

Narrativas autobiográficas e representações: o entrelaçar de histórias docentes

Autobiographical narratives and representations: the interweaving of teachers' histories

*Cláudia Regina Costa Pacheco**
Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Resumo Este trabalho analisa os conceitos de autoridade e autoritarismo através de narrativas autobiográficas de professoras de escolas de educação básica do município de Santa Maria RS, e das representações sociais. Fez-se uso de uma pesquisa de cunho bibliográfico, utilizando-se da teoria das Representações Sociais e também da História Oral. O artigo divide-se em cinco partes. A primeira delas, aborda a História Oral como possibilidade de contar uma história do mundo contemporâneo. Na segunda, discute-se a Teoria das Representações Sociais como uma decodificação da vida cotidiana. Maffesoli (1998), na terceira parte, questiona-se o que seria melhor representar ou apresentar na construção da realidade. A quarta parte, reflete sobre as falas docentes e a bibliografia estudada. A última parte traz as falas dos professores sobre os conceitos de autoridade e autoritarismo docente.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas Autobiográficas, Representações Sociais, Docentes.

Abstract This work analyses the concepts of authority and authoritarianism through autobiographical narratives made by teachers from basic education schools in Santa Maria – RS and, through social representations. This is a bibliographical research. We made use of the Social Representations and also the Oral History. This article is divided into five sections. The first one approaches the Oral History as a possibility to tell the history of the contemporary world. The second one is a discussion on the Social Representations Theory as a decryption of everyday life. Maffesoli (1998) on the third section questions what would be better to represent or to present in the construction of reality. The fourth section is a reflection on the teachers' speeches and the studied bibliography. Finally, the last section brings up teachers speeches about the concepts of educators' authority and authoritarianism.

KEYWORDS: Autobiographical narratives, Social representations, Teachers.

Palavras iniciais

Partindo do pressuposto que a melhor maneira de falar sobre educação é a partir do diálogo com seus sujeitos, sobretudo com aqueles que escolheram o educar como profissão, fez-se uso das narrativas autobiográficas como ferramentas para entender as concepções de professores sobre os conceitos de autoridade e autoritarismo. Além disso, buscou-se, neste trabalho, conhecer e analisar os estudos referentes às Representações Sociais e à História Oral. Obtendo-se, com isso, a fundamentação para a realização de entrevistas com professoras do Ensino Fundamental de Escolas Públicas e Particulares de Santa Maria-RS/Brasil. Professoras estas escolhidas aleatoriamente, seguindo o critério de interesse, da parte delas, pelo tema. As colaboradoras pertenciam a escolas diferentes e não se conheciam. Todas elas foram entrevistadas em suas respectivas escolas, nos horários em que elas estavam fora de sala de aula.

Muitos foram os fios que se tramaram na construção deste trabalho, porém as Representações Sociais, por se constituírem em formas de conhecimentos socialmente elaboradas e compartilhadas com o intuito de formar uma realidade comum - no caso a comunidade escolar -, apresentaram-se como guias para toda a investigação. Assim, como a metodologia da História Oral, sobretudo na modalidade História Oral Temática, configurou-se num buscar pela voz docente, que muitas vezes, é silenciada diante dos muitos modismos educacionais.

Aqui, se encontra um dos principais motivos que levaram a escolha pelo trabalho com as representações de professoras, pois partindo de toda uma trajetória acadêmica pela qual foi possível se ter um maior contato com a teoria das Representações Sociais e a metodologia da História Oral. Metodologia esta que possibilita esse diálogo, essa “conversa” com os profissionais que estão vivenciando na prática as questões referentes à autoridade e ao autoritarismo.

Seguindo uma perspectiva humanista de educação, observa-se que esta se constitui numa eterna relação entre pessoas, entre gerações. Logo, julga-se necessário o trabalho a partir de falas e anseios docentes, objetivando uma melhor compreensão de um fator que vem permeando os mais distintos lugares, sendo, muitas vezes, banalizado pela falta de reflexão sobre os seus significados e suas diversas faces.

Discutir os significados de autoridade e autoritarismo, assim como as diferentes maneiras como eles se apresentam, constitui-se no próprio (re)pensar sobre a prática docente, uma vez que esta direta, ou indiretamente, estará sofrendo influências destes elementos. Aliado a isso, está um discutir sobre o relacionamento humano, frente à insegurança e à fragilidade dos vínculos humanos identificados num mundo moderno cada vez mais “líquido”. Bauman (2004) evidencia os riscos e as ansiedades de se viver junto, diante do conflito entre o apertar e o deixar frouxos os laços humanos, que se apresentam cada vez mais descartáveis.

Essa modernidade líquida, marcada por certa dificuldade de amar o próximo, também repercute na relação professor-aluno. O professor, na atual realidade, possui cada vez mais alunos, sendo esses, muitas vezes, apenas números. O educador frente a uma enorme quantidade de alunos não consegue conhecer cada um deles, fato este que pode dificultar a relação entre educador e educando.

A quantidade, em muitos casos, pode comprometer a qualidade desses relacionamentos, devido a falta de diálogo, considerado de fundamental importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa liquidez dos relacionamentos, os professores tornam-se objetos a serem usados e descartados a cada final de ano ou de semestre. Configuram-se em meros “repassadores” de conhecimentos, de informações. Não havendo, com isso, o perguntar e o escutar, o que possivelmente leva o professor ao analisar o seu trabalho pedagógico, tirar suas próprias conclusões. E nesse ponto, faz-se necessário, um refