

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIDADE DOCENTE E
VÍNCULO EDUCATIVO CONTEMPORÂNEO

Gilmar Moura da Silva

Belo Horizonte
2011

Gilmar Moura da Silva

AUTORIDADE DOCENTE E VÍNCULO EDUCATIVO CONTEMPORÂNEO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira

Belo Horizonte
2011

Gilmar Moura da Silva

AUTORIDADE DOCENTE E
VÍNCULO EDUCATIVO CONTEMPORÂNEO

Dissertação defendida e aprovada em 30 de agosto de 2011 pela banca examinadora
composta pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira – Orientador - UFMG

Prof. Dr. Carlos Roberto Drawin - FAJE

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes - UFMG

AGRADECIMENTOS

Ao professor Marcelo Ricardo Pereira, pela disponibilidade, dedicação e orientação respeitosa, sempre pautada na liberdade e valorização do pensamento autônomo que tornou possível a concretização desse trabalho de mestrado. Muito obrigado!

À professora Ana Lydia Bezerra Santiago, pela oportunidade a mim concedida de trilhar um caminho na FAE que me permitiu aprofundar a instigante reflexão entre psicanálise e educação.

À banca examinadora pela leitura minuciosa e crítica construtiva.

Aos meus amigos Breno Rios e Naliene Gonçalves, que souberam compreender minhas ausências, e pelo incentivo e apoio incondicionais.

Aos colegas de mestrado Kátia Zaché, Gustavo Martins e Márcio Boaventura pela amizade construída.

À Libéria Neves, Vitor Augusto e Ronan Machado pelo encorajamento nos momentos difíceis.

Aos professores que participaram da pesquisa pela disponibilidade e ensinamento proporcionado.

Aos colegas da ETFG- Contagem pelo apoio.

Aos meus queridos alunos pelo carinho e respeito.

Ao Ernane Oliveira, pela revisão precisa.

“Autoridade: sem ela o homem não pode existir e, contudo, é coisa que traz consigo tanto de erro quanto de verdade”.

Goethe

"É inútil alongar-me demoradamente sobre a importância da autoridade. São muito poucas as pessoas civilizadas capazes de uma existência perfeitamente autônoma ou tão-só de juízo independente. Não nos é possível representar em toda a sua amplitude a necessidade de autoridade e a fraqueza interior dos seres humanos."

Freud

RESUMO

A autoridade tem sido insistentemente questionada no cotidiano da sala de aula e nos demais espaços da escola. Fenômenos recorrentes de recusa escolar, desrespeito, indisciplina e atos de violência parecem dar forma ao que se nomeia como crise de autoridade docente. A cada manifestação do que considera ato de indisciplina no ambiente da escola surge uma norma como único recurso para estabelecer a ordem desejada. Entretanto, tal estratégia vem se mostrando ineficaz. A principal proposta desse trabalho de pesquisa é responder à questão “o que é a autoridade?” e, para tal, se propõe a buscar na filosofia – em especial, em Hegel, Kojève e Arendt – e na psicanálise – em especial, em Freud, Lacan e autores contemporâneos – uma teorização sobre o tema, para daí depreender considerações acerca do vínculo educativo atual e os modos de construção da autoridade, mediante o fracasso da norma escolar.

RÉSUMÉ

L'autorité a été instamment questionnée dans le quotidien de la classe et dans l'autres espaces scolaire. Evénements récurrents de refus scolaire, irrespect, indiscipline, et actes de violence semblent donner forme pour ce qui est nommé la crise d'autorité dans l'enseignement. Chaque manifestation de ce qu'il considère comme un acte d'indiscipline en milieu scolaire surgit une norme comme le seule ressource pour établir l'ordre désiré. Cependant, telle stratégie viens a prouvé inefficaces. La principale proposition de ce travail de recherche est répondre a la question «Qu'est ce que l'autorité? » et pour telle, ils se proposé de recherche dans la philosophie – en particulier, dans Hegel, Kojève et Arendt – et dans la psychanalyse – en particulier, dans Freud, Lacan et auteurs contemporains – une théorisation sur le thème, car il n'y inférées considérations sur le vincule éducatif actuelle et les modes de construction d'autorité, parmi l'échec de la norme scolaire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I.....	14
A NOÇÃO DE AUTORIDADE E O CAMPO EDUCATIVO.....	14
TEORIA GERAL: OS QUATRO TIPOS PUROS DE AUTORIDADE.....	14
<i>Análise Fenomenológica.....</i>	<i>15</i>
<i>Análise Metafísica.....</i>	<i>25</i>
<i>Análise Ontológica.....</i>	<i>27</i>
<i>Deduções.....</i>	<i>28</i>
<i>Aplicações Políticas.....</i>	<i>28</i>
<i>Aplicações Morais.....</i>	<i>29</i>
<i>Aplicações Psicológicas.....</i>	<i>29</i>
DESEJO DE RECONHECIMENTO E RECONHECIMENTO DE DESEJO: HEGEL, KOJÈVE E LACAN.....	30
AUTORIDADE EM HANNAH ARENDT: CONCEITO POLÍTICO.....	34
<i>Autoridade e Razão.....</i>	<i>36</i>
<i>Autoridade em Aristóteles.....</i>	<i>38</i>
<i>A Dimensão Sagrada da Autoridade.....</i>	<i>39</i>
CAPÍTULO II:	42
O DECLÍNIO DA AUTORIDADE NA ESCOLA PESQUISADA.....	42
ESCOLA DA DESORDEM.....	46
AUTORIDADE DECLINADA.....	48
ALTERNATIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS: PODER, RESPEITO E CONTRATO PEDAGÓGICO.....	51
<i>Autoridade e Poder.....</i>	<i>52</i>
<i>Autoridade e Respeito.....</i>	<i>54</i>
<i>Autoridade e Contrato Pedagógico.....</i>	<i>56</i>
AUTORIDADE E NORMA ESCOLAR	59
QUANDO A NORMA FALHA: ESTRATÉGIAS DOCENTES	61
AUTORIDADE DOCENTE: FILOSOFIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO.....	64
<i>Crise da autoridade: impactos na educação.....</i>	<i>64</i>
<i>Nostalgia ou Pensamento Reflexivo?</i>	<i>66</i>
<i>Vínculo educativo contemporâneo.....</i>	<i>67</i>
<i>Educar para a realidade.....</i>	<i>70</i>
CONCLUSÃO	74
REFERÊNCIAS.....	80

INTRODUÇÃO

A autoridade se revela simultaneamente como um dos principais problemas com os quais os homens tiveram que se confrontar na antiguidade e como uma das questões mais agudas dos tempos atuais. No passado, o sentido da autoridade estava circunscrito à esfera política, e o debate em torno do tema visava compreender de que modo a estrutura do Estado se constituía, e o poder dele emanado estabelecia as relações entre os homens. As questões relativas à gênese e à transferência da autoridade ocupavam, assim, o lugar central nas discussões da época.

No presente, a noção de autoridade vai se estender aos outros domínios da ação humana, sobretudo, às chamadas esferas pré-políticas da vida, como a educação e a família, fazendo com que, agora, o interesse e a ênfase recaiam sobre o que seria a essência mesma dessa autoridade nos diversos segmentos da sociedade em que se manifesta.

Isso torna a abordagem do fenômeno da autoridade um empreendimento complexo e, para compreendê-lo, será necessário adentrar pelas teorias que se dedicam a estudá-lo, com o fito de obter maior entendimento sobre a gênese do conceito, bem como de suas variantes, tais como são percebidas em outras instâncias da atividade humana, para daí apreender o significado daquilo que, na contemporaneidade, se configura como uma crise da autoridade.

A literatura sobre o tema da autoridade ainda é escassa e em sua maior parte restrita às análises políticas, talvez, pela razão óbvia de o conceito haver nascido no campo político, como veremos adiante. Entretanto, é possível encontrar estudos em outras áreas do conhecimento que procuram tratar a autoridade para além das fronteiras exclusivamente políticas, numa espécie de teoria geral, cujas abstrações permitem-nos compreender o fenômeno a partir daquilo que ele traz de essencial em seu desenvolvimento ao longo da história.

Propor uma abordagem da problemática da autoridade docente no campo da educação, tal como se apresenta na contemporaneidade, constitui um esforço de formalização de várias situações de conflito que emergem do cotidiano escolar. É atribuída a essas situações, quase sempre, a proclamada crise de autoridade dos dias atuais, que nos espaços educacionais manifesta-se na forma do desrespeito e da indisciplina exacerbada dos alunos através de condutas que vão desde a recusa das tarefas escolares a formas veladas ou explícitas de violência.

Sendo assim, nossa principal proposta nesse trabalho de pesquisa é responder à questão “o que é a autoridade?” e para tal se propõe a buscar na filosofia – em especial, em Hegel, Kojève e Arendt – e na psicanálise – em especial, em Freud, Lacan e contemporâneos – uma teorização sobre o tema, para daí depreender considerações acerca do vínculo educativo atual e os modos de construção da autoridade, mediante o fracasso da norma escolar.

A partir do conceito de autoridade e da noção de *vínculo educativo*, propomos investigar ainda o declínio da autoridade docente, mais especificamente, em sua relação com a *norma escolar*. Isso porque as estratégias escolares, como podemos observar, utilizam quase que exclusivamente o recurso à norma como modo de enfrentar e restituir a autoridade interrogada. No entanto, tais estratégias têm se mostrado ineficazes, haja vista a crescente onda de infrações cometidas por jovens, que parecem ignorar a existência de regras no âmbito da escola.

A consequência imediata dessa situação é o comprometimento do tempo escolar gasto com a resolução de conflitos de ordem relacional, tempo que deveria ser destinado à promoção do ensino e da aprendizagem. Do lado dos educadores, tais acontecimentos levam à instauração de um de mal-estar, cujo impacto manifesta-se através do constante adoecimento desses profissionais e do elevado índice de desistência da função de ensinar.

Pois bem, se considerarmos que a autoridade delegada ao professor inclui a aplicação da norma escolar como um dos dispositivos que estrutura e permite a intervenção na sala de aula, parece haver consenso entre os docentes de que o modo como tais normas são construídas e elaboradas na instituição escolar contribui para o enfraquecimento e não reconhecimento da própria autoridade ali instituída.

A busca por uma solução rápida para os problemas disciplinares que emergem nos espaços da escola faz com que, como alternativa, se crie uma nova regra quase cotidianamente. A cada manifestação do que considera ato de indisciplina no ambiente da escola surge a *norma* como único recurso para se restabelecer a ordem desejada. Não se trata aqui de uma desconsideração da importância da norma, mesmo porque a intervenção escolar é estruturalmente normativa; é um modo de garantir que os propósitos de seu projeto educacional possam se realizar. O que questionamos, porém, é o ciclo de produção e quebra de normas que, a nosso ver, exclui a possibilidade de estruturação de um vínculo educativo que faça valer a autoridade sem que se tenha, na aplicação da norma, o único recurso.

Durante nossa investigação, visamos conhecer também as diversas estratégias que os docentes têm utilizado para enfrentar os fenômenos de desautorização e para, ao mesmo

tempo, isolar as concepções da autoridade que orientam suas práticas educativas. O tema do reconhecimento da autoridade constitui outro ponto de interesse uma vez que representa uma das maiores reivindicações dos professores, conforme pude observar ao longo da minha experiência como professor na rede pública e privada de ensino.

Essas questões mobilizaram o início da pesquisa e buscamos uma escola da rede municipal de educação de Belo Horizonte, com uma forte demanda de intervenção sobre os conflitos internos na instituição, onde pareciam existir grandes problemas relacionados à afirmação da autoridade dos agentes educacionais, com reflexos visíveis de indisciplina dos alunos.

Nosso contato com essa escola aconteceu através do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação – NIPSE¹, que realiza intervenções clínico-pedagógicas em algumas escolas municipais da capital e que, na época, desenvolvia um trabalho dessa natureza na referida escola junto ao corpo docente, utilizando o método das conversações. A *conversação* é um dispositivo clínico de investigação, criado na França, em 1990, por Jacques Allain Miller, psicanalista francês, que a define como “[...] uma associação livre coletiva, a qual esperamos um certo efeito de saber...” (Miller, 2005, p.15-16), entendido alhures como um “[...] modo de tratar dos insucessos que produzem perguntas e quando há perguntas, há um chamado à conversa, à troca com os outros. É, em suma, uma ficção operativa a serviço da produção de um passo a mais, de algo novo no saber já estabelecido” (Santiago, 2008, p. 123). Utilizada como metodologia de pesquisa em psicanálise e educação, a conversação se atém às modulações da palavra dos sujeitos num dado contexto onde o que dizem é capaz de produzir perspectivas inéditas na abordagem de conflitos cristalizados no interior do grupo.

Na ocasião, participei da intervenção do NIPSE na escola, a convite da coordenadora desse núcleo, como pesquisador-observador. Durante as conversações, ao modo como essa técnica é aplicada, ou seja, propiciando a cada integrante do grupo a oportunidade de tomar livremente a palavra, o tema da autoridade era recorrente e apresentava-se quase sempre associado às dificuldades de operar com a norma escolar.

Desse modo, tomei como sujeitos de pesquisa cinco daqueles professores com os quais pudesse tratar especificamente do tema da autoridade. Um dos critérios utilizados para a seleção dos professores foi o de escolher aqueles cuja participação no grupo das conversações era mais efetiva e por ser os que estavam a mais tempo na instituição, aqueles que, segundo

¹ Núcleo de pesquisa coordenado por Ana Lydia Santiago, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da FAE/UFMG, que se vincula à linha de pesquisa “Psicologia, Psicanálise e Educação”, ao Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff (Laped) e ao Centre Interdisciplinaire sur l’Enfant (CIEN), da Fundação do Campo Freudiano, e ao IPSM-MG - Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais.

minhas observações, demonstravam conhecer mais de perto os problemas do cotidiano da escola.

O ato de pesquisar os fenômenos em seus contextos naturais, respeitando o rigor dos procedimentos de pesquisa, o compromisso de construção do conhecimento científico, a ética da prática profissional e a responsabilidade social exige um processo de criação e adequação de uma metodologia de pesquisa apropriada.

Neste estudo, empregamos o método das *entrevistas* nos moldes em que as utilizam as ciências humanas. A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A adequação desse método para nossa pesquisa justifica-se na medida em que permite-nos coletar dados objetivos da organização escolar importantes para compreensão da dinâmica da vida escolar e dados subjetivos, aqueles que se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados. Optamos pelas entrevistas do tipo *semi-estruturadas*, pois combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. A técnica de entrevista semi-estruturada traz como vantagens: produzir uma melhor amostra da população de interesse e maior elasticidade quanto à sua duração, permitindo o aprofundamento sobre determinados assuntos, além das respostas espontâneas dadas pelos entrevistados que fazem surgir questões inesperadas ao entrevistador, que podem ser úteis para o intuito da pesquisa. Foram realizadas três entrevistas com cada um dos cinco professores participantes, sendo três professores da disciplina de história, um de língua portuguesa e um de educação física. Todos lecionavam para alunos do ensino fundamental II, público majoritariamente de adolescentes. Na ocasião das entrevistas, dois desses professores não mais integravam o quadro docente da escola em questão. Todas as entrevistas tiveram duração média de uma hora para cada encontro. E com a prévia autorização dos pesquisados foram gravadas e transcritas para análise.

Cabe ainda dizer que, no caso da investigação nas linhas de psicologia e psicanálise em sua interface com a educação, realizada em contextos como escolas, há que se considerar o caráter de intervenção assumido por esse modo de pesquisar. Isso porque os processos de investigação e intervenção são simultâneos, pois, durante um processo de pesquisa, “[...] desde o momento em que uma pessoa começa a fazer indagações, altera, de forma mínima ou máxima o ambiente e as pessoas que a rodeiam” (SERRANO-GARCIA e COLLAZO, 1992, p. 218). No que se refere à área de ciências humanas, a aceitação da ideia de que toda pesquisa implica uma intervenção é particularmente válida para aquelas que

apresentam uma intencionalidade de mudança. Feitas essas considerações, pode-se entrever o caráter participante desse tipo de investigação. Assim, objetivamos, a partir da fala dos docentes, da representação que fazem da autoridade e da norma escolar, compreender o fenômeno da crise de autoridade na escola. O caráter de intervenção da pesquisa, neste caso, limita-se exclusivamente à produção de uma reflexão no processo de pesquisa, através da devolução de informações ao usuário/participante, sobre o objeto pesquisado: *crise de autoridade na escola*. Esse modo de agir visa inspirar a elaboração de novos procedimentos em práticas educativas, onde o momento de devolução possa se constituir numa oportunidade de reflexão para todos os envolvidos, pesquisadores e participantes, indicando um movimento de influência da pesquisa na instituição pesquisada.

Organizamos esse trabalho trazendo, no primeiro capítulo, a noção de autoridade tal como a concebem Alexandre Kojève, a partir da teorização dos quatro tipos de autoridade e Hannah Arendt como conceito político. Ao desenvolver o tema, buscamos realizar articulações entre as teorias apresentadas e o campo educativo, sempre recorrendo, ora ao próprio pensamento dos autores, ora trazendo fragmentos colhidos das entrevistas junto aos professores.

No segundo capítulo, além de descrevermos o cenário de declínio da autoridade na escola pesquisada, procuramos explicitar as teorias que relacionam a autoridade no âmbito escolar às noções de poder, respeito e contrato pedagógico, frequentemente utilizadas como respostas alternativas à crise de autoridade. Apresentamos ainda as concepções de autoridade levantadas pelos professores com ênfase na norma escolar, bem como as estratégias docentes aplicadas na escola quando a norma falha.

Através da interlocução entre filosofia, psicanálise e educação apresentamos as noções de reconhecimento, vínculo educativo e educação para a realidade propondo uma abordagem da autoridade docente em uma perspectiva que toma a palavra como dispositivo de intervenção para além da simples aplicação da norma escolar.

Na conclusão do trabalho, defendemos a partir das proposições teóricas estudadas e do que foi possível inferir das respostas dos sujeitos ouvidos nas conversações e entrevistas realizadas, que a norma escolar tomada como único recurso para restabelecer o vínculo educativo não mais assegura a autoridade docente. Embora as estratégias docentes utilizadas pelos professores possam ser tomadas como importantes invenções no cotidiano escolar, visto que amenizam os efeitos nocivos da quebra das normas na instituição educativa, ainda assim tais estratégias são apontadas como insuficientes pelos educadores.

CAPÍTULO I

A NOÇÃO DE AUTORIDADE E O CAMPO EDUCATIVO

Teoria Geral: os quatro tipos puros de autoridade

O marco inicial da nossa investigação é a filosofia de Alexandre Kojève, filósofo educador, de origem russa, nascido em 1902, e profundamente hegeliano. Dentre suas obras, destacaremos especificamente seu trabalho intitulado *La Notion de l'Autorité*, de 1942. Nessa obra, o autor propõe tocarmos o problema e a noção de autoridade em sua essência, ao contrário das abordagens periféricas que, segundo ele, caracteriza a maioria dos estudos sobre o assunto. As reflexões filosóficas de Kojève sobre a autoridade continuam sendo fundamentais na medida em que esclarecem e complementam as aquisições feitas pelos ícones da sociologia desde Durkheim, Weber, Engels e Marx, bem como as ulteriores produções que, direta ou indiretamente, se inspiraram nesses referenciais, como por exemplo, a análise de Hannah Arendt (1954), em “*Que é Autoridade?*”, no tocante ao papel da autoridade nas relações sociais.

Em suas observações preliminares, Kojève (1942/2006), considera que existem quatro diferentes e irreduzíveis teorias da autoridade que correspondem a quatro tipos puros de autoridade. A teoria *teológica* ou *teocrática* (Autoridade do Pai), elaborada pelos escolásticos, seria a forma absoluta de autoridade, primária, porque pertencente a *Deus*, da qual derivam todas as outras formas relativas. Em seguida, a teoria de *Platão* (Autoridade do Juiz), que afirma que a autoridade emana e se estabelece pela *justiça*, sendo qualquer outra forma de autoridade falsa e não mais que força bruta. Depois, a teoria de *Aristóteles* (Autoridade do Chefe), que se justifica pelo *saber*, que pode prever e transcender o presente imediato. E por último, a teoria de *Hegel* (Autoridade do Senhor), que reduz a relação da autoridade à do Senhor e do Escravo, cujo cerne é a luta pelo reconhecimento. Detalharemos essas categorias mais adiante.

As análises de Kojève (op.cit.), em sua pretensão a uma teoria geral da autoridade, apresentam-se organizadas em três planos distintos, partindo do *fenomenológico*, passando pelo *metafísico* e chegando ao *ontológico*. Suas deduções extraídas dessa tríplice análise redundarão em aplicações *políticas*, *morais* e *psicológicas* da teoria. Entretanto, é importante que se diga que tal teorização da autoridade não seja considerada como definitiva e completa, senão apenas, como uma das maneiras de alcançar os problemas dela oriundos e indicar uma direção geral para as soluções dos mesmos. Interessa-nos, ainda, verificar em que medida é

possível a apropriação dessa teorização para compreender o fenômeno da autoridade, tal como se manifesta no campo da educação em nossos dias.

Análise Fenomenológica

Entre os fenômenos dados, quais são aqueles que realizam e revelam a essência da autoridade? Para Kojève (op.cit.), responder a esse questionamento é de suma importância para se fazer a distinção entre os fenômenos que encarnam uma autoridade de fato daqueles que a apresentam apenas de modo aparente. O autor aponta para a necessidade de se buscar uma definição de autoridade que seja mais geral e que contemple todos os casos particulares, uma definição formal e nominal, a partir da qual se possa reconhecer o fenômeno da autoridade em sua essência.

Uma definição adequada a esse objetivo é a que diz que:

Só há autoridade ali onde há movimento, mudança, ação. Só se tem autoridade sobre o que pode reagir, quer dizer, mudar em função do que ou de quem, representa a autoridade, a encarne, a realize, a exerça. E, evidentemente, a autoridade, pertence a quem faz mudar e não a quem experimenta a mudança. A autoridade é, no essencial, ativa e não passiva. (KOJÈVE, 1942, p.35)

Dito de outra maneira, o suporte real de qualquer autoridade é necessariamente um agente, no sentido próprio do termo, um agente que se considera livre e consciente, seja um ser divino ou um humano.

Sendo assim, o ato de uma autoridade se distingue de todos os demais na medida em que não encontra oposição por parte de quem ou daquele que é o destinatário da ação. Trata-se de uma relação entre agente e subordinado. Esse fenômeno é essencialmente social. Para que haja autoridade é preciso haver dois; e a possibilidade de ação de um agente sobre os outros sem que estes reajam contra ele constituiria o reconhecimento da autoridade. Atuando com autoridade, o agente pode mudar um dado humano exterior, ou seja, um determinado comportamento alheio, sem experimentar uma reação, sem que necessite alterar a si mesmo em função de sua ação. Ou, nas palavras de Kojève, “[...] a autoridade é a possibilidade de atuar sem estabelecer compromisso” (op.cit., p.37). A obediência à autoridade não exige que se coloquem condições para tal. Não é necessário que se receba algo em troca ou que o agente convença o outro de algo, como condição para que este decida obedecer.

Ao propor essa definição, Kojève (op.cit.) identifica com clareza o parentesco entre o fenômeno da autoridade e o do direito. Entretanto, estabelece uma diferença entre estes dois fenômenos, evitando, assim, que um conceito seja tomado pelo outro, o que

comprometeria o entendimento sobre o que é restrito ao campo da autoridade. A princípio, tanto o direito quanto a autoridade não admitem a oposição. Eis o ponto comum que aproxima esses fenômenos. A diferença está, no caso da autoridade, na impossibilidade de realização concreta da reação ou oposição ao agente da autoridade, sob pena de destruí-la. O que não acontece com o direito. Ali, “[...] a reação pode até concretizar-se sem por isso destruir o direito” (Kojève, op.cit., p.37).

