalização, Jodelet (1990) esclarece ainda que, embora a objetivação tenha sido descrita por Moscovici com referência à representação de uma teoria científica, o processo de construção seletiva/esquematização estruturante/naturalização parece generalizável à formação de qualquer representação. Os julgamentos sobre a realidade são considerados como relevantes implicações para a intervenção social, onde a afirmação trazida por Ibáñez (1988) foi a de que qualquer ação que pretenda modificar uma representação só terá êxito se for dirigida prioritariamente ao núcleo figurativo, uma vez que este não apenas é a parte mais sólida e estável da representação, como dele depende o significado desta.

Salientou Jodelet (1990) que a intervenção do social se traduz na significação e na utilidade que são conferidas à representação. E, dessa forma, na análise da ancoragem como atribuição de sentido, é possível identificar que a hierarquia de valores prevalente na sociedade e em seus diferentes grupos em muito contribui para a criação do objeto numa rede de significações na qual ele é inserido e avaliado como fato social.

Assim, por exemplo, no caso da psicanálise, ela foi inscrita em diversas perspectivas, passando a ser vista não como uma ciência, mas como um privilégio dos ricos ou como um emblema da liberação sexual, dependendo do sistema de valores do grupo. Esse jogo de significações externas se reflete nas relações estabelecidas entre os elementos da representação: dependendo da perspectiva em que o grupo situa a psicanálise, como prática científica ou política, por exemplo, ele tende a apontar diferentes grupos como seus principais usuários (respectivamente, os intelectuais ou os ricos).

Considerando o conceito das RS, entende-se que a escolha de tais perspectivas é ditada pelos valores e crenças do grupo, podendo-se dizer, então, que ele expressa sua identidade pelos sentidos que imprime a suas representações.

Ressalte-se que o fato de “um princípio de significado”, tendo uma sustentação social, assegurar a interdependência dos elementos da representação constitui indicação fecunda para

tratar das relações existentes entre os conteúdos de um campo de representação. Por outro lado, há permissibilidade da identificação de uma das articulações existentes entre o aspecto processual e o aspecto temático das representações, incluindo um dos pontos de reencontro entre seus aspectos individual e social.

E, dentro desse contexto, quanto à utilidade atribuída à representação no processo de ancoragem, Jodelet (1990) lembra inicialmente que os elementos da representação não apenas exprimem relações sociais, mas contribuem para constituí-las.

A estrutura imaginante torna-se um guia de leitura da realidade e, por “generalização funcional”, referência para compreender a realidade. Esse sistema de interpretação tem uma função de mediação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, concorrendo para afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo. Ele se torna um código comum que permite classificar pessoas e acontecimentos, comunicar-se usando a mesma linguagem e, portanto, influenciar.

Assim, considerando o conceito atribuído às RS, a ancoragem fornece à objetivação seus elementos imaginados a título de pré-constructos, para servir à elaboração de novas representações. Por outro lado, a representação sempre se constrói sobre um “já pensado”, manifesto ou latente.

A “familiarização com o estranho” pode, com a ancoragem, fazer prevalecer quadros de pensamento antigos, posições já estabelecidas, utilizando mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação. E classificar, comparar, rotular supõe sempre um julgamento que revela algo da teoria que temos sobre o objeto classificado.

Aos protótipos que orientam as classificações correspondem expectativas e coerções que definem os comportamentos que são adotados em relação às pessoas que eles classificam e aqueles que lhes são exigidos. A interação com eles se desenrola de maneira a confirmar as características que lhes são atribuídas, num processo semelhante ao que, em outro contexto teórico, ficou conhecido como “profecia autoconfirmável”.

Cabe aqui lembrar que Moscovici (1978) aponta, entre as características do pensamento natural, o fato de que um objeto social é sempre apreendido como algo associado a um grupo e a suas intenções e objetivos.

Em resumo, Jodelet (1990) procura mostrar como o processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objetivação, articula as três funções básicas da representação que trazem a definição conceitual das RS: a primeira relacionada com a função cognitiva de integração da novidade; a segunda, com a função de interpretação da realidade; e a terceira, com a função de orientação das condutas e das relações sociais.

Dentro desse contexto, as RS de forma frequente são associadas à cognição social, na maioria das vezes elas são comparadas buscando-se estabelecer distinções entre esses dois campos de estudo. Tais distinções se centram em dois pontos básicos, descritos no Quadro 02.

Quadro 02 – Distinções entre as RS e a associação a cognição social

Distinções entre as RS x Associação a cognição social	Descrição
O conteúdo dos conhecimentos estudados é social	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se ao fato de que, na quase totalidade dos estudos de cognição social, apenas: os modelos explicativos focalizam unicamente os mecanismos cognitivos usados pelos sujeitos, procurando identificar os processos e a lógica subjacente, como se estes fossem inerentes ao seu funcionamento cognitivo.
Preocupação com os “vieses” ou erros cometidos pelos sujeitos nos seus julgamentos sobre objetos ou eventos sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Pressupõe que as pessoas deveriam se pautar em princípios lógico-formais em seus julgamentos.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Jodelet (1990).

O primeiro caracteriza o sujeito vendo-o como um processador de informações. Leme (1993) lembra, ainda, que alguns autores têm apontado semelhanças entre a ancoragem e os processos de discriminação, categorização e generalização descritos na teoria dos esquemas; entretanto, ao contrário do que ocorre nesta, na teoria das representações sociais a origem social das categorias é parte integrante do modelo.

O segundo consiste na preocupação que tem dominado o campo de estudos da atribuição causal, que os sujeitos se pautam, quando de seus julgamentos, em princípios lógico-formais.

Estes são impasses superados pela TRS reconhecido por Hewstone (1990, p. 208) quando salientou que as representações sociais podem ser consideradas, nesse contexto, como “quadros de referência que classificam e selecionam a informação, assim como sugerem explicações”. A proposta parte da integração do estudo ao “processamento socializado”, expressão cunhada por Wells, o qual busca compreender como as pessoas aprendem a respeito das causas dos eventos sociais e adotam hipóteses culturais através do processo de comunicação.

Muito embora não exista aqui espaço para uma discussão mais extensa, parece claro que esse caminho abre novas perspectivas para as pesquisas no campo do ensino/aprendizagem, bem como para a investigação de outros aspectos de interesse para a

educação e, em particular, para as questões que envolvem as RS e a autoridade no âmbito educacional, que serão brevemente discutidas no subitem que se segue.

2.3 Autoridade e as representações sociais no âmbito educacional

Na sociedade atual, observa-se uma crescente valorização da liberdade e autonomia do indivíduo, da qual inclusive fizeram com que a autoridade do docente ficasse comprometida, sendo comumente confundida com violência e domínio. No entanto, a ideia de não decidir ou interferir no destino dos alunos e fazer com que ele mesmo construa os seus significados, não significa que o docente não possa exercer influências sobre o mesmo.

A relação entre professor e aluno é extremamente importante para que estas regras de convivência se cumpram e se solidifiquem. O modo como o professor se relaciona com os seus estudantes em sala de aula, ou mesmo, como ele se comporta e ensina a matéria, influenciará em como o discente se comportará na instituição escolar. A autoridade do docente estabelecerá regras e limites, pois indicará os caminhos possíveis pelos quais o aluno poderá se dirigir. Isso permite um posicionamento do estudante perante o professor e a instituição escolar, delimitando as suas fronteiras de ação.

Saliente-se que a autoridade poder ser comumente depreciada pelo fato de ser confundida com outra palavra parecida, porém, de significado bem diferente: o autoritarismo. Esse usa a força como método de repreensão e não permite a liberdade do indivíduo. E, ao contrário do autoritarismo, a autoridade não usa força, pois, supostamente, ela não é imposta e sim aceita pelos alunos que entendem e respeitam a sua importância.

Dessa forma, a autoridade não precisa ser vista como algo limitante da autonomia e liberdade, pois as regras podem ser construídas conjuntamente entre os participantes, mesmo porque tem como princípio ser entendida pelos dois lados (professor e aluno), os quais se situam em lugares predeterminados, efetivando uma relação respeitosa, diferenciada de uma relação ditatorial.

A valorização de conceitos sobre a autoridade de um professor pode parecer uma visão conservadora a respeito da educação, tendo em vista que na contemporaneidade se prezem conceitos mais “democráticos”. No entanto, supostamente, a autoridade de um professor não deve ir contra aos conceitos de igualdade, tão estimados na sociedade atual. A autoridade pode atuar juntamente com a democracia, sem representar dois conceitos antagônicos. A liderança de um docente não pode ser vista como um bloqueio da liberdade do aluno, nem tão pouco como perda de autonomia do discente.

A relação entre professor e aluno se constitui no uso de autoridade quando se praticam ações pedagógicas que possibilitem ao aluno encontrar sentido naquilo que está sendo ensinado e num ambiente que considera a importância das regras sociais, a flexibilidade de pensamento, o convívio com a diversidade e a tolerância.

Todavia, quando se discute a autoridade e as RS no campo educativo, Gilly (1989) observa a existência ainda de pouquíssimas pesquisas que ocupam um lugar central: ou bem os autores não estudam senão alguns de seus aspectos ou manifestações, ou bem eles as evocam apenas enquanto fatores subjacentes, com estatuto de variáveis intervenientes, para explicar os resultados obtidos.

Ressalte-se que a visão relativamente recente da turma como um sistema social interativo cujo funcionamento só pode ser compreendido com referência a um ambiente social mais amplo levou, entretanto, a uma série de estudos sobre as significações referentes às situações pedagógicas. É possível estabelecer, nesses estudos, uma articulação com as RS, mesmo quando estas não são diretamente focalizadas, analisando as significações que deles possam ser depreendidas.

Assim, por exemplo, pesquisas focalizando julgamentos de professores sobre seus alunos, submetidas à meta-análise, indicaram que duas dimensões principais sustentam o sistema geral de apreensão a partir do qual cada aluno particularmente é julgado: a instrução e a gestão. Cerca de 30 a 60% da variância da impressão geral dos professores se relacionam ao fator instrução (atitude com relação ao trabalho, nível de assimilação e de criatividade), enquanto de 14 a 21% se referem ao fator gestão da classe (conformidade às normas e regras sociais e morais da vida escolar).

Gilly (1989) observou que este modelo de apreensão do aluno privilegia a busca de objetivos coletivos em que a criança perde sua identidade, passando a ser um elemento da entidade-classe, e é vista em relação à dependência hierárquica fundada na diretividade do professor.

Pesquisas atuais sobre a significação atribuída a situações, tarefas e parceiros sugerem articulações com o estudo das representações sociais propriamente ditas. Este é o caso de trabalhos sobre as significações atribuídas pelos alunos a situações escolares e às atividades propostas. A leitura pelo aluno de diferentes níveis de significação (a curto, médio e longo prazo) das aprendizagens propostas é, como seria de se esperar, tributária de sistemas mais gerais de representação da escola e de suas finalidades que caracterizam diferentes meios sociais e familiares.

Outras linhas de pesquisa recentes indicam a utilidade da abordagem das representações sociais relacionadas a situações escolares. Entre elas destacam-se os estudos que buscam investigar em que medida as representações da criança sobre as situações de comunicação com o adulto – isto é, seu papel, as expectativas a seu respeito, o sentido de suas intervenções – determinam a maneira pela qual concebem seu próprio papel e como se comportam do ponto de vista cognitivo. Outra linha de pesquisa destacada por Gilly se refere aos fenômenos de descontextualização e recontextualização sucessivos do conhecimento que ocorrem a cada etapa de sua transmissão social (do saber erudito ao saber apresentado ao aluno) por processos de seleção e reorganização da informação.

As práticas sociais sucessivas (seleção dos conteúdos do ensino, construção dos manuais, planejamento do ensino pelo professor) operam, a cada vez, reconstruções de um objeto novo, as RS sucessivas do saber científico inicial, finalizadas pelos objetivos mesmos das práticas sociais implicadas.

A questão se complica ainda mais se considerarmos que os alunos não abordam a maior parte desses objetos de ensino com a mente vazia de conteúdos, mas com todo um conjunto de representações “ingênuas” enraizadas em suas próprias crenças, usos e práticas de seu meio, o que nos remete outra vez à questão das RS.

Os trabalhos mencionados mostram que a consideração dos grandes sistemas organizados de significações que constituem as RS é útil à compreensão do que se passa em classe durante a interação educativa propriamente dita, tanto do ponto de vista dos objetos do conhecimento a ser ensinado quanto dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional em que a autoridade é imposta. A consideração desses sistemas é essencial à superação dos problemas que levam ao fracasso escolar, uma vez que, como observa Gilly (1989, p. 382),

[...] as representações sociais, enquanto sistemas autônomos de significações sociais, são fruto de compromissos contraditórios sob a dupla pressão de fatores ideológicos e de restrições ligadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar, sendo que o peso destas últimas parece tão mais forte que os indivíduos são diretamente afetados por, ou implicados nas, práticas cotidianas.

