

AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS: A QUESTÃO DA AUTORIDADE E DO AUTORITARISMO *

Heloisa Dupas PENTEADO **

RESUMO: Dentre as relações pedagógicas vividas dentro das escolas entre professores e alunos, na atualidade, a idéia de "autoridade" encontra-se costumeiramente perdida ou esquecida em meio às preocupações com o "autoritarismo". Recuperar o seu sentido significa recuperar o sentido político da vivência dessas posições-chave no processo de ensino/aprendizagem desenvolvido nas escolas, a saber: a posição de professor e a posição de aluno. Recuperação imprescindível na construção de um projeto democrático de escola.

PALAVRAS-CHAVE: Autoridade. Autoritarismo. Democracia.

SUMMARY: Among the pedagogic relationship lived in schools nowadays between teachers and students the idea of "authority" has generally been lost or forgotten within the preoccupations with "authoritarianism". To recover its sense means to regain the political sense of process the living experience of teaching learning developed in schools, that is, teacher's position and student's position. Indispensable recovery to the construction of a democratic project of school.

KEY WORDS: Authority. Authoritarianism. Democracy.

Um dos assuntos mais polêmicos do mundo moderno é o da autoridade. Por tudo o que venho constatando sobre o tema, seja através da atividade como professora, seja como orientadora de estágios em escolas de 1º e 2º graus, acompanhando a prática de outros professores, percebo de grande importância, ao tratar desse assunto, destacar uma outra idéia ou conceito que, com grande frequência, apresenta-se indiscriminada e confundida sob o mesmo nome — autoritarismo — embora seja distinta e se constitua uma na exorbitância, no abuso, no uso indevido da outra.

Torna-se importante falar da idéia de «autoridade», posto que são suas correlatas diretas as idéias de «poder» — portanto de «política» — (também tão em voga nos dias de hoje) e a de «criação».

Contava-me um aluno que já dava aula em 1º e 2º graus, de problemas de disciplina que estavam sendo vividos em sua escola.

* Artigo preparado para o Curso de Atualização de Professor I realizado dentro do "Programa de Acompanhamento do Convênio SE/USP/FBESP", em jul. 1985.

** Professora Assistente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Faculdade de Educação. USP.

Para enfrentá-los, a escola houve por bem pedir a cada classe de 2º grau que elaborasse um conjunto de normas para orientar a conduta dos alunos e que, uma vez estabelecidas, seriam seguidas à risca como critério para avaliação.

A medida foi bem recebida por todas as classes, menos por uma, que se negou a fazer as normas, alegando que, sendo a autora das regras, não haveria justificativas para transgredi-las.

Essa situação intrigara e surpreendera o professor, que a trouxera para nossa reflexão no curso de Prática de Ensino de Ciências Sociais, à busca de melhores saídas.

Considerarei a importância de, junto com esses alunos, explicitar as sérias implicações que o comportamento que vinham apresentando em aula tinha para o rendimento escolar, ou para o seu processo de aprendizagem, podendo mesmo vir a acarretar um pleno insucesso.

Nesse momento, um ingrediente importante desse quadro real foi acrescentado: a escola era particular e recomendava aos seus professores a redução — senão mesmo a extinção — da reprovação, fato que, de uma ou de outra maneira, os alunos conheciam, e com o qual o corpo docente de modo geral convivia pacificamente. Restava, pois, a esse professor inconformado, «engolir o sapo», ou ...«ser por ele engolido».

À parte questões de natureza ética, filosófica e de sobrevivência que se imbricam à situação, há lições pedagógicas a se tirar daí.

A primeira delas liga-se diretamente à questão da «autoridade»: a classe não queria assumir a responsabilidade do «poder» em nome da «liberdade» de continuar reclamando; em segundo lugar revelava uma concepção rígida de «poder» segundo a qual fazer uma norma — ou seja exercer esse poder — implicava em segui-la, mesmo percebendo sua inadequação; em terceiro lugar, ignorava a capacidade de «criação» como uma constante da espécie humana, que faz do homem senhor da história, pois que ao mesmo tempo em que estabelece normas num dado momento, pode transformá-las, substituí-las ou negá-las em outro, em que sua inadequação, seja verificada; desconhecia a história das relações humanas como um processo cujo constante fluir faz com que ordenações adequadas em um dado momento tenham que ser refeitas em outros.

Um outro conjunto de lições liga-se diretamente às razões que trazem o aluno à escola; ao que ele procura na escola.