Dessa diferença sutil entre autoridade e direito deriva a ideia de que a autoridade exclui a força, enquanto o direito a implica e a pressupõe: “[...] não há Direito sem tribunal, não há tribunal sem polícia que possa fazer executar à força as decisões do tribunal” (Kojève, op.cit., p.37). Esse parentesco assinalado entre a autoridade e o direito é o que, segundo o autor, explica porque qualquer autoridade tem um caráter legal e legítimo, obviamente, para quem a reconhece. Kojève, conclui que: “[...] toda autoridade é necessariamente uma autoridade reconhecida; não reconhecer uma autoridade é negá-la e, por isso, destruí-la” (op.cit., p.38).

Outro aspecto importante de se mencionar aqui, pois cumpre aos objetivos de compreensão do fenômeno da autoridade proposto em nossa pesquisa, é, exatamente, a dimensão de percibibilidade da autoridade. A possibilidade voluntariamente reprimida da reação, que a qualquer momento pode realizar-se, representa um risco constante de anulação da autoridade. Daí, conclui-se que, “[...] qualquer autoridade humana existente deve ter uma causa, uma razão ou uma justificativa para sua existência, uma razão de ser” (Kojève, op.cit., p.40). Para o autor, a justificativa dada por quem encarna a autoridade é o ponto de partida para que o reconhecimento da autoridade possa se efetivar.

A partir dessas considerações buscamos conhecer junto aos professores que entrevistamos as justificativas para a autoridade que deveriam exercer na escola. Encontramos na maioria dos casos, a formação moral dos professores como uma das principais justificativas para agirem com autoridade nos momentos em que são convocados:

[...] os vínculos religiosos que nós professores temos, pra mim próprio é uma coisa mal resolvida, ela não é bem resolvida, eu fui educado no cristianismo, no catolicismo. As coisas que eu aprendi vieram daí. O princípio de autoridade veio daí. Aí evoco aqueles princípios organizadores da minha subjetividade, muito poderosos os quais eu respeito e tal... contaram que em uma certa ocasião, a escola tava pegando “fogo” e a diretora se trancou dentro da sala e se pôs a rezar, não é? Quer dizer, para mim por mais que pareça jocoso, é uma imagem muito forte. Diante de uma situação que a escola estava em uma quebradeira, aquela pessoa a qual se confere autoridade máxima dentro da escola recorre a oração, acreditando que ela tivesse o poder de definir aquela situação. Ao mesmo tempo que parece cômodo, para mim é profundamente trágico. (professor entrevistado A)

Observamos que os valores morais herdados ocupam a centralidade nas ações dos professores, e a autoridade se assenta nas experiências retiradas de suas próprias histórias de vida, em detrimento do conhecimento acadêmico adquirido e dos dispositivos pedagógicos conhecidos para agir:

Mas a minha relação primordial com hierarquia tem muito a ver com essa coisa mesma de ‘sim, senhor’ e ‘não, senhor’. Eu fui criado assim. Por mais que às vezes você até tenha consciência das coisas, sua formação inicial, eu acho que é algo que pesa muito. Eu fui criado de tal forma que meu pai assobiava e eu tava na frente. Não tinha conversa não [...] então, na escola eu não tinha respeito pelos meus professores, eu tinha medo dos meus professores. E isso é algo que eu trago até hoje, mesmo. E acredito também que isso foi algo que, como eu já falei, que ao longo da minha vida me levou a buscar o magistério. (professor entrevistado B)

Voltando à análise de Kojève, veremos que o autor considera a reação a uma autoridade sempre possível e a renúncia à reação aconteceria de forma consciente e voluntária. Atento a esse fato, dirá que:

Toda autoridade suscita a questão de se saber por que ela existe, quer dizer, por que é reconhecida... e as respostas dadas a estas questões são diversas, a cada uma delas correspondendo um tipo particular de autoridade (1942, p.41)

A análise fenomenológica dos quatro tipos puros de autoridade esclarece esse ponto. Começemos por classificar os tipos de autoridade apresentados pela teoria kojéviana, quais sejam:

1. *A Autoridade do Pai* e suas variantes: a autoridade que nasce de um grande distanciamento entre as idades; a autoridade dos velhos sobre a juventude; a autoridade da tradição e de quem a possui; a autoridade de um morto através, por exemplo, do testamento; a autoridade do autor sobre sua obra etc.).
2. *A Autoridade do Senhor sobre o Escravo* e suas variantes: a autoridade do nobre sobre o vil, inculto; a autoridade do militar sobre o civil; a autoridade do homem sobre a mulher; a autoridade do vencedor sobre o vencido etc.
3. *A Autoridade do Chefe* e suas variantes: a autoridade do superior, diretor, oficial sobre o inferior, o empregado, soldado etc.; a autoridade do mestre sobre o aluno; a autoridade do sábio, do técnico etc.; a autoridade do adivinho, profeta etc.
4. *A Autoridade do Juiz* e suas variantes: a autoridade do árbitro, a autoridade do inspetor, do sensor; a autoridade do confessor; a autoridade do homem justo e honesto.

Desses quatro tipos puros de autoridade, como já dito, distinguem-se quatro teorias irredutíveis da autoridade. Temos a teoria de Platão, de Aristóteles, dos escolásticos e de Hegel. Sabemos que todo processo classificatório traz consigo o risco do reducionismo e do equívoco. Portanto, ao seguirmos os passos de Kojève nessa decomposição do fenômeno da autoridade, o que buscamos é apenas a compreensão das razões que levam alguém a submeter-se a uma coação ou renunciar à reação diante de seu superior ou, ainda, aceitar a interferência sobre as manifestações de suas vontades livres e conscientes. Na descrição de cada teoria e seu respectivo tipo de autoridade procuramos verificar as possíveis implicações para o campo da educação.

A teoria de Platão corresponde à Autoridade do Juiz. Em Platão, “[...] toda autoridade está ou ao menos deveria estar baseada na Justiça e na Equidade [...] na realidade, todo poder que não repouse sobre a Justiça tampouco repousa sobre uma autoridade no sentido próprio do termo” (KOJÈVE, op.cit., p.47). Porém, ao analisar mais detidamente a natureza da autoridade estabelecida com base na justiça, a percepção kojéviana é a de que essa teoria não seria de todo verdadeira. O autor observa que sempre existe a possibilidade de conflitos entre a obediência e o sentimento de justiça, independentemente se a autoridade em questão encarna ou não a Justiça propriamente dita. Isso porque é perfeitamente possível que uma ordem seja executada, sem discussão, mesmo quando aquele que obedece não a considera como sendo justa; como o que ocorre, por exemplo, com a Autoridade do Chefe, onde o mestre pode conseguir a obediência de seu aluno mesmo que para aquele tenha faltado a justiça no ato do mestre. Entretanto, “[...] o fato mesmo da existência de tais conflitos prova que a Justiça pode fundar uma autoridade *sui generis* capaz de contrabalançar e até destruir os outros tipos de autoridade” (KOJÈVE, op.cit., p.48). O equívoco de Platão, segundo Kojève, está unicamente em negar a existência independente dos outros três tipos de autoridade. A renúncia à reação contra os atos daquele que encarna a posição de um juiz ou de um árbitro em uma dada situação, ou seja, a efetivação de sua autoridade, só se justifica ao supormos sua imparcialidade ao julgar, se precisamente o fundamento da justiça está posto em todas as suas ações, conclui Kojève.

A autoridade do juiz é, portanto, a do mediador, a de quem arbitra, de quem conhece as leis e as promulga. Trata-se de posicionar-se acima dos interesses pessoais na avaliação justa de uma dada circunstância. Na escola, este constitui um ponto nevrálgico da crise de autoridade. As concepções pessoais sobre a autoridade ou a maneira como os educadores se posicionam diante das instâncias da lei e da hierarquia na instituição escolar, a

nosso ver, aparecem como os principais fatores que contribuem para a desconstrução da autoridade docente:

[...] dependendo da ordem que vem lá de cima... a autoridade aqui obedece ou não, dependendo também de como ela vê aquela ordem dentro do ambiente, porque a ordem vem de lá de uma pessoa que não vive aqui dentro...a gente, ou a pessoa que está aqui, que conhece o ambiente, reconhece que aquela lei que vem não encaixa, não dá pra adaptar aqui... faz a modificação de acordo com o ambiente, eu acho isso legal...uma pessoa que não obedece a lei ao pé da letra...é uma pessoa corajosa...aqui já aconteceu isso...” (professora entrevistada C)

No exemplo a seguir tal fato fica bem evidenciado. Trata-se de aluno que se aproxima de sua professora e diz: “você não manda em nada aqui não, quem manda é o prefeito...”. Ao ouvir a afronta do aluno a professora retruca: “prefeito não manda em nada aqui, quem manda aqui sou eu, vou te mandar para a coordenação agora, vou mandar ela te dar uma advertência”. A interventora na situação de conversação diz à professora: “você perdeu uma grande oportunidade de fazer uma analogia da autoridade... o prefeito manda na escola, a diretora manda em mim e eu mando em você... então quando ela fala que quem ta acima dela não manda em nada... o que ela mostra para o menino é que ela não acredita na lei...”. (exemplo extraído de uma das conversações).

[...] se a gente não acredita na autoridade, a gente transmite isso para o aluno... tem momento que a gente descontrói a autoridade e transmite isso para os meninos. (professor na conversação).

Passemos à teoria de Aristóteles em sua relação com a autoridade. Apresentada por Kojève (1942) também como uma teoria de dominação, corresponde à classificação dada pelo autor como a Autoridade do Chefe, calcada na necessidade de saber, e orientada pela execução de projetos. É por excelência a autoridade do mestre sobre seus alunos, tendo por base o conhecimento, a competência e os valores morais. Conforme lemos alhures, ao professor, como *chefe* de um grupo de alunos, “[...] compete antecipar ações, prefigurar suas conseqüências, projetar o futuro, construir pouco a pouco a consciência crítica do aluno” (Machado, 2008, p.49). Essas ações, entretanto, só seriam possíveis, dado o elemento de renúncia por parte do aluno “[...] contra os atos do mestre ao pensar que este último já se encontra em um lugar aonde ele mesmo só chegará depois: está adiantado com respeito a ele”, constata Kojève (op., cit. p. 46). Dito de outra maneira, talvez negar-se a reagir contra o professor, se justifique pelo reconhecimento por parte dos alunos de que há um saber no mestre que sustenta sua autoridade, decorrente de sua “visão” de mundo e de um *savoir-faire*, no mundo que transcende a sala de aula e contribui para a construção de seus projetos pessoais:

A minha autoridade como docente, o momento em que eu acho que ela tá mais fragilizada, curiosamente, é no momento em que as crianças, em que os adolescentes se mostram desinteressados... fico pensando muito na questão do conhecimento, em que medida, o conhecimento não é um meio mesmo que possibilita o exercício da autoridade docente. No momento em que o conhecimento ele é desprezado, e aí to chamando de conhecimento, é aquilo que o mestre acha que é o saber, seja ele qual for...no momento que isso é secundarizado e outras coisas emergem na cena educativa, aí eu acho que a autoridade fica mais comprometida, porque aí vale tudo, não é? (professor entrevistado A)

Prossigamos com o terceiro tipo de autoridade, qual seja, a *Autoridade do Pai* e a teoria a ela atrelada, a saber, a teoria escolástica ou teológica. De acordo com Kojève (op.cit.), em princípio, a vinculação entre a teoria escolástica e a Autoridade do Pai possui caráter universal e introduz a noção de transmissão da autoridade por via da herança. Segundo os escolásticos, toda autoridade é de essência divina, provém de Deus, e nessa medida se pode deduzir que os demais tipos de autoridade até então apresentados se valem dela. Atribui-se correntemente a Deus a ideia de senhor dos homens e também a de um chefe divino que conduz o destino destes. A justiça divina aparece como categoria religiosa de primeira importância, e Deus é sempre concebido como o juiz supremo que julga as ações humanas com rigor e equidade. Deus é também Pai: “Pai nosso que estás nos céus”; e esta noção de “Deus-Pai”, extraída da teologia judaico-cristã e islâmica, se dá no momento em que Deus é visto como criador do mundo e dos homens.

A partir da compreensão de que são obras de Deus, os homens naturalmente abandonam a ilusão da possibilidade de uma reação contra os atos divinos, afirma Kojève (op.cit.), reconhecem a autoridade divina, configurando assim a renúncia e a justificativa para a submissão à Autoridade do Pai.

Dessa noção de autoridade resultam as variantes representadas pelas autoridades dos mais velhos sobre os jovens, dos pais sobre os filhos, de uma geração sobre a outra, sobretudo da tradição e de quem a sustenta, determinantes da realidade social, política e cultural de uma dada sociedade.

Nossa realidade, entretanto, a partir do alardeado declínio progressivo do patriarcado na era moderna, assiste ao surgimento de novas bases para as experiências relacionais no interior das instituições sociais, desde a família ao Estado, produzindo deslocamentos da autoridade, que instaura a horizontalidade nas relações e, em consequência, a exigência de ressignificação das funções e lugares outrora estabelecidos como fixos e inquestionáveis. Em termos kojévianos, coloca-se em xeque a Autoridade do Pai.

Em princípio, tais mudanças poderiam causar uma racionalização das posições e, em decorrência, relações mais igualitárias e cooperativas; porém, o que prepondera atualmente é uma espécie de falência dos referenciais de autoridade e dos papéis sociais, o que dificulta a criação de modelos que possam dar seguimento a uma herança capaz de sustentar novas cadeias geracionais. Quais os reflexos disso para a educação?

Ora, se a educação escolar nas sociedades contemporâneas é o modo através do qual apresentamos às novas gerações a tradição, por meio do conhecimento sistematizado, logo, haveremos de convir que a autoridade docente foi diretamente atingida pela crise da tradição ao modo de uma tirania da novidade e rapidez no consumo da informação em nossas sociedades, expressa na fala dos professores:

Não estou aqui fazendo uma discussão de erudição versus pop, não se trata disso. Eu acho que a gente tem que ser pop, mas como educador a gente tem que abrigar essa herança, quer dizer.... se nós não cuidamos dessa herança, ela de fato, ela vai se perder completamente. Sem essa herança o princípio da autoridade ele fica solapado, quer dizer...como eu invento uma autoridade o tempo todo? (professor entrevistado A)

O trabalho escolar revela desse modo outro de seus paradoxos de base: a necessidade de conservar o patrimônio cultural e ao mesmo tempo transformar as novas gerações através da reinvenção do sujeito da cultura.

A coação consentida e legítima que deriva da responsabilidade efetivamente assumida, como no exercício de qualquer autoridade, equilibra-se sutilmente sobre o fio da navalha que separa, de um lado, o autoritarismo, a invasão dos limites que fundam a personalidade dos filhos, e do outro, a prevaricação, ou a irresponsabilidade decorrente de uma abdicação do educar, ou de não coagir, respeitados os referidos limites. (MACHADO, 2008, p.48)

Para concluir essa classificação da autoridade, Kojève (op.cit.) apresenta a teoria hegeliana que tem a forma da relação entre o Senhor e o Escravo. Segundo o autor, ao que parece, Hegel via nela uma teoria geral da autoridade por considerar que todas as formas de autoridade poderiam ser derivadas da Autoridade do Senhor em relação ao Escravo. Afirma, entretanto, que Hegel não elaborou nenhuma teoria específica da autoridade. O modelo hegeliano consiste na demonstração da “luta pelo reconhecimento” (op.cit.,p.43), que se estabelece entre os dois pólos dessa relação cujo objetivo comum é o de serem reconhecidos essencialmente em sua realidade e dignidades humanas:

O Senhor supera o animal que há nele (e que se manifesta pelo instinto de conservação) e o subordina ao que tem de especificamente humano nele (esse elemento humano que se manifesta através do desejo de reconhecimento, pelo desejo de ser admirado, que está desprovido de qualquer valor biológico, vital). Pelo contrário, o Escravo subordina o humano ao natural, ao animal... Precisamente por isso ali existe Autoridade: o Escravo renuncia consciente e voluntariamente à sua possibilidade de reagir contra a ação do Senhor; o faz

porque sabe que essa reação implica o risco de vida e porque não quer aceitar esse risco. (KOJÈVE, 1942, p.44)

Nessa perspectiva, a teoria de Hegel é, pois, uma teoria da autoridade, conclui Kojève (op.cit.). Em suma, a autoridade pressupõe o reconhecimento. É importante dizer que o pensamento hegeliano se funda numa concepção dialética da história, em que os lugares de Senhor e de Escravo não são estáveis, mas representa a própria dinâmica da história humana, ou seja, das relações entre os homens. Desse modo, a renúncia à dominação e o desejo de reconhecimento configuram-se como as bases daquilo que denominamos de laço social.

Essa leitura que Kojève faz de Hegel vem de encontro à nossa abordagem da autoridade, sobretudo na forma como se manifesta no campo educativo, haja vista a proclamada crise de autoridade que acomete a educação escolar contemporânea. A maior expressão dessa crise talvez seja a que se revela na constante reivindicação pelo reconhecimento da autoridade vinda dos professores mediante a incapacidade de uma parte dos alunos em renunciar a uma reação contra essa autoridade socialmente outorgada, o que se constitui, sem dúvida, um dos pontos de maior conflito na relação pedagógica nos espaços escolares em nossos dias. A imagem da escola como lugar de fomentação do pensamento humano e de recriação do legado cultural encontra-se hoje distorcida pelos flagrantes confrontos e embates, que vão muito além daqueles próprios à construção e transmissão do conhecimento, embates, estes, geradores de tensão e hostilidades entre os agentes educacionais e o corpo discente. A autoridade docente, cerne da ação educacional, tem sido frequentemente interrogada a partir das manifestações de indisciplina, desrespeito pela hierarquia, apatia diante do conhecimento, e formas veladas ou explícitas de violência que compõem esse novo cenário do encontro pedagógico.

O tema da autoridade evadida nas escolas tornou-se recorrente no discurso docente atual. A pouca apreciação de boa parte do alunado pela figura do professor e pelo trabalho por ele realizado ocupa a centralidade das discussões levantadas cotidianamente no âmbito escolar e, nessa luta por reconhecimento, multiplicam-se as estratégias docentes que buscam reverter esse quadro de degradação da autoridade. Trata-se, sem dúvida, de um impasse na função docente manifesta na dialética do reconhecimento:

Missão.... não, não, não é missão não.... É uma carência minha. Então, não sou eu que tô indo pra dar alguma coisa. Não sou eu que tô indo. Não sou que quero ser reconhecido. Eu que reconheço meus alunos. Mesmo. Eu que reconheço meus alunos. É...muitas vezes, essa questão da autoridade, ela passa pelo reconhecimento sim, em certo sentido. Como você tem autoridade se você não é reconhecido? Obviamente que é isso. (professor entrevistado B)

A questão do reconhecimento da autoridade configura-se, assim, como um dos pontos mais importantes da teoria de Kojève. Para o autor, qualquer autoridade tem um caráter legal e legítimo, obviamente para quem a reconhece. O reconhecimento da autoridade, a nosso ver, seria uma das expressões do desejo de reconhecimento inerente à condição humana que, como podemos ler em Hegel, a partir das experiências negativas do desprezo faz com que descubramos nosso próprio desejo de ser reconhecido, como veremos mais adiante.

Outro problema que se vincula com a análise fenomenológica da autoridade é o que diz respeito à sua gênese e transmissão. A autoridade pode ser tanto *espontânea* como *condicionada*, diz Kojève (op.cit.). Para o autor, a autoridade é espontânea quando independe de atos específicos de quem pretende possuí-la ou de algum ato exterior oriundo de uma outra autoridade qualquer. Já a autoridade condicionada, ao contrário, é consequência de outros atos que, em geral, não pertencem àquele que a almeja e pressupõe a existência de uma outra autoridade da qual depende o agente. Desse modo, o estudo da gênese condicionada levará necessariamente ao estudo da transmissão da autoridade.

Cada um dos tipos puros de autoridade descritos é susceptível a uma gênese espontânea, tal como a descreve Kojève (op.cit.): o risco pessoal estaria na origem da Autoridade do Senhor. O “primeiro” Senhor fez sua aparição sobre a terra, ao colocar-se em risco de vida, sem nenhuma necessidade de que outra autoridade o houvesse antecedido. Do mesmo modo, pode-se supor que o ato pessoal, através de um projeto primeiro, tenha fundado a Autoridade do Chefe, numa época em que não havia ainda uma autoridade em geral. E, ainda, se pode admitir que o exercício espontâneo por parte de um só indivíduo tenha gerado a Autoridade do Juiz. A princípio, não caberia aqui falar de gênese espontânea no caso da Autoridade do Pai, pois o indivíduo não fez nada para obtê-la. Entretanto, se tomarmos o termo em seu sentido amplo, concluiremos que também é preciso fazer algo para se obter a autoridade do Pai, tornar-se Pai. A diferença desta para as outras três modalidades de autoridade, é que aquelas derivam de ações que exigem uma espécie de “talento” pessoal para se concretizarem, enquanto nessa última, é o próprio Pai quem engendra a autoridade da qual irá valer-se, justifica Kojève (op.cit.).

Para distinguir os casos de gênese espontânea das causas de uma gênese condicionada, Kojève (op.cit.), toma a hipótese do “contrato social”, para exemplificar, o aparecimento da “primeira” autoridade (política) que nasceu de uma decisão coletiva, ou seja, de um ato que não partiu de quem iria exercê-la, senão daqueles que iriam experimentá-la. É o caso daqueles que se elegem como autoridade por sorteio ou são designados por algo que nada tem a ver com os próprios méritos ou por sua personalidade em geral. Parece tratar-se,

aqui, nem tanto de uma gênese mas, talvez, de uma transmissão de autoridade, uma vez que o surgimento da nova autoridade está condicionado pela existência prévia de outra autoridade.

É com o problema da transmissão da autoridade que nos ocuparemos agora. De início, a questão que Kojève (op.cit.) se coloca é: qual a natureza dessa autoridade que se transmite numa sucessão? A pergunta aponta para uma premissa fundamental: não importa o modo pelo qual alguém ocupa a posição de uma autoridade que lhe foi transmitida, o fato é que, “não se pode ter autoridade sobre si mesmo” (op.cit., p.59). Isso porque, por definição, toda autoridade, como já visto, exige um reconhecimento por parte de um indivíduo ou grupo.

A análise de Kojève (op.cit.) admite que a transmissão da autoridade opera por *hereditariedade*, por *eleição* ou por *nominação*. A transmissão hereditária estaria baseada na teoria segundo a qual os atos ou, mais precisamente, as virtudes ou as possibilidades de realizá-las se transmitem de pai para filho. Trata-se de uma concepção, poderíamos dizer, quase “mágica” de transmissão da autoridade. A virtude (possibilidade do ato) é concebida como uma espécie de substância semimaterial que estaria presente em todos os membros de uma família e que seria passada automaticamente de uma geração a outra. Tal concepção de transmissão da autoridade não encontra mais lugar em nossos dias, observa Kojève (op.cit.). E ele prossegue: na atualidade, o equivalente para a autoridade hereditária talvez seja a Autoridade da Tradição. O melhor exemplo é a autoridade do monarca que se reduz em essência na Autoridade do Pai; nesse caso a transmissão parece manter algo de hereditário e não causa estranhamento para a opinião pública que a assiste.

Passemos aos outros modos de transmissão: a *eleição* e a *nominação*. Embora pareçam termos sinônimos, trata-se de categorias políticas distintas, afirma Kojève (op.cit.): a transmissão por nomeação acontece quando o candidato à autoridade é designado por aqueles que possuem algum tipo de autoridade prévia ou encontram-se investidos de uma autoridade do mesmo tipo daquele a quem designa, como, por exemplo, quando um chefe é nomeado por outro chefe. Diferentemente, a transmissão por eleição se dá quando o candidato é designado por quem não tem nenhuma autoridade ou possui uma autoridade de outro tipo: um juiz pode eleger um chefe.

Ao que tudo indica a transmissão por eleição parece a mais indicada e melhor, uma vez que o eleito não poderia extrair sua autoridade de quem o elegeu, visto que este não a possui. A eleição não faz mais que revelar o valor do escolhido, precisamente, sua autoridade, ao contrário do que ocorre na nomeação, enfatiza o autor.

Kojève (op.cit.) ressalta, entretanto, que a transmissão de qualquer tipo de autoridade, sempre a reduz, em maior ou menor medida. Talvez porque a essência mesma da

Autoridade suponha uma origem espontânea, não dependa de fator externo para efetivar-se. Quando se considera os quatro tipos puros de autoridade aqui estudados, vemos que a Autoridade do Juiz, talvez seja a que menos se enquadra numa transmissão. Para obter uma autoridade dessa natureza, seu representante deverá valer-se de uma autoridade espontânea, baseada na sua “justiça”, “equidade”, e “honestidade” pessoal, conclui o autor.

Já a Autoridade do Pai é a que melhor se presta a uma transmissão, pois se dá por herança, por nomeação, por parte de quem possui a mesma Autoridade de Pai. Enquanto a transmissão por eleição (ou sorteio) cabe melhor ao tipo de Autoridade do Senhor, visto que na gênese espontânea da autoridade do vencedor, a sorte, já exerce um certo papel. Daí a tendência dos “tiranos” em realizar plebiscitos para fazer confirmar sua autoridade. Finalmente, a Autoridade do Chefe tem na nomeação seu modo de transmissão. Esse tipo de autoridade implica conhecer de antemão o comportamento daquele a quem se nomeia para que este não comprometa os projetos de futuro empreendidos pelo Chefe reconhecido como tal.

Kojève (op.cit.), encerra sua análise fenomenológica da autoridade, deixando o desafio de que sua teoria possa ser pesquisada em diferentes campos da ação humana: o político, o religioso, o educacional, etc., de modo a se verificar as concepções e apropriações que se faz da autoridade nos diversos espaços em que se manifesta.

Análise Metafísica

Kojève é categórico ao afirmar ser a autoridade um fenômeno essencialmente humano, social e histórico. Para o autor, a autoridade não pode manifestar-se, converte-se em um fenômeno, senão em um “mundo de estrutura temporal” (op.cit., p.71)

O tempo possui valor de autoridade. O passado é sempre venerado, quando o que está sob apreciação é a autoridade de uma instituição que justifica sua importância por sua antiguidade. Seja a antiguidade de uma família ou de um Estado, a permanência no tempo, por si só, constitui-se como uma base muito real de autoridade. De outro lado, é indiscutível a Autoridade do Futuro. O “*homem do futuro*”, o “*homem de amanhã*”, encarnado pelos “jovens” mediante a perspectiva de realização, extrai daí sua autoridade. Finalmente, o presente porta sua autoridade implacável. Não é desejável estar “atrasado com respeito a seu tempo” (op.cit., p.72); a moda se apresenta como uma espécie de autoridade do presente, uma tirania do atual. A autoridade do “*homem do dia*”, representante da atualidade, parece opor-se à irrealidade “*poética*” do passado, e “*utópica*” do futuro.

Fora desses três modos de tempo, para além de todas essas autoridades temporais, se oporia a Autoridade da Eternidade. Uma forma de negação do tempo ou ainda uma função deste. Os representantes de Deus sobre a terra, em certo aspecto extraem sua Autoridade da Eternidade, afirma o autor.

A questão que Kojève (op.cit.) levanta no cerne de sua análise metafísica consiste em saber se se trata aqui de uma autoridade *sui generis* ou de uma “*manifestação*” direta dos quatro tipos puros de autoridade estudados por ele até este ponto. A hipótese do autor é a de que haveria uma relação de complementaridade, numa mesma estrutura quaternária, entre os quatro tipos puros de autoridade e os quatro tipos temporais (passado, presente, futuro e a eternidade).

Ao considerar os quatro tipos puros de autoridade, o autor verifica que estes se dividem naturalmente em dois grupos: de um lado a Autoridade do Juiz e de outro as Autoridades do Pai, do Chefe e do Senhor, num só bloco. A Autoridade do Juiz, por sua vez estaria ao lado da Autoridade da Eternidade, se opondo às três autoridades temporais (passado, presente e futuro), na outra margem.

A análise kojéviana confirma esta suposição. Como já foi dito, a Autoridade do Juiz não admite uma transmissão, diferentemente dos outros três tipos. Pode-se dizer, então, que a Autoridade do Juiz, que se estabelece fora de uma lógica da sucessão, exclui a temporalidade, por estar de alguma maneira fora do tempo. Ela existiria desde sempre, e se assim não for, desapareceria completamente ao invés de passar a algo posterior. O mesmo não ocorre com as outras três autoridades cuja transmissão, em si, manifesta uma essência temporal, uma duração no tempo. Isso fica evidente nas três formas de transmissão da Autoridade. A herança (Autoridade do Pai) opera sob o domínio do Passado. A nomeação (Autoridade do Chefe), apela para o Futuro, enquanto a eleição (Autoridade do Senhor) é um ato que, em essência, pertence ao presente.

Kojève (op.cit.) vai demonstrar, ainda, em sua análise, a natureza da autoridade intrínseca ao tempo. O passado que exerce uma autoridade sobre os homens, é um passado *histórico*; que determina o presente com vistas ao futuro. Em suas palavras: “o passado só adquire autoridade na medida em se apresenta sob a forma de uma tradição”. Sendo assim, a Autoridade do Pai, como a autoridade da causa histórica ou da tradição, encontraria seu fundamento metafísico na presença do passado no presente em toda realidade de um mundo temporal.

O mesmo ocorre com a dimensão temporal do futuro. Seu prestígio está na possibilidade de realização de algum tipo de *projeto*. Portanto, é também *histórico*. O *projeto*

pessoal ou social que concebemos no presente e aspiramos concretizar no futuro, tem sua base nos conhecimentos do passado. De outra forma, o futuro puro e simples não tem nenhuma autoridade. Segundo o autor, a autoridade do *projeto*, não é mais do que a do Chefe.

Finalmente, o presente. Não tem valor nessa análise, o presente tal como o concebe a física ($t = 0$). Importa aqui, o presente, humano ou *histórico*, cuja força de expressão se revela na *ação*. Toda *ação* humana é uma manifestação do passado e do futuro no presente, enfatiza o autor. Inclusive, tal *ação*, capaz de produzir *transformação* no meio e ao ser, traz no seu limite a possibilidade de *destruição* do próprio ser. Esse risco é aquele mesmo que engendra a Autoridade do Senhor. Risco de vida ou morte, implícito em toda *ação*. O presente seria, então, a base metafísica da Autoridade do Senhor, manifesto na *ação* propriamente dita, “[...] *ação* que não se detém ante o risco de uma destruição total do ser que lhe serve de suporte” (op.cit, p.76)

Dessa maneira, Kojève (op.cit.) justifica sua análise fenomenológica através da análise metafísica, pois encontra nesta uma explicação plausível para sua teoria dos quatro tipos irreduzíveis de Autoridade. O autor acredita, entretanto, que para levar a fundo essa análise metafísica seria necessário completá-la ainda com uma análise ontológica profunda. Porém, neste estudo, limita-se a apresentá-la apenas na forma de um programa de trabalho para algum interessado pesquisador no futuro.

Análise Ontológica

A análise ontológica é aquela que pretende revelar a estrutura do próprio Ser, tomado enquanto *ser*. No caso do fenômeno da autoridade, tal análise se preocuparia em verificar de que modo o dito fenômeno manifestaria as existências metafísicas do tempo no plano geral da existência da humana.

Kojève (op.cit.), afirma que nenhuma das quatro teorias da autoridade implica uma análise ontológica profunda. A justificativa para tal afirmação é a de que cada uma dessas teorias era concebida como uma teoria *universal* que reconhecia um só tipo de Autoridade. Segundo o autor, a conseqüência seriam análises incompletas ou errôneas do complexo fenômeno da Autoridade quando investigado a partir de uma concepção unilateral do Ser.

As ontologias dos escolásticos, de Platão, Aristóteles e Hegel e suas respectivas formas de Autoridade se apóiam numa descrição dos aspectos particulares do Ser. O que, para Kojève (op.cit.), impediria a elaboração de uma ontologia da autoridade mais completa e não

fragmentária do fenômeno em questão. Desse modo, o autor, passa para as deduções que se podem fazer partindo das suas análises fenomenológicas e metafísicas da Autoridade.

Deduções

Já de início, Kojève (op.cit.) adverte-nos de que todas as suas deduções se efetuam no campo político; trata-se, então, de uma Moral e uma Psicologia políticas. Instigamos a buscar deduções análogas em outros campos onde se manifesta a Autoridade: o campo religioso e os demais. Em nosso caso nessa pesquisa, o campo educacional.

Aplicações Políticas

O *poder* político é o poder do Estado, que é exercido por intermédio de quem o representa. Em princípio, pode estar baseado na força, mas pode prescindir dela. Um poder que não está baseado na força só pode estar baseado na autoridade. Kòjeve (op.cit.), entretanto, para evitar contradizer-se, ressalta que a autoridade pode supor o emprego da força, porém essa força não pode nunca, por definição, engendrar uma autoridade política.

O Estado, como uma entidade ideal, necessita de um suporte real que lhe dê existência no espaço e no tempo. Indivíduos ou grupos de indivíduos é que formam esse suporte material para o Estado, e é daí que surgem os problemas de *divisão* e *transmissão* da autoridade.

A partir desse ponto, Kojève (op.cit.) empreende um longo estudo histórico da *Autoridade Política*, que cobre todo o período desde a Era Medieval até a Era Contemporânea, demonstrando o processo através do qual se dá a “divisão dos poderes” no Legislativo, Judiciário e Executivo, popularizado por Montesquieu e criticado violentamente por Rousseau, nos quais se encontra a base das democracias modernas. Em seguida, relaciona esse processo de divisão dos poderes à sua teoria dos quatro tipos puros de autoridade em sua íntegra, sobretudo, o aspecto da transmissão da autoridade na sucessão dos representantes do Estado. Esse estudo revela-se importantíssimo para os interessados em Filosofia Política. Porém, para os propósitos desta pesquisa, qual seja, o da autoridade no campo educativo, acredito ser desnecessário apresentá-lo aqui.

Aplicações Morais

Chama-se “*Moral da Autoridade*” o conjunto de regras às quais deve estar submetido o comportamento ativo de um ser humano (individual ou em grupo) para poder servir de “suporte” para a autoridade. Dito de outra forma, isto significa saber o que é necessário fazer para adquirir ou manter a autoridade de um dado tipo.

Para cada tipo puro de autoridade, haveria uma moral correspondente. Kojève (op.cit.), critica a tendência de se descuidar do aspecto da autoridade da moral, excluindo-a das considerações éticas e do princípio da diferença essencial entre quem exerce a autoridade e quem a experimenta. A elaboração de uma teoria moral da autoridade apresenta um interesse prático. Ela serviria de regra de comportamento para aqueles que aspiram exercer uma autoridade ou a exercem efetivamente. E, ainda, o estudo da moral da autoridade levaria naturalmente ao estudo de uma psicologia da autoridade, conclui o autor.

Aplicações Psicológicas

Entende-se por “*Psicologia da Autoridade*” a maneira como os homens percebem e sentem a autoridade exercida ou experimentada. Kojève (op.cit.) questiona se o estudo dessa psicologia teria um interesse prático ou meramente teórico, visto que, em seu tempo, não se levantava a questão de *educar para a autoridade*, mediante uma pedagogia apropriada, baseada no conhecimento teórico dessa psicologia. Ao contrário, em nosso tempo, acredito que uma educação para a autoridade, sobretudo, de quem a experimenta, tenha valor prático inquestionável.

Pois bem, como já dissemos ao discorrer sobre a teoria de Kojève sobre a autoridade, a ausência de reconhecimento da autoridade docente configura-se como um dos principais entraves para a relação pedagógica na contemporaneidade. A reivindicação diária dos professores pelo restabelecimento da autoridade subtraída no encontro com os discentes despertou-nos o interesse de verificar a natureza dessa demanda por reconhecimento, em vista da maneira insistente com que se repete no discurso dos professores. Assim, a partir da noção de reconhecimento no pensamento de Hegel em sua “*Fenomenologia do Espírito*” (1807/2000) e da interpretação de Kojève sobre o tema na “*Introdução à leitura de Hegel*” (1947/2002), propomos uma abordagem para o problema. Para tal, valemo-nos das elaborações de Lacan quando dedica-se à leitura desse aspecto da teorização dos autores.

Desejo de reconhecimento e reconhecimento de desejo: Hegel, Kojève e Lacan

O tema da luta por reconhecimento é tratado por Kojève em seu curso, ministrado na École Pratique des Hautes Études entre 1933 e 1939 – cujo texto somente foi publicado em 1947 sob os cuidados de Raymond Queneau. Sua contribuição foi decisiva não só para a reintrodução do discurso hegeliano na França como também se tornou a palavra de ordem de toda uma geração de intelectuais, dentre eles, Jacques Lacan, que recebeu grande influência de Kojève sobre sua produção teórica.

A leitura de Kojève da dialética do Senhor e do Escravo descrita por Hegel em sua “Fenomenologia do Espírito” coloca no cerne da discussão a questão da rivalidade entre os sujeitos e sua saída pelo reconhecimento. O autor, demonstra a relevância da temática do reconhecimento no modo como Hegel constrói esse conceito sobre os fundamentos da consciência e da consciência de si, tal apresentamos sucintamente a seguir.

A ideia de consciência desenvolvida em sua “Fenomenologia do Espírito” (Hegel, op.cit.) diz respeito às impressões e sensações que o mundo externo (objetos) causa no sujeito, de onde decorre o processo de conhecimento espontâneo ou sua “certeza sensível”. Mais precisamente no capítulo IV da Fenomenologia... intitulado “A verdade da certeza de si mesmo”, essa ideia de consciência desdobra-se na de consciência de si, na qual o objeto da consciência passa a ser ela mesma.

Em linhas densas, Hegel deduz dessa operação, o Desejo (Begierde)², concebido como uma das figuras da consciência de si. O ponto de partida dessa dedução encontra-se na oposição entre a consciência como saber de um outro externo e a consciência de si como saber de si. Nesse movimento de reflexão sobre si mesma, a consciência de si às custas da negação do ser-outro, entendido como o mundo sensível percebido, estabelece sua própria unidade consigo mesma.

Entretanto, para que se produza a consciência de si, na visão de Kojève, para que o ser venha a ser humano, é preciso que o desejo seja o desejo de um objeto não-natural. O desejo deve se voltar, então, para outro desejo tomado em si mesmo, antes de qualquer satisfação. Depreende-se daí que o desejo só é humano se for orientado para um outro desejo. Desejar outro desejo significa desejar que o valor representado pelo eu seja desejado pelo

² O termo alemão foi traduzido na línguas latinas por *dési*, *desiderio*, *desejo* e não por ‘*apetite sensível*’. Segundo Hyppolite (Cf. GEPHEH, p. 155ss), isso se deve ao significado mais abrangente de que é portador o termo *desejo*, que inclui o significado de *apetite sensível*, mas o ultrapassa. De fato, inicialmente o *desejo* se confunde com o *apetite sensível* por dirigir-se sobre os objetos sensíveis da percepção, mas ele é também *desejo* de um Outro que seja reflexão sobre si mesmo, isso é do ser vivo em geral e, enfim e sobretudo, *desejo* de reconhecimento de uma consciência desejante por outra consciência desejante.

outro. Conclui que o que está em jogo no processo de humanização é o desejo de reconhecimento:

Desejar o desejo de um outro é, então, em última análise, desejar que o valor que eu sou ou que eu represento seja o valor desejado por esse outro: eu quero que ele reconheça meu valor como seu valor, eu quero que ele me reconheça como um valor autônomo. Dito de outra forma, todo desejo humano, antropogênico, gerador da consciência de si, da realidade humana, é, em última instância, função do Desejo de reconhecimento. (KOJÈVE, op.cit. p.14)

A natureza dialética do reconhecimento exprimi-se como “reconhecimento mútuo das consciências de si [...] cada consciência de si é para si, e, enquanto tal, nega toda alteridade; é desejo, mas desejo que se põe em sua absolutez” (HYPPOLITE, 1999, p.180) . Dizendo de outra maneira, somente sou consciência de si quando me faço reconhecer por outra consciência de si, e se reconheço a outra do mesmo modo.

Será esse o sentido da luta pelo reconhecimento mútuo. Trata-se de uma categoria da vida histórica, de uma condição da experiência humana que Hegel descobre pelo estudo das condições do desenvolvimento da consciência de si.

Toda dialética sobre a luta das consciências de si opostas supõe a concepção de ambos os termos: o Outro e o Si. A famosa passagem da luta do “ Senhor e do Escravo” em sua “Fenomenologia do Espírito” ilumina bem esse ponto. O primeiro encontro de duas consciências de si não é uma identificação amorosa, mas uma luta de vida ou morte. Cada uma quer provar à outra que é a autêntica consciência de si, demonstrando que não está presa a nenhum determinismo. Na luta, uma se rende para salvar a vida e se torna escravo. A outra emerge como autêntico ser-para-si: é o senhor. O Senhor desfruta dos bens; o escravo os produz. O senhor é para si; o escravo é para-outro, para o senhor o qual considera sua verdade e essência. O senhor é uma potência destrutiva, porque pelo desejo consome o que o escravo produz, e assim vive dependente dele. E como só chega à certeza de si mesmo através de uma consciência dependente, sua verdade é a consciência escrava, na medida em que essa vive no trabalho um processo de formação: os papéis se invertem, possibilitando o reconhecimento mútuo.

A consciência de si faz, portanto, a experiência da luta pelo reconhecimento, mas a verdade dessa experiência engendra uma outra, a experiência das relações de desigualdade no reconhecimento. É nesse sentido que colocamos lado a lado os termos: reconhecimento e autoridade, isto porque o exercício da autoridade é justamente o reconhecimento de que essas diferenças existem e de que se deve levar em conta as necessidades e desejos em jogo nessas relações, depois de reconhecidas essas diferenças. A crise da autoridade, a nosso ver, gira em

torno das modulações desse reconhecimento, visto que só há autoridade quando essa é reconhecida, tal como afirmou Kojève.

A leitura empreendida por Lacan da “Fenomenologia do Espírito” de Hegel, pela via dos seminários de Kojève, conduz esse raciocínio em outra direção. Lacan vai marcar nitidamente a distância que separa a metapsicologia freudiana da subjetividade daquela apresentada por Hegel, como é possível ver em “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano” (LACAN, 1960). Nessa ocasião do Colóquio Filosófico Internacional em Royaumont de 19 a 23 de setembro de 1960, cujo tema central foi sobre a Dialética, Lacan procura esclarecer os fundamentos de sua oposição a Hegel, conforme nos informa Di Matteo, em seu texto “O erro de Hegel, segundo Lacan” (2004, p.277-300). A exposição de Lacan nesse colóquio constitui literalmente uma apresentação sobre as novas figuras do advir do sujeito substituindo as figuras do espírito da fenomenologia hegeliana. Seu argumento gira em torno de três motivos básicos: o desejo, a linguagem e o inconsciente.

Não é nosso objetivo, entretanto, adentrar pela complexa argumentação lacaniana em que processa uma inversão da lógica de Hegel. Interessa-nos somente apontar a referência central através da qual possamos captar a divergência radical identificada por Lacan entre a concepção hegeliana do sujeito e aquela inaugurada pela psicanálise.

A diferença entre as concepções de sujeito apresentada em um campo e outro, é sem dúvida aquela relativa à promoção da consciência como essencial ao sujeito, ‘o ser de si consciente’ de Hegel, contraposto ao sujeito do inconsciente como efeito de linguagem produtor de saberes outros à revelia da norma e da racionalidade como postula Lacan (1956):

É na relação imaginária com o outro que se instaura a tradicional Selbst-Bewusstsein ou consciência de si. Não é de maneira alguma nesse sentido que pode realizar-se a unidade do sujeito. O eu nem mesmo é o lugar, a indicação, a ponto de reunião, o centro organizador do sujeito, é profundamente dissimétrico a ele. Embora seja nesse sentido que ele vai começar por fazer compreender a dialética freudiana – não posso de maneira alguma esperar minha realização e minha unidade, do reconhecimento de um outro que está preso comigo numa relação de miragem.(1956, p.274)

Assim, a partir da radicalidade da diferença entre essas posições, a dialética do desejo que tem sua verdade na dialética do reconhecimento, assume nova configuração em Lacan. Ao retomar a relação intersubjetiva do Senhor e do Escravo interpretada por Kojève, Lacan a coloca no registro do imaginário³, posto tratar-se da relação eu e o semelhante que

³ Utilizado por Jacques Lacan a partir de 1936, o termo é correlato da expressão estádio do espelho e designa uma relação dual com a imagem do semelhante. Associado ao real e ao simbólico no âmbito de uma tópica, a partir de 1953, o imaginário se define, no sentido lacaniano, como o lugar do eu por excelência, com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo. (Cf. ROUDINESCO, E. e PLON, M. Dicionário de Psicanálise, Ed. Jorge Zahar, 1998, p.371).

assume a forma de um *desejo de reconhecimento* mediado pela luta de reconhecimento por “puro prestígio”, como dirá Kojève.

Ora, se a psicanálise tem como centro de sua teorização o sujeito do inconsciente, essa relação se dará no vetor simbólico⁴, quer dizer, entre o sujeito e o Outro com maiúscula (ordem simbólica), onde a questão não é o desejo de reconhecimento, senão o *reconhecimento de desejo* por parte do sujeito.

A possibilidade de aplicação dessa teorização ao campo educativo seria aquela que instaura o sentido do desejo de reconhecimento, como sendo o "de ser reconhecido na palavra" (Lacan, 1988, p. 280). Educar pela palavra é educar para o desejo e o desejo em educação, orientado pela psicanálise seria o desejo de reconhecimento pela palavra. Na vertente do reconhecimento de desejo, está o desejo de ser mestre da palavra e da disciplina, dialeticamente, uma ‘palavra que interdita o fazer e possibilita o dizer’ nos acontecimentos da escola, cuja autoridade em ato só se dá quando o mestre garante a lei através de si.

É importante que se diga, entretanto, que a intervenção pela palavra, que apresentamos aqui, difere em muito daquela propagada pelo discurso pedagógico, que valoriza o diálogo como forma de contornar os conflitos surgidos na escola. A lógica é aquela em que “a palavra é quem está em cena, por se estar sensível à subversão do sujeito.” (MIRANDA, VASCONCELOS e SANTIAGO, 2006, p.3).

Portanto, não se trata de uma operação que se estabelece via diálogo, mas de uma “oferta de palavra” (LACADEÉ, 1999-2000), ao modo que acontece na intervenção das conversações, em que a palavra não se reduz a uma “tagarelice” qualquer. “É uma palavra que repousa e se sustenta num pacto simbólico de reconhecimento e respeito, que produz um tratamento peculiar do gozo.” (op.cit.). Dito de outra forma, uma palavra que permite ao sujeito destravar posições identificatórias na qual encontra-se fixado, impedindo-o de encontrar saídas inéditas para os conflitos que o aprisionam. Vale salientar que não se trata ainda de “substituir uma identificação por outra melhor, em prol de um ideal benfeitor” (op.cit.). Pelo contrário, a concepção empregada é aquela em que a palavra não traz um sentido comum a todos, pois suporta o sentido do particular. Assim sendo, a palavra permite que se olhe mais além dos sentidos comuns: o mal-entendido, o fora-do-sentido, que aparece como detalhe para cada um. (UDÊNIO, 2004).