Fica a observância, então, que, em face de uma instituição que está longe de realizar nos fatos as mudanças esperadas, os indivíduos se apoiam para guiar e justificar seus comportamentos em sistemas representacionais que privilegiam mais frequentemente elementos e esquemas de forte inércia.

Atrelado a isso, a ação de refletir sobre a educação enquanto fenômeno da contemporaneidade responsabiliza o pesquisador a examinar além do processo de formação e do ensino-aprendizagem, abarcando várias linhas de conhecimento e considerando o saber nas suas perspectivas e especificidades (SOUZA, 2017), principalmente quando se trata das questões relacionadas à autoridade e às RS.

E a educação, nesse contexto, pressupõe uma multiplicidade de mundos, ou seja, são vários sistemas de referência, pontos de vista ideológicos e vozes, ora concordantes, ora concorrentes, sobre o mundo que nos cerca. Assim, também devemos considerar que, nesse embate de vozes, há estratégias discursivas que prevalecem (SOUZA, 2017).

Considerando o campo de estudo das RS, ao lado de seus aspectos teórico-metodológicos, que fazem referência às aplicações a algumas áreas de conhecimento de especial interesse para a educação – como desenvolvimento cognitivo, atitudes e atribuições causais –, é importante encontrar caminhos promissores para um entendimento mais amplo do fenômeno educacional, principalmente das questões que envolvem a autoridade.

A sustentabilidade da autoridade se dá por diferentes fatores, dependente de como essa autoridade é exercida e por quem ela é aplicada. Diferentes autores tentam classificar a autoridade em diferentes categorias de forma a entender melhor como funcionam as relações de poder e obediência, descritas no Quadro 03.

Quadro 03 – Tipos de autoridade, segundo Calligaris

Tipos de Autoridade, segundo Calligaris	Descrição
Real	Sustentada pela força, assim, produzindo delinquência, que serão tentativas violentas de instaurar valores simbólicos.
Simbólica	Supostamente presente nas sociedades tradicionais. É sustentada por um valor simbólico dado as pessoas agentes dessa autoridade. Como exemplo, a autoridade dada ao pai, de forma que ele sustente a lei e perante essa autoridade existe um dever.
Imaginária	Esta autoridade não precisa de um agente que exerça autoridade. Ela será sustentada por uma promessa, que prevalecerá sobre o dever.

Fonte: Calligaris (1994).

Para Calligaris (1994), independente da forma que essa autoridade esteja sendo exercida, pelo valor simbólico ou imaginário (de promessa), nenhuma das formas estaria mais correta do que a outra. Afirma que, para qualquer das formas, deve-se fazer uso em favor da sustentabilidade da autoridade do professor. Se nesta sociedade simboliza-se o bem estar como sucesso material é isso que se deve prometer, desde que a autoridade do professor

permaneça. No entanto, Furlani (2000) classifica a autoridade em três formas, segundo os tipos de controle que exerce: a autoridade sustentada pela posição hierárquica; a autoridade sustentada como produto da relação professor-aluno; e a autoridade não sustentada – abandono do exercício do poder.

Quadro 04 – Tipos de autoridade, segundo Furlani

Tipos de Autoridade, Segundo Furlani	Descrição
A autoridade sustentada pela posição hierárquica	Consolidada pelas leis normativas que regem a instituição e organização escolar. A autoridade é aceita, pois a lei a ampara e não, necessariamente porque o professor possua competência para isso. As leis são propostas por alguém em cargos a cima, o que pode facilitar formas tiranas e imperiais de exercer o poder. Neste caso, o professor é inquestionável e controlador.
A autoridade sustentada como produto da relação professor-aluno	Construída pelos dois lados, aluno e professor. É avaliada aqui a competência, tanto do aluno quanto do professor para o exercício conjunto do poder. As normas, apesar de existirem não impedem que haja liberdade de expressão de ideias e sentimentos. O respeito entre as identidades de professor e aluno garante que ocorram influências mútuas, valorizando o conhecimento de cada parte.
A autoridade não sustentada – abandono do exercício do poder	Recusa-se qualquer tipo de autoridade. O professor não se responsabiliza no cumprimento das normas. Porém a recusa do poder não quer dizer que ele não exista. Os ideais sociais como: costumes, preconceitos, leis, crenças continuam exercendo poder sobre os participantes, porém o professor não os assume. Neste caso, o professor permite que os alunos construam suas regras e definições, sem guiá-los para um objetivo comum. A disciplina não é garantida pelo docente, fazendo então, que o aluno dispute por esse papel de “disciplinador”, pelo poder.

Fonte: Furlani (2000).

Segundo Furlani (2000), no primeiro tipo, os alunos têm a função somente de escutar o professor possuidor do saber, e reproduzir o que ele diz. O relacionamento entre professor e aluno é distante, pois o docente teme ser questionado. A ausência de diálogo evita a construção de críticas. No segundo tipo, o aluno é valorizado por comportamentos considerados adequados, como saber regras e limites, saber se colocar e questionar, cumprir prazos estabelecidos. É dado ao aluno responsabilidades, de forma que este fique mais independente das ações do professor. E, terceiro, o docente ignora posturas inadequadas, passando a responsabilidade total aos alunos por todas as rebeldias. A relação entre professor e aluno é de descaso, enfatizando pouca importância no processo de ensino aprendido do aluno.

E, dessa forma, é preciso entender a questão teórica que visa demonstrar, apesar das lacunas e das dificuldades, o que oferece a TRS como um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos.

Sobre outra vertente, existe também a preocupação de estimular a reflexão de professores e pesquisadores sobre as possibilidades oferecidas por esse campo de estudos para a compreensão dos sistemas simbólicos que, atuando nos níveis grupal e macrossocial, interferem nas interações cotidianas na escola, contribuindo para a autoridade e as RS no âmbito escolar.

Ademais, a instituição escolar tem um papel muito importante na consolidação da autoridade do professor. A valorização do docente deve ser amparada pela instituição em que ele ensina, de forma a apoiar suas ações e atitudes em relação ao aluno quando necessário. Uma escola que desvaloriza a autoridade do professor induz ao desrespeito do aluno pelo professor, interferindo de uma forma significativa na relação entre esses dois indivíduos.

Furlani (2000, p. 12) fala sobre a crise da autoridade como sendo um processo mais amplo: “uma crise cultural”, onde “ideias, valores e crenças estão sendo questionados, pois o ideário que servia de referencial para a postura humana revela-se inconsistente frente aos problemas criados por uma nova realidade.” Este novo ideário procura mudar certos valores para a construção de outros, em busca de uma sociedade mais democrática.

Tem-se, então, a evidência de que o sistema escolar, como vinha sendo exercido nos tempos passados, com ênfase na hierarquização, submissão e abuso do poder, não se aplica mais à sociedade atual.

3 Caminho metodológico da investigação

Este capítulo tem por finalidade descrever o caminho metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, traz a justificativa em torno do *locus* do estudo, os sujeitos participantes, os dispositivos adotados para a coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados, conforme se segue a descrição: “A pesquisa nos serve acima de tudo para dar uma base de entendimento sobre uma realidade e a partir disso transformá-la” (GATTI, 2002, p. 33).

Este trabalho aborda o tema de forma qualitativa. A pesquisa qualitativa não apresenta, necessariamente, uma hipótese bem definida do objeto de estudo e não busca quantificar ou medir o assunto abordado. Este estudo se propõe a compreender e interpretar um tema, tendo contato direto e participativo com o fenômeno estudado.

Como já mencionado, foi empregado como método empírico-analítico por ser este considerado um método que permitiu a observação das RS frente aos atores sociais do Colégio estudado o que, por consequência, permitiu o aprofundamento do estudo dos fenômenos das RS, a partir do estabelecimento de conexões existente entre causa e efeito desse contexto.

A partir da realização da experiência vivenciada no campo estudado, foi possível também o estabelecimento das deduções quando foram analisados os dados coletados através da observação. O método empírico-analítico permitiu a abordagem da realidade dos fatos que foram observáveis, estimáveis e mensuráveis.

A pesquisadora analisou os resultados de forma descritiva e discursiva, destacando as suas impressões sobre um determinado corte temporal e espacial de um fenômeno (NEVES, 1996). E, como metodologia, a pesquisa qualitativa pode se embasar em análises narrativas de discursos e conversações, pesquisa bibliográfica. Foi possível a utilização de técnicas como análise de documentos e gravações, observações dos sujeitos e situações ou ainda fazer entrevistas.

Como método de investigação, recorreremos à pesquisa bibliográfica e aplicação de técnicas junto aos professores. Os questionários realizados com os docentes visam a entender melhor, de uma forma mais direcionada, a relação entre professor e aluno e como a autoridade está sendo entendida nesta relação.

Pesquisar em sua abordagem mais abrangente, procurar algum conhecimento sobre algo, um objeto eleito, está pulverizado na nossa vida cotidiana de várias formas – procurar

saber sobre como fazer um bolo, procurar o melhor médico, procurar sobre um país de destino de viagem – mas em seu significado mais restrito, pesquisar requer certas especificidades.

A pretensão consistiu no aprofundamento do olhar sobre o objeto “autoridade”, ir além do refletido pelo espelho. Para isso, utilizou-se de alguns critérios para elaborar esta pesquisa qualitativa no campo da educação, que segundo Gatti (2002, p. 10):

A pesquisa em educação tem suas especificidades por ser relativo aos seres humanos ou por eles mesmo em seu processo de vida, impossibilitando a elaboração de pesquisas estritamente experimentais, pois certos controles não podem ser aplicados a seres humanos vivos e em certas situações sociais nas quais a educação se processa em seus diversos sentidos.

No Brasil, os estudos em educação começam a se desenvolver de forma mais sistemática com a criação, no final dos anos 30, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) que mais tarde se desdobrou no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, que servia de auxílio na construção e formulação de pesquisas no país e investimento em cursos de formação de pesquisadores.

E em seguida, com as conferências de educação desenvolvidas pela Associação Nacional de Pesquisa de pós-graduação em Educação (ANPED) que tinha finalidade de desenvolver e consolidar o ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação no Brasil. Na década de 1960, os centros e o Inep foram fechados havendo um investimento em programas de pós-graduação nas instituições de ensino superior.

Com as mudanças ocorridas no contexto social brasileiro no final da década de 1970 e início de 1980, dividida em dois momentos: 1º) a sociedade brasileira sendo cerceada de sua liberdade de manifestação por causa da censura, valorização de tecnologias de diferentes naturezas; e 2º) emersão de diversos movimentos sociais fazendo ampliar o espaço para crítica social construindo discursos de lutas sociais e políticas que nos direciona a um retorno lento à democracia, as pesquisas em educação se transformam.

Dentro deste contexto, as pesquisas sofrem um impacto, constando-se, de acordo com Gatti (2002, p. 43), grande quantidade de pesquisas educacionais a partir de um ponto de vista marxista e com alguns problemas de base metodológica, onde enquanto ao método: “é um ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (2002, p. 43)

Na eleição da autoridade como objeto, ao olhar além daquilo refletido no espelho, esticou-se o olhar, e foi possível se deparar com a necessidade de adotar uma metodologia investigativa que possibilite escutar os professores, organizar as palavras mais significativas para eles na construção da singularidade de sentido de cada um, para que assim tenhamos uma visão mais aprofundada do que ocorre na relação professor-aluno no tangente à representação da autoridade.

Esta pesquisa caracteriza-se pela sua natureza qualitativa que de acordo com Minayo (2010), se ocupa de um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, tratando com o conjunto dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes, das representações.

Assim, localiza-se o objeto no universo dos fenômenos humanos compreendido como um fragmento da realidade social, isto porque o ser humano se diferencia por agir, pensar sobre sua ação e por interpretá-las dentro e a partir da realidade que é vivenciada e compartilhada com seus semelhantes, corroborando com o pensamento de Gatti (2002) sobre a especificidade das pesquisas em educação apontada acima.

Ainda de acordo com Minayo (2001) a pesquisa qualitativa consiste em buscar um aprofundamento na compreensão de fenômenos sociais compreendendo-os segundo o olhar e os sentidos produzidos pelos participantes da situação enfocada, neste caso, na busca da compreensão das RS de autoridade dos professores. Inicialmente, a pesquisa qualitativa era aplicada em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, porém Segundo Santos (2017, p. 69):

Tem estendido seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação, em busca de tratar de um universo de sentidos que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como abordagem, adotou-se a participante já que, de acordo com Brandão (1984), busca a plena participação da comunidade na análise da própria realidade com o objetivo da promoção da transformação social visando o benefício dos participantes envolvidos. Este tipo de abordagem, segundo Santos (2017, p. 68), se caracteriza: “Por sua ação social e educativa de investigação tendo em vista a promoção da participação social e melhoria da realidade dos participantes, pois possibilita que eles possam realizar uma análise de sua própria realidade”.

O posicionamento do olhar em direção ao objeto através das lentes de uma pesquisa qualitativa de abordagem participante permitiu contribuir para o campo da educação de forma

a dar voz aos atores do cotidiano escolar, no caso desta pesquisa os professores, sem, contudo, perder de vista o rigor metodológico necessário, ao qual se deve considerar os efeitos sociais da pesquisa em educação.