Há aquele que busca na escola o conhecimento, qualquer que seja o uso que pretenda fazer dele; há o aluno que busca tão somente o diploma e, por isso, escolhe a dedo a escola onde alcançar o seu intento; há o aluno que busca as duas coisas; há o aluno que não busca nenhuma delas.

Que «autoridade» tem o professor — vale dizer que «poder» tem o professor — diante de tal realidade?

Desconsiderá-la significa exercer «autoritariamente» o seu poder de orientar a aprendizagem do aluno, ignorando a que veio ele, e determinando para onde vai: — vamos aprender por que eu aqui estou para ensinar. Cabe aqui perguntar: e que resultados se obtêm? Ocorrerá desse modo a aprendizagem, dentre aqueles que buscam, por exemplo, tão somente, na escola, o diploma? A experiência tem demonstrado que não.

Aceitar a situação da classe pura e simplesmente, permitindo ocorrências que dificultam ou podem até inviabilizar o seu trabalho junto aos alunos que buscam o conhecimento, significa abdicar da «autoridade» que tem o professor — vale dizer, do «poder» que tem o professor — de orientar a aprendizagem, compactuando com os que não vêm em busca do conhecimento, fazendo-se vítima da situação que ajuda a engendrar: — nada ou pouco posso fazer, pois os alunos não vieram para aprender. Permissivismo que na realidade se constitui em outra face do autoritarismo: — não vou ensinar porque vocês não querem aprender. E os que querem?

Analisar com os alunos a realidade da sala de aula, com «autoridade» («poder») inerente à profissão de professor, implica discutir os motivos que trazem os estudantes ao curso; e então, a partir da constatação por todos da situação de fato, «combinar», «montar», («criar») um curso realístico e produtivo.

Assim agindo a escola estará garantindo a todos os alunos presentes uma oportunidade de:

- a) aprender a compreender a realidade próxima em que estão inseridos, a partir de sua observação e da reflexão sobre ela;
- b) criar junto com o professor, uma forma de organização do trabalho em classe, levando em consideração as diferenças ali existentes, condição imprescindível para que seja reconhecida pelo grupo a legitimidade da ordem criada;
- c) assumir as posições que definiram na escola, com as consequências inerentes a elas.

Desta forma não só o professor estará propiciando a todos os alunos oportunidades de aprendizagem, bem como garantindo, para aqueles que vieram em busca de conhecimentos, a possibilidade desta realização, além da oportunidade de reivindicar a realização dos direitos a que vieram, pois que essa forma de organização gera uma experiência de auto-disciplina no grupo.

A este ponto da nossa reflexão, o aluno do curso de prática que trouxera o caso para discussão em aula, argumentou:

«Aqueles alunos que vieram à cata do diploma apenas, assim continuarão, pois sabem que o conseguirão».

Aparentemente criou-se um impasse. Porém, apenas aparentemente, pois que, se esse fato não muda, o que muda é a forma de lidar com ele, posto que é real e de nada adianta «fazer de conta» que ele não existe. Além disso, se estará desenvolvendo um aprendizado de comportamento em grupo, onde as diferenças são consideradas e assumidas.

Em outras palavras, estará sendo experimentada uma vivência democrática adequada à sala de aula uma vez que:

- o encontro professor-aluno na escola se dá com o objetivo de se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem;
- a aprendizagem de conhecimentos específicos é uma, dentre as inúmeras aprendizagens, que cabe à escola desenvolver, não podendo e não devendo nunca ser negligenciada, ainda que apenas um grupo pequeno de alunos numa determinada classe venha à sua procura, por ser esta a especificidade desta instituição escolar, e que lhe caracteriza a existência.

A questão que ora se levanta é a seguinte:

«Não é característica de uma organização democrática atender à maioria? E se a maioria da classe veio apenas à cata do diploma, não é a ela que se deveria atender?»

Em geral a argumentação para aqui. Mas é exatamente aí que reside o «autoritarismo democrático», se é que assim se pode dizer. Se é característica de uma organização democrática atender à maioria, também é sua característica garantir condições de existência às minorias, para que não só continuem existindo, como inclusive angariem adeptos para suas causas.

Portanto, é ao lado dessa minoria que o professor deve estar, por estar ela buscando na escola, o que é específico da escola oferecer, sem desconsiderar aqueles que ali vieram por outras razões, e que constituem o grupo classe com o qual o professor é responsável por desenvolver o «processo de aprendizagem», e com o qual está dando andamento às aprendizagens já mencionadas.