⁴ Termo extraído da antropologia e empregado como substantivo masculino por Jacques Lacan, a partir de 1936, para designar um sistema de representação baseado na linguagem, isto é, em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia, permitindo-lhe referir-se a ele, consciente e inconscientemente, ao exercer sua faculdade de simbolização. Utilizado em 1953 no quadro de uma tópica, o conceito de simbólico é inseparável dos de imaginário e real, formando os três uma estrutura. Assim, designa tanto a ordem (ou função simbólica) a que o sujeito está ligado quanto a própria psicanálise, na medida em que ela se fundamenta na eficácia de um tratamento que se apóia na fala. (Cf. ROUDINESCO.E. e PLON.M. Dicionário de Psicanálise, Ed. Jorge Zahar, 1998, p.714).

Após essas elaborações que articulam as concepções Kojevianas acerca do reconhecimento àquelas empreendidas por Lacan, sentimos a necessidade de aprofundamento da noção de autoridade no campo político de modo a favorecer maior entendimento sobre a gênese desse conceito na forma como aparece nas diversas esferas das relações sociais. O trabalho de Hannah Arendt sobre esse tema constitui uma produção teórica importante para o esclarecimento acerca do processo que levou a autoridade desde seu nascimento ao proclamado declínio na contemporaneidade, como afirma a autora.

Autoridade em Hannah Arendt: conceito político

A palavra *autoridade*, do latim, *auctoritas*, deriva do verbo *augere*, “aumentar”. Etimologia apresentada no texto “Que é Autoridade?”, escrito pela filósofa política Hanna Arendt, em 1954. O termo e o conceito são de origem romana (ARENDR, 2007, p.142). A autoridade inicialmente era exercida pelos anciãos e o Senado, e era obtida “[...] por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de maiores” (op.cit. p. 164). Para Arendt, portanto, a autoridade nasce no campo político.

Entretanto, o uso e a aplicação que se faz do termo *autoridade* denotam um caráter particular de ambigüidade. Daí a importância de se fazer distinções conceituais entre os termos, geralmente, associados à autoridade, com o objetivo de evitar que o equívoco conceitual produza uma distorção na análise e compreensão do fenômeno, na esfera das ações humanas em que a autoridade é aplicada.

Frequentemente confundida com “poder legítimo”, “força”, “dominação” e “violência”, aqueles que se apossam da autoridade não raro desconsideram sua importância lado a lado com a tradição. Poder legítimo e autoridade são tomados como sinônimos, embora se saiba que “a característica proeminente dos que detêm autoridade é não possuir poder” (op.cit.p.164). Isso porque a legitimidade de uma autoridade pode ser conseguida à custa de manipulação de propaganda ideológica que deriva em qualquer grau da crença na legitimidade do poder.

Autoridade e poder talvez se confundam porque possuem como condição de suas existências a exigência da obediência. Contudo, encontramos no pensamento arendtiano, a ideia de que a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; “onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou” (op.cit.p.129), e ainda “[...] se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força

como à persuasão através de argumentos... onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso” (op.cit..p.129).

Voltando à ideia de autoridade em sua relação com a tradição, uma das imagens da tradição é o testamento que acompanha o tesouro legado pelo passado ao futuro. Cabe ao testamento selecionar os valores a transmitir aos herdeiros ou impedir que se percam por falta de quem os preserve. As experiências de cada geração, o que há de mais valioso a ser preservado, deve ser salvo da ruína do esquecimento, obter inteligibilidade, ou seja, transformar-se em histórias, transmitindo-as ao futuro. Numa outra imagem, a tradição seria o “fio” que liga as gerações entre si, pois todas reconhecem e tomam para si um mesmo legado comum, uma história comum.

Nessa perspectiva, autoridade e tradição estão intimamente ligadas. A autoridade se construirá sob o alicerce do passado, que confere ao mundo sua permanência e durabilidade, aspectos imprescindíveis aos seres humanos, mediante a fragilidade e instabilidade da sua condição. Nas palavras de Arendt:

A perda da permanência e da segurança do mundo - que politicamente é idêntica à perda da autoridade - não acarreta, pelo menos não necessariamente, a perda da capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após (1954/2007, p.132).

Prosseguindo com o esforço de melhor delimitar o termo autoridade, passemos para às distinções entre autoridade, tirania, autoritarismo, e totalitarismo.

Na esfera política, o arbítrio próprio e o interesse pessoal exclusivo, seriam as marcas mais características do modo de governar do tirano, ao passo que no governo autoritário a lei assume esse papel preponderante. Já no totalitarismo, a ênfase recai sobre o líder e seu modo de interpretação da lei.

Na tirania, o governo é o de um contra todos. O tirano oprime a todos indiscriminadamente. Se tomarmos a imagem da pirâmide nesse modelo, teríamos uma massa de indivíduos desintegrados e iguais sob *o domínio de um só*, como se os níveis estratificados da pirâmide, do topo à base, desaparecessem.

Utilizando esta mesma imagem para o governo autoritário, iremos localizar em seu topo o poder do qual a autoridade descende para a base de maneira tal que cada camada possua alguma autoridade, em grau menor que a imediatamente superior, de modo que desde o topo até a base todos os níveis se achem interligados, se inter-relacionem, porém, convergindo, sempre a um ponto focal comum que é o topo da pirâmide e à sua fonte transcendente de autoridade, expressa na forma de lei.

Em contraposição aos regimes tirânicos e autoritários, vamos encontrar a organização totalitária. A imagem da pirâmide não nos serve mais aqui. Mas a de um círculo, em cujo centro vazio, está o líder.

O totalitarismo é uma ação política levada ao extremo. É uma forma de dominação sem precedentes históricos. Arendt o compreendeu como uma forma de subordinar a liberdade humana e a totalidade da vida privada, social e política aos seus imperativos ideológicos.

Os governos totalitários não deixam de pautar suas ações pelas leis que promulgam, isto é, não pretendiam governar para além dos limites da lei. Os sustentáculos dos regimes totalitários seriam o terror e a ideologia, os quais se articulam de maneira complementar, ao mesmo tempo em que a ideologia justifica e demonstra a necessidade do emprego da violência terrorista contra todos os que estorvam o desenvolvimento histórico das classes sociais progressistas.

É também por meio do terror que se criam e reproduzem as condições sociais e políticas que, em concordância com a ideologia totalitária, transformam os supostos inimigos do regime em seres humanos degradados e perigosos, os quais precisam ser aniquilados. Os campos de concentração nos servem como fundamento totalitário.

Os sistemas tirânicos, autoritários e totalitários, sustentam-se, portanto, no binômio ordem-obediência, e é precisamente por esta razão que são facilmente confundidos com a autoridade. O perigo é o de fazer equivaler violência e autoridade, uma vez que ambas são formas de fazer com que as pessoas obedeçam:

A autoridade é tudo aquilo que faz com que as pessoas obedeçam. Todos aqueles que chamam as modernas ditaduras de “autoritárias”, ou confundem o totalitarismo com um estrutura autoritária, equacionam implicitamente violência com autoridade, e isso inclui os conservadores que explicam o ascenso das ditaduras em nosso século pela necessidade de encontrar um sucedâneo para a autoridade (ARENDR, op.cit.,p. 141).

A partir desse ponto, algumas questões relativas ao surgimento e aplicação do conceito de autoridade se colocam para a autora: qual a natureza de um mundo público e político constituído pela autoridade? Uma comunidade bem ordenada só é possível através do modelo governante /governado? O constante desafio às formas de autoridade em diferentes esferas da vida na época moderna contribuiu para a perda completa de sua validade?

As questões que encerraram a seção anterior aparecem respondidas no decorrer do argumento arendtdiano, na lógica do seu pensamento. Para a autora, os estudos e as análises das experiências de organismos não políticos revelaram a presença do conceito de autoridade em outras instâncias, o que leva a crer que, a autoridade, como fator único, nem sempre existiu nas comunidades humanas. A história grega, por exemplo, não mostra qualquer conhecimento da autoridade e do tipo de governo que ela implica. Nas filosofias de Platão e Aristóteles, iremos conhecer algo parecido com a autoridade, no modo como esses filósofos pensam a vida pública na *polis*, salienta a autora.

Desse modo, tanto Platão como Aristóteles, buscam nos modelos da administração doméstica e da vida familiar gregas uma referência para autoridade. O chefe de família, que governa como um “déspota”, exercendo poder de coerção sobre os membros da família e os escravos de sua casa, aparece como figura emblemática da noção de autoridade, conforme compreendemos ao ler Arendt (op.cit, p. 143)

Porém, a característica da coerção, que inibia a liberdade de outros e de si mesmo, tornava o déspota um inapto para fins os políticos. Sua ação se limitava, desse modo, ao âmbito doméstico e privado. É nesse contexto que Platão irá associar a ideia de liberdade à de autoridade. Acreditava ele, que os homens só poderiam ter a ilusão de serem livres se não dependessem de outros homens. Isso só seria possível através da qualidade inquestionável das *leis*, como verdadeiras governantes de todo domínio político.

Na *República*, Platão se apropria do conceito de autoridade no utópico “*governo da razão*” na figura do rei-filósofo. A esperança de estabelecer a razão como governante na esfera política teria conseqüências nefastas. A primeira delas seria a fatal semelhança entre o rei-filósofo e o tirano grego que comprometeria seu “projeto” de governo para a *polis*. E a segunda, a combinação entre *razão* e *domínio*, um perigo para a filosofia, esclarece Arendt.

A filosofia de Platão, no fundo, revelava a rebelião do filósofo contra a *polis*. A coerção pela razão consistia na tentativa de evitar que a coerção pela violência, típica do governo tirano permanecesse. O problema, entretanto, era que apenas uma minoria e não o povo, em geral, podia se sujeitar a essa verdade. Estabelecer uma espécie de tirania da razão, assim, continuará sendo o principal impasse na filosofia política platônica.

Em *As Leis*, outro diálogo de Platão, seus esforços era por “encontrar um princípio legítimo para a coerção”(op.cit., p.148). De acordo com Arendt, ele o faz, apoiado em modelos extraídos das relações cotidianas, como a do médico e do paciente, do pastor e das ovelhas, do senhor e o escravo. Nesses casos, a confiança substitui a força e a persuasão, pela via do conhecimento (médico-paciente) ou o pertencimento a categorias de seres

completamente diferentes (pastor e ovelhas – senhor e escravo), implicaria, naturalmente, a sujeição de um ao outro.

Estabelecer uma “autoridade” do filósofo sobre a *polis* era, na verdade, o propósito de Platão, segundo Arendt, que esclarece-nos esse ponto, ao dizer da insatisfação dele com tais modelos, embora sempre a eles recorresse, pois sua intenção era a de que “[...] o elemento coercivo repousasse na relação mesma e fosse anterior à efetiva emissão de ordens” (op.cit., p.148). A espécie de coerção pela razão que se esperava do rei-filósofo, não repousava sobre sua pessoa mesma, nem na desigualdade entre regente e regido, mas, sobretudo, nas ideias que o filósofo era capaz de perceber, conclui Arendt.

Autoridade em Aristóteles

Para Aristóteles, segundo Arendt (op.cit.), a razão não possuía características ditatoriais ou tirânicas, e nenhum rei-filósofo seria capaz de regular todos os assuntos humanos de modo definitivo. Para a autora, é possível encontrar na filosofia política de Aristóteles uma tentativa de estabelecer um conceito para autoridade. Argumenta que o filósofo o faz a partir da ideia de que a superioridade dos governantes sobre os governados ocorria de modo “natural”, ou seja, as diferenças entre os mais jovens e os mais velhos destinaria, naturalmente, uns a serem governados e os outros a governarem. Pensamento banal, segundo a ótica da autora, que salienta a degradação dessa ideia no decorrer dos séculos.

A caracterização da *polis*, por Aristóteles, como composta de muitos governantes, faz alusão aos patriarcas que se estabeleceram como “monarcas” em suas próprias casas, antes mesmo, de se envolverem no domínio público-político da cidade. É o que hoje chamaríamos de esferas da vida privada e pública. Da vida familiar a uma *bios politikos*, como sustenta Aristóteles. Arendt (op.cit.) verá nesse pensamento, um problema, a substituição do governo pela educação. Em outras palavras, a significação da ação política sendo extraída de exemplos do campo da educação. O âmbito político é composto unicamente por adultos que ultrapassaram a idade da educação propriamente dita, e a política, ou seja, o direito de participar dos negócios públicos começa precisamente onde termina a educação, justifica a autora. A menos que o propósito da educação fosse o de proporcionar requisitos técnicos, de modo algum adquiridos na juventude e mesmo considerando a grande importância da educação adulta para o pleno desenvolvimento pessoal e comunal, esta seria irrelevante na esfera política. Seu argumento apóia-se no que ela chama de contradição aristotélica, onde a

diferenciação entre governantes e governados decorre das diferenças entre jovens e velhos. Arendt (op.cit.) ressalta que a relação entre jovens e velhos é essencialmente educacional, e sua meta é o treino dos futuros governantes pelos governantes atuais, o que é totalmente diverso das formas políticas de governo, limitadas não só no tempo e em seus desígnios mas, sobretudo, por se dá entre pessoas que são potencialmente iguais.

O exemplo de Aristóteles, porém, é visto como sendo de grande importância por Arendt, “[...] dado que é fato ser a necessidade de ‘autoridade’ mais plausível e evidente na criação e educação de crianças do que em qualquer outra parte” (op.cit., p.160). Politicamente, para a autora, a autoridade só pode adquirir caráter educacional se se admite o exemplo da grandeza para cada geração subsequente, daqueles que são *os maiores*, como propuseram os romanos, na fundação do conceito de autoridade. Arendt é categórica:

Sempre que o modelo de educação através da autoridade, sem essa convicção fundamental, foi sobreposto ao reino da política..., serviu basicamente para obscurecer pretensões reais ou ambiciosas ao poder, e fingiu querer educar quando na realidade tinha em mente dominar (op.cit., p. 161)

A Dimensão Sagrada da Autoridade

Outro aspecto importante a considerar na origem da noção de autoridade é o caráter sagrado que forjou o conceito. O que se percebe na história das grandes civilizações é que a religião e a atividade política aparecem, quase sempre, entrelaçadas. Tanto para os gregos quanto para os romanos a ação política encontrava sua justificativa no fundamento religioso. A morada dos homens, por vezes, também se tornava a dos deuses, que desciam desde o *Olimpo* e interferiam nos negócios humanos, decretando-lhes um destino. Naquele contexto, a autoridade dos vivos era sempre derivativa da autoridade divina. As ações humanas eram restritas às ordens dos deuses na aprovação ou reprovação de suas intenções terrenas. A autoridade para fundar a cidade, por exemplo, era desse modo outorgada e confirmada pelo poder emanado dos deuses.

Entretanto, emparelhada a essa concepção religiosa da autoridade, seguia uma outra, a da dimensão sagrada conferida à tradição do passado. A perspectiva de crescimento a partir da lógica que diz que se cresce para o futuro, encontrava, sobretudo para os romanos, uma inversão que dizia que tal crescimento dirigia-se no sentido do passado. Se, por um lado a hierarquia estabelecida pela autoridade provinha de uma vontade divina, por outro lado, estava ancorada nas profundezas de um passado terreno sempre lembrado pela figura dos anciãos que zelavam pelos padrões políticos e morais da vida na cidade.

O passado era, assim, santificado através da tradição. Enquanto a tradição pudesse ser mantida a cada geração, a autoridade permaneceria intocada; e os padrões e modelos aceitos consagrados pelo tempo e pela sabedoria dos pais fundadores, constituíam critérios indiscutíveis para se agir com autoridade. Da República ao Império, a tríade romana religião-autoridade-tradição sobreviveu como fundamento para toda civilização ocidental sob seu domínio. E mesmo após o declínio do Império Romano, quando a herança política e espiritual de Roma passou à Igreja Cristã, esta preservará a essência do pensamento romano para lançar as bases de sua fundação. Tratava-se de uma politização da igreja. E é por isso que mais tarde, precisamente no século V, a Igreja Católica reclamará para si, na pessoa do Papa, a mesma autoridade que no passado pertencia ao senado em Roma e à família que governou durante o império.

Esse panorama histórico nos mostra, ainda, o modo como a Igreja Católica se apropriou dos princípios da Filosofia Grega, especificamente da teoria das ideias de Platão, com a noção de regras transcendentais para guiar a conduta humana, amarrando-os ao conceito romano de autoridade. Essa junção justificaria, nas palavras da autora, o estabelecimento de “[...] regras morais para todo comportamento inter-humano e medidas racionais para a orientação de todo juízo individual” (Arendt, op.cit., p170). Para a autora, essa estratégia da igreja, só viria evidenciar o quanto os elementos religião, autoridade e tradição não podem prescindir um do outro, sob pena de perderem sua segurança.

A autora acredita que a mais importante consequência da junção das instituições políticas romanas com as idéias filosóficas gregas foi a elaboração de certezas dogmáticas, criadas pela Igreja a partir das interpretações um tanto vagas acerca da vida futura inspirada nos mitos políticos platônicos. Neste contexto, segundo Arendt, é que surge um complexo sistema de recompensas e castigos para toda ação e erros que não encontrassem a justa retribuição sobre a terra. A introdução das ideias platônicas, sobretudo a que atesta a imortalidade da alma e seu destino num *além vida*, no conjunto das crenças e doutrinas cristãs, fortalecerá a autoridade religiosa de tal forma que fará com que a igreja vença qualquer contenda com o poder secular.

Na Idade Média, a vida secular tornara-se religiosa. Mas a utilidade da religião para a autoridade secular será redescoberta na aurora da época moderna. No Iluminismo, a Revolução Francesa, se apoiaria na ideia de um “Deus vingativo”, portanto, numa crença de um “estado futuro” como parte integrante de um novo organismo político. Mas será através do surgimento das ideologias modernas, sejam elas políticas, psicológicas ou sociais, que segundo, Arendt (op.cit), assistiremos ao desmoronamento do edifício da religião. No século

XVIII, a convicção de que a “boa moral” na sociedade civil dependia do temor e esperança em outra vida, aparecia aos olhos dos políticos apenas como um bom senso, e nada mais. No século XIX, era simplesmente escandaloso, a exemplo dos tribunais ingleses, considerar o juramento de um pessoa como inválido, caso essa não acreditasse numa existência futura. E, no século XX, as diversas superstições e “[...] a pia resignação à vontade de Deus é como um canivete de criança em competição com armas atômicas”(ARENDT, op.cit., p.179)

A suspeita era a de que a crise do mundo atual possui essencialmente uma natureza política:

O famoso “declínio do Ocidente” consiste fundamentalmente no declínio da trindade romana de religião, tradição e autoridade, com o concomitante solapamento das fundações especificamente romanas de domínio político, então as revoluções da época moderna parecem gigantescas tentativas de reparar essas fundações, de renovar o fio rompido da tradição e de restaurar, mediante a fundação de novos organismos políticos, aquilo que durante tantos séculos conferiu aos negócios humanos certa medida de dignidade e grandeza”. (ARENDT, op.cit., p.185)

Arendt (op.cit.) é conclusiva ao afirmar que a autoridade do modo como foi conhecida outrora, desde a experiência romana e desenvolvida à luz da Filosofia Política grega, não se restabeleceu mais em lugar nenhum, nem pelas revoluções, nem pelas promessas de restauração e muito menos ainda pelas tendências conservadoras que vez por outra se apossam da opinião pública.

Pois bem, a partir dessa complexa teorização sobre o que vem a ser a autoridade, desde as formas concretas representadas pelas combinações dos quatro tipos puros de autoridade em Alexandre Kojève e a leitura de Lacan sobre esse autor até as profundas reflexões empreendidas por Hannah Arendt, faz-se necessário compreender as características das relações educativas fundadas na autoridade e dos fatores implicados em seu declínio.

Para tal, buscamos conhecer em uma determinada escola pública da periferia de nossa cidade as dificuldades enfrentadas pelos educadores no estabelecimento e manutenção da autoridade docente, suas concepções e modos de construção da autoridade através da apropriação teórica dos estudos já realizados sobre o assunto, a forma como lidam com a norma escolar em sua elaboração e tentativas de aplicação na escola e as estratégias utilizadas pelos professores daquela instituição quando a norma falha. É o que demonstraremos a seguir.

CAPÍTULO II: O DECLÍNIO DA AUTORIDADE NA ESCOLA PESQUISADA

Em nosso esforço de sistematização da problemática da autoridade docente que, nesse trabalho conta com as contribuições da filosofia, em especial, de Hegel, Kojève e Arendt e da psicanálise de Freud, Lacan e contemporâneos na interface com o campo da educação, propomos verificar agora em que medida essa teorização permite-nos depreender considerações acerca do vínculo educativo atual e os modos de construção da autoridade, mediante o fracasso da norma escolar.

Evidentemente não temos a pretensão de dar conta dos múltiplos aspectos envolvidos na confrontação da filosofia e da psicanálise. Limitaremos nossas análises especificamente às concepções de Hegel em sua “Fenomenologia do Espírito”, no detalhe da *teoria do desejo de reconhecimento* conforme a denominação de Kojève, para a qual Lacan apresenta uma lógica inversa na forma do *reconhecimento de desejo*, como já demonstramos no capítulo anterior. Interessa-nos agora verificar em Freud, suas críticas e proposições sobre a educação, que demarcam as possibilidades de intervenção da psicanálise a esse campo. Entre Arendt e a psicanálise a via possível de aproximação se dá através da noção de responsabilidade em torno qual se situa o conceito de autoridade. Da interlocução entre esses discursos, desde seus pontos de convergências e divergências, almejamos extrair saberes que possam nos servir como aportes mínimos para a abordagem dos problemas produzidos no campo educativo, como em nosso caso, aqueles relativos ao contemporâneo declínio da autoridade docente.

Antes, porém, é preciso dizer que a aproximação entre as formulações da filosofia, psicanálise e educação não se realiza sem problemas. Corre-se o risco de que certos conceitos operatórios escolhidos para a análise de nossas investigações em cada um desses campos não fiquem esclarecidos e bem fundamentados, uma vez que são tomados em um âmbito teórico diferente daquele em que foram inicialmente elaborados. Trata-se de uma das principais aporias epistemológicas da aplicação de um quadro conceitual ou de um método de uma ordem de conhecimento à outra. Sendo assim, cuidamos de apresentar antes as especificidades de cada campo e desse modo apontar as possibilidades e limitações de intercâmbio entre eles.

O campo da educação caracteriza-se por uma complexa estrutura de atividades práticas desenvolvidas a partir de determinações políticas, econômicas e sociais em um dado momento histórico, e de condições de seu ambiente interno, tais como a situação material e cultural das escolas, a organização do trabalho pedagógico, a adequação entre meios e fins, processos e resultados, a coerência entre o proposto e o realizado e, ainda, a qualidade dos

conteúdos e dos métodos aplicados. Enquanto atividade especificamente humana, a educação possui ainda uma intencionalidade, isto é, opera por meio de uma antecipação mental de seus resultados na forma de objetivos a serem alcançados. Entretanto, podemos facilmente desviar-nos de tais metas quando nos permitimos certa burocracia educativa que torna as ações no seio da escola mecanizadas e automatizadas, levando à perda de sentido do fazer pedagógico. Para se evitar desvios no curso dessas ações é “indispensável a vigilância da reflexão” (SAVIANI, 1990, p.7), ou seja, se pensar a educação em seus fundamentos, o que significa aprofundar no solo em que essa se constrói e a partir daí abordar seus problemas numa perspectiva reflexiva. Esse talvez seja o ponto onde a educação encontra a filosofia, uma vez que a atividade filosófica se constitui por excelência como uma prática da reflexão. É nesse sentido restrito que convocamos em nosso estudo o saber da filosofia que, ao incidir sobre a atividade educacional, nos permite explicitar e esclarecer aspectos conflituosos das relações no âmbito escolar obnubilados, não raro, pela ausência de uma avaliação crítica das soluções escolhidas para os problemas ali vivenciados.