Esta postura epistemológica se aproxima das ideias de Moscovici quando ele compreende que o sujeito é ativo no processo de constituição de sua dimensão subjetiva, através da construção de uma conexão semiótica com a sua realidade social. Sobre essa questão, Santos (2017, p. 44) salientou que

As leis que constituem as representações sociais são, na realidade, elaborações realizadas por uma ponte com as leis ditas '**individuais**', assim o autor também enxergava uma quebra na dicotomia individual/coletivo nas ciências humanas (*grifos nossos*).

Então, sob o prisma histórico social do desenvolvimento humano, sinaliza para um ponto de vista do espaço educativo aberto às transformações, às diferenças, ao erro, às contradições, à colaboração mútua, à criatividade, ao diálogo e à dúvida visando assim promover uma ressignificação sobre o próprio processo de construção de conhecimento, como experiência de criação, e compartilhamento de saberes. Isto coloca-nos sob a perspectiva paradigmática do tipo socioconstrutivista (JONNAERT; BORGHT, 2002), considerando-se que pensar e agir no espaço social faz parte dos elementos que baseiam a teoria e método das RS.

Dessa forma, buscou-se uma compreensão holística e dinâmica do objeto de estudo, autoridade, a partir dos fenômenos estudados, e aspirando ao quadro teórico a partir da definição da problemática, nossa abordagem para apreender as representações sociais dos professores é interpretativa qualitativa (SANTOS, 2017).

3.1 Justificativa do *locus* do estudo

Na definição do *locus* da pesquisa, esta tem como espaço social o Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, localizado em Salvador, na Cidade Baixa. De forma breve apresento um histórico dessa região. A cidade do Salvador foi fundada sobre uma falha geográfica medindo aproximados 75 metros por causa desse fator geográfico, a cidade se formou em dois níveis, chamados Cidade Alta e Cidade Baixa. Em consequência, foram surgindo os caminhos que, ao longo do tempo, transformar-se-iam em ladeiras, ligando os dois planos da cidade. A primeira ladeira assim reconhecida foi a Ladeira da Jequitaia, hoje Ladeira da Água Brusca,

ligando o Santo Antônio Além do Carmo (isto é, além da Porta do Carmo) à Praia da Jequitaia, para garantir o acesso de uma cidade a outra, foram construídos dois fortes nas proximidades.

Na parte de cima, o Forte do Barbalho e na parte de baixo, o Forte Santo Alberto pois a Cidade Alta, onde começou Salvador, precisava de abastecimento de víveres, de carvão para aquecimento e de tantas outras coisas necessárias a sua sobrevivência. E tudo isto vinha da Cidade Baixa, do Porto da Lenha e outros locais de atracação de embarcações provenientes das diversas localidades da Baía de Todos os Santos.

O Colégio, objeto desse estudo, fica na região da Península de Itapagipe, no Largo da Madragoa, no bairro da Ribeira, a 13 km do centro da cidade. No entorno da Escola estão os bairros de Boa Viagem, Massaranduba, Alagados, Bonfim, Roma, Monte Serrat, Uruguai, Mares, Caminho de Areia, Vila Ruy Barbosa, entre outros. É uma região muito populosa e grande parte dos alunos dos bairros vizinhos, conforme mostra o mapa de localização que representa o Colégio, na Figura 01.

Figura 01 – Mapa de localização do Colégio Presidente Costa e Silva, Salvador-BA



Fonte: Google Maps (2018).

A localização é um motivo importante que interferiu na escolha do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, pois como pesquisadora é o desejo contribuir para que a comunidade, da qual eu faço parte, pudesse ser escutada e que tivesse sua realidade enxergada de forma ampla, mas levando em consideração suas especificidades pelos dispositivos acadêmicos possibilitando a ressignificação desta.

Ademais, foi a partir do percurso traçado no Mestrado que, sendo interrogada sobre a escolha do objeto de estudo, percebi a inquietação sobre quem escutava os professores das escolas desta região. Além disso, realizando um trabalho como psicóloga nas proximidades do Colégio escolhido, não restando dúvidas sobre a realidade que desejava pesquisar.

A fim de adentrar neste campo, necessário se faz conhecer um pouco de sua história. O Colégio foi na década de 1930 uma congregação das Freiras Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, criada em 1930, na Alemanha por freiras que vieram para o Brasil fugindo da guerra e se estabeleceram em Pernambuco, Sergipe e Bahia.

Na cidade do Salvador elas se instalaram na Ribeira no Convento da Penha, em 1932. Inicialmente, o Colégio cresceu rápido chegando a ocupar o Salão Paroquial e logo depois elas precisaram alugar o casarão junto ao Clube Itapajipe e a casa de número 1, da Rua Frederico Marinho.

Já na década de 1940, por causa da grande procura de vagas, as freiras resolveram ampliá-lo comprando dois casarões no Largo da Madragoa, ao mesmo tempo em que passavam rifas e pediam empréstimos para começarem a construção fazendo assim com que naturalmente o mesmo fosse transferido para a Madragoa.

Na década de 1950, foram realizados uma série de eventos, como feiras, festivais, representações teatrais, manifestações folclóricas regionais, nacionais e estrangeiras, jogos esportivos, para a construção da sede da escola num esforço coletivo das irmãs, dos pais, das alunas, dos professores e dos funcionários. Com este grande movimento coletivo para construção da sede, as freiras juntamente com os professores, introduziam modificações relevantes na parte pedagógica, dando mais autonomia e autoridade aos professores, modificando currículo, a metodologia, os critérios de avaliação, a criação da coordenação pedagógica, priorizando o social e a própria gestão do colégio.

Com o golpe militar de 1964, atingindo a comunidade formada por alunos, professores, pais, funcionários e, em 1968, não conseguindo mais manter o nível do trabalho, as freiras resolveram vender o então Colégio Santa Bernadete ao Governo do Estado da Bahia, que tinha como governador em exercício Luiz Viana Filho e o Secretário da Educação Edvaldo Boaventura, renomearam o mesmo como Colégio Estadual Presidente Costa e Silva.

O Colégio tem um total de 98 professores, sendo 3 coordenadores e 2.520 alunos distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. Vale salientar que a concentração de adolescentes se dá nos turnos da manhã e da tarde, conforme demonstra a Tabela 03.

Tabela 03 – Distribuição professores e alunos do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva

Composição	Manhã	Tarde	Noite
Professores	39	36	26
Alunos	964	810	746
Coordenadores	1	1	1

Fonte: Elaboração própria (2018).

Este espaço escolar apresenta-se rico em produção de sentidos especialmente sobre o objeto autoridade já que em conversa informal alguns professores comemoraram a possibilidade de a pesquisa acontecer lá, já que as questões que envolvem autoridade perpassam o fazer deles diariamente no cotidiano com os alunos, e eles não têm lugar para poder falar sobre isso.

3.2 Dos sujeitos participantes

Como sujeitos da pesquisa, foram escolhidos os professores do Ensino Médio – 1º, 2º e 3º ano. Esta escolha está diretamente relacionada ao envolvimento deles com uma fase crítica no desenvolvimento, que é a adolescência. A adolescência é uma fase reconhecida por seus conflitos com as figuras que representam autoridade nos espaços sociais.

Segundo Calligaris, há um conflito central na adolescência instaurada pelo hiato entre “a aparente maturação dos corpos e o ingresso na vida adulta”; portanto, apesar dos corpos amadurecendo biologicamente, a autonomia que é valorizada por todos socialmente “é reprimida, deixada para mais tarde” (2014, p. 17).

Nesse hiato, o adolescente se vê em conflito com aquele que está ocupando um lugar de autoridade, ou seja, aquele autorizado pelo social a colocar regras e se fazer obedecer também é aquele que espera que o adolescente ao mesmo tempo desenvolva uma autonomia, que segundo Subdrack (1999, p. 193): “O jovem está em crise, inseguro, contestando os mais velhos”; e se torna inevitável que o professor de Ensino Médio tenha questões com a autoridade. Acrescentando a isso, tem-se as mudanças ocorridas no social, já discutidas no capítulo anterior, que contribuem para o processo identitário e de atitudes dos professores.

Neste curso, como pesquisadora e também escutando professores como psicóloga, é comum os professores queixarem-se que os adolescentes “não querem nada”, que “falta limite em casa”, que “as coisas mudaram muito”, pois quando eles próprios eram alunos e adolescentes eles tinham que “respeitar e obedecer os professores”.

Quando em sua prática ele encontra com adolescentes cujo momento que apresentam problemas (podemos falar também de sintomas) não correspondendo ao esperado pedagogicamente e assim desafiando seus instrumentos de atuação em sala de aula, vemos os (im)passes da formação do professor de educação básica pois esses alunos não respondem às expectativas das teorias desenvolvimentistas.

Existem aqueles alunos que não respondem aos critérios e planejamentos feitos para eles e a esses é reservado um lugar de exclusão e de fracasso escolar, restando ao professor, como única saída, o encaminhamento para profissionais de outras áreas a fim de uma resposta para esse fracasso.

Estes professores são constantemente confrontados com as limitações do seu fazer, o que implica questionamentos sobre sua formação na medida em que esta possa alargar suas limitações para abarcar novos sentidos, podendo assim transformar o professor em pesquisador.

Durante as visitas ao colégio fui convidada para participar da AC deles pela Coordenadora que recebeu com entusiasmo a possibilidade de se conversar sobre a questão da autoridade do professor na sala de aula. A apresentação como pesquisadora permitiu a escuta de alguns relatos de situações ocorridas no colégio como alunos ameaçando outros, professores afastados por estresse, reuniões com pais, medidas possíveis aplicadas. Este momento foi importante pois deixou os professores mais a vontade com a minha presença.

3.3 Instrumentos para a coleta de dados

Para apreender o conteúdo das RS, a maioria dos pesquisadores fez uso de variados instrumentos para coletar dados, tais como questionários, mapas mentais, desenhos, fotografias, videografias. Nesse estudo, foram selecionados os seguintes instrumentos – que seguem com seu detalhamento: questionário sociodemográfico, teste de associação livre de palavras (TALP).

3.3.1 Dispositivos adotados para a coleta de dados

Para apreender o conteúdo das RS, a maioria dos pesquisadores foi utilizada vários instrumentos para coletar dados, tais como questionários, mapas mentais, desenhos, fotografias, videografias, entrevistas individuais e entrevistas em grupos. Nesse estudo, foram selecionados os seguintes instrumentos que seguem seu detalhamento: questionário sociodemográfico, teste de associação livre de palavras e grupo focal.

3.3.2 Dispositivo para o Estudo 1: Questionário sociodemográfico

Os professores foram informados sobre a minha presença na escola por uma professora, que me ajudou a construir a ponte com a equipe escolar. A partir deste momento realiza-se uma aproximação de caráter informal para que eles me conheçam e sintam-se mais à vontade com a nova presença no ambiente. Foi solicitado que eles pudessem ser reunidos em um momento para que eu pudesse falar sobre a pesquisa, seu objetivo e o quanto cada um deles e suas experiências no Colégio são fundamentais para o avanço desta instituição.

Neste encontro uso uma fala inicial, explicitando que a pesquisa almeja apresentar as RS, e não individual de autoridade, e por isso era importante estar juntos e o que eles relatassem como seria tratado com confidencialidade e sem a intenção de emitir julgamentos e

interpretações. Em seguida, faz-se uma explicação sobre a pesquisa em questão e, pautada nos critérios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos (BRASIL, 1996), lhes apresento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) solicitando a assinatura daqueles que manifestarem interesse e desejo livre e espontâneo em participar da pesquisa.

O próximo passo consistiu na elaboração do perfil dos professores que se disponibilizarem para tanto será utilizado um questionário sociodemográfico onde é pedido para eles preencherem os campos com nome completo, local de nascimento, faixa etária, endereço, tempo de serviço, tempo no Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, formação inicial e continuada.

Portanto, a finalidade deste instrumento consistia obtermos uma visão panorâmica dos sujeitos da pesquisa, e com quem estes seguiram nas outras etapas. Assim, foi possível registrar dados relevantes para delimitar os participantes a partir do perfil sociodemográfico nos dando, por exemplo, uma visão sobre o investimento na formação profissional ou se eles estão trabalhando na comunidade onde vivem, pois pode ser relevante para a análise do exercício da autoridade naquele espaço.

3.3.3 Dispositivo para o Estudo 2: Teste de Evocação Livre de Palavras (TALP)

A busca da estrutura das RS segundo a teoria do núcleo central de Jean-Claude Abric, em 1976, como um desdobramento teórico que complementava de forma mais enfática dimensão cognitivo-estrutural das RS da grande teoria iniciada por Moscovici, tem como objetivo verificar os elementos periféricos e intermediários do núcleo figurativo das RS sobre autoridade.