Agir, tendo por critério único a maioria, significa substituir a «ditadura de poucos», pela «ditadura de muitos».

E foi somente desvelando esse aparente impasse a que fomos remetidos que me dei conta de que o autoritarismo é um «polvo de mil tentáculos».

Fácil de detectá-lo nas relações violentas professor-aluno (violência verbal, violência física), em métodos de trabalho que des-

consideram as realidade da população discente, em conteúdos determinados arbitrariamente, o autoritarismo explícito nos dá uma sensação de até já sermos democratas, uma vez que o repudiamos, embora nem sempre tenhamos ainda aprendido, de maneira segura, procedimentos alternativos.

Enquanto isso, arditosamente, abraçam-nos outros invisíveis tentáculos. Se não, vejamos.

Que direito, que «poder», ou que «autoridade», tem o professor de querer alterar, dentro dessa escola de que tratávamos, a expectativa dos alunos que vieram apenas à cata do diploma? O mesmo que teriam esses alunos de querer alterar as expectativas do professor. Não será combatendo esses alunos dentro dessa escola que o professor estará combatendo esse tipo de escola, até pelo simples fato de que aí o seu «poder» anula-se pelo igual «poder dos alunos» (se não maior, pois são em maior número) de fazer o mesmo em sentido contrário.

A insatisfação do professor com esse tipo de escola e a luta que ela encaminha deve ocorrer em outras instâncias; dentro da escola — qualquer que ela seja — o «poder», a «autoridade» do professor consiste em ser o orientador do processo de «ensino aprendizagem».

«Como» fazer isso de maneira democrática é a aprendizagem urgente que nós, professores, temos que fazer.

E quando falo «nós professores» não estou pensando numa categoria específica de professores, mas estou pensando em todos que nos dedicamos a essa profissão (da pré-escola à Universidade).

Uso aqui um exemplo todo voltado para o 2º grau, para aproveitar uma situação concreta com que trabalhei em meu curso de Prática de Ensino, convencida que estou de que o «concreto» sempre apresenta os obstáculos com que temos de lidar, que os vãos intelectuais podem ignorar, quando dele desprendidos.

O método dialógico, a reflexão e discussão em grupo, ou a parturição de idéias (a velha maiêutica já pregada por Sócrates) constitui-se num procedimento sempre adequado e excitante entre populações discentes de 2º e 3º graus, quando empregado nas devidas proporções e de formas variadas, evitando a rotinização do processo, a sua mecanização e o não exercício da reflexão.

Qual seria a conduta propícia ao 1º grau, especialmente quando se pensa em suas séries iniciais? Quando consideramos alunos que estão iniciando em termos de desenvolvimento a fase do raciocínio concreto, muitos deles ainda não ultrapassando as estruturas próprias do pensamento intuitivo?

Em minha mais recente experiência como professor I, tive a oportunidade de trabalhar numa escola pequena, situada em bairro de classe média, que em grande parte atendia a uma população de crianças e adolescentes moradores de cortiços da região.

Vinha eu de uma enorme escola de periferia, que atendia a uma população de crianças e adolescentes moradores de favela que crescia em frente à escola, além de outras crianças vindas de uma infinidade de casebres inacabados que a especulação imobiliária espalhara morro acima ou morro abaixo, por atalhos e vielas, enlameados e derrapantes em dias de chuva, empoeirados e pedregosos em dias de sol.

Nas duas escolas vi crescer do primeiro dia de aula até as férias, o mesmo problema — tendo a impressão de que algo na escola contribuía para isso —: o problema da indisciplina dos alunos e do desgaste e desalento dos professores para lidar com a questão.

Numa das escolas contava-se com um certo apoio da direção e com alguns colegas interessados na discussão dessa realidade. Na outra, não só este clima não existia, como ainda havia a interferência de um grupo de funcionários da escola, que, por conta do clima de desmando ali existente, exorbitava de suas funções e poderes, junto a alunos e professores.

Os estudantes todos conheciam muito bem suas escolas, e sua «indisciplina» parecia-me eficiente recurso de sobrevivência dentro daquelas organizações, embora dificultasse ou até mesmo impedisse novas aprendizagens e causasse, também neles, desgastes em suas relações, e cansaços pessoais.