Avançando na especificação e diferenciação entre os campos de pensamento dos quais nos valem nessa pesquisa, no que diz respeito ao diálogo entre a educação e a psicanálise, faz-se necessário também algumas considerações. De saída poderíamos dizer que se afirmam uma como avesso da outra. Freud caracteriza essas profissões como impossíveis. Por outro lado, entretanto, admite a necessidade da educação. É necessária na medida em que a educação investe na transmissão de uma lei, de um saber que constitui a herança das novas gerações. Porém, fracassa, pois na impossibilidade de alcançar um ideal, algo falha na transmissão desse ideal.

A educação inscreve o sujeito em uma relação de dever e dívida para com os representantes das instâncias de autoridade. O tema da educação em psicanálise segue duas vertentes. A primeira, inserida em uma visão abrangente das relações entre sujeito e civilização. A segunda, propõe a reflexão sobre os possíveis efeitos de mudança nas práticas educacionais que levam em conta os pressupostos da teoria psicanalítica.

A concepção de que a tarefa primeira da educação consiste em ensinar a criança a controlar suas pulsões sexuais, está presente desde o início na literatura psicanalítica:

O fator externo é a força exercida pela educação, que representa as reivindicações de nosso ambiente cultural, posteriormente continuadas pela pressão direta desse ambiente. A civilização foi alcançada através da renúncia à satisfação pulsional, exigindo ela, por sua vez, a mesma renúncia a cada recém-chegado (FREUD, 1905/1969, p.239)

A antinomia que caracteriza as relações do sujeito e a civilização constitui a tensão inaugural do sujeito como também a condição da existência da civilização, colocando a educação no cerne de toda discussão em torno do mal-estar inerente à construção do processo civilizatório.

Em “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental”, Freud descreve:

A Educação, sem mais, como um incentivo à conquista do princípio do prazer e a sua substituição pelo princípio de realidade; isto é, ela procura auxiliar o processo de desenvolvimento que afeta o ego. Para este fim, utiliza uma oferta de amor dos educadores como recompensa. (FREUD, 1911/1969, p.283)

As medidas educativas consistem em exigir tolerância a certa dose de desprazer, em conseqüência do adiamento ou renúncia à satisfação imediata das pulsões, em troca de outro prazer. Freud coloca o amor como ferramenta fundamental do processo educativo. O amor representa este outro prazer em nome do qual a criança aceitará o desprazer que lhe foi imposto.

Nessa época, Freud em “O interesse educacional da psicanálise” ainda nutria esperanças quanto a uma profilaxia das neuroses baseada em uma educação psicanalítica: “tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida” (1913/1969, p.226). Desfaz suas esperanças dado a natureza constitutiva da civilização e ao papel fundamental que a educação possui para a manutenção dessa mesma civilização. Afirma Freud em 1932: “a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história” (p.183). Sugere, então, que a aplicação da psicanálise à educação deve ser investigada em outra área.

Ele abandona, depois, essa ideia e passa a discutir as práticas educacionais criticando o excesso de repressão, sinalizando seu efeito inibidor da curiosidade intelectual.

A psicanálise tem freqüentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses ou o preço, em perda da eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste (FREUD, 1932/1969, p.184)

No entanto, Freud pontua que o oposto não é desejável, pois a ausência de repressão causaria danos de outra ordem. Demonstra tal impasse nas “Novas conferências introdutórias sobre psicanálise”:

A educação tem de escolher seu caminho entre o Cila da não interferência e o Caribdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve a educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios (FREUD, 1932/1969, p.182)

Depreendemos dessas considerações ser quase impossível que um mesmo método educativo seja bom para todos se levarmos em conta as particularidades dos sujeitos. Freud deixa essas questões para os educadores que têm pautado sua prática em uma normalização do sujeito.

Salientamos, porém, que a utilização dos dispositivos que a psicanálise nos legou, embora nos autorize a fazer uma leitura dos atos dos professores a partir do que apresentam como sendo suas dificuldades, por outro lado, aponta limites de intervenção e aprofundamento sobre esses atos, visto serem poucos os elementos subjetivos neles presentes, quando os abordamos no contexto da instituição escolar.

Desse modo, verifica-se que a especificidade das operações de uma psicanálise aplicada às práticas institucionais centra-se na exigência ética de considerar a dimensão do desejo em jogo nas configurações sintomáticas que se manifestam, muitas vezes, como pontos de impasse nas relações entre os sujeitos envolvidos nas ações educativas.

Finalizando nossa promessa de demarcação entre os campos teóricos utilizados em nossa pesquisa, resta-nos apresentar o modo como se constitui a relação entre a psicanálise e a filosofia. Lacan, em vários momentos de sua obra demonstra a importância que concedeu à filosofia, pelo elevado número de referências filosóficas utilizadas em seus textos e seminários na discussão de vários tópicos da teoria psicanalítica. No entanto, conforme lemos em “Uma relação ambivalente” (SIMANKE, 2010, p.46-49), a atitude de Lacan para com a filosofia está prenhe de ambigüidades. Ao mesmo tempo em que lança mão do recurso das ideias filosóficas, é possível encontrar sua recusa em utilizar dessas ideias para a abordagem do inconsciente, lembrando-se inclusive da “comparação que Freud propôs entre os sistemas filosóficos e os delírios paranóicos, como uma maneira de enfatizar o caráter ‘patológico’ da especulação metafísica”. (op.cit.).

Paradoxalmente, as diferenças entre os discursos da psicanálise e da filosofia parecem ignoradas em outros momentos em que, no pensamento de Lacan, apresentam-se identificados para esclarecer questões complexas de sua teorização. A própria abordagem que faz da “Fenomenologia do Espírito” de Hegel no *Seminário 17: O avesso da psicanálise* (1969-1970) serve-nos de exemplo de diferenciação entre esses campos. Ali, ele propõe as noções de *discurso do senhor* e *discurso universitário* como duas figuras do pensamento filosófico, correspondendo à especulação metafísica e à filosofia acadêmica, respectivamente, e as opõe ao *discurso do analista*. Este último representaria a psicanálise, que escaparia à dupla ilusão da filosofia: a crença na possibilidade de uma totalização do saber (discurso do senhor) e na possibilidade de preservar, acumular e transmitir um saber articulado pela

tradição (discurso universitário) , conforme lemos em Simanke (op.cit.). Na conferência intitulada “Freud no século” (1956), em que realiza um balanço do desenvolvimento da psicanálise por ocasião das comemorações do centenário do nascimento de Freud, Lacan projeta essa identificação retrospectivamente, afirmando o caráter filosófico do pensamento freudiano, na contramão da recusa explícita da filosofia por parte de Freud que ele, aliás, em outros momentos, endossara plenamente: “[...] qual é o centro de gravidade da descoberta freudiana, *qual é a sua filosofia?* Não que Freud tenha feito filosofia, ele sempre recusou que fosse filósofo. Mas, colocar-se uma questão é já sê-lo, mesmo que não se saiba que se a coloca? Portanto, *Freud, o filósofo*, o que ensina ele?” (LACAN, 1956, p.276). Essa condição de filósofo involuntário é atribuída por Lacan a si mesmo em outra passagem: “Eu não sou filósofo, [mas] quanto menos se quer fazer filosofia, mais dela se faz [...]” (Lacan, 1965, p.238). O interessante é que essas atitudes conflitantes não representam nenhuma evolução perceptível dentro do pensamento de Lacan; todas podem ser encontradas nos diversos momentos do desenvolvimento de sua obra.

Em síntese, a tensão interna desses dois saberes, ao modo como explicita Drawin (2008), ao ler Paul Ricoeur, aponta as bases em que se assentam e estabelecem um diálogo possível entre filosofia e psicanálise:

Pois, se por um lado, a filosofia é herdeira e guardiã da longa história da razão ocidental, por outro, o trabalho do filosofar consiste em escavar sempre mais profundamente o solo de onde brota essa mesma razão. Do mesmo modo, se por um lado, a psicanálise nasce, como quis o seu fundador, sob o signo da cientificidade, por outro, a experiência analítica não cessa de subverter todo esforço de estabilização conceptual da teoria psicanalítica. Psicanálise e Filosofia podem se encontrar nessa ambivalência em relação à razão uma vez que se movem entre os parâmetros da angústia e do saber, da ciência e da existência ou, em termos metapsicológicos, entre pulsão e representação (DRAWIN, 2008, p.17)

Feita essa breve consideração entre os campos de conhecimento da filosofia, psicanálise e educação, sentimo-nos em condição de apresentar o modo como fizemos uso desses saberes para abordagem do problema da autoridade docente na contemporaneidade.

Escola da desordem

A escola de nossa pesquisa integra a rede municipal de educação de Belo Horizonte e situa-se em uma região periférica da cidade. Com 12 anos de existência, a escola pertence a uma comunidade pouco habitada e reconhecidamente violenta. Recebe alunos oriundos da circunvizinhança e atende aproximadamente 1000 estudantes distribuídos em 3 turnos. Dedicar-se ao ensino fundamental, e é composta majoritariamente por um público de

adolescentes. Na fundação da escola, o primeiro diretor a tomar posse do cargo o fez por indicação do prefeito em exercício na época. Nos anos seguintes, três novas direções assumem a escola, sendo que a terceira gestão transcorre sob um processo de intervenção.

A nomeação *escola da desordem* atribuída à instituição é resultado da dificuldade dos agentes educacionais no desempenho de seus papéis, pela ausência de clareza das funções devidas a cada um de seus integrantes. Como consequência disso, instaurou-se um estado de insegurança e confusão entre aqueles profissionais, cujos reflexos imediatos são o alto índice de absenteísmo e o adoecimento constante. Por outro lado, os alunos, sob a insígnia da rebeldia, protagonizam episódios de agressões verbais e físicas dirigidas a seus pares, depredam o patrimônio da escola, desrespeitam e ameaçam retirar o professor que não lhes agrada; enfim, em muitos casos ridicularizam as normas e ignoram as regras.

A inexistência de um projeto político pedagógico nessa escola é vista como uma das principais causas para certa desorientação das ações na execução do trabalho educativo, o que faz com que as iniciativas docentes aconteçam quase sempre de modo muito individualizado. O tempo de reunião dos professores com a direção para a discussão e enfrentamento dos problemas da escola foi suprimido, comprometendo assim a comunicação, os espaços de conversa e troca de experiências, o que, na percepção dos professores, resultou na perda de coesão do grupo e quebra constante dos acordos e regras firmados.

Essa situação de desordem na escola levou à intervenção do Nipse – Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Educação, fundado e coordenado por Ana Lydia Bezerra Santiago, professora da Faculdade de Educação da UFMG, que a partir da metodologia das conversações, criou entre os professores a oportunidade de tratar os conflitos vivenciados na escola. O trabalho realizado em cinco encontros permitiu a abordagem de temas variados relacionados aos problemas da instituição como os relatados a pouco.

Nas conversações, a questão da autoridade era frequentemente tangenciada e, na posição de observador, foi possível extrair elementos da fala dos professores que sinalizaram para a importância de um aprofundamento no tema. Numa das reflexões surgidas no grupo, um dos professores, referindo-se à necessidade de construção do respeito e autoridade na escola, pondera:

Ai já é um problema que eu acho mais sério, porque há uma perda de autoridade do adulto, na minha opinião. Não é só do professor não...há uma perda de autoridade que é geral. (professor nas conversações)

Nessa perspectiva de construção da autoridade a intervenção assumiu a forma de outra reflexão: “[...] a falta de autoridade é contemporânea, é uma característica da

contemporaneidade, mas isso não significa que não podemos fazer nada para reinventá-la” (fala da interventora nas das conversações). A intervenção, tal como acontece dentro da metodologia das conversações, como é possível verificar, permite mobilizar posições cristalizadas em torno de um determinado problema detectado, cujo movimento possibilita abordar as dificuldades de resolução numa nova perspectiva.

Questões relativas à norma escolar em sua relação com a autoridade também foram levantadas durante as conversações. O grupo mostrou-se confuso e inseguro quanto à aplicação e funcionalidade das regras, o que despertou nosso interesse em investigar mais de perto as estratégias utilizadas pelos docentes mediante o fracasso da norma, como demonstraremos adiante. Na ocasião, um dos professores opinou:

[...] eu acho que o problema colocado pelas normas é a sua pouca efetividade, o que eu entendo para que uma norma tenha efetividade é que é preciso que o sujeito que vai experimentar essa norma, atribua significado a ela, significado que nem ele conhece. Então eu acho que nós não conhecemos o limite que as normas impõem, nós adultos e as crianças também. (professor nas conversações)

Desse modo, vale ressaltar, as categorias de *autoridade e norma escolar* extraídas das conversações foram extremamente importantes para possibilitar nosso trabalho de pesquisa, porque permitiu criar atalhos para que os entrevistados discorressem sobre esses temas com menos resistência e mais investimento.

Autoridade declinada

Nesse contexto de desestruturação do trabalho pedagógico, o princípio da autoridade desmantela-se. Assim, os atores constitutivos da ação na escola, principalmente os professores, procuram explicações para a onda de conflitos que emergem no cotidiano escolar, que em muito ultrapassam suas possibilidades de intervenção. Dentre as respostas encontradas, se destacam aquelas de cunho nitidamente sociologizantes e, noutra vertente, as que possuem um caráter clínico-psicologizante. Um dos entrevistados pondera: “ hoje, foi tudo pra escola e a gente não sabe o que fazer com isso. Então, nós que estamos dentro da escola, tem hora que a gente tem que fazer papéis que a gente não tá preparado pra ele, neh?. Nessa perspectiva sociológica, os professores entrevistados acreditam que a degradação da autoridade docente é um dos efeitos da perda da autoridade em outros contextos institucionais, que se fariam refletir no interior das relações escolares numa espécie de reprodução da vida social mais ampla no espaço circunscrito da escola: “ porque algumas concepções e alguns elementos da educação desse aluno a gente não sabe em que ponto, que

hora isso vem pra escola, sabe? Porque exatamente isso veio pra escola, mas ta lá e é função nossa também, neh?, aponta uma professora com a qual realizamos nossas entrevistas.

Por outro lado, os eventos conflitivos na escola geralmente são também interpretados como resultantes da estruturação psíquica prévia dos envolvidos. Essa perspectiva psicológica instaura uma dinâmica do “encaminhamento” para aqueles que poderiam em última instância resolver o problema: o diretor, a coordenação, os pais, o psicólogo, os conselhos tutelares, e, em último caso, a polícia. Um professor durante nossa abordagem desabafa ao referir-se a um de seus alunos que se encontrava nessa situação: “[...] um aluno... D. da 6ª série: agredia os alunos todos os dias [...] verbalmente, fisicamente, todos os dias. Todos os dias eu chamava ele, conversava com ele e tal...um belo dia eu propus à direção encaminhar esse menino para instâncias superiores”. Nas situações-limite, a decisão muitas vezes apresenta-se na forma das transferências para outras instituições.

Como se pode notar, quando confrontados com situações atípicas que fogem do ideal pedagógico, os educadores acabam padecendo de um sentimento de impotência que, inevitavelmente, acaba por produzir em alguns casos a desincumbência de agir, uma vez que a origem dos comportamentos indesejáveis dos alunos e as possibilidades de intervenção residiriam fora, ou para além, dos muros escolares.

Com o intuito de verificar em que medida o declínio da autoridade na escola seria produzido desde o interior da instituição e não exclusivamente por fatores externos a ela, como nos faz crer muitas vezes o discurso corrente, nos pareceu importante isolar as concepções de autoridade existentes entre os professores investigados, bem como suas relações com a hierarquia no cotidiano escolar.

Verificamos, inicialmente, que a construção das concepções de autoridade dos professores advém de suas experiências pessoais vividas na família e na religião. No âmbito familiar, a noção de autoridade é tributária de uma educação rígida, calcada em princípios morais bem estabelecidos, ou se forja na ausência de referenciais das figuras parentais. Fora da família, a igreja constitui o principal espaço de formação para o princípio da autoridade e da hierarquia desses professores. Eles, entretanto, foram unânimes em admitir certo grau de dificuldade em exercer a autoridade ou mesmo de submeter-se a ela. Observando as dificuldades apresentadas foi possível entrever as concepções da autoridade que orientam suas ações na escola.

Nos relatos das entrevistas, os problemas relacionados à autoridade docente aparecem associados a três fatores. O primeiro deles diz respeito à dificuldade de *agir de acordo com as exigências do cargo ocupado na instituição*: “[...] no lugar da coordenação

pedagógica... eu nunca dei conta de dizer para os meus colegas aquilo que deviam fazer. Qual era a obrigação deles. E isso sempre foi muito sofrido para mim...”, expressa certo professor, referindo-se às suas dificuldades para assegurar o lugar de autoridade a ele conferido pelo cargo ocupado na instituição investigada. O exercício da autoridade legítima, nesse caso, confunde-se com uma forma de ingerência no trabalho alheio. O problema deve ser considerado em dois níveis. O nível pessoal, onde o responsável pelo cargo percebe sua limitação em agir conforme as atribuições da função exercida e o nível estrutural, em que a inoperância dos canais que viabilizam racionalmente o trabalho pedagógico é frequentemente substituído pelas práticas de improvisação.

Outro fator que contribui para o comprometimento da autoridade docente provém das situações em que os educadores não correspondem à *expectativa de apresentarem-se como modelo e exemplo* para os que a eles se subordinam no âmbito escolar. Essa ideia aparece em diversos momentos na fala dos professores. A autoridade que se constrói pelo exemplo é fortemente difundida na escola: “olha... exercer a autoridade para mim, aí já vem um pouco da formação até familiar que eu tive e ...mesmo numa disciplina de engajamento social... vem da questão do exemplo... se a autoridade é exemplo ela tem que ser vista em todo lugar”, revela-nos sua posição, um dos professores da pesquisa. Desse modo, observamos a predominância de uma crença de que o exemplo é um poderoso dispositivo de formação, mais eficaz que os procedimentos ritualizados do exercício do poder e da autoridade. Em algumas situações, a indisciplina dos alunos é tomada como reflexo da indisciplina do professor.

Porém, na análise de Pereira (2009), atender a essa prerrogativa de ‘ser o exemplo’ constitui um dos maiores desafios dos docentes, sobretudo quando se considera a realidade do professor das classes populares. Geralmente, esse professor encontra-se em posição de igualdade com o público à sua frente, uma vez que conhece os alunos, suas famílias, seus comportamentos e hábitos fora do âmbito da escola. Da mesma forma, o professor é também conhecido em outros contextos sociais; isso porque, em muitos casos, integra a própria comunidade em que leciona, o que levanta questionamentos sobre os efeitos dessa proximidade para as relações de autoridade:

Ora, como manter entre os seus iguais um certo tipo de autoridade, baseada num padrão de conduta moral e fascinante? Como manter uma diferença exemplar num ambiente que preserva pouco sua intimidade? Em outros termos, como o professor em nossa contemporaneidade deve fazer valer o apagamento da diferença e, ao mesmo tempo, fazer valer a restauração da autoridade, que a maquinaria pedagógica trata de inculcar? (PEREIRA, 2009, p. 3)

Por fim, foi possível identificar também problemas nas relações da autoridade docente ligados à *legitimidade da hierarquia*. Conforme observamos, o desempenho das

funções de subordinação e chefia é marcado por um constante processo de desautorização mútua. Uma das razões apresentadas é a descrença na legitimidade das normas e ordens estabelecidas e nos direitos de mando daqueles que exercem a autoridade legal na organização escolar. Alguns professores alegam se esforçarem para manter uma dinâmica em sala de aula que facilite o reconhecimento da sua autoridade pelos alunos. O mesmo não parece acontecer quando eles, os professores, necessitam submeter-se àqueles perante os quais precisam se reportar como seus superiores: “...quando eu tô na posição hierárquica inferior, eu tenho dificuldade de lidar”, manifesta um entrevistado.

Entretanto, o reconhecimento da autoridade resultante da legitimidade da hierarquia acontece, na maioria das vezes, mais pelo caráter carismático das partes envolvidas do que propriamente pelo cargo que ocupam. Preferem acreditar que a relação com seus superiores se estabelece muito mais por uma espécie de parceria que viabiliza a realização dos projetos institucionais que pelo reconhecimento de que se trata de uma relação hierárquica de autoridade.

A partir da análise dessas concepções e modos de lidar com a autoridade nessa escola, fomos levados a comungar do pensamento de Aquino (1998), no qual afirma que “[...] as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extra-escolares” (p.2). Embora não possamos ignorar os efeitos das experiências advindas da realidade histórica, social e cultural no interior na escola, seria um equívoco considerar o cotidiano escolar como mera reprodução dessa realidade externa. Nessa perspectiva é que a crise da autoridade docente pode ser entendida a partir das práticas individuais concretas dos agentes educacionais para além das determinações do mundo social circundante.

Alternativas teóricas e práticas: poder, respeito e contrato pedagógico

São múltiplas as possibilidades de compreensão e manejo das situações decorrentes do declínio da autoridade docente na contemporaneidade. Dessa forma, procuramos conhecer as referências teóricas que alimentam o debate em torno do tema da autoridade na escola e que, como foi possível observar na escola pesquisada, orientam as práticas de intervenção dos professores. Organizamos essas referências em três eixos: autoridade e poder, autoridade e respeito, e autoridade e contrato pedagógico.

Autoridade e Poder

Os conceitos de *autoridade* e *poder* têm sido utilizados como categorias intercambiáveis, como se recobrissem a mesma realidade nas relações familiares, escolares ou social em geral. Entretanto, é necessário estabelecermos uma distinção entre ambos a fim de esclarecer as confusões usualmente feitas em torno dos termos.

Sem pretender resolver todos os problemas teóricos que envolvem tais conceitos, pode-se procurar elucidar seus significados, examinando o sentido que lhes foi atribuído na Ciência Política. Autores de diferentes linhas teóricas (WEBER, 1965; ARENDT, 2007; LUKES, 1980), concordam que esses conceitos não estão restritos ao âmbito da esfera macropolítica, e não remetem exclusivamente a confrontos entre classes sociais, ou entre as classes e o Estado, mas podem estar relacionados ao contexto do cotidiano, inclusive à vida doméstica e escolar.

Em seu aspecto mais geral, é consenso entre diversos autores que a autoridade supõe comando e obediência em uma ordem hierárquica, excluindo meios externos de coerção; seu exercício não depende da persuasão, mas funda-se em experiências comuns, consideradas incontestáveis e aceitas por todos. A autoridade não se assenta na razão comum, tampouco no poder do que manda, mas supõe uma hierarquia cuja legitimidade os envolvidos reconhecem, e na qual encontram um lugar predeterminado e fixo (ARENDT, 2007).

Para Bierstedt (1970), a autoridade não está relacionada à competência: embora esta exerça influência sobre as pessoas, não demanda a obediência delas. A expressão *autoridade competente*, para esse autor, diz mais sobre o caráter legítimo da autoridade de determinado indivíduo do que da competência propriamente dita de alguém. Pode-se obedecer ao comando de um superior mesmo quando se acredita que suas ordens não são razoáveis e, inversamente, pode-se desobedecer a um superior cujas ordens são razoáveis, mas que é desprovido de legitimidade. É nesse sentido que se pode entender por que, para Arendt, a autoridade não se assenta na razão.