Para tal, utilizou-se o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) ancoradas à Teoria no Núcleo Central (TNC), que ajudou a dar um passo a mais na verificação das representações sociais de autoridade dos professores, em sala de aula. Utilizamos este método, segundo Santos (2017, p. 82), pois a TNC contribuiu para que a TRS se tornasse mais

[...] heurística para a prática social e para a pesquisa na medida em que permite compreender melhor características contraditórias que as RS apresentam ao considerar que elas possuem, ao mesmo tempo, características de um sistema central e de um sistema periférico.

O TALP foi aplicado com a utilização de uma questão indutora: “Quando você pensa em autoridade na escola, você pensa em quê?” Depois de 5 minutos para que eles reflitam,

sendo solicitado que eles registrem no papel 5 palavras suscitadas pela questão. Em seguida, para hierarquização e teste de imprescindibilidade das palavras ao núcleo central, foi pedido que eles enumerassem de 1 a 5 aquelas palavras de maior e menor importância, sendo 1 – extremamente importante; 2 – a mais importante de todas; 3 – muito importante; 4 – importante; e, 5 – a menos importante, com a finalidade de apreender a hierarquização e as palavras candidatas ao núcleo central das RS.

Entretanto, vale salientar que não significa dizer que o número de palavras que apareça com maior frequência sejam as mais importantes ou menos importantes, bem como as palavras que menos aparecem também não sejam as menos importantes. O importante não é a hierarquia e, sim, a frequência, até porque faremos a ancoragem e discutiremos esses resultados com o posicionamento dos autores elencados ao longo da dissertação.

Percebeu-se, no entanto, que durante a aplicação os professores tiveram certa dificuldade em responder sobre a autoridade, entre como eles gostariam que fosse e como eles realmente vivem isso. Essa dificuldade na escolha é significativa, pois demonstra uma distância entre o que é praticado em sala de aula e o que eles imaginariamente produziram como autoridade.

3.3.4 Dispositivo para o Estudo 3: Grupo Focal com os professores

Fala dos professores

O grupo focal objetivou fazer o discurso circular sobre o objeto da pesquisa reconhecendo que os professores se queixam em vários ambientes e entre si sobre as vivências na sala de aula, quando se pensou em construir um espaço onde os mesmos pudessem falar sobre seus incômodos e mal-estar acerca do objeto autoridade servindo para que o discurso encontre um lugar de escuta.

Assim, foi utilizada uma imagem como uma forma disparadora para abrir o campo da palavra, reuniram-se os professores participantes para falar sobre autoridade na sala de aula a partir de suas vivências. Vale salientar que esse instrumento – a imagem – não faz parte do *corpus* da pesquisa, o interesse está tão-somente nos relatos dos professores sobre o objeto da pesquisa.

Para tal, os temas tributários desse foco são: No cotidiano da sala de aula, quais os conflitos que são mais comuns? Nessa situação, que atitude você toma? Como você sente

nesse lugar? Estas questões são iniciais, porém, outras podem surgir no caminhar das elaborações produzidas. Foi realizada a gravação do áudio desse encontro para registro.

A quantidade de participantes foi determinada de acordo com a quantidade de professores que se colocarem interessados na pesquisa, durante as reuniões de AC, não passando de 09 professores em cada grupo; portanto, não havendo a necessidade de realizar mais de dois encontros com os mesmos professores. Cada encontro teve a duração máxima de 30 minutos tendo em vista que a pesquisa é feita de acordo com a disponibilidade dos sujeitos em meio às suas atividades cotidianas no Colégio.

3.4 Procedimentos utilizados para a análise dos dados

Para a análise dos dados do segundo estudo, primeiramente eles foram tratados pelo software gratuito IRAMUTEQ², através de frequência e hierarquia de palavras. Em seguida, foram categorizados e avaliados mediante a construção de quadros, de modo a permitir visualizar como as RS se organizam e se estruturam. Esse método permitiu coletar um conjunto de associações mais elaboradas e identificar relações significativas entre os elementos do corpo de estudo, constituindo uma ferramenta consistente de identificação do conteúdo e do significado da representação da “autoridade”.

Para o terceiro estudo, utilizamos a análise de conteúdo que de acordo com Santos (2017), quando indica um conjunto de técnicas de análise das comunicações aspirando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, princípios que “permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

A utilização da análise de conteúdo possui três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados – inferência e interpretação. Assim, foi realizada a pré-análise, através de uma leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos submetidos a análise.

Na sequência, foi realizada “a exploração do material”, na qual puderam emergir as categorias em razão de características comuns e classificação semântica, agrupadas pelo sentido das palavras expostas.

² O IRAMUTEQ é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R (www.r-project.org) e na linguagem Python (www.python.org). O foco deste tutorial é na análise de corpus textual.

Com os resultados reunidos foi possível lançar além do conteúdo manifesto dos documentos e os tornando significativos já que, segundo o mesmo Santos (2017), nesta fase o que importa à leitura do pesquisador é o conteúdo latente e o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

Este caminho que se desenhou caracteriza a pesquisa como exploratória, pois se debruça a abordar as representações sociais de autoridade dos professores de ensino médio sobre o espaço vivido, a sala de aula e a implicação da pesquisa no espaço social de pesquisa são fundamentais. Sendo assim, os visam contribuir para uma maior familiaridade com objeto de estudo buscando pistas que justifiquem, orientem e reforcem atitudes, práticas sociais e identidades dos professores.

A análise e interpretação qualitativa, expostas a seguir, serão alimentadas pelo quadro teórico das RS.

4 Resultados e discussão: apreensão das RS – educação e autoridade

Considerado o desenho do estudo e as discussões teóricas trazidas na revisão de literatura, os resultados descritos perpassam pela análise de duas categorias articuladas entre si: a primeira trata da apreensão das RS; e a segunda, uma análise de educação e autoridade no contexto estudado.

4.1 Apreensão das RS

Bomfim (2016) afirma que durante o processo de desenvolvimento humano, nos diversos espaços, os sujeitos são instigados aos diversos modos de ver o mundo e esta percepção modelada aproxima-os dos grupos sociais.

Nesta perspectiva, a origem dos trabalhos sobre representações pode ser identificada nos estudos de Piaget e Inhelder (1966) sobre a relação entre a representação imaginada e o pensamento, quando foi possível identificar a base do desenvolvimento dessa noção complexa em torno da questão relacionada das RS.

Inicialmente, via “Questionário sociodemográfico”, buscou-se compreender a população estudada no Colégio, tendo como categorias de análise: sexo, faixa-etária, naturalidade, tempo de profissão e tempo de atuação no Colégio e área/disciplina que atua com amostragem de 25 professores questionados. O resultado está descrito na Tabela 04.

Tabela 04 – Questionário sociodemográfico dos professores do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva

Sexo	N	%
Masculino	4	16
Feminino	21	84
	25	100
Faixa-etária		
entre 20 e 30 anos	7	28
entre 31 e 40 anos	6	24
entre 41 e 50 anos	6	24
acima de 51 anos	6	24
	25	100
Natural de Salvador		
Sim	19	76
Não	6	24
	25	100
Tempo de profissão		
entre 10 e 20 anos	4	16
entre 21 e 30 anos	6	24
entre 31 e 40 anos	8	32
entre 41 e 50 anos	2	8
acima de 51 anos	5	20
	25	100
Tempo de atuação no Colégio		
entre 1 e 5 anos	10	40
entre 6 e 10 anos	7	28
entre 11 e 15 anos	6	24
acima de 21 anos	2	8
	25	100
Área/Disciplina Atual		
Língua portuguesa/Ingles	5	20
Educação física	2	8
Portugues	3	12
Língua inglesa	2	8
Linguagem/Artes	2	8
Sociologia	4	16
Geografia	3	12
Filosofia	2	8
História	2	8
	25	100

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa de campo (2018)

O grupo é formado em sua maioria – 84% (N=21) – pelo sexo feminino. Existe uma similaridade em relação à faixa-etária, sendo 28% (N=7) dos questionados na faixa de 20-30 anos; os demais 24% ficaram distribuídos nas faixas entre 31 e 40 anos; entre 41 e 50 anos; acima de 51 anos. Todos estes com N=6 em cada faixa. Dos respondentes, 76% (N=19) são naturais da cidade do Salvador.

Quanto ao tempo de profissão, 32% (N=8) se encontram na faixa-etária entre 31 e 40 anos; seguido de 24% (N=6) na faixa de 21 a 30 anos; 20% (N=5) acima de 51 anos; e 16%

(N=4) na faixa entre 10 e 20 anos. Apenas 8% se encontram na faixa etária entre 41 e 50 anos. Efetivamente, esse resultado nos mostra um grupo de professores jovens, o que, por consequência, apresenta 40% (N=10) ainda com pouco tempo de atuação na área educacional, no Colégio; seguido de 18% (N=7) entre 6 e 10 anos de atuação; 24% (N=6) entre 11 e 15 anos de atuação; e somente 8% (N=2) atuam na área com tempo superior a 21 anos.

Quanto às áreas/disciplinas de atuação com maior representatividade, Língua Portuguesa/Inglês equivale a 20%; N=5; seguida de Sociologia (16%; N=4); e Português e Geografia (12%; N=3), em ambas; e Educação Física, Língua Inglesa, Linguagem/Artes, Filosofia e História (8%; N=2), em cada uma.

4.2 Educação e autoridade: análise do TALP

A questão da autoridade na educação ocorreu utilizando a Evocação Livre de Palavras e Hierarquização. Quando trazida à tona, a palavra “autoridade” obteve os seguintes índices de importância: 1 – extremamente importante; 2 – a mais importante de todas; 3 – muito importante; 4 – importante; e 5 – a menos importante. O resultado está descrito no Quadro 05.

Quadro 05 – Plano das RS para a evocação livre de palavras e hierarquização

Plano das RS				
Significados sócio-simbólicos que estruturam as relações de dimensão de importância da autoridade na sala de aula.				
Extremamente importante	A mais importante de todas	Muito importante	Importante	Menos importante
Respeito Educação Direção Liderança Hierarquia	Valores Cooperação Disciplina Firmeza Organização Ordem Afetividade	Oportunidade Consciência Poder Controle Ordem Anuência	Amizade Sonhos Ouvir Desafio Companheirismo Rigidez Obediência Responsabilidade	Compreensão Desrespeito Atenção Direção Compromisso Medo

Fonte: Elaboração própria (2018).

Como a terminologia RS traz consigo a designação não somente de um conjunto de fenômenos, mas, também, o conceito que os engloba, incluída aí a teoria construída para explicá-los, a definição de um campo vasto de estudos psicossociológicos está preenchida das terminologias: campo positiva e campo negativo.

Nesse contexto, buscou-se descrever o Quadro 5, considerando que o campo da psicologia possibilita ter uma visão mais aberta e apreciativa dos potenciais, das motivações e das capacidades humanas, no caso em específico, dos potenciais dos professores.

Assim, as palavras mencionadas pelos professores, divididas como campo positivo e campo negativo, consideradas extremamente importantes foram: “Valores; Respeito; Cooperação; Disciplina; Firmeza; Organização; Ordem e Afetividade”. Entendidas como mais importantes no campo positivo: “Educação; Direção; Liderança e Hierarquia”. E as palavras muito importantes foram: “Oportunidade; Consciência; Poder; Controle; Ordem e Anuência”.

No campo negativo, considera-se o que foi construído no processo de formação das RS, das quais são aplicadas não somente ao estudo das mesmas já constituídas, mas, também, ao de sua transformação. A leitura das palavras evocadas pelos professores como importantes no campo negativo temos: “Amizade; Sonhos; Ouvir; Desafio; Companheirismo; Rigidez; Obediência e Responsabilidade”. E as menos importantes: “Compreensão; Desrespeito; Atenção; Direção; Compromisso e Medo”.

Considerando as palavras evocadas pelos professores, estas vieram à tona a partir do termo indutor “autoridade”, quando se verificou que as mesmas aparecem como extremamente importantes e mais importantes, descritas no Quadro 5, dando suporte ao núcleo central. Já as palavras que aparecem como “importantes” dão suporte ao núcleo intermediário; e as palavras menos importantes visam proteger o núcleo central.

Conforme descreveu Abric (2000), as RS são flexíveis e transitórias. E, para esta pesquisa, não diferente, elas podem ter tais adjetivos. No entanto, importa saber se a “autoridade” instituída pelo professor, no núcleo central, a partir das palavras constantes no Quadro 5, podem ser agrupadas e demonstram os elementos existentes de valores, afetividade, atitude e de identidade, na autoridade imposta pelo professor em sala de aula.

Ao analisar o Quadro 5 foi possível, considerando o TALP, entender – em face da aplicação da técnica projetiva que orientou através da hipótese/questão – que a estrutura psicológica dos mesmos se torna palpável, quando consideradas as manifestações de conduta de reações, evocações, escolhas e criação, o que permitiu constituir em índices reveladores do conjunto da personalidade. Dentro desse contexto, a partir de uma reorganização imagética de elementos cognitivos privilegiados, mencionados pelos professores, foi possível identificar os elementos, descontextualizados em relação à estrutura original do objeto representado e a suas condições conjunturais, que se encontram reorganizadas no Quadro 06.