O clima pedagógico reinante mobilizava nos profissionais condutas autoritárias, pelas dificuldades que apresentavam e pela carência de experiências e alternativas democráticas de ação em que nos encontrávamos.

Alguns princípios orientaram-me no lidar com as duas situações:

- a) não abrir mão, em hipótese alguma, da minha «autoridade» profissional específica, que consiste no «poder» de orientar o processo de ensino-aprendizagem;
- b) estar sempre alerta para a leitura da realidade da classe, principalmente de informações orientadoras de uma conduta adequada à postura que assumia;
- c) criar, dentro da sala de aula, oportunidades de vivências democráticas entre alunos e entre estes e o professor;
- d) admitir de antemão que, inserida em tal clima escolar de trabalho, condutas autoritárias poderiam até ocorrer em determinados momentos — mesmo embuída de princípios democráticos

- não devendo, contudo, constituir-se na negação desses princípios, mas serem encaradas como problemas ou dificuldades a serem superadas pelas alternativas de condutas a construir;
- e) trocar essa experiência com profissionais que estivessem interessados em refletir sobre tais questões, convencida que estou que é dessa reflexão conjunta que nascerão, cada vez mais, alternativas para um novo trabalho, ao mesmo tempo em que encontraremos apoio suficiente para enfrentar a solidão em que muitas vezes nos encontramos em nossas unidades de trabalho.

É justamente este último princípio que me leva a relatar essa experiência.

Inicialmente coloquei meus alunos a par de uma conduta minha, que sabia inusitada, portanto estranha, e que certamente provocaria neles a necessidade de me testar.

Iniciei uma conversa a respeito do que vínhamos fazer na escola. A partir das colocações que os alunos foram fazendo, ficaram claramente definidas, a certa altura, as posições de aluno e professor, em que nos encontrávamos, reciprocamente.

Em seguida, consideramos os diferentes papéis, ou maneiras, através das quais cada posição pode ser vivida. Recursos tais como: dramatizações relâmpago, relatos de caso, pequenos registros escritos de algumas situações interessantes, desenho, mímica, etc., mostraram-se muito eficientes nesta fase do trabalho.

Com isso explicitarei o mais que pude a minha maneira de desempenhar o papel de professor, bem como a complementariedade dos dois papéis — aluno e professor — inexistentes um sem o outro.

Ficou suficientemente claro e estabelecido que:

- essa professora «não» bate nos alunos;
- essa professora «não» grita na sala de aula; ouve os seus alunos e faz questão de ser ouvida por eles; não fala às paredes;
- a professora tem a obrigação de ensinar, pois ganha para isso (ganha mal é verdade, mas ganha, e não é com os alunos que irá combater esse mal);
- só poderá, porém, ensinar, se o aluno quiser aprender;
- nenhum aluno tem o direito de atrapalhar o processo de ensino aprendizagem de qualquer colega, tendo porém todo o direito de alheiar-se da aula — ler outros textos, desenhar, ou simplesmente não fazer nada — desde que esteja bem claro para ele o que veio fazer na escola e os possíveis resultados de sua ação;

- essa professora não faz o gênero «boazinha», porque não bate nos alunos; aos alunos que atrapalhem o trabalho do professor, ou de colegas interessados na aula, serão dados alguns avisos; caso não adiante, será encaminhado um aviso aos pais ou responsáveis, (advertência); caso isso ainda não adiante será utilizado o recurso da suspensão (o aluno ficará proibido de freqüentar a escola por dois ou três dias); esgotados esses procedimentos, sem nenhum resultado, utilizar-se-á o recurso extremo da expulsão do aluno da escola.

Isto posto, iniciei uma outra etapa do trabalho que consistia em pôr em prática, em vivenciar os acordos estabelecidos. Parte mais difícil por exigir de nós, profissionais, uma «disciplina» no trabalho à qual nem sempre estamos acostumados. Realmente é preciso auto-controle e maturidade para:

- a) não «gritar» em classe, quando a indisciplina é generalizada, ou quando, sendo específica de um ou outro aluno, extrapola os limites esperados;
- b) aguardar o silêncio para falar;
- c) enfrentar a indisciplina generalizada parando de dar aula e lembrando aos alunos que se está ali sendo pago para trabalhar com eles e que diante de tal confusão o trabalho se inviabiliza, embora o professor continue ganhando. É preciso fazer a provocação, pois a simples parada ou espera pode ser confundida com a indiferença do professor, já muitas vezes experimentada pelo aluno e à qual responde do mesmo modo. Quando a provocação oral se torna inviável devido ao barulho, é preciso encontrar uma maneira de fazer com que chegue aos alunos, não se devendo esquecer que, entre outros, a lousa e o alerta escrito são recursos sempre presentes e imediatos, no caso de alunos que já dominam a leitura;
- d) fazer a «leitura» da realidade da classe e constatar, num dado momento, que grande parte dos alunos está fazendo uso do seu direito de «alheiar-se» da aula, e que algo deve estar errado na nossa conduta profissional — ou exageramos a dose, ou o ritmo da atividade desenvolvida está inadequado (muito lento ou muito rápido), ou o nível do trabalho desempenhado está desajustado (muito além ou aquém das possibilidades da classe), ou estamos sendo repetitivos e monótonos nos procedimentos escolhidos. etc.;
- e) dar-se conta, algumas vezes, de que naquele exato momento não se é capaz de refazer de pronto essa conduta e aceitar com maturidade que ela é um ponto a vir a ser superado pelo profissional num tempo propício para isso.

Enfrentadas, porém, estas dificuldades, de maneira realística e paciente — paciência com os outros e consigo mesmo — obtém-se um clima, em sala de aula, auspicioso e alvareiro, de confiança mútua e de grande afetividade, que facilita enormemente a ocorrência da aprendizagem.

Tendo os alunos percebido que a nossa relação não se constituía «no jogo do gato e o rato», franca e espontaneamente revelavam seus próprios erros, o que muito os ajudava a superá-los, e ao professor a buscar ou inventar recursos que lhes propiciassem essa ultrapassagem. É a partir da «consciência» do erro que se aprende, e não simplesmente aceitando a classificação «errado» feita pelo professor.

Também espontaneamente solicitavam determinados tipos de atividade e a eliminação de outras, diminuindo em muito a solidão do professor nas suas decisões. Foi como se tivéssemos liberado as nossas emoções, as nossas energias, a serviço do nosso trabalho.

Deslises de conduta, tanto por parte do professor como por parte dos alunos ocorreram aqui e acolá. O recurso a medidas extremas e desagradáveis, como a suspensão de um aluno, e até se pensar na expulsão de um outro — por problemas que realmente ele, aluno, não tinha a menor possibilidade de resolver e que também escapavam às possibilidades de atuação da escola — aconteceram.

Mas em nenhum momento se perdeu o rumo proposto à atuação profissional, que repousava basicamente nos princípios democráticos da convivência e na assunção das responsabilidades a ela inerentes.

Desgastados em suas resistências e, talvez, em suas convicções, muitos professores enfrentavam o problema com a violência física e se convenciam, através dos resultados imediatos — silêncio, imobilismo físico, atenção aparente ou mesmo real — que o saldo era positivo.

Ainda que o aprendizado intelectual possa até ter ocorrido — «letra com sangue entra» já foi lema pedagógico nos idos da história da educação — é preciso perguntar: — como aprenderam esses alunos a enfrentar situações adversas? Não estaria aí também a escola se portando como tantas outras agências sociais, que combatemos, valorizando a força bruta e irracional na resolução dos problemas das relações sociais? Não estaria sendo a escola uma agência reforçadora da violência tão pregada, divulgada e demonstrada por outros canais, e que tanto reprovamos? Não é uma galeria de homens de cabeças bem desenvolvidas e sentimentos atrofiados ou brutalizados que perfazem sempre a elite condutora de guerras, dentre as quais as produzidas pelo nazismo poderiam ser citadas como exemplo bem recente e bastante requintado?

«Esses alunos estão acostumados com a violência, por isso só aprendem assim», era um dos argumentos que sustentava essa ação.

Estamos mesmo, como profissionais, convencidos disso? É esse estado de coisas que pretendemos perpetuar?

Ou na realidade nos sentimos angustiados e impotentes diante desta situação, que repudiamos e à qual sucumbimos?

Esse artigo tem uma intenção. É constituir-se num convite, a todos nós professores, à liberação de nossa «criatividade» através da troca de nossas -experiências, por mais singelas que elas sejam. Acredito que, assim, estaremos liberando as emoções experimentadas no nosso trabalho, convencida que estou de que elas são a «energia» do nosso «poder», e essa «troca», o nosso «instrumento» de «criação» de condutas alternativas condizentes com nossos propósitos de educadores.