Por outro lado, em Weber (1965), o conceito de *poder* supõe o processo de imposição da vontade de alguém, mesmo contra a resistência do outro. Permite inclusive o uso da força e da violência – física ou simbólica -, a coerção, a persuasão, a negociação e a barganha.

Desse modo, comando e obediência estão implícitos nas noções de autoridade e poder. O que difere é a maneira como se expressam em cada um desses campos. A autoridade reporta-se a experiências comuns vividas no passado, e seu exercício visa preservar posições

hierárquicas já estabelecidas e que fazem parte da tradição de comando no interior de um grupo ou associação. Já as relações de poder se manifestam no confronto com o instituído e abrem caminho para se transformarem, até mesmo se subvertendo a posições tradicionais de comando (ROMANELLI, 1986).

Ora, a escola é um dos espaços onde autoridade e poder se manifestam de maneira sobreposta e entrelaçada. Na concepção dos professores pesquisados, um dos elementos que garantiria esse amálgama é o *conhecimento* como a razão de ser da escola. A essa constatação, entretanto, segue outra, que aponta para a desvalorização do conhecimento no âmbito escolar, uma das causas da degradação da autoridade docente, segundo os professores: “... a questão do conhecimento ainda me intriga nessa escola... raríssimas foram as vezes que as conversas giraram em torno da questão do conhecimento. Geralmente a conversa gira em torno de comportamento”, nos fala um professor em tom reflexivo.

A referência ao *conhecimento*, trazida pelos professores, diz respeito ao *saber* sistematizado da ciência. Eles acreditam que o modo de relação com esse *saber* é determinante para o exercício da autoridade. Afirmam, inclusive, que em uma sociedade que apregoa viver na era do conhecimento, torna-se imprescindível questionar o sentido do que se transmite como *conhecimento* em sala de aula. Encontramos esse pensamento em La Taille (1999), na relação que este estabelece entre saber e autoridade, ao afirmar que a autoridade do professor estaria na sua capacidade de transmitir, para além da mera informação, o conhecimento. Para o autor, a crise da autoridade docente deve-se também ao fato de os alunos terem acesso aos saberes em fontes externas à escola (ex.: internet). Conjugação informação e conhecimento, de tal forma a apresentar o sentido dos saberes escolares aos alunos, seria outro modo de resgate da autoridade. Porém, essa situação é vivida de maneira angustiante pelos professores. Eles mesmos, muitas vezes, interrogam o sentido dos conteúdos que transmitem, o que nos parece ser um questionamento que traz de fundo perguntas relativas à verdadeira função da escola bem como sobre a forma que a instituição escolar encontra-se organizada. Um desses professores argumenta: “então para isso aí, para tudo que ele tem na cabeça de informação virar conhecimento exige um professor que tenha mais tempo para planejar. E aí a autoridade, ela se coloca quando você demonstra para o aluno que a aula foi pensada, foi feita por encomenda para ele...”

Entretanto, admite-se comumente que o professor não é mais o detentor do saber. As novas tecnologias disponíveis hoje contribuem para relativizar seu papel de mediador do conhecimento e para o enfraquecimento de sua autoridade perante os alunos, argumentam os professores. No dizer de Pereira (2008), “[...] a depreciação do saber na esfera educativa

parece indicar que, hoje, a aprendizagem se realizaria sem o mestre. Ele talvez tenha se tornado um mero e geral conhecedor das coisas, pouco destro e muito superficial em lidar com o conhecimento e com a experiência” (p.167).

Sendo assim, embora se considere certa medida de autoridade e poder presentes na transmissão do conhecimento, o que se verifica, entretanto, no cotidiano da escola, é que mesmo diante da utilização das novas metodologias de ensino e da boa formação didático-pedagógica do professor, permanece a queixa da dificuldade em fazer valer a autoridade perante os alunos.

Autoridade e Respeito

Em seu artigo *Respeito e autoridade na escola*, Araújo (1999) dá ênfase aos processos de constituição do sentimento de respeito e sua relação com a autoridade. Nesse trabalho, encontramos uma referência ao psicólogo suíço Pierre Bovet que empreende estudos importantes sobre o tema do respeito que, inclusive, influenciaram Piaget em suas elaborações teóricas acerca da moralidade infantil.

Segundo Bovet (1925, citado por ARAÚJO, 1999), o respeito é fruto da coordenação entre dois sentimentos: o amor e o medo. A obediência da criança aos pais e aos mais velhos surge da coordenação dialética entre esses dois sentimentos. O respeito à regra e à autoridade são conseqüências da presença do amor e do medo na consciência da criança numa mesma relação.

Araújo (1999) nos lembra-nos que, em o *juízo moral na criança*⁵, Piaget (1932) acrescentaria à idéia de Bovet a dimensão da reciprocidade do respeito.

Além do respeito unilateral, era preciso considerar o respeito mútuo. Para Piaget (1932), o respeito mútuo é precedido psicogeneticamente pelo respeito unilateral, e todo indivíduo tende a estabelecer esse tipo de relação quando coopera com seus iguais ou quando seus superiores tendem a se tornarem seus iguais, afirma:

O elemento quase material do medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta dessa nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação (op.cit., p.284).

⁵ Obra em que Jean Piaget destaca o estudo do desenvolvimento moral e a consciência das regras. Para o autor, “[...] toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1932/1994, p. 23). Nesta obra, foi elaborada uma teoria do desenvolvimento moral que culmina nas tendências do desenvolvimento da Anomia (é o deixar fazer, é a ausência de regras), Heteronomia (regras legitimadas a uma autoridade, que pode ser: pais, professores, Deus etc.) e a Autonomia (as regras ganham legitimidade sem nenhuma referência a algo que transcenda os indivíduos, são legítimas de acordo com suas próprias ideias).

Ao levar a discussão para o âmbito escolar, Araújo (1999) acredita ser esse o tipo de respeito que se estabelece entre os docentes que não necessitam utilizar punições e ameaças autoritárias nas relações com seus alunos. O respeito mútuo, ou recíproco, entre os agentes escolares garante, para esse autor, a harmonia das relações interpessoais na escola e o elemento que os uniria; de acordo com Bovet (1925), é a admiração. O sentimento de admiração é condição para o respeito e podemos admirar tanto quem amamos quanto quem nos oprime, conclui Araújo (1999):

Creio que é a admiração que permite o vínculo dialético entre o amor e o temor presentes no sentimento de respeito. Para respeitarmos alguém é necessária uma identificação com essa pessoa, via admiração. Se a relação é de respeito unilateral, baseada prioritariamente no temor, ou se é de respeito mútuo, baseada prioritariamente no amor, a admiração pelo outro é que garantirá que eu o respeite (p. 35).

Nesse sentido, sobre a relação entre respeito, admiração e autoridade docente, o autor afirma que a constituição da “[...] autoridade em um grupo está mediada pelo sentimento de respeito que por ela nutrem os demais membros do grupo, a partir da admiração” (ARAÚJO, 1999, p.42).

A crise da autoridade docente, para esse autor, é vista como conseqüência da ausência dos sentimentos de respeito e admiração na relação professor-aluno. O medo da punição é o que levaria o sujeito à subordinação e obediência ao superior hierárquico, mas não à legitimação deste como uma autoridade a ser respeitada.

Por outro lado, Araújo (1999) afirma que a construção da autoridade no cotidiano escolar deve levar em conta a construção de valores universalmente desejáveis, como “a justiça, o altruísmo, a cidadania e a felicidade” (op.cit., p. 44). Ressalta, ainda, que, para que isso seja possível, deve haver coerência dos docentes e da direção da instituição no sentido de “respeitem o princípio inerente aos próprios valores que estão sendo trabalhados” (op.cit., p.44). Nesse contexto, o autor aponta ainda a inadequação dos conteúdos desenvolvidos nas diversas disciplinas escolares, os quais considera dissociados da realidade e cotidiano dos alunos. Associa a falta de sentido dos conteúdos ao problema da indisciplina e da apatia dos alunos em sala de aula e até à manifestação de diversas formas de violência. Como alternativa, sugere uma profunda modificação na metodologia das aulas, critica o modelo de transmissão do conhecimento como sendo desinteressante e propõe o fomento do diálogo e da reflexão em aulas mais criativas e dinâmicas.

Em nossa pesquisa, o tema do desrespeito é recorrente na fala dos professores entrevistados. A ausência de respeito nas relações escolares é vista como uma forma de autoritarismo, onde há o predomínio de emoções privadas e o desejo dos indivíduos parece

desconsiderar a importância do domínio público. O discurso docente atual está assentado na crença de que o dispositivo do diálogo permitiria a constituição de autoridades mais democráticas e instauraria modelos relacionais mais cooperativos na escola: “eu acredito muito na questão do diálogo. Mas pra se ter diálogo, tem que se ter uma coisa antes: respeito. E o respeito leva à confiança. Então, eu acho que assim, pra você estabelecer uma autoridade com o aluno, acho que esses três pontos aqui... respeito, confiança e diálogo”, teoriza certo professor.

Pois bem, o respeito aparece assim como ideal de conduta para todos os integrantes da instituição escolar. Entretanto, o que observamos é que sua contrapartida, o desrespeito, encontra suas razões também na qualidade das interações que se estabelecem na escola, ora a indiferença, ora as arbitrariedades.

As noções de autoridade e (des) respeito estão diretamente relacionadas, e o caminho que conduz ao respeito passa pelo reconhecimento das diferenças pessoais e da absoluta necessidade de convivência e comunicação entre as pessoas. O exercício da autoridade e a responsabilidade inerente a ela exigem a busca de consensos mínimos, de ações comuns e de tolerância em prol da realização concreta do projeto educacional escolar.

Porém, a proposta moderna de horizontalização das relações numa sociedade de iguais, que impõe uma espécie de “tirania da intimidade” descrita por Sennet (1988) como o modelo cultural predominante nas sociedades contemporâneas, reforça nossa posição de que talvez seja essa a principal causa para o desrespeito, cujo efeito na escola pode levar à deterioração da autoridade.

A mística modernizadora parece errar a mão quando insiste em igualar ou apagar tanto possível as diferenças, por exemplo, entre professores e alunos. É evidente que um nivelamento como esse só pode se consumir às custas de um rebaixamento da autoridade docente. E isso lhe é um golpe, pois o professor atormenta-se num calvário de ser magnificante e mortal ao mesmo tempo (PEREIRA, 2009, p.3)

Autoridade e Contrato Pedagógico

Outra abordagem possível da autoridade docente, agora remetendo a um clássico da literatura educacional, é aquela encontrada em *Emílio* (Rousseau, 1761), no qual o autor questiona toda a estrutura da educação tradicional da época, talvez movido pela questão de como preservar a liberdade da criança sem sacrificar a autoridade do mestre, ou de como conciliar autoridade docente e liberdade discente, ideias que, à primeira vista, pareceriam totalmente incompatíveis.

A noção de contrato, central no pensamento rousseauiano, deu origem ao texto *Do Contrato Social* (ROUSSEAU, 1762/2010) onde a constituição da sociedade e da própria família está baseada no contrato firmado entre as respectivas partes que formam essas instituições; do mesmo modo, a relação pedagógica estaria baseada num contrato, o contrato pedagógico.

Essa ideia é desenvolvida no artigo de Francisco (1999), intitulado *Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau*. Segundo a autora, a noção de *contrato* vai de encontro à noção de *naturalização*. Ela nos lembra que Rousseau está recusando a idéia de que a relação pedagógica seria em sua essência *natural*, isto é, proposta pela natureza. Muito embora a educação só seja possível porque os novos membros da humanidade chegam ao mundo em uma relação de fraqueza e dependência, tal condição não deveria ser interpretada como se houvesse, por isso, uma naturalização da autoridade do educador, e esclarece:

Por mais que a relação educador/educando esteja baseada em fatos naturais – por exemplo, o fato da superioridade dos adultos e da inferioridade das crianças e adolescentes, e também o fato, consequência do anterior, da dependência dos últimos em relação aos primeiros, para poderem desde sobreviver até saber se movimentar nesse mundo que desconhecem – acredita Rousseau, ela não deve ser naturalizada. Ao contrário, as regras dessa relação devem ser vistas como objeto de um contrato, isto é, do mútuo e livre acordo entre as partes envolvidas (FRANCISCO, 1999, p.104).

Nessa perspectiva, em Emílio (op.cit.) fica clara a possibilidade de existir, por um lado, mestres tirânicos e, por outro, crianças déspotas, ambos devendo ser combatidos para se chegar à verdadeira relação pedagógica, via contrato.

A primeira cláusula desse contrato, segundo Francisco (1999), preconiza a idéia de que na relação pedagógica um deve conduzir, isto é, comandar, e o outro dever conduzido, isto é, obedecer. E adverte quanto ao horror que as palavras “comando” e “obediência” poderiam causar. *Comando* não quer dizer necessariamente arbitrariedade, autoritarismo, tirania, nem obediência quer dizer submissão cega e renúncia aos direitos.

A perspectiva do filósofo, conforme lemos no artigo, era a de que a condução do mestre seria temporária e admitida apenas com a finalidade de desenvolver no aluno a capacidade de autocondução. O fim último da autoridade docente é a formação do aluno como um ser autônomo, livre, capaz de, no futuro, dispensar qualquer condução alheia.

Nesse ponto, a autora nos leva à segunda cláusula do contrato, cuja premissa é a de que “o mestre só pode exercer seu comando no interesse e vantagem do aluno” (op.cit., p.107) e já esclarece, a fim de evitar mau entendimento que resulte em práticas docentes deformadas, que o mestre irá ordenar apenas o que for ‘bom’ para o aluno, ou seja, o que for

contribuir para seu desenvolvimento, seu crescimento, sua autonomia, enfim, o que for promovê-lo.

A autoridade é um poder exercido em benefício do aluno e é precisamente por isso que ela é um poder consentido por este. O aluno no contrato só aliena seu poder de se autoconduzir e de seguir as suas próprias vontades para fazer o que manda o mestre porque ele vê uma vantagem nisso, porque esse poder é exercido pelo mestre, mas não no seu próprio interesse, e sim no interesse do aluno (op.cit., p.108).

Ao indagar sobre a utilidade da teoria do contrato para a educação, Francisco (op.cit.) sugere que Rousseau talvez tenha pretendido com essa teoria somente captar a essência da relação pedagógica e da autoridade docente como uma teoria filosófica sobre o assunto, e não elaborar uma teoria científica com aplicabilidade e utilidade imediata. Sem uma clareza da essência da autoridade e da relação pedagógica na qual se insere, não seria possível saber o que fazer efetivamente nas situações cotidianas e concretas da vida escolar. No entender dessa autora, não se trata de um ideal, mas sim de estabelecer parâmetros de intervenção, que quando ausentes e somados ao desconhecimento dos princípios que norteiam o contrato pedagógico produz uma crise da autoridade. Ela conclui que, “[...] ninguém mais está de acordo sobre a essência de uma coisa – no caso do que é a educação, a relação pedagógica e a autoridade do mestre –, motivo pelo qual a crise se produz” (op.cit., p.110).

Para além das dimensões de obrigações, vantagens, condições e interesses, o contrato pedagógico deve, necessariamente, incluir uma dimensão ética e uma ligação afetiva entre as partes, sendo esta a cláusula afetiva, a terceira do contrato. Afetividade entendida aqui não como um ato amoroso do professor com seu aluno ou desse com seu mestre. Ao contrário, implica em certa confiança no mestre e numa convicção de que aquele comanda em função de seu bem, e da parte do mestre o respeito e a estima por seu aluno. Ver nele uma pessoa tal qual o mestre é. A autoridade seria o efeito imediato desse contrato, que se estabelece com base no respeito e, em certo sentido, na igualdade.

Finalmente, a noção de compromisso é o que irá viabilizar a proposta do contrato. Nesse pacto, cada uma das partes deverá cumprir sua obrigação. Em outras palavras, se o professor quebra o pacto, abdicando de sua função, seu aluno retira-lhe a autoridade, pois se vê no direito de fazê-lo. Sendo o aluno quem quebra o pacto, vale o princípio de que o mestre, superior nesse saber, deverá ensiná-lo. Francisco (op.cit.) levanta a hipótese de que talvez uma das causas da crise da autoridade docente a que assistimos hoje, ao invés de se localizar na desobediência do aluno, esteja no abandono do contrato por parte do professor.

Entre os professores pesquisados, as dificuldades de manutenção do contrato pedagógico, como já dissemos, são atribuídas principalmente à ausência de um projeto

político-pedagógico que orienta as ações educativas na escola. Conforme observamos, tal situação exige constantes revisões de cláusulas e normas dos regulamentos minimamente acordados entre os educadores e seus alunos, cuja referência é sempre uma instância superior e externa àquela instituição. As tentativas de formulação do regimento escolar com base nas leis mais gerais que regem a educação mostraram-se muitas vezes fracassadas e, ainda, a ideia de contrato pedagógico é vista por alguns professores como mera transposição de um conceito produzido no campo político para o universo educativo, gerando, como acreditam, interpretações equivocadas sobre a noção de contratualismo e instabilidade nos pactos firmados entre as partes envolvidas no processo educativo.

Autoridade e norma escolar

Nesse cenário de degradação da autoridade, o debate entre os docentes orienta-se pela busca de uma definição do que seria uma intervenção autoritária ou legítima para a relação pedagógica. E essa procura por uma medida adequada de autoridade é sempre

motivada pelo anseio de encontrar regras eficazes que possam ser normatizadoras da convivência na escola. As regras internas suscitam reações diversas, e parece não existir consenso entre os diversos atores na comunidade escolar em relação a elas.

No espaço institucional das escolas, onde existem comportamentos que são negativamente sancionados, mediante punições específicas, conforme as transgressões disciplinares, o julgamento que decide pela justa medida a ser adotada nesses casos constitui um ponto de grande embaraço para os agentes educacionais. A sanção impetrada pelos educadores muitas vezes é percebida como injusta pelo corpo discente, que alega existir tratamento diferenciado dispensado a alguns alunos que gozam de certos privilégios na escola: ora porque possuem bom rendimento acadêmico, ora porque são vistos como ‘queridinhos’ pelo corpo docente. Outra situação é o exagero das ameaças de punir que levam ao descrédito das normas; pode ocorrer de as punições se tornarem tão banalizadas que deixam de ser tidas como sanções.

Existem, ainda, os casos de violência institucional, em que há “[...] abuso de poder por parte da instituição que impõe suas regras sem margens de defesa e contraargumentação por parte dos que são submetidos a ela”, conforme afirma Abramovay (2003, p.34). O que observamos é que, embora haja concordância de que as regras são indispensáveis para a ordem escolar, a via de coerção utilizada para alcançar tal fim é alvo

constante de críticas entre os docentes e o corpo escolar, em geral produzindo formas de contestação e rejeição da própria ordem na escola.

O discurso da autoridade docente, desse modo, está intimamente vinculado à elaboração e à aplicação de normas e regras escolares, entendidas como forças externas que governam as ações e que não podem ser alteradas conforme os interesses pessoais dos envolvidos na relação pedagógica.

Entretanto, o que observamos é que as estratégias docentes e escolares hoje utilizam quase que exclusivamente do recurso à norma como modo de enfrentar e restituir a autoridade interrogada. No entanto, tais estratégias têm se mostrado ineficazes, haja vista a crescente onda de infrações cometidas por jovens, que parecem ignorar a existência de regras no âmbito da escola.

Os professores abordados na pesquisa foram unânimes em admitir que hoje a norma não mais assegura a autoridade. Apontam como principais causas:

1. A falta de sentido das normas:

Mas é importante na hora da construção dessa regra, que essa regra faça sentido, pelo menos para a maioria do grupo... Se pra mim não faz sentido... ela não vai surtir efeito, porque eu não acredito na regra. (professora entrevistada D)

2. A diversidade de interpretações em torno da mesma norma:

[...] acredito que uma parte da desorganização tinha a ver com isso, eram regras diferentes, cada um tinha sua regra. (professora entrevistada D)

3. Incoerência das normas:

A regra tem que ser coerente, pra você e para aluno. Tem que ser coerente, não adianta eu obrigar um segmento e eu não obrigar o outro. (professora entrevistada C)

4. Dificuldade em aplicar a norma pela falta de clareza dos seus objetivos:

O aluno percebe demais quando a regra não tá clara. Você tem três professores, cada um tem uma regra diferente. O aluno tende a não obedecer nenhum, porque essa regra não tem força. (professor entrevistado E)

O processo de desautorização docente é atribuído em parte a esses fatores, na medida em que promovem a banalização da norma perante os alunos.

Quando a norma falha: estratégias docentes

Em nossos tempos, são notórios os esforços empreendidos pelos docentes para assegurarem o mínimo de autoridade e disciplina nas salas de aula. Esmeram-se cotidianamente por criar alternativas para amenizar o impacto do fenômeno da desautorização, decorrente do que consideram inadequação das condições de trabalho, da falta de reconhecimento profissional, do excesso de tarefas a desempenhar e da baixa remuneração, o que em alguns casos os obriga à tríplice jornada de trabalho em diferentes instituições de ensino, configurando uma “proletarização da profissão”. Além disso, queixam-se frequentemente de que os alunos demonstram total desinteresse pela aprendizagem, apresentando comportamentos que parecem ignorar a presença do professor, bem como aquilo que ele pretende transmitir.

Diante desse quadro, multiplicam-se as estratégias escolares que buscam oferecer suporte para o trabalho docente no enfrentamento das dificuldades relatadas, naquilo em que inviabilizam muitas vezes a realização das atividades propostas pelos professores. A pedagogia moderna desdobra-se para apresentar novas didáticas e técnicas prescritivas para a formação docente; empenha-se no desenvolvimento de metodologias e modalidades de planejamento quem propicie estratégias de ensino que se distanciem do padrão tradicional; disponibiliza novas tecnologias educacionais e busca aprimorar os instrumentos de avaliação a partir de uma perspectiva de formação integral do aluno.

Entretanto, a realidade escolar nos mostra que tais estratégias nem sempre se revelam eficazes por si sós. Há casos em que sua efetividade parece estar associada ao que denominamos de estratégias docentes. Chamamos de estratégia escolar toda prática instituída pela pedagogia clássica que possui consenso de validade e aplicabilidade na escola, diferentemente das estratégias docentes que são de ordem particular e ocorrem de forma esporádica e muitas vezes inusitada em uma situação específica.

Em nossa pesquisa, foi possível isolarmos algumas dessas estratégias docentes utilizadas como recursos pelos professores para lidar com a ausência de reconhecimento da autoridade no exercício de suas funções: a *teatralização*, *notas sem limites*, a *aproximação afetiva*, e a *escrita poética*.

A estratégia da *teatralização* aparece como forma de administrar situações de indisciplina e agitação dos alunos na iminência de descontrole emocional por parte do docente, ou ainda para ilustrar determinado tema durante as aulas.