Quadro 06 – Categorização do Plano das RS das palavras evocadas pelos professores

Plano das RS (CATEGORIZADO)	
Categorização das palavras evocadas em relação aos significados sociossimbólicos que estruturam as relações de dimensão de importância da autoridade na sala de aula, descritas pelos professores.	
CATEGORIAS	ELEMENTOS
Valores	Companheirismo, Respeito, Educação, Consciência, Desrespeito
Afetividade	Medo, Sonhos, Amizade, Compreensão, Oportunidade
Atitude	Cooperação, Firmeza, Organização, Disciplina/Ordem, Anuência, Compromisso, Ouvir, Poder, Obediência, Desafio, Controle, Ordem, Rigidez, Responsabilidade, Direção

Fonte: Elaboração própria (2018).

As categorias das RS que emergem das palavras expressas pelos professores e categorizadas no Quadro 6 permitem saber o núcleo central da questão “autoridade

Assim, analisando os significados sociossimbólicos que estruturam as relações de dimensão de importância da autoridade na sala de aula, foi possível decodificar o que se encontra descrito no Quadro 07.

Quadro 07 – Decodificação dos significados sociossimbólicos que estruturam as relações de dimensão de importância da autoridade na sala de aula, considerado o descrito no TALP, por Abric

Significados sociossimbólicos mais importantes descritos pelos professores	Decodificação
Valores	Respeito: acatamento/autoridade
Afetividade	Caráter: emoções e sentimentos
Atitude	Direção: mando/comando

Fonte: Elaboração própria, adaptado da TALP (ABRIC, 2003), a partir da pesquisa de campo (2018).

Considerando a TALP, esta decodificação se insere nas chamadas técnicas projetivas, que se orientam pela hipótese/problema, em que foi possível compreender que a estrutura psicológica da personalidade dos professores respondentes se tornou consciente mediante as manifestações de condutas, de reações, de evocações, das escolhas feitas e da criação.

Observou-se, no entanto, que essa atuação, considerando a técnica sobre esta estrutura, possibilitou tornar evidente a partir das quatro principais condições compreendidas como um teste projetivo que proporcionou estimular, tornar observável, registrar e obter a comunicação verbal dos respondentes.

Considerando a teoria sobre RS, preconizada por Moscovici (2003), em que a base teórica inicial compreende a teoria das representações coletivas de Durkheim, fazendo distinção entre pensamento individual – vertente da corrente psicológica – e pensamento coletivo – vertente da corrente sociológica, foi possível compreender que em um dado momento o pensamento, obtido através da comunicação verbal, traz uma leitura de que em se tratando de autoridade e RS os docentes almejam de seus alunos o acatamento da autoridade em sala de aula, para que estes passem a compreender o que está sendo ensinado.

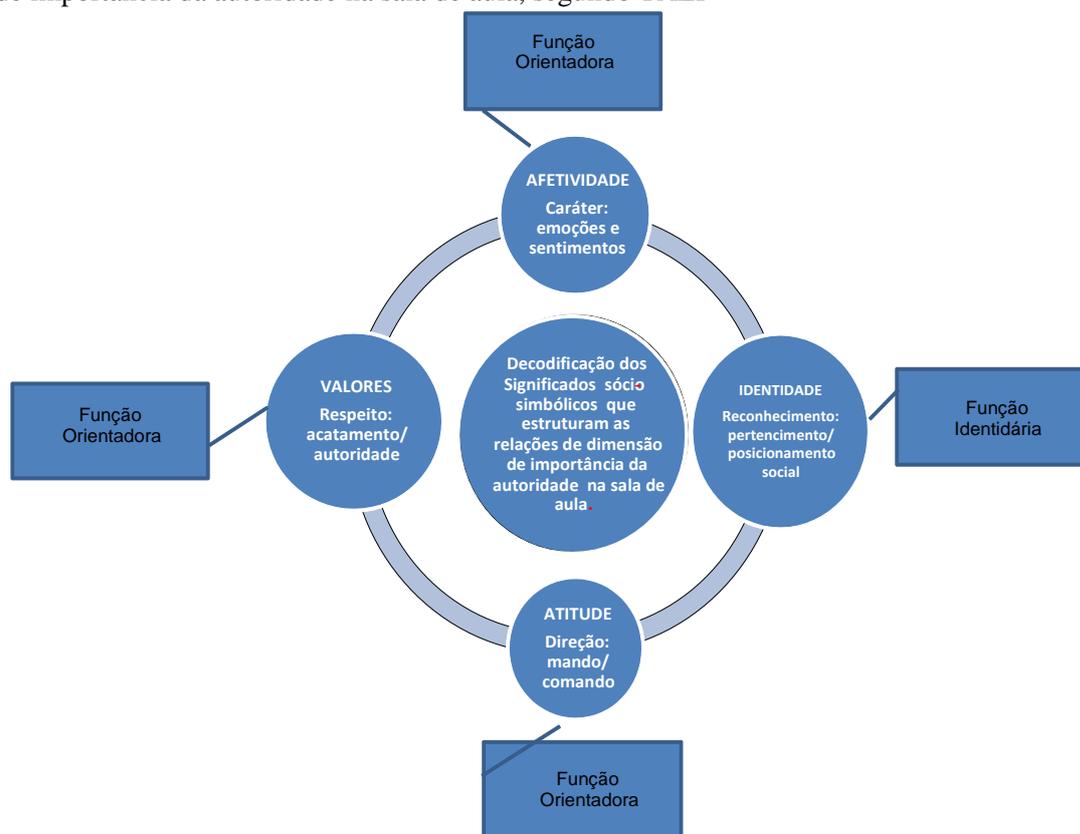
Para tanto, o respeito desejado pelos professores do Colégio está categorizado e dividido de forma clara na questão hierárquica em sala de aula. Assim, o pressuposto de Moscovici (2003) é o de que se supere a dicotomia existente entre sujeito (aluno) e objeto (professor), salientando que o objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação ao sujeito (indivíduo ou grupo), implicando, portanto, na base de valores e conceitos que tendem a determinar não somente o campo das comunicações possíveis, mas, principalmente dos valores e, sobretudo, das ideias que serão compartilhadas pelos grupos, sendo regidas, subsequentemente, as condutas pelas quais são desejáveis ou admitidas em sala de aula pelos professores.

Todavia, não se pode esquecer da ênfase que se deve dar à dimensão cognitivo-estrutural da TNC, que descreve a corrente teórica estrutural, preconizada por Abric (2000), quanto às questões em torno de que a representação não é um reflexo de um objeto, mas um produto do confronto da atividade mental de um sujeito e das relações complexas que mantêm com o objeto.

Como já descrito por Abric (2003), a atribuição que faz às RS está em consonância com as quatro funções essenciais: **Função Cognitiva**, permitindo que as RS venham facilitar a comunicação social, em face da permissão para compreender e explicar a realidade social; **Função Identitária**, quando as RS definem a identidade, permitindo, portanto, que seja protegida a especificidade existente nos grupos; **Função Orientadora**, na qual permite que as RS guiem os comportamentos e as ações dos sujeitos, considerando três aspectos: o primeiro que retrata a intervenção direta na definição da finalidade da situação; o segundo quando da produção de um sistema de antecipações e expectativas; e o terceiro que busca refletir a natureza das regras e dos elos sociais, tornando, dessa forma, prescritiva dos comportamentos ou práticas que são consideradas como obrigatórias no âmbito escolar, mais precisamente na sala de aula; e **Função Justificadora** em que há permissibilidade das RS e estas passam a justificar não somente as tomadas de posição, mas, prioritariamente, os comportamentos por parte dos sujeitos.

Considerando o Quadro 7, é possível obter o seguinte resultado, considerando a metodologia de análise de Abric (2003), o TALP (Figura 02).

Figura 02 – Decodificação dos Significados socio-simbólicos que estruturam as relações de dimensão de importância da autoridade na sala de aula, segundo TALP



Fonte: Elaboração própria, adaptado da TALP (ABRIC).

Observa-se, na Figura 2, a leitura feita sobre os significados socio-simbólicos que estruturam as relações de dimensão de importância da autoridade na sala de aula, descritos pelos professores, considerando a metodologia de análise de Abric (2003). Todas as atribuições descritas na TALP se fazem presente nas RS, junto ao objeto em estudo: quando das RS sobre autoridade junto aos professores/as da escola pública de Salvador, o Colégio Estadual Presidente Costa e Silva.

Considerando os Quadros 05, 06 e 07, e a Figura 02, é possível inferir que as RS são responsáveis pela produção de sentido, aos quais foram descritas pelos professores, junto ao objeto de estudo, e explicam a construção e, principalmente, a transformação dos saberes sociais que se iniciam de forma individual e se ancoram na interação com o outro, mediante o convívio nas relações sociais. No entanto, fica claro que a categoria “Identidade” – núcleo central –, como mencionada anteriormente, não teve nenhuma palavra descrita pelos professores, associada à “Autoridade”, demonstrando fragilidade no referido campo.

O problema fundamental que a teoria do núcleo central pretende resolver apresenta as RS considerando duas características amplamente constatadas, mas aparentemente contraditórias, cuja evocação é sempre desconcertante para os estudiosos do campo, que não

podem fazer outra coisa senão admiti-las. São elas as seguintes, segundo Abric (2003, p. 77): “as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis [...]; e as representações são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais”.

Ou seja, o entendimento é de que mesmo em se tratando de uma categoria negativa, em algum momento, esta pode se tornar positiva, a exemplo do compromisso que é diferente da compreensão e da atenção, sendo, portanto, atribuído na pesquisa empírica como elemento contraditório, em nível conceitual, que pode ser explicitamente reconhecido como inerente aos fenômenos de RS em um dado momento, podendo, também, ser satisfatoriamente explicado pelo núcleo central.

É possível entender que se trata de uma solução teórica, que, se parece satisfatória do ponto de vista de sua estrutura lógica interna, não foi ainda suficientemente submetida à crítica metateórica e muito menos teve tempo para acumular um corpo razoavelmente volumoso de evidências empíricas a seu favor.

Na verdade, testemunha-se aqui uma significativa parte do processo global de ancoragem da “identidade” para com a indução do termo “autoridade”, a que Moscovici (2003, p. 211) chamou de “um fenômeno em busca de uma teoria”, para caracterizar a gradativa construção da teoria das RS.

Todavia, essa ancoragem é o momento em que o conceito passa a fazer parte do senso comum, que no caso em específico da autoridade instituída pelo professor em sala de aula se torna o ato de classificar os abusos quando não acatam as determinações dadas pelos professores, e isso resulta na não aprendizagem, embora seja ensinado pelos professores, na sua posição de comando e mando, que visa direcionar e dividir a sala nos chamados “guetos”, onde se encontram alunos que “obedecem às normas” e outros “que infringem as normas”.

De posse do entendimento de que a ancoragem se caracteriza como um processo de tornar o não-familiar em algo familiar, que na medida em que for constituída uma vez, a RS e a autoridade se torna um organizador das relações sociais. E, dessa forma, junto ao objeto de estudo, a construção ou o tratamento das RS exige pontos de referência por parte do professor no seu universo mental, onde estão inclusas as experiências pessoais, em consonância com os esquemas de pensamento, que possibilitam a instituição da autoridade em sala de aula.

Considerando o que descreve Abric (2000) sobre a ancoragem, esta traz em seu escopo cinco funções: a concretização, a regulação, a prescrição, a proteção e a modulação, tendo como referência o objeto de estudo – a visão dos professores sobre autoridade e RS em sala de aula, no Colégio Estadual Presidente Costa e Silva –, conforme mostra o Quadro 08.

Quadro 08 – Funções da ancoragem junto aos significados sociossimbólicos que estruturam as relações de dimensão de importância da autoridade na sala de aula, considerado o descrito no TALP, por Abric, enfatizados pelos professores do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva

Funções da Ancoragem	Significados sociossimbólicos, mais importante, descrito pelos professores
Concretização	Os termos são facilmente compreendidos, muito embora apenas alguns alunos de fato entendam o propósito.
Regulação	Consiste no processo de integração e modificação de novos elementos que são inseridos na realidade dos alunos, na sala de aula.
Prescrição	Está na rápida orientação para que sejam tomadas as decisões.
Proteção	Consiste no mecanismo de defesa dos professores de novas informações que venham a ser melindrosas a serem tratadas na sala de aula.
Modulação	As RS têm representatividade mediante as bases das experiências pessoais (professor <i>versus</i> alunos).

Fonte: Elaboração própria, adaptado da TALP (ABRIC)

Como as funções de ancoragem dos significados sociossimbólicos estruturam as relações de dimensão de importância da autoridade na sala de aula, descritos pelos professores do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, é possível compreender que uma RS oferece uma rede de significados, e, dessa forma, se caracteriza como um código de interpretação no qual ancora o não familiar, o desconhecido, para a atribuição de sentido junto aos acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos e fatos sociais.