Na *teatralização*, segundo nosso entrevistado, a possibilidade de estabelecer vínculo com os alunos e capturar a atenção para o tema estudado, aumenta:

Algumas estratégias, a gente cria, né? Eu venho experimentando isso, quer dizer, eu venho fazendo o jogo dos meninos, eu venho teatralizando as aulas, porque eu descobri que com isso eu atenuo a minha ansiedade. Eu não resolvo o problema da disciplina. Mas a minha ansiedade é atenuada com isso. E eu quero ver se consigo, através de experimentações, reativar o espaço da aula, como um espaço de vida e não como um espaço de morte. (professor entrevistado A)

E exemplifica:

Eu tenho dado muito conta de estabelecer esse vínculo com os meninos através da representação que faço. Um dia mesmo lá, eu estava ensinando para os meninos como é que, o que que era...? Ah tá... tinha uma frase assim que era... a Europa é o berço da civilização ocidental. Ai vem “deus que que isso? Ai eu ...entrei na jogada deles... para que serve o berço? É para o neném dormir... teatralizei, deitei no chão coloquei as pernas para cima, fingi que estava chorando, quer dizer para figurar para eles o que aquilo significava, quer dizer na Europa, na civilização. E eles acham engraçado, e nesse momento eu consigo... mantê-los atentos a alguma coisa que estou dizendo. (professor entrevistado A)

A estratégia das *notas sem limites*, consiste na distribuição de créditos aos alunos para toda e qualquer atividade escolar que realizam e ainda pelo comportamento apresentado. A estratégia da pontuação ilimitada se desdobra ainda em outra, a de empréstimo de créditos, que encontra grande adesão dos alunos, cuja contrapartida é o comportamento disciplinado, como assegura outro professor entrevistado:

Bom... eu sou muito criativo. [...] como eu descobri que os alunos gostam muito de ganhar pontos, que de uma certa forma a adoção da nota por conceito ela tenta fugir da lógica da pontuação e abranger mais aspectos globais do aluno, eu comecei a usar uma estratégia de pontos sem limites. Eu tenho ai alunos que alcançam... que ai na verdade é uma...apuração paralela que eu faço mas que depois eu consigo convertê-las no mesmo esquema de créditos normais da escola. Por exemplo, eu tenho alunos que já atingiram 3000 pontos num semestre. Algo absurdo, né? E eu tenho alunos que estão com 30, 50, 80 pontos. Esses pontos... me dão um mapa da avaliação cotidiana. Por que esses que atingiram 3000 pontos, são aqueles que fazem tudo e que tem uma boa disciplina, né? Tem uma boa convivência, ai eu vou... eu dou ponto até para quem ajuda a deixar a sala limpa, para quem respeita o colega, e eu tiro pontos daqueles que desrespeitam os colegas e que brigam, que não fazem atividades. Então nessa minha pontuação, esta incluído tudo. Aqueles que prestaram atenção, que perguntaram, que questionaram alguma coisa na minha aula. Eu começo a valorizar tudo isso e... depois eu vou colocando esse limite para eles. E vou criando estratégias dentro destas, como por exemplo a de emprestar pontos e... tem funcionado. (professor entrevistado E)

Já a estratégia da *aproximação afetiva* tem a premissa de que o respeito à autoridade docente só é possível mediante a admiração do aluno pelo professor, que é capaz de identificar algum aspecto do seu interesse ou desejo em jogo:

Agora, esse respeito e essa autoridade tem a ver com essa construção do significado pro aluno, com essa admiração do aluno...eu lembro de um aluno indisciplinado, difícilimo...gostava de pichação e grafite e ele tinha

Verdadeira adoração pelo professor de arte que ensinou a ele novas técnicas de grafite. Então, a partir do momento que ele admira essa figura, pronto. Esse professor tem com ele o lugar de autoridade. Porque esse professor oferece aquilo que ele deseja. Muitas vezes a gente ta oferecendo um tanto de coisa que esse aluno não quer receber, então, tem hora que o conteúdo formal mesmo ele tem que saber...oferece alguma coisa que esse aluno consegue reconhecer como necessário.(professora entrevistada D)

Estratégia é interessante e tem hora que é um negócio bobinho. Por exemplo, teve uma aluna que era bem agressiva comigo. E um dia ela me mostrou o caderno dela e o caderno tinha adesivo... adesivo coloridinho desses de banca. Na aula seguinte eu cheguei com uma cartela de adesivo e falei: você já tem desse? Ela pegou o adesivo numa alegria tão grande... e dei o visto e coleí o adesivo e falei desse aqui você não tem ainda. Pronto. Virou minha fã. E aí, a partir daí, começamos a conversar sobre adesivo, ela foi se aproximando de mim gradativamente e aos poucos a gente já tava ali estabelecendo um vínculo. (professora entrevistada D)

Por fim, a estratégia da *escrita poética*. O foco retira-se do aluno. Trata-se de buscar na escrita um modo de lidar com a “frustração” mediante a impossibilidade de realização do ofício docente, relata a professora:

Então eu já aprendi a levar cada situação difícil...soltando na quadra, como mandou minha primeira diretora. O que seria soltar na quadra?

Primeiro o que é uma quadra? Quatro linhas que condensam escola, bola e alegria. Quatro versos que compensam as questões do dia a dia.

Solta na quadra a criança, com muita bola e amor

Solta na quadra a lembrança, de alegria, luta e dor.

Então uma outra forma que eu arranjei, foi soltando na quadra no papel. Então há várias situações sofridas na escola que eu procurei levar... dentro de uma *quadrinha*. Foi a primeira forma que eu consegui para afogar as minhas frustrações. (professora entrevistada C)

A análise das estratégias docentes nos permitiu concluir que o problema da autoridade envolve tanto a questão de princípio quanto de contexto. Há um sentido e uma finalidade da autoridade que devem ser ressaltados na relação pedagógica, cujo princípio subjacente é o da ordem, condição mínima para implantação das estratégias escolares e dos dispositivos de aprendizagem. Entretanto, é preciso que se considere o contexto de aplicação de tais métodos, haja vista os diversos modos de exercício da autoridade às diferentes práticas educativas. Dito de outra maneira, as estratégias escolares que se pretendem universais provam sua ineficácia quando dissociadas das estratégias docentes, que levam em conta a

dimensão particular do vínculo educativo, como expressa um dos professores participantes dessa pesquisa:

Eu acho que a saída ela não aparecerá de grandes instituições. Ela...aparecerá nas invenções cotidianas... Eu acho que nós vamos ter que inventar algumas coisas é... que vem para nós um pouco com esse padrão de legitimidade, que resgate um pouco essa relação de autoridade. É por que a autoridade para mim, ela não é uma relação unilateral, é uma relação combinada, não é? Combinada.
(professor entrevistado A)

Agora, após conhecer as nuances das relações da autoridade docente específicas da escola que investigamos nessa pesquisa, resta-nos na seqüência de nosso estudo, verificar de que modo a articulação entre as referências teóricas nas quais baseamos nossas análises da crise de autoridade na instituição escolar, nos permite abordar esse fenômeno para além de toda retórica sobre a autoridade docente, cujas fórmulas não ultrapassam o discurso nostálgico de resgate da autoridade nos moldes em que supostamente ela existiu no passado.

Buscamos empreender uma análise que se pretende também propositiva no enfrentamento dos problemas oriundos das experiências e dilemas vivenciados nas escolas contemporâneas com relação à autoridade docente e seu declínio. Recorremos novamente a Arendt (1954) no tange às suas reflexões sobre a educação, às noções de vínculo educativo como uma das formas do vínculo social, conforme teoriza Tizio (2003), bem como à instigante expressão de Freud (1927) de uma ‘educação para a realidade’, concepções as quais utilizamos como sustentação à nossa argumentação que toma a palavra como ato na intervenção dos intrincados processos de constituição da autoridade nas relações pedagógicas na escola.

Autoridade docente: filosofia, psicanálise e educação

Crise da autoridade: impactos na educação

Antes de tudo, é preciso que se saiba que Hannah Arendt não foi uma filósofa da educação. Sua aproximação dessa área se deu apenas quando a crise na educação havia chegado à esfera pública. Como filósofa política, ela vai se interessar por todo tema que atinja a dimensão pública, mesmo quando não sendo uma especialista do assunto, como era seu caso.

O artigo em que trata do problema da educação na contemporaneidade intitula-se “A crise na educação”, de 1954. Nesse trabalho, a filósofa situa o educador como uma autoridade cuja função de representante do “mundo” lhe impõe a tarefa de apresentar às crianças e aos jovens o mundo o qual conhece e pelo qual se responsabiliza. *Mundo* é

entendido aqui como artefato humano e também como cenário onde as gerações humanas comparecem com suas particularidades a cada período de tempo, conforme a pensadora conceitua.

Em “A crise na educação”, a autora, retoma os temas da crise da autoridade e da ruptura da tradição, onde analisa o impacto dessa crise na educação. Ela constata que:

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (ARENDDT, 2007, p.243).

Desse pensamento, depreende-se que o educador deve adotar uma postura de preservação do mundo, para apresentá-lo às novas gerações e permitir que elas tragam a sua contribuição para atualizá-lo. Desse modo, a autoridade na escola deveria se configurar muito mais por sua dimensão ética, expressa na responsabilização dos mais velhos pela herança cultural que exclusivamente pelas dimensões teóricas (os conteúdos) ou metodológicas (os procedimentos) que integram a qualificação *stricto sensu* do professor:

Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Em face da criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo: isso é o nosso mundo (ARENDDT, op.cit., p.239).

Entretanto, contrária à lógica da autoridade na educação, cuja existência pressupõe a responsabilidade pelo mundo, se impõe na sociedade moderna outra lógica, caracterizada pela supervalorização do novo em detrimento do declínio do valor da experiência e da tradição com profundos impactos nas concepções e práticas educativas. Carvalho (2006) analisa essa forma de se conceber o tempo e a história e suas implicações no âmbito da educação: questiona o papel de iniciação dos novos nas heranças simbólicas de uma dada tradição cultural mediante a destituição de significação do presente e do passado em favor de um futuro “promissor”, e ainda se pergunta em que medida, num tempo de rápida obsolescência de ideias, práticas sociais, valores e saberes, faz sentido ter como meta a iniciação dos jovens numa parcela qualquer dessa herança cultural, trazidas nas disciplinas que se ensinam nas escolas.

Para o autor, diante desses dilemas, as instituições escolares oscilam entre dois pólos considerados por ele como ‘indesejáveis’. Ora a proposta pedagógica visa o desenvolvimento de capacidades e competências necessárias a esse futuro (mercado de

trabalho), tido como inexorável, ora reduzem sua tarefa a um vago e abstrato ideal de socialização. Daí o surgimento dos discursos pedagógicos com críticas veementes a um suposto “conhecimento petrificado”; aos saberes “prontos e acabados” e a toda sorte de conteúdos escolares que deveriam ceder espaço a ideais mais flexíveis, como o “desenvolvimento de competências”, ou a vagas noções como a de formação de um ser “criativo, reflexivo e crítico”. A questão central dessa problemática é o próprio sentido formativo do conhecimento em que ensinar sem educar parece possível, como assinala Arendt, que também mostra as conseqüências negativas de tal postura:

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante todo o dia sem por isso ser educado (ARENDR, op.cit.,p.247)

Uma das alternativas apresentadas pela autora para se evitar o risco dessa dissociação entre ensinar e educar passa pela clareza da função da escola como lugar do passado, no bom e imprescindível sentido do termo, que pressupõe uma imersão no dado histórico dos diferentes campos do conhecimento, portanto, na tradição, conectando-os com a vida que transcorre no presente.

Portanto, Arendt adverte-nos sobre o cuidado de não transformar a linha traçada entre os adultos e os novos em uma muralha que separe definitivamente “[...] as crianças da comunidade adulta, como se não vivessem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis.” (op.cit., p. 246).

Nostalgia ou Pensamento Reflexivo?

A análise de Hannah Arendt sobre o mundo moderno e sobre suas repercussões na educação são frequentemente tomados por alguns de seus leitores como simples manifestação de nostalgia do mundo greco-romano. Entretanto, no nosso entendimento, não é o que parece ocupar seu pensamento. Com essas palavras finais em “A crise na educação”, ela aponta-nos um caminho para a reflexão:

E a autoridade do mestre arraigava-se firmemente na autoridade inclusiva do passado. Hoje em dia, porém, não nos encontramos mais em tal posição; não faz muito sentido agirmos como se a situação fosse a mesma, como se apenas nos houvéssemos como que extraviado do caminho certo, sendo livres para, a qualquer momento, reencontrar o rumo. Isso quer dizer que não se pode, onde quer que a crise haja ocorrido no mundo moderno, ir simplesmente em frente e tampouco simplesmente voltar para trás. Tal retrocesso não nos levará a parte alguma, exceto à mesma situação da qual a crise acabou de surgir. O retorno não passaria de uma repetição da execução – embora talvez em forma diferente,

visto não haver limites às possibilidades de noções absurdas e caprichosas que são ataviadas como a última palavra em ciência. (ARENDDT, op.cit., p.245)

A educação é, pois, no pensamento arendtiano, o ato de acolhimento e iniciação dos jovens no mundo, tornando-os capazes de apreciar e transformar as tradições públicas que formam a nossa herança simbólica, cujo acesso se dá pela aprendizagem. Assim, o professor, em seu esforço de acolhimento, propõe a iniciação deliberada e sistemática de seus alunos na diversidade de linguagens, procedimentos e valores que caracterizam tanto sua área de conhecimento quanto a cultura e os valores da instituição que ele representa: a escola.

Nos termos lacanianos, trata-se do discurso que faz vínculo social. O discurso é levantado por Lacan, no *Seminário 17: O avesso da psicanálise* (op.cit.), como o suporte material da palavra que ordena a realidade do vínculo social humano. A palavra toma o lugar do instinto, o qual ela subverte. O discurso, então, não se funda no sujeito senão na estrutura da linguagem e, assim, na do significante. Com isso, ressaltamos que a palavra em jogo da qual tratamos aqui não é aquela que alivia ou faz bem. Não se trata de encobrir o mal-estar, o desagradável próprio de cada um, mas sim, de fazer vínculo social através da palavra ali mesmo onde o deplorável manifesta-se.

Vínculo educativo contemporâneo

A noção de vínculo educativo desenvolvida pela psicanalista Hebe Tizio, membro do Grupo de Investigação sobre Psicanálise e Pedagogia do Instituto do Campo Freudiano de Barcelona, em seu texto “La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma” (2003, p.165-183) é uma importante referência para as reflexões em torno da autoridade docente tal como se apresenta no mundo contemporâneo. A autora concebe o vínculo educativo como uma das formas de vínculo social que teria uma função civilizadora. Portanto, esse conceito não se limita ao campo pedagógico, à relação professor-aluno; antes, porém, diz respeito a tudo aquilo que implica a relação do sujeito com a civilização.

A antinomia sujeito-civilização apresentada por Freud, em “O mal estar na civilização” (1930), obra na qual o autor afirma que a civilização resulta da renúncia pulsional adaptativa por parte do sujeito, é um ponto de central importância para a relação educativa, que busca estabelecer a medida dessa adaptação, que não deve ser excessiva nem tampouco baseada na permissividade sem limite, entendida como falta de regulação que deixa o sujeito entregue a si mesmo, consolidando o mal estar. Para Tizio (2003), os problemas de ordem disciplinar na escola seriam efeitos de uma desregulação do discurso educativo. Quando há

uma perda da função educativa são desencadeia formas de insubordinação por parte dos alunos que indicam uma perda da transferência na relação pedagógica⁶.

Efetivamente, o discurso educativo é um discurso que busca dominar algo da dimensão pulsional pela via dos conteúdos culturais e os pedagogos clássicos não temiam reconhecer a violência primordial necessária para seu funcionamento. Se esta violência simbólica não se exerce aparece a violência direta, com matizes diferentes do lado dos agentes e dos sujeitos (TIZIO, 2003, p.171).

A autora salienta que a demanda social que a educação recebe na atualidade é grande. A cada novo problema social surgido se pensa imediatamente na educação como devendo ocupar-se praticamente de tudo. Seria necessário revisar essas demandas e delimitar seus alcances; caso contrário, aquilo que pareceria ser um interesse cada vez maior pela educação, na realidade comprometeria seu futuro.

A autora considera que a estrutura do “vínculo social, se assenta sobre um vazio” (op.cit., p.172), querendo dizer com essa afirmação que o vínculo educativo como uma das formas do vínculo social não possui uma determinação direta para a espécie humana, como no reino animal. Se não é determinado, temos que inventá-lo, ou melhor, reinventá-lo a cada momento. Ressalta que o vínculo educativo é da ordem do particular, com cada sujeito é um vínculo novo que inclui constantes transformações.

O educador que, em geral, oferta somente conteúdos concretos, deveria na verdade ofertar um vazio “como lugar necessário para permitir alojar a particularidade do sujeito e assim dar-lhe a possibilidade de operar com os conteúdos culturais” (op.cit., p. 172). Isso significa, segundo a autora, que o educador deve tolerar certo não saber, sem dúvida que deve saber sobre sua especialidade, não sabe, porém, “sobre o sujeito, sobre seus interesses nem sobre o que é que se transmite, nem sobre a apropriação que fará o sujeito e em que tempo” (op.cit.,173).

É o que parece querer dizer um de nossos professores na pesquisa:

De fato, é essa carência nossa [...] esse vazio nosso é que vai mover as relações professor-aluno. Professor-professor. Chefia e professor. E muitas vezes a gente não tá atento pra isso neh? (professor entrevistado B)

O vínculo educativo, assim, pressupõe um agente, o sujeito e o saber. E é o saber em jogo que define tal vínculo: “Quando se esmaga a dimensão do saber, o vínculo educativo se reduz a uma suposta relação eu-tu, centrada imaginariamente, e geradora de tensões”. (TIZIO, 2003, p.173)

⁶ No estudo intitulado “A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem”, de Jássia Maria Soares dos Santos, pesquisa orientada pela Professora Ana Lydia Santiago, na forma de dissertação defendida na FAE/UFMG, 2009, encontramos um referente trabalho sobre o tema.

Ao situar a autoridade no campo do saber, Tizio (2003) dirá que essa não deverá ser imposta, pois, a autoridade epistêmica se reconhece no outro; “se não há um mínimo de autoridade epistêmica não se pode ativar o vínculo educativo” (op.cit., p.174), enfatiza. Em um tom conclusivo, a autora diz que a depreciação do saber não afeta só o vínculo educativo: “[...] todas as figuras que encarnam a suposição de saber no laço social estão fragilizadas. Porém, não se trata de sonhar com retornos nostálgicos, senão ver novas formas para lidar com velhos problemas e não o inverso” (op.cit., p.175).

A única autoridade que é questionada não é do professor, são as outras também. A saída que eu vejo, é o vínculo... é tentar ir construindo vínculos de uma forma que mostre para o adolescente que esse adulto que está aqui perto dele é um indivíduo respeitável por vários motivos... acho que o vínculo é a chave de tudo... a maneira como esse vínculo vai ser construído é que determina que tipo de respeito, que tipo de postura esse adolescente vai ter com esse adulto (professora entrevistada D)

A crise de autoridade desse modo se faz perceber pela desorientação generalizada do exercício das distintas funções no campo educativo e social. Os profissionais acabam por reduzir o sujeito à dimensão de usuário de um serviço e assim caminham na direção da lógica social que rechaça a dimensão subjetiva. No caso da educação, é preciso manter em mente a consideração freudiana da relação que esse campo mantém com o impossível:

O bem estar é um ideal e o mal estar uma questão de estrutura que se expressa através de formas mutantes em cada momento histórico. A ilusão de que tudo pode ser regulado se opõe assim ao reconhecimento de que há uma diversidade de modalidades de gozo que não podem homogenizar-se. (Tizio, op.cit., p.178)

Essa linha de raciocínio nos permite estabelecer um elo com a questão central do nosso trabalho, qual seja, a da autoridade docente em sua relação com a norma escolar. Observamos que, não raro, existe na escola um esforço de fazer prevalecer a norma ali onde o vínculo educativo não se encontra bem estabelecido. O efeito dessa situação, muitas vezes, resulta na recusa por parte do alunado em reconhecer o valor e importância da norma como meio de manter a ordem desejada.

E essa questão da autoridade não passar pela regra. Ela pode não passar na medida em que você consegue um vínculo. Eu acho que a autoridade, ela é mais um vínculo do que qualquer outra coisa, mas a partir do momento que eu tenho esse vínculo, ainda assim eu tenho que pensar em que contexto eu estou inserida.... as estratégias para a criação desse vínculo a gente tem um milhão (professora entrevistada D)

Sendo assim, o vínculo educativo tomado como suporte à norma escolar numa perspectiva de construção de sentido para sua aplicação na escola, a nosso ver, seria um dos modos de assegurar o reconhecimento da autoridade daqueles que se colocam na posição de mediadores de conflitos na escola:

Então, ai quando eu falo que é construída, é porque é algo do dia a dia mesmo, não é algo que você no primeiro dia de aula passa para o aluno uma folha com o que ele pode fazer e o que ele não pode. Pelo contrário, essa norma, ela é passível, inclusive, de ser um dos conteúdos a ser trabalhados. E muitas, não só uma, mas muitas vezes, muitas vezes... a norma, os direitos e os deveres, é uma construção” (professor entrevistado B)

Desta feita, uma crise pode ser positiva ou transformar-se numa catástrofe. Trata-se de tomar o lado positivo, de apostar no novo e assumir o risco de inventar. Para isso, é necessário antecipar. Antecipar implica opor-se à inércia do discurso corrente, a força do desejo. Reinventar o vínculo educativo só é possível se há um desejo em jogo (TIZIO, 2003, p. 182).

Essa linha de raciocínio parece extraída do pensamento freudiano em suas elaborações sobre educação em que a dimensão do desejo na relação pedagógica jamais poderá ser ignorada.

Educar para a realidade

Freud, no texto “Contribuições para um Debate sobre o Suicídio” (1910), faz importantes constatações sobre o que, para ele, seria a tarefa da escola. Frente a uma onda de suicídios que acometiam os jovens do Liceu, dirá que a função da escola de oferecer aos alunos uma sustentação, uma referência e ponto de apoio necessários em uma época da vida em que são obrigados a estender suas relações para além do âmbito da família, não estava sendo cumprida. Despertar a vontade de viver e o interesse pela vida do mundo exterior deveriam constar no rol das atribuições da escola e não apenas sua “função normativa identificadora” (LACADEÉ, 1999/2000, p.2)⁷. Para cumprir esse propósito, Freud (1991) dirá em relação à escola que: “[...] ela não deve reivindicar por sua conta, a inexorabilidade da vida, ela não deve querer ser mais do que um jogo de vida” (p. 131-132).

Assim, para além do ideal normativo, Freud, introduz uma dimensão ética para as relações que se estabelecem na escola. A questão colocada por ele não se reduz apenas a uma crítica da organização escolar, trata-se, antes de levar em conta a dimensão subjetiva no cerne do agir na escola. Para Freud, “[...] a escola não deve esquecer-se jamais de que tem de se ocupar de indivíduos ainda imaturos, aos quais não pode ser recusado o direito de demorar-se em certas fases, mesmo desagradáveis de desenvolvimento” (op.cit.).

⁷ Citação extraída da tradução livre do texto “Da norma da conversação ao detalhe da conversação”, de LACADEÉ, Phillipe, MONIER, Françoise (orgs). *Le pari de la conversation*. Institut du Champs Freudien: CIEN Centre interdisciplinaire su l’Enfant. Paris, 1999/2000. brochure, realizada por Ana Lydia Bezerra Santiago e Renata Nunes Vasconcelos. A numeração das páginas obedece a dessa tradução.

Em seu texto “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar” (1914), que Freud escreve na ocasião das comemorações do 50º aniversário de fundação da escola onde estudou na adolescência, o autor ressalta aspectos interessantes da sua relação com seus mestres que nos permite pinçar elementos sobre o que ocorre na atualidade.

Os professores eram considerados pelo jovem Freud como protótipos de adultos, sustentando dessa forma os parâmetros necessários para a construção particularizada de seu lugar no laço social, no mundo adulto.

A relação com o mestre ultrapassava, então, a mera transmissão de conhecimentos para constituir-se em um espaço psíquico que possibilitava a construção do papel adulto a ser assumido pelo jovem, permitindo que este vislumbrasse sua inserção social.