A referida rede de significações deve considerar duas operações: a primeira que envolve a classificação; e a segunda, a denominação do professor em sala de aula para promover a autoridade, que tende a resultar, conforme enunciou Abric (2003), na mobilidade, na flexibilidade e na expressão individualizada, resultando nos elementos constitutivos do conteúdo das RS, dos quais são, também, considerados como elementos implícitos ou latentes.

O TALP junto aos professores do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva permitiu a realização de uma leitura de uma estrutura da personalidade dos mesmos, quando das suas manifestações de condutas, de reações, evocações, escolhas e criação, em detrimento da autoridade desejada em sala de aula junto aos alunos, mostrando-se um instrumento de pesquisa que se apoiou sobre um repertório conceitual, caracterizada como investigação aberta, que permitiu a evidência, face aos diferentes estímulos, universos semânticos através da saliência dos universos comuns de palavras.

Finalizando a discussão sobre educação e autoridade, a partir da análise do TALP, foi possível discutir sobre o fenômeno psicossocial da autoridade na escola numa perspectiva da

educação na contemporaneidade, considerando a realidade desejada pelos docentes quando da decodificação dos significados sociossimbólicos que estruturam as relações de dimensões sobre a importância da autoridade na sala de aula, considerado o modelo do TALP, de Abric (2003), onde as pistas identificadas pelos professores possibilitam não somente orientar os alunos, mas, também, reforçam as suas atitudes, no contexto que se inserem as práticas sociais e as identidades da autoridade e as RS.

Esses objetivos foram alcançados quando da relação existente entre os termos dos estímulos que permitiram aos professores o estabelecimento de laços de semelhança ou de diferenças nas respostas evocadas pelos mesmos, que foram decifrados nas respostas específicas, mesmo na ocorrência das respostas idênticas para diferentes palavras indutoras.

Os professores assim podem ter ciência de que a partir da análise do TALP é possível traçar estratégias cognitivas e metacognitivas, tendo em vista que estas possibilitam ao indivíduo planejar e monitorar o desempenho de aprendizagem dos alunos, permitindo, com isso, a tomada de consciência dos processos utilizados para aprender, junto à autoridade e as RS. E, dentro desse contexto, o TALP auxilia nos processos que visam o favorecimento da revelação de desejos fundamentais, elementos de conflito, dos quais são considerados como momentos significativos da história de vida e as RS que têm relação junto aos objetos e fenômenos intrínsecos à autoridade.

4.3 Análise do conteúdo: grupo focal

Considerando a análise do conteúdo, Grupo Focal, a teoria das RS que traduz a produção dos saberes sociais, no entendimento de que saber faz referência a qualquer saber, diferentemente do que preconiza a teoria que se dirige aos saberes produzidos no ambiente cotidiano, pertencentes ao mundo vivido, no caso em específico, junto aos professores e alunos do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, quanto à questão que envolve a autoridade e as RS.

As técnicas de análise do conteúdo permitiram conhecer o conteúdo das RS quando da autoridade instituída pelos professores em sala de aula do referido Colégio, onde os grupos focais fundamentaram a interação desenvolvida dentro dos mesmos, e, quando do uso explícito dessa interação entre as pessoas, possibilitou a produção de dados e *insights* dos quais seriam difíceis de conseguir fora desta situação. Mas, em relação aos professores e sua autoridade instituída junto aos alunos, quando das RS, foi possível constituir uma vantagem, a partir da oportunidade que estes passaram a oferecer para a troca de ideias quando se buscou

compreender quais as RS sobre autoridade junto aos professores/as de uma escola pública de Salvador.

Posteriormente, observamos os dados por meio de uma visão ampla, na qual a totalidade do material coletado permitiu levantar categorias do grupo, quais sejam: professor *versus* aluno; (in)disciplina; autoridade; conflitos; orientação social; educação e autoridade; autoridade e RS.

O emprego dessa técnica objetivou focalizar melhor o objeto da pesquisa (autoridade e RS), quando se sobre as atitudes, crenças e valores dos professores e alunos. Com esses dados, considerando a análise de conteúdo, trazida por Bardin (2011), foi possível, também, visualizar os núcleos organizadores dos discursos, as variáveis e categorias, bem como os conflitos e consensos estabelecidos pelas pessoas dos grupos estudados.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo (e de discurso) apresenta duas funções complementares: a tentativa exploratória que amplia a descoberta dos conteúdos aparentes e a confirmação ou informação das hipóteses. A análise de conteúdo, junto ao objeto de estudo foi feita a partir da técnica de codificação, que transformou os dados brutos do texto ou discurso, por recorte, agregação e enumeração, o que permitiu atingir uma representação do conteúdo.

A técnica compreende três escolhas: a unidade de registro (o recorte), as regras de contagem (a enumeração), as categorias (a classificação e a agregação). A unidade de registro apresenta natureza e dimensões variáveis, podendo ser o tema, a palavra ou a frase (BARDIN, 2011).

Figura 03 – Categorias da análise do conteúdo (Grupo Focal), considerando as 03 (três) etapas cronológicas de Bardin



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Bardin.

Foi possível compreender que a teoria das RS permitiu, junto ao objeto de estudo, o trabalho da historicidade do espaço, suas formas e seus conteúdos, no contexto que inseriu a objetivação, a classificação, o recorte e a compreensão da descontextualização dos discursos e ideologias, quando das respostas aos questionamentos sobre como amenizar os conflitos, a orientação social, a autoridade instituída no âmbito escolar em relação à (in)disciplina, o espaço do professor no espaço social escolar; as tendências e limites atribuídos aos estudos sobre educação e autoridade, o conceito de “RS”, sobretudo, no que diz respeito à relação existente entre autoridade e as RS no âmbito educacional.

A realização do dispositivo Grupo Focal possibilitou alcançar uma variedade de impressões e percepções dos grupos em estudo, quando foi possível entender que estes possuem uma relação junto às variáveis de estudo, no tocante às questões de autoridade e RS na sala de aula.

As categorias iniciais configuram-se como as primeiras impressões acerca da realidade educacional estudada. Resultaram do processo de codificação das entrevistas transcritas. Cada categoria se constituiu em trechos que foram selecionados das falas dos entrevistados e também contou com o respaldo do referencial teórico. Destaca-se que não existiram “regras” tanto para a nomeação das categorias quanto para a determinação do número de categorias – tais questões ficaram contingentes à quantidade do corpus de dados coletados anteriormente.

A partir da pergunta “O que essa imagem suscita?” Feita no encontro do grupo os professores puderam falar sobre suas vivências. Segue um trecho muito rico da aplicação desse método:

Prof1: Eu colocaria aqui 2018. Que hoje quando o filho chega principalmente na particular a mãe chega e quer saber do professor que nota é essa.

Prof2: Eles acham que é o professor que é responsável pela nota que ele tirou.

Prof1: Aqui não que não é assim. Na particular é desse jeito...

Prof3: Não tem o que? No ano passado a gente teve uma tia, psicóloga, que teve aqui e só faltou bater na gente dizendo que o problema do sobrinho dela está filando aula e perdido de ano, que a culpa era nossa.

Prof1: É ...não é tão comum mas tem...

Prof4: Eu penso assim: tirou o foco. Antes o foco era o professor. Ele mandava e o aluno obedecia. Hoje o foco é o aluno e agente obedece. Então, quando você tira o foco...tudo que a gente vai ouvir ...o protagonista é o aluno.

Prof5: E a própria família também é responsável por essa situação, não é?! Que tirou toda a autoridade

Prof4: Tirou toda a autoridade...

Prof3: Na verdade a família tenta cobrir a ausência dela, né?! Ela busca um culpado pra uma questão que é muito mais a ausência de família

Prof4: Mas na verdade quando ela ...quando a família fica ausente... mas ao mesmo tempo ela não dá ao professora autoridade na sala de aula para eu ele possa agir

Prof5: Exatamente... “a minha ausência que tenho que culpar alguém ...não sou eu pai e mãe...eu vou colocar a culpa em outra pessoa. O culpado vai ser o professor! Até porque eu botei na minha mente assim: eu não tenho tempo para cuidar do meu filho, eu coloquei na escola. Vou atribuir a quem está lá para fazer tudo isso que eu não tenho como fazer. Então se está encaminhando errado a culpa é deles.”

Os questionamentos sobre a atribuição que a família faz a escola esta relacionada com a crise de autoridade que vai se desenvolvendo na contemporaneidade já apontada anteriormente. Segundo os professores a família não consegue ter autoridade com o filho e não reconhece o professor com autoridade para com o aluno. Nas falas que seguem aparece o medo da violência e a adoecimento associado à esta crise de autoridade que os professores enfrentam. Segue:

Prof4: Eu recebi uma ligação, por isso me atrasei, justamente de uma colega de um colégio que eu trabalhei ano passado que eu pedi demissão porque eu estava pra adoecer. Ai a colega estava chorando que ela só tem três semanas e ela não sabe se ela vai ficar justamente por conta dessa questão da autoridade. Ela fez a correção da avaliação deles e eles estavam questionando 1 décimo, 2 décimos, 3 décimos mesmo as notas tendo sido elevadas, NE? Boas notas. E aí ela disse que não ia mudar a correção que realmente houveram algumas respostas incoerentes, houveram alguns erros. Alguns alunos se juntaram e foram para a coordenação, a coordenação simplesmente recolheu todas as provas de todas as turmas, devolveu a ela e disse para ela recorreger todas as provas. Ela vai tem que recorreger. Ela me perguntou o que é

que eu faço? Eu disse: eu não iria recorrer agora você decidi. Você converse com a coordenação ... “ela me entregou todas as provas e disse que é para eu recorrer”.

Prof3: Eu trabalhei com dependência numa escola famosa de Salvador e num dia que eu cheguei o porteiro disse: Oh pró a senhora vai trabalhar na sala 10. Mas eu dava aula na sala 23 no normal. Então, chegando a sala os meninos não chegaram no horário e eu chegava 20 ou 15 minutos antes da aula começar. E aí eu fui até a coordenação e disse que os meninos ainda não chegaram. “Ah eu vou ver onde os meninos estão”. Os meninos foram para a sala 23 e eu estou na 10 e aquele tempo todo e eu procurando. Fui 2 vezes na coordenação e nada. Quando eles me encontraram aí um me mostrou o relógio e disse assim “a senhora está me devendo 15 minutos de aula” e eu disse “e a escola esta me devendo 30 pra me pagar porque eu estava aqui antes do horário, e aí?!” Fomos à coordenação e eu disse “eu não vim aqui procurar vocês”, “você veio” eu digo “então, eu não vou dar essa aula para eles e a escola vai me pagar o horário inteiro porque eu estava aqui”. Então, você vê como é a autoridade deles. Mas sabe quando a gente se sente seguro do que a gente está fazendo o nosso porte é imediato.

Prof2: A segurança do professor.

Prof4: Ano passado eu tive a situação de um aluno. Ele ficava pé, bagunçava a aula inteira e tal e eu fui chamar a atenção dele aí ele olhou pra mim e disse assim “vc está me expondo perante a sala inteira. Vc não pode me expor”. Eu nem acreditei no que eu estava ouvindo. Eu comecei a dar risada e ele serio. “E vc está fazendo o que comigo a partir do momento que vc não está deixando que dê a aula que eu planejei e que seus colegas que querem assistir a aula assistam? Eu acho que está havendo uma violação ai da sua parte”. Passou. Quando chegou a aula seguinte ele veio falar comigo e eu estava fazendo chamada, fazendo mil coisa, ele falou comigo eu respondi mas estava fazendo mil coisas. Ele olhou pra minha cara e fez assim “Quando eu falar com vc olhe pra mim pq eu estou falando com vc”. Eu respirei fundo olhei para ele e falei assim” acontece que aqui não existi só você, eu tenho mais 40 alunos na sala e não tenho pq olhar só pra sua cara bonitinha. Eu tenho que olhar pra cara de todos então se contente em eu te responder, já vai estar de bom tamanho”. (Como se ele estivesse de igual pra igual) Exatamente. É um tipo de situação que a gente não vê muito aqui no colégio estadual ...na rede particular vemos mais.

Em outro grupo surgem falas que caminham nesta mesma direção:

Prof2: A inversão de valores...antes tinha educação doméstica.

Prof3: Tanto que aqui ele tava murquinho (o aluno), oh, com o rabinho entre as pernas, hoje ele tá quase subindo na mesa

Prof4:Ele tá se achando.

Prof5: É mais ou menos o que a gente vivencia é a transferência da responsabilidade de educação dos filhos para a escola. Que não é função nossa educar, a gente coopera nessa educação, mas a nossa função é instruir mas eles estão chegando completamente sem educação e são poucos os que são educados e aí a gente percebe isso dentro da sala de aula. É muito nítido quando a gente percebe quando o aluno tem o acompanhamento família e quando não tem o acompanhamento familiar. E nós...e estamos vendo aqui os pais cobrando mas nós somos cobrados agora por uma sociedade inteira que diz que o problema é na escola mas não dá os meios na escola de sustentação.

Prof5: É um discurso de violência.

Prof6:Essa tira nossa possibilidade, NE? Pq antes vc tinha como suspender um aluno, vc tinha como segurar, dá uma freitada nele, mas agora vc não pode nada. Poer causa do estatuto da criança e do adolescente na se pode o aluno pode tudo a gente não pode nada.

Prof7: A questão dos limites tb. Tá bombando um vídeo aí que uma mãe entrou na escola e agrediu a professora. Então, é o que você mais vê hoje na sociedade.

Prof3: Se fosse o contrario o professor estava até preso.

Prof7: Fora que ia perder seu emprego.

Prof1: Estava exonerado.

Prof8: Os próprios pais fazem com que isso aconteça no momento que ele chega para o filho e diz ao filho: Meu filho cobre da sua professora... cobre dela o porquê que vc tirou essa nota que está errado. Os próprios pais...

Prof9: E outra coisa, foram tiradas de dentro das escolas as orientadoras educacionais que ajudavam e muito. São poucas as escolas que tem.

Prof5: A gente sabe que mais ou menos nisso aqui tinha uma outra coisa por trás, não só o respeito, era medo que vinha, tanto que medo foi uma das palavras que eu utilizei, eu não acho que tem que vim pelo medo, a coisa tem que vim pelo respeito. Respeito a autoridade do professor, respeito a pessoa do professor, respeito a

instituição escola na qual eu estou aqui trabalhando e estudando. Então, falta esse limite, né, dentro dessa sociedade. E a sociedade como um todo.

Prof3: E eles não tem nem em casa.

Prof7: Agora tem um aspecto que eu quero abordar os problemas que estão na sociedade, a família que não existe mais, que caiu total, e eu acho, eu sempre falo pra meus amigos, eu acho que a psicologia, já que você tá aqui, deveria estar na escola dando um assessoramento dentro da escola porquê os meninos precisam muito. Muitos problemas familiares.... deixam os meninos a toa, deixam na casa de vó, vão pra os reggaes, crianças as vezes que chegam na adolescência não tem norte.

No terceiro e quarto grupos surgem falas sobre o lugar do professor, a tentativa de marcar a mudança cronologicamente, tentativas de saídas para o professor nessa nova realidade:

3º grupo

Prof6: É muito difícil tb porque assim vc fica sem saber como agir pq as vezes vc fala pra o aluno, ele não que fazes a atividade, tb não quer sair da sala, as vezes vc não quer incomodar a direção, tá sempre lá na direção, o aluno não quer sair da sala, não que fazer a atividade e ainda incomoda os colegas, né? Então, vc fala e ele te responde na hora, né, muito mal respondido e vc fica sem saber como agir. É o que eu tava conversando com ele aqui. Aí as vezes eu falei com o aluno, ele disse que não ia fazer a atividade aí vc pensa: eu não vou me desgastar, né, vc ta reclamando sempre, discutindo sempre, né, vc não pode ficar discutindo com o aluno em sala pq chega um ponto que vc perder o controle. Eu disse a ele: vc não vai fazer a atividade nem vai sair da sala, eu não quis vim aqui incomodar a direção, então pronto eu já te dei suas duas faltas aí vc faz o que vc quiser contanto que vc não incomode sua colega fazendo a atividade. Então, vc fica refém, vc fica sem saber o que fazer, qual atitude deve tomar. São muitos que não querem fazer a atividade, não quer prestar atenção na aula. E aí eu perguntei:vc veio fazer o que aqui? Não professora, só vim ver meus colegas. Então qual o papel da educação na vida daquele sujeito. Que que tem a acrescentar na vida dele. Qual perspectiva que tem dado na vida dele? Pro futuro dele. Como é que os pais estão vendo isso? Será que os pais cobram? Vem aqui pergunta? Como é meu filho na sala de aula? como ele é com os professores?

Prof5: Eu acho que é uma relação muito tênue em nós e eles diante dessas mudanças que a gente vê como a gente tá falando dessa desconstrução de valores. Porque qualquer vacilo a gente se torna um igual e a gente não pode ser igual. Nós temos ali um papel, d muitas vezes uma profissão de descrédito da profissão como educador, mas que a gente não pode perder isso. Eu dentro da minha prática eu respeito. Acho que a alteridade acima de tudo. E aí, a relação de respeito no espaço e que ele entenda...desde o primeiro dia eu explico qual meu papel ali e qual o papel dele, né, e que essa relação tem que se estabelecer de uma forma harmônica, então eu coloco quais são os caminhos para isso, né. E que ele entendam que ali é meu trabalho. É minha profissão. Eu vou agir como tal, vou cobrar como tal se eles quiserem se enquadrar nisso, eles peguem, eles vão estar ali, senão vou estar fazendo com aquele que quer. Mas eu nunca entro em choque com aluno, eu nunca, é muito difícil eu entrar em choque com aluno. Eles me respeitam diante do que... diante d minha prática, diante do que eu faço, pq se agente tem um vacilo ali já era, vc não tem mais controle, vc se mostra no que vc faz, vc é dono do conhecimento, tudo bem sabemos que é uma construção de conhecimento, é tudo continuo mas que eles entendam que nesse momento vc traz o saber que vc vai levar pra eles, que vc vai discutir e eu acho que dessa forma acontece. É o respeito acima de tudo. A gente lida com esse menino que tem uma família totalmente distorcida, tem meninos que tem n problemas e que as vezes é difícil a gente entender numa sala de aula de 40 alunos vc entender um pouco de cada um, as vezes leva um tempo pra gente...até os nomes deles, né,vc acostumar e vc entender um pouquinho: ah, pq aquele menino não vem? P q que tá assim? Pq que tá assado? Primeiro a gente vai antes de criar qualquer coisa sobre ele espera um pouco mais pra poder entende-lo e o pessoal diz que eu sou rígido. Sou altamente rígido, mas existe uma rigidez mais com respeito. Eles, por exemplo, se eu reprovado, eles continuam a amizade comigo, vem me abraçar, vem de noite, vem um monte aqui. Eles entendem que nesse processo de construção que ele perdeu pq ele não fez a parte dele. Trabalho a 30 e tantos anos na educação, nunca tive problema com aluno. Nunca. Nunca. Nunca.

Prof2: A diferença é absurda, abissal.

Prof8: Eu estou há 8 anos e de lá pra cá eu percebo uma diferença absurda. Não precisa de 10 anos em 8 mudou demais.

Prof2: Até 2010 e 2011 a gente já percebia uma queda de rendimento de comportamento, de disciplina já dava pra perceber. Mas de 2011... principalmente

2010 2011 pra cá é um negocio vertiginoso, sabe? Vc vai buscando o caminho, vai tentando alternativas, o tempo inteiro pra ver como vc segura essa turma, como é q vc se comporta, como é que vc consegue um melhor rendimento, mas é um quebra-cabeça. Tem que lidar com um número de variáveis imenso.

4º grupo

Prof. 8: eu acredito que o que a gente fala pra eles, assim, a nossa responsabilidade, eu acho que elas continuam as mesmas , eu acho que o que a gente conversa com eles é que mudou porque eu que , por exemplo, trabalhava com magistério a vontade dos alunos de se destacarem era muito grande pq eles queriam ter uma referencia da escola pra que eles pudessem ter algum trabalho. Então, o interesse...eles se dedicavam muito...a questão da formação geral...eu acho que eles se sentem até perdidos e apesar daqui ter curso profissionalizando a tarde e de noite mas acho que a conversa que se tem hoje em sala...muita coisa que teve que se adaptar em termos do que...essa conversa que se tem pq vc não pode estar...fora da sala mas tem que mostrar ...tem algumas coisas que são paralelas então apesar disso como vc deve se comportar então eu acho que esse é nosso trabalho maior.

Essa metodologia permitiu compreender os fenômenos sociais atrelados às falas dos professores em relação à autoridade e RS, bem como suas interações junto aos alunos do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva.

No entanto, o resultado da pesquisa permitiu destacar os limites do método, relacionados principalmente com a necessidade de habilidade da pesquisadora em conduzir as entrevistas e analisá-las, bem como a necessidade de habilidade em lidar com situações peculiares no estudo do fenômeno humano. Talvez esteja nessas habilidades da pesquisadora o grande potencial em buscar novas alternativas e explorar todas as possibilidades que a análise de conteúdo permitiu na pesquisa.

Por ser um método claro e factível, em função da elaboração esquemática que sustentou o passo a passo, este se tornou mais rigoroso e menos ambíguo. Infere-se que para este estudo em específico a observação *in loco* foi primordial para a condução da análise de conteúdo; contudo, não se pode afirmar que a observação deve ser considerada primordial para a análise de outros temas de estudo.

Considerações finais

De tudo ficaram três coisas
 A certeza de que estamos começando...
 A certeza de que preciso continuar...
 A certeza de que seremos interrompidos antes de
 terminar.
 Portanto devemos:
 Fazer da interrupção um caminho novo...
 Da queda um passo de dança...
 Do medo uma escada...
 Do sonho uma ponte...
 Da procura...
 Um encontro

(Fernando Sabino)

Esta pesquisa possibilitou identificar, junto aos professores do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, a construção das RS sobre a questão que envolve a “autoridade” na sala de aula. Isso foi possível tomando como referência o entendimento acerca da discussão trazida sobre o fenômeno psicossocial desse contexto em uma unidade escolar, a partir da consideração e perspectiva de educação na contemporaneidade.

Compreendemos – com a identificação das pistas, que justificaram, orientaram e reforçaram as atitudes, as práticas sociais e de identidades da autoridade e as RS, junto ao objeto de estudo – que a origem dos dilemas enfrentados pela Educação de nossos dias pode ser atribuída a diferentes fatores, de acordo com a perspectiva teórica que se empresta para a análise.

A reflexão, que coloca em evidência, como fonte dos problemas hoje enfrentados na educação, a ilusão pedagógica sobre o domínio da ação educativa (a chamada relação professor-aluno) se sustenta não somente pelos saberes docentes, mas, prioritariamente, baseada na construção das RS e na identidade da autoridade imposta em sala de aula – cada dia mais deixadas de lado. Os docentes não conseguem mais impor, através da identidade social, a sua autoridade enquanto RS.

A identidade social se caracteriza como um elemento que facilita o reconhecimento de uma pessoa no âmbito social, designando o seu posicionamento em uma sociedade, podendo, inclusive, ter sua construção individual ou coletiva. O que não vem ocorrendo junto aos professores questionados são os fatores que influenciam negativamente a construção dessa identidade. Mas, de acordo com os dados da pesquisa de campo, mencionados nos quadros 5 e 6, percebemos o que afeta as interações do professor para com o aluno em um sistema social, no âmbito grupal: a sala de aula.

A referência trazida parte do pressuposto de que, considerando a autoridade, a identidade buscada nas RS não está relacionada apenas como um componente de inclusão e de exclusão (campos positivos e negativos, respectivamente), porque se caracterizam como elementos de um mesmo grupo que tem a mesma identidade e ao mesmo tempo se diferencia.

É frequente no estudo das RS uma prática que se assume não somente como reticência, mas, como imprecisão, em face da complexidade e fluidez dos fenômenos estudados e na esteira, talvez, da recusa histórica de Moscovici em proporcionar uma definição precisa de seus termos, por receio de que isso pudesse provocar uma cristalização prematura do campo que estava sendo inaugurado.

Sobre outra vertente, quando da abordagem do núcleo central – a identidade –, este se revelou sempre, junto aos respondentes da pesquisa, provavelmente em função de sua ênfase experimental, uma fragilidade no campo da autoridade, o que levou ao não reforço do “ser professor”, do “ser profissional da docência”; e do “ser profissional da educação”, cabendo, portanto, novas pesquisas neste campo.

Entende-se que, como contribuição apresentada para melhorar as RS do professor com o aluno, a autoridade não é um simples objeto social, ela é parte do campo da realidade existente em sala de aula, observando e escutando os indicativos já existentes de algumas possíveis representações pelos professores, quando das questões relacionadas à identidade.

Por outro lado, é possível que a indução da pesquisa sobre o entendimento dos professores acerca da “autoridade” instituída não tenha possibilitado o conhecimento acerca dos elementos justificadores em torno da “identidade” – núcleo central das RS. E, dessa forma, é possível afirmar que a relação professor-aluno afeta inclusive a saúde mental do profissional, onde se faz necessário compreender a possível relevância social que o fenômeno possui e sua indicação como objeto social.

Compreendeu-se que as RS são fundamentais para as práticas sociais porque contribuem e, principalmente, influenciam a construção da realidade, em face de sustentarem e orientarem as práticas dos grupos estudados, tendo em vista alcançarem, de forma direta, a repercussão no comportamento, atitudes e modos de agir dos membros de um determinado grupo social, por se caracterizarem como estruturas individuais de conhecimento. Isto foi evidenciado junto ao grupo de professores estudados, quando foram identificadas as pistas que justificaram, orientaram e reforçaram as atitudes, práticas sociais e de identidades da autoridade em face das RS.

Assim, respondendo ao questionamento de quais as RS sobre autoridade identificadas junto aos professores/as do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva,

considerando o núcleo central das RS, ficou claro no Quadro 6, após categorização, que estas compreendem os seguintes elementos: 1. Valores; 2. Afetividade; 3. Atitude; e 4. Identidade. Esta última, “identidade”, se revelou, como já mencionado, considerando a ênfase experimental, como uma fragilidade no campo da autoridade.

Compreendeu-se, no entanto, que essa fragilidade tem relação direta com a flexibilidade das RS transitórias, nas quais podem formar o núcleo. E na pesquisa de campo observamos essa flexibilidade nas categorias emergentes elencadas nos quadros 6 (categorizadas) e Quadro 7 (codificadas), que apresentaram campos de tensão positivos e negativos.

Todavia, buscando responder se é possível amenizar os conflitos existentes entre os professores/as e os alunos, a partir da perspectiva de orientação social, infere-se que sim. No entanto, as questões de resolução perpassam sobre o papel desempenhado pelo professor, enquanto autoridade em sala de aula, seja no campo comportamental – as (in)disciplina – ou no campo da educação, propriamente dito, no ensino e transmissão do conhecimento.

Ao responder qual o lugar marcado do professor no espaço social escolar, é possível inferir que mesmo sendo uma função desvalorizada socialmente, em face das difíceis condições objetivas a que estão submetidos – a exemplo, a falta de autonomia para a condução de seu trabalho –, entendeu-se que junto às RS para os professores exercerem sua docência é preciso estar pautado no significado de valor identitário – a partir da definição da identidade pelas RS, vindo, conseqüentemente, a permitir que seja protegida a especificidade existente nos grupos, decorrentes do capital simbólico que capitalizam nas relações de distinção estabelecidas no âmbito escolar, quando considerada a autoridade.

Na sociedade contemporânea, a autoridade pode ser descrita como o que determina o poder de se fazer obedecer, marcado por um lugar diferenciado de fala dentro de um grupo, e isso tem relação direta com a identidade instituída como autoridade pelo professor em sala de aula.

É necessário refletirmos se as tendências e limites que devem ser atribuídos aos estudos sobre educação e autoridade estão em consonância com o contexto que envolve o docente, o aluno e as RS, quando se considera a autoridade instituída.

Compreendeu-se, no entanto, que os papéis sociais e o exercício das responsabilidades atribuídas aos professores estão em constante transformação e, nesse contexto, encontra-se a crise como parte de um processo histórico que tem efeito significativo no exercício da autoridade pelos professores, no espaço escolar, sendo importante levar em consideração as especificidades da sociedade brasileira contemporânea para construir um

lugar em que o professor se insira no processo identitário e possa refletir sobre as contingências que vêm afetando o seu fazer docente.

Não podemos esquecer que a perda da autoridade pelo professor em sala de aula é atribuída a dois fatores: a sua perda de identidade, que leva à fragilização de seu fazer docente; e ao fruto dessa fragilização dos poderes realizada em nome da liberdade e da igualdade de direitos, o que se caracteriza como um elemento necessário à modernização e à democratização das sociedades.

Referências

- ARENDDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972/2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOMFIM, N. R. Campos e abordagens da pesquisa em representações e educação: desafios e perspectivas na Universidade do Estado da Bahia. In: **Gestão, Territórios e Redes: A formação dos Profissionais da Educação**. Organizado pelo grupo de pesquisa EdUReg - GESTEC - UNEB. 2016.
- _____. **Noção Social do Território**: em busca de um conceito didático em Geografia: a territorialidade. Ilhéus/BA: Editus, 2009.
- _____. Uma abordagem interdisciplinar do espaço. **Revista Ciência Geográfica**. Bauru, III(15), p. 60-62, 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 5 ago. 1998.a.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Presidência da República. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: < <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/guia-de-politicas-publicas-de-juventude> >. Acesso em: 15 jul. 2017.
- CALLIGARIS, C. Três Conselhos para a educação das crianças. In. CALLIGARIS, C. et. al. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre, Editora: Artes e Ofícios, 1994.
- DAVIS, C.; LUNA, S. A questão da autoridade na educação. In: **Caderno de Pesquisa** n. 76. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. 1991.
- DE LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas práticas São Paulo: Summus Editorial, 1999, p. 9-30.
- DELORS, Jacques (Org.). **Educação a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERNANDES, V. N. Escola fundamental: autoritarismo e poder. In: VEIGA, P. A., CARDOSO, M. H.F. (orgs.) **Escola fundamental, currículo e ensino**. São Paulo: Papyrus, 1995, p. 11-22.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FLEURI, R. M. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

- FRANCISCO, M.F.S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, J.G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1999, p. 181-192,
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- _____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/1997.
- FREIRE, P. et.al. **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.
- FREIRE, P., SHOR, I. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FURLANI, L.M.T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** São Paulo: Cortez, 2000.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- GILLY, M. *Les représentations sociales dans le champ éducatif*. In: JODELET, D. *Les représentations sociales: un domaine en expansion*. Paris: Presses Universitaire de France, 1989.
- GRINSPUN, Mírian; ZIPPIN, P. S. (Org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GUARESCHI, N.M. A criança e a Representação Social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano**. As representações sociais na perspectiva da psicologia social. S. Paulo: Brasiliense, 1993.
- GUZZONI, M. A. **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: Annablumme, 1995.
- IBÁÑEZ, G.T. *Representations sociales: teoria y método*. In: IBÁÑEZ, G.T. *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988.
- JODELET, D. *Représentation sociale: phénomène, concept et théorie*. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- KAMII, C. A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. In: KAMII, C. (org.) **A criança e o número**. São Paulo: Papirus, 2000, p.103-124.
- LARA, L.C. **Por que as crianças não gostam da escola?** Petrópolis: Nova e Vozes, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LOBROT, M. **A favor ou contra a autoridade**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora; Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 1999.

MOSCOVICI, S. *Introduction: Le domaine de la psychologie sociale*. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

_____. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2003.

NOVAIS, E.L. Autoridade em sala de aula. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 15-51, jan./jul. 2004.

NOVAES, R. Juventude, exclusão e inclusão: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, M. V. PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 115-134.

OLIVEIRA, D.S. de. Hannah Arendt: A Origem da Noção de Autoridade. In: **Rev. Ética & Filosofia Política**. V. 9, n. 1, jun./2006.

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

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

RENAUT, A. **O fim da autoridade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

SÁ, C.P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: EdUSP, 2004a.

_____. Da sociedade à paisagem: o significado do espaço do homem. In: SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Ed. USP, 2007. SANTOS, M. Paisagem e Espaço. In: SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 4. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

_____. Território e Dinheiro. In: **Território e Territórios**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.

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

SPINK, M.J. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

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

Apêndice I
Questionário Sociodemográfico



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)

PESQUISA: Além do espelho: imagens capturadas da “autoridade” a partir das RS de
professores do ensino médio

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

NOME		
MASCULINO ()		FEMININO ()
IDADE		
LOCAL DE NASCIMENTO		
ENDEREÇO		
TEMPO DE PROFISSÃO		
TEMPO DE ATUAÇÃO NO COLÉGIO		
ÁREA/DICCIPLINA ATUAL		

Apêndice II
 Teste de Evocação Livre de Palavras



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
 EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)

PESQUISA: Além do espelho: imagens capturadas da “autoridade” a partir das RS de
 professores do ensino médio

EVOCÇÃO LIVRE DE PALAVRAS E HIERARQUIZAÇÃO

Faremos assim: Durante 2 minutos, feche os olhos e pense no que a questão provocadora lhe
 suscitar.

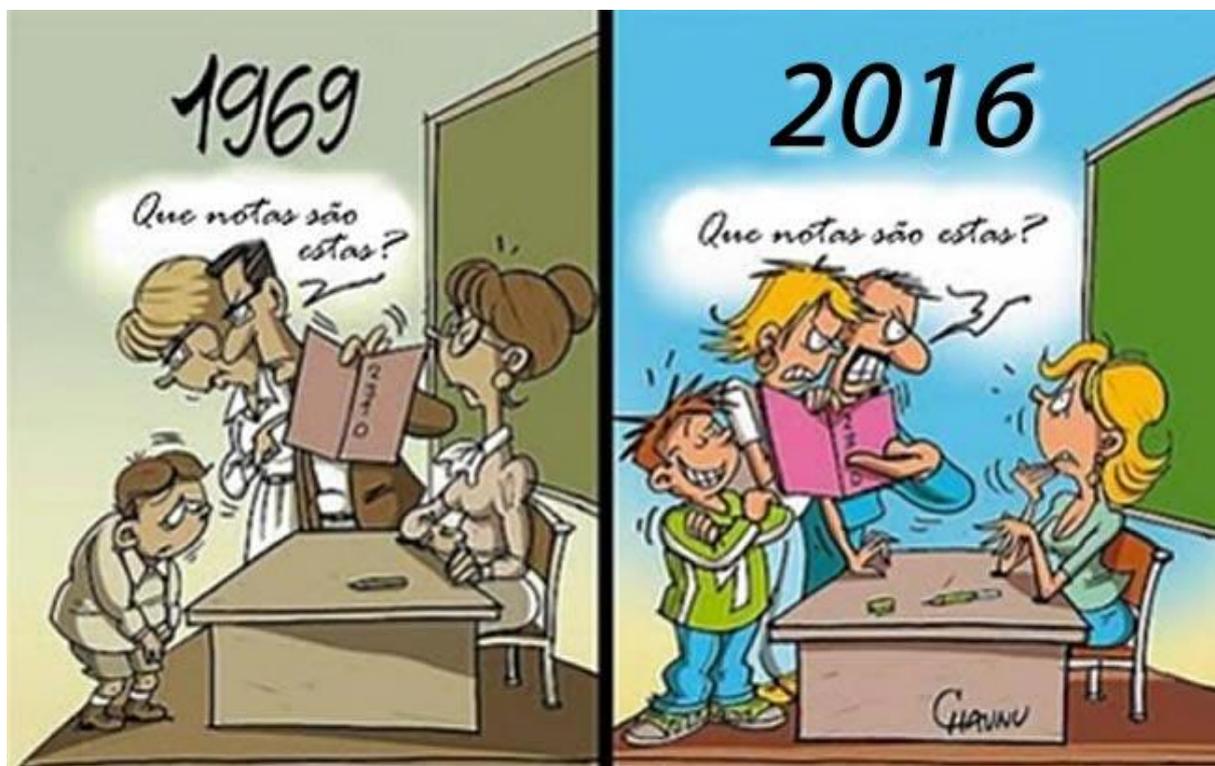
Questão provocadora: Em que você pensa quando digo “autoridade do professor na sala de
 aula”?

Bom, vamos lá!

<p>Agora, escreva cinco palavras que lhe venham em mente quando você pensa na palavra: “Autoridade”</p>	<p>Muito bem! Agora enumere, de 1 a 5, sendo: 1 - a mais importante de todas. 2 - extremamente importante. 3 - muito importante. 4 - importante. 5 - a menos importante.</p>

Muito obrigada!

Anexo I
Imagem utilizada como disparadora para o grupo focal



Apêndice III

Carta à Direção do Colégio


 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
 

Salvador, 05 de abril de 2018.

Ao
Colégio Estadual Presidente Costa e Silva
Salvador - BA

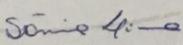
Senhor Vice Diretor,
 Celso Luiz de Freitas Dantas

Apresentamos **Bárbara Cristina Barbosa dos Santos** aluna regular, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - Curso de Mestrado, matrícula nº 081610169 a qual está desenvolvendo pesquisa científica para a Dissertação cujo título: "A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA AUTORIDADE JUNTO À PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO", sob orientação do Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim, necessitando ter acesso ao espaço escolar e a dados e informações como: análise de documentos, aplicação de questionários e entrevistas para o desenvolvimento de sua pesquisa.

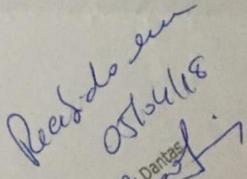
Segue contatos da aluna e seu orientador: 71 996369690
 barbara.bsantos@hotmail.com / nabom_reis@hotmail.com

Desde já, colocamo-nos à disposição de V. Sa. para quaisquer esclarecimentos adicionais que se façam necessários.

Agradecemos pela atenção e apoio.


 Sônia Ribeiro Lima Queiroz
 Mat. 745293792
 Secretária Acadêmica do PPGEduc/Uneb

Sônia Ribeiro Lima Queiroz
 Mat Nº 745293792
 Secretária Acadêmica
 PPGEduc / UNEB


 Celso Luiz de Freitas Dantas
 Vice-Diretor
 Aut. Nº 226 329/16
 Port. 702/16 DO 05-02-16

Prédio de Pós-Graduação - 1º Andar
 Avenida Silveira Martins, 2555
 Cabula, Salvador, Bahia, Brasil
 CEP: 41.195-001