Freud valorizava essa relação, considerando que a personalidade dos professores fora decisiva em relação ao seu interesse pelas ciências, e não o conteúdo delas em si. Comenta que essa relação é imersa numa ambigüidade de sentimentos, simpatias e antipatias, e por vezes críticas das mais ferozes:

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas, imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e nos orgulhávamos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. (FREUD, 1914, p.286)

Esses sentimentos ambivalentes, segundo Freud (op. cit.), tem suas origens na relação estabelecida com a figura paterna, pois considera que, transferencialmente, o professor ocupa esse lugar. Atribui aos professores o lugar de “pais substitutos” com quem o jovem poderia elaborar seu processo de desligamento dos pais da infância, geralmente vivenciado de forma turbulenta, comumente nomeada por ‘crise adolescente’. Porém, junto à crise do jovem temos a “crise do pai”, entendida como leis, ideais e ordem simbólica, o que dificulta ainda mais que o aluno coloque o professor no lugar de ideal. O pai “foi substituído pela modernidade técnica que condensa os ideais e apaga o respeito à autoridade” (LACADEÉ, 1999/2000, p.9).

Essas considerações abrem a perspectiva de pensarmos a degradação da função do pai na sociedade moderna. Nesse ponto, o trabalho intitulado “A impostura do mestre” (PEREIRA, 2008), lança luz sobre as elaborações de Freud. Mais especificamente no capítulo ‘A nostalgia do pai e a desautorização docente’, o autor, após uma descrição

detalhada da experiência docente, tal como é anunciada na contemporaneidade, sob as insígnias da desvalorização, do desrespeito e perda da autoridade, uma das manifestações da deposição da sociedade patriarcal, afirma vivermos hoje, “sob os indícios de uma nostalgia do pai” (op.cit., p.22). O declínio do pai é apregoado como marca da modernidade. Parece haver um consenso de que sua autoridade simbólica passou por um enfraquecimento em nossos dias, como exaustivamente demonstramos em todo corpo dessa pesquisa.

No campo educacional, o dilema do declínio docente parece se alinhar ao dilema do declínio da imago do pai; ao teorizar que “o mestre só o é provisoriamente” (op.cit., p.143), o autor toca em um ponto nevrálgico da discussão sobre em torno do tema do declínio da autoridade docente e do vínculo educativo na atualidade:

Diante dessa autoridade declinada, dessa precariedade cotidiana e das ciladas pedagógicas que as fomentam, quem sabe o mestre possa se estabelecer numa ética que se traduza como uma outra substância que não seja aquela herdada dos gregos, dos medievais ou dos revolucionários. Através dessa substância, é possível que ele não precise nem de se afirmar como um sujeito que nada sabe, nem tampouco se afirmar como o contrário, o que tudo sabe... eis o que se pode traduzir como a ética do provisório...(op.cit., p.169)

Ao apresentar a ideia de um mestre não-todo, capaz de sustentar um discurso de mestre (do pai, da Lei, do simbólico), o autor permite-nos um giro no discurso que inclua a dimensão do desejo, seu e de seu aluno, na relação pedagógica. É esse o sentido empregado por Freud (1927), com a expressão “educação para a realidade”, cujo termo “realidade” não coincide com aquela do “cotidiano pedagógico ou aquela voltada à profilaxia psicoconstrutivista que visa funcionar de acordo com a realidade do aluno, sendo de fato, aquela voltada à realidade do desejo” (PEREIRA, 2008, p.42).

É isso que nos lembra Lacadèe (2006) em “A autoridade da língua”, onde faz alusão à distinção entre a autoridade autêntica e autoridade autoritária, abordada sob o ângulo da responsabilidade, conforme as concepções de Lacan e Arendt.

Ao estabelecer uma possível relação entre aquilo que chama de “singularidade criadora” e autoridade autêntica, o autor, fazendo referência ao sofrimento de Einstein no Liceu diante de professores autoritários que, após encontrar uma escola onde reinava, nas palavras do jovem Einstein, a “solicitude sincera de seus educadores que não se apoiavam jamais sobre uma autoridade exterior” (EINSTEIN, 1991, p.206), encontra um lugar para alojar a “subversão criadora” que o animava desde sua tenra infância.

Ainda segundo Lacadèe (2006), a autoridade autêntica, “[...] atenta ao que faz o desejo do sujeito, não pode se apoiar sobre um poder exterior e impessoal, ela é questão de presença e de saber fazer aí”. E conclui:

É simplesmente dizendo à criança as coisas que a interpretam e que lhe dão o sentimento de que aquele que lhe fala conhece um raio de luz e o demonstra que a criança revestirá o adulto com as vestes da autoridade e do respeito (LACADEÉ, op.cit., p.15).

Hoje, essa transmissão é cada vez mais deixada de lado, e aí que é grande a responsabilidade ética do discurso da psicanálise que recepciona o desejo e autentifica o elemento de novidade produzido pela subversão do sujeito, donde vislumbramos a possibilidade de fazer autoridade face ao impossível do ato educativo.

CONCLUSÃO

A investigação sobre o tema da autoridade docente e do vínculo educativo contemporâneo especificamente em sua relação com a norma escolar revelou-se uma tarefa instigante, porém, árdua. Primeiramente, por tratar-se de um fenômeno que hoje ocupa a centralidade do debate sobre o exercício da função docente mediante o fracasso em fazer valer a norma institucionalmente estabelecida pelos agentes educacionais, cujos efeitos sobre as práticas escolares assumem a forma do que nomeamos por crise e declínio da autoridade docente na atualidade. Em segundo lugar, porque as reflexões fundamentais sobre as múltiplas possibilidades de compreensão e manejo das inflexões em torno da autoridade no cotidiano escolar admitem uma pluralidade de abordagens dada sua inerente complexidade.

Sendo assim, iniciamos nosso trabalho buscando apresentar uma teorização da autoridade que nos permitisse circunscrever esse conceito desde o seu campo de origem, qual seja, o da política, de onde verificamos as possíveis aplicações e implicações à esfera educacional. Para tal, as elaborações de Alexandre Kojève e Hanna Arendt sobre o tema mostraram-se fecundas ao nosso intento de delimitação e distinção conceitual, tendo em vista a profundidade e perícia com que esses autores tocam o problema da autoridade, revelando seus intrincados processos de constituição, suas nuances e conseqüências para as relações hierárquicas nos diversos espaços em que se manifestam.

De Kojève, vale ressaltar que a noção de autoridade implica um processo ativo que alcança legitimidade somente quando é reconhecida, cuja justificativa para seu exercício constitui uma condição imprescindível para que a reação contra a autoridade possa arrefecer. Dito de outra maneira, não reconhecer uma autoridade é destruí-la, e não explicitar as razões de sua existência representa uma outra forma de imposição e de dominação.

Merece reprisar ainda que sucintamente a classificação Kojeviana dos quatro tipos puros de autoridade e suas respectivas teorias, bem como as relações que estabelecemos com o campo educativo, a saber: a teoria de Platão, que corresponde à Autoridade do Juiz como aquele que conhece e promulga as leis guiado pelo princípio da justiça e da equidade, que serviu-nos de base para pensar o modo de relação que os educadores estabelecem com as instâncias da lei e com a ordem hierárquica na avaliação e resolução das situações conflitantes no cotidiano escolar; a teoria de Aristóteles, e sua equivalente Autoridade do Chefe, com ênfase na suposição de saber e na capacidade de realizar projetos e que representa bem a autoridade do mestre calcada no conhecimento perante seus alunos; a teoria escolástica e a Autoridade do Pai, em que está presente a noção de transmissão da autoridade por vias da

herança e da tradição que, na educação escolar se expressa pela necessidade de conservar o patrimônio cultural e ao mesmo tempo transformar as novas gerações pela reinvenção do sujeito inserido nessa mesma cultura; por fim, a teoria de Hegel, da qual deriva a Autoridade do Senhor em relação ao Escravo, cujo modelo consiste na demonstração da luta pelo reconhecimento nas relações entre os homens, manifesta no campo da educação pela constante reivindicação pelo reconhecimento da autoridade docente mediante a incapacidade de uma parte dos alunos em renunciar a uma reação contra essa autoridade o que constitui um dos pontos de maior conflito na relação pedagógica nos espaços escolares como foi possível demonstrar ao longo desse estudo.

Do pensamento de Arendt cuidamos de apresentar como o conceito de autoridade foi construído no campo político. Através de um panorama histórico, traçamos a linha do tempo que nos permitiu ver o modo como se processou o nascimento da autoridade desde a antiguidade até seu suposto declínio na era moderna, tal como preconiza a autora. O ponto de maior interesse para nossa pesquisa é aquele em que a autoridade é vinculada à tradição. Para Arendt, a crise de autoridade seria uma consequência direta das rupturas produzidas na tradição ao longo da história, cujo impacto se estenderia até às esferas pré-políticas da vida como a família e a educação.

De fato, a noção clássica de autoridade estabelecida sobre os fundamentos da tradição como vimos em Arendt encontra-se inteiramente deslocada na instituição escolar. Hoje, a autoridade precisa ser sustentada continuamente por meio de práticas sociais contratualizadas que a reinauguram sem cessar. O fenômeno da autoridade docente pode assim ser compreendido como um efeito institucional singularizado pelas condições concretas da realidade escolar. Nessa perspectiva, constatamos que o reconhecimento da autoridade do agente educacional não é uma reação automática, ele precisa ser forjado nas ações cotidianas da escola.

Na segunda parte de nosso estudo procuramos conhecer *in loco* as concepções e modos de construção da autoridade docente em sua relação com a norma escolar. Partimos da hipótese de que o uso exclusivo da norma como meio de assegurar a autoridade na escola tem se mostrado ineficaz. Na escola em que estivemos, o declínio da autoridade docente apresentou-se vinculado justamente às dificuldades relacionadas à elaboração e aplicação das regras pelo corpo docente. A inexistência de coesão no grupo de educadores em torno das diretrizes e determinações produzidas pela hierarquia superior aparece com um dos principais motivos para o desfacelamento da autoridade ali estabelecida. Ora predomina uma descrença na eficácia da regra, ora ela é aplicada a partir de concepções e interpretações particulares a

revelia do que é acordado no grupo. Mediante o fracasso da norma escolar, as estratégias docentes representam um esforço considerável para assegurar alguma autoridade e disciplina, configurando-se como alternativas ao restabelecimento mínimo da ordem desejada.

Realizamos ainda nessa segunda parte do trabalho um retorno às teorias que nos serviram inicialmente de embasamento para delimitar o conceito de autoridade desde o campo da filosofia, procurando articular a essas teorias as contribuições da psicanálise na interface com a educação. No campo educativo, a autoridade, a partir da leitura que fizemos de Arendt, assume uma dimensão ética expressa na noção de responsabilidade dos mais velhos pelas novas gerações. A crise da educação guarda íntima relação com a crise da tradição, defende a autora, sendo, portanto, imprescindível ao educador colocar-se na posição de mediador entre o passado e o novo e para tal será necessário além de sua indiscutível qualificação profissional, uma demonstração da capacidade de responsabilizar-se pelo mundo, conhecê-lo e apresentá-lo aos que acabaram de chegar nesse mundo.

O eixo norteador de nossas considerações levou em conta as concepções de reconhecimento, vínculo educativo e educação para a realidade de tal forma a depreender dessas elaborações teóricas uma análise elucidativa que fosse também propositiva no tocante à expressiva crise de autoridade docente em nossos dias.

Defendemos, então, a partir das proposições teóricas estudadas e do que foi possível inferir das respostas dos sujeitos ouvidos nas conversações e entrevistas realizadas, que *a norma escolar tomada como único recurso para restabelecer o vínculo educativo não mais assegura a autoridade docente*. Embora as estratégias docentes utilizadas pelos professores possam ser tomadas como importantes invenções no cotidiano escolar, visto que amenizam os efeitos nocivos da quebra das normas na instituição educativa, ainda assim tais estratégias são apontadas como insuficientes pelos educadores.

Entretanto, foi possível estabelecer algumas considerações relativas à norma escolar que merecem nossa atenção como educadores. Seguimos a linha de raciocínio de Telma Vinha, pesquisadora da Faculdade de Educação da Unicamp, que trabalha o tema de modo exemplar. O que verificamos é que inúmeros conflitos são causados ou criados na escola em decorrência da qualidade e da quantidade de regras. É comum se criar regras sem uma séria justificativa, sem um estudo prévio sobre as regras que se pretendem implementar, sem seguir parâmetros lógicos, enfim, sem o devido conhecimento dos princípios que as fundamentam.

Entendemos que tais princípios, quando apresentados de forma clara e precedendo à elaboração das regras, são norteadores das ações, condutas e normas na escola. Uma regra,

quando sustentada por argumentos frágeis levam, muitas vezes, ao exercício da autoridade pela imposição. Nessas situações, o que observamos é a construção de regras que se pautam exclusivamente pelo princípio da obediência, do controle e da submissão. Assim, a escola reproduz uma obediência acrítica nos alunos, pela ausência de compreensão do sentido de determinadas normas.

O que geralmente dificulta o cumprimento das regras na escola se deve ao fato de as mesmas virem prontas, excluindo o exercício da reflexão, o que compromete a formação da autonomia dos discentes. É claro que regras que visam à organização e ao bom funcionamento da instituição escolar nem sempre exigem uma participação coletiva em sua elaboração. Devem ser deliberadas. Porém, aquelas que dizem respeito ao convívio diário entre os alunos e destes com seus professores e a direção precisam assumir caráter mais democrático.

Como sabemos, há regras que são negociáveis e outras que não são. Por exemplo, as que envolvem o cuidado com a saúde, as de cunho ético, que implicam no respeito à pessoa humana, ou as que visam à garantia de um ensino-aprendizagem de qualidade, não se negociam. As demais regras que envolvem usos e costumes, ou seja, de caráter cultural, essas sim, admitem maior negociação.

É importante que se diga, ainda, que a aplicação de regras sempre é geradora de tensão. O que se deve evitar, no entanto, é que tais situações transformem-se em momentos de confronto. Muitas vezes, a tentativa de imposição de uma regra constituiu um incentivo a que o aluno desafie a autoridade ali representada pelo professor e demais agentes escolares. Encontrar uma opção possível e menos impositiva para aplicação da regra parece uma saída mais eficaz. É preciso lembrar que, embora a intervenção deva ser firme, ela não necessita ser agressiva ou humilhante. Afinal, é preciso contar com a disposição do outro para fazer valer a norma.

Outro aspecto fundamental no tocante à construção de regras na escola é que essas devem surgir de uma real necessidade. Não raro, a regra é criada por se antever um suposto problema futuro, quando deveria ser resultado de um problema real acontecido no presente após a análise de suas possíveis causas e consequências. Essa postura confere maior legitimidade à regra. Evita-se, desse modo, a criação de regras tolas e desnecessárias que vão de encontro aos próprios objetivos para as quais foram instituídas.

Talvez, os educadores devam assentir que não se pode legislar sobre tudo. Regras não são panacéia para resolver todos os conflitos da escola; ao contrário, podem causar conflitos maiores ainda. Há de se ter o entendimento de que as relações são complexas e não dependem apenas do bom senso. Distinguir regras convencionais, aquelas decorrentes de uma

dada cultura específica, portanto, sujeitas a constantes mudanças, de regras morais, aquelas referentes a princípios de bem-estar próprio e do outro, é de fundamental importância no trato de situações conflitantes.

A escola precisa estabelecer, assim, a nosso ver, um espaço para falar do que incomoda e do que visa o bem-estar coletivo. Ao final das conversações, das quais participei como observador, como já dito, alguns dos professores que integravam o grupo de educadores sob a intervenção do Nipse – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação da FAE/UFMG, puderam construir importantes formulações sobre o dispositivo de palavra para a abordagem dos conflitos internos da escola, o que em certa medida confirma nossa hipótese de que a crise de autoridade docente decorre, muitas vezes, do recurso exclusivo à norma escolar como modo de contornar as dificuldades enfrentadas nas relações entre os agentes educacionais e desses com seus alunos no cotidiano escolar:

[...] porque agente fala de aluno...agente fala de nota...mas é possível que exista alguma coisa que agente não está dando conta de falar sobre...é possível que exista aqui entre nós, no grupo de professores, algo que agente não consiga ainda verbalizar” (Fala de um professor durante as conversações).

[...] a palavra, eu não tenho outro mecanismo para conter os meninos... para conter os alunos... é a palavra, é o que sustenta o processo educativo...não tenho outra coisa" (Fala de um professor durante as conversações)

Na situação das entrevistas realizadas, a percepção de um dos professores é assaz ilustrativa dessa concepção de intervenção que se apoia na palavra do adulto como operador do ato educativo:

Eu acho que no momento que nós abdicamos de utilizar essa autoridade que nos é socialmente conferida, nós abdicamos do ato de educar. Porque eu deixo de ser o adulto na relação...quer dizer, essa dificuldade que nós temos, muitos de nós...eu tenho essa dificuldade de exercer a função docente. É um medo que agente sente em exercer esse papel. Eu tenho medo de exercer esse papel. Não é que eu tenha medo dos alunos, mas eu tenho medo de ter algo a dizer para os alunos...porque a autoridade docente, ela, antes de mais nada, pra mim, está calcada no princípio de que o docente é aquele que tem algo a dizer. (professor entrevistado A)

A partir dessas considerações é que propomos a alternativa para o resgate da autoridade docente que não se paute pela exclusividade da norma. Trata-se de “efetivar o exercício da autoridade, agora em bases democráticas” (Aquino, 2009, p.35) entendida aqui como a criação de um espaço de palavra que permita dialetizar a norma escolar, sem o risco de cair numa espécie de relativismo moral, no qual tudo é uma questão de opinião, ou tudo é válido. O sentido é o proposto por Julien (1995):

[...] o mestre é por definição aquele que não cessa de representar a lei, assegurando com sua palavra aquilo de que é feita a responsabilidade de cada

um. Só há autoridade verdadeira ao se fazer portador da garantia da lei por uma palavra que seja um ato” (1995, p.130)

Em “Conferências introdutórias sobre psicanálise”, encontramos uma importante referência sobre o valor da palavra no sentido que a empregamos nessa argumentação:

Nada acontece em um tratamento psicanalítico além do intercâmbio de palavras entre o paciente e o analista... o paciente conversa... o analista escuta... originalmente as palavras eram mágicas, e até os dias atuais conservaram muito do seu antigo poder mágico. Por meio de palavras uma pessoa pode tornar outra jubilosamente feliz ou levá-la ao desespero... Palavras suscitam afetos e são, de modo geral, o meio de mútua influência entre os homens. (FREUD, 1915/1969, p.181)

Para concluir, diríamos que propor uma abordagem da autoridade docente articulada à norma escolar que toma a palavra como dispositivo de intervenção, no modo como a apresentamos no corpo dessa pesquisa constitui um esforço de propor alternativas para a reinvenção da autoridade docente. Só assim, poderíamos vislumbrar uma autoridade que não se evadisse e que restituísse o vínculo educativo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (2003). *Violências nas escolas*: versão resumida. Brasília: Unesco, 2003.

ARENDT, H. (1954). *Entre o passado e o futuro*. 3ª ed. São Paulo. Perspectiva, 2002.

_____. (1958). *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2002.

AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola*. Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1999.

_____. Um ambíguo estatuto. *Educação*. São Paulo: Segmento, p. 34-35, 2009.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, Campinas, v. 19, n. 47, p. 07-19, 1998.

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

BIERSTEDT, R. The problem of authority. In: Rose, P.I. (org.). *The study of society*. New York: Random House, 1970.

BOVET, P. *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1925.

CARVALHO, J.S.F. A crise na educação como crise da modernidade. *Rev. Educação: Hannah Arendt pensa a educação*. São Paulo: Segmento, n.4, 2006, p.24.

DRAWIN, C.R. Angústia e Saber: reflexões sobre a inter-relação entre psicanálise e filosofia. In: *Reverso*, v.30, n.56. Belo Horizonte, Out.2008.

EINSTEIN, A. Généralités sur l'école. Science, Ethique, Philosophie. In: _____. *Ouvres Choisies*. Paris: Ed. Seuil. Tome 5, 1991. p. 205-207.

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

FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade*. Vol.VII, 1905.

_____. *Contribuições para uma discussão acerca do suicídio*. Vol.XI, 1910.

_____. *Formulações Sobre os Dois Princípios do Funcionamento Mental*.Vol.XII,1911.

_____. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Vol.XIII, 1914.

_____. *O Interesse Educacional da Psicanálise*. Vol.XIII, 1913.

_____. *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise*. Vol. XVI, 1915.

_____. *O Futuro de uma ilusão*. Vol. XXI, 1927.

_____. *Mal estar na civilização*. Vol.XXI, 1930.

_____. *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise*. Vol. XXXI, 1932.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HEGEL, G.W.F. (1807). *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HYPPOLITE, J. *Gênese e Estrutura da Fenomenologia do Espírito de Hegel*. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

JULIEN, F. *O estranho gozo do próximo*. Ética e psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1995.

KOJÈVE, A. *Introdução à leitura de Hegel*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

_____. *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.

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

LACADÉE, Philippe; MONNIER, Françoise. (1999/2000). *De la norme de la conversation au détail de la conversation: le pari de la conversation*. Paris: Institute du Champ Freudien, Centre Interdisciplinaire sur L'Enfant (CIEN), (Brochure).

_____. L' autorité de la langue. *La Petite Girafe*, n.23, Paris. Agalma, 2006, Junho. p. 7-15.

LACAN, J. (1955-56). O seminário. Livro 3: *As psicoses*. Conferência: Freud no século. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_____. (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. (1960). O estágio do espelho como formador da função do eu. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. (1965). O Seminário. Livro 12: *Problemas cruciais para a psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. (1969-70). O seminário: Livro 17. *O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LUKES, S. Poder e Autoridade. In: T. Bottomore, e R. Nisbet (org.). *História da análise sociológica*. Rio de Janeiro. Zahar, 1980.

MACHADO, N. J. *Educação e autoridade: responsabilidade, limites, tolerância*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MATTEO, V. D. O 'erro de Hegel' segundo Lacan. In: Alfredo de Oliveira Moraes. (Org.). *Razão nos Trópicos: Festschrift em homenagem a Paulo Meneses no seu 80º aniversário*. Recife: FASA, 2004, p. 277-300.

MILLER, J.A. *La pareja e el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona*. 1ª ed. Buenos Aires. Paidós, 2005, p.15-20.

PEREIRA, M.R. *O avesso do modelo*. Bons Professores e a Psicanálise. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

PIAGET, J. (1932). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias: a trajetória da modernidade. Tese de Doutorado, FFLCH/USP, Departamento de Ciências Sociais. 1986.

ROUDINESCO, E; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

ROUSSEAU, J.J. (1754). *Do contrato social*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

SANTIAGO, A.L. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa intervenção na área de psicanálise e educação. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 113-131.

SENNET, R. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SIMANKE, R. T. Uma relação ambivalente. *Revista Cult*, São Paulo, 2010, p. 46 - 49.

SOUKI, N. Da crise da autoridade ao mundo invertido. In: MORAES, E. J. de; BIGNOTTO, N. (org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

SERRANO-GARCIA, I., & COLLAZO, W. R. *Contribuciones portorriqueñas a La psicología social-comunitaria*. Río Piedras: Editorial de La Universidad de Puerto Rico, 1992.

TIZIO, H. La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. In: _____. *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Gedisa, 2003.

THOMPSON, V. *Moderna organização*. Rio de Janeiro: MEC/USAID, 1967.

UDÊNIO, B. El CIEN: un uso del psicoanálisis del que hay que rendir cuenta. In: *CIEN, Instituto del campo freudiano*. Cuaderno/5. Buenos Aires: CIEN; Instituto del campo freudiano; Centro de investigaciones del ICBA. 2004, Nov. p. 61-70.

WEBER, M. *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1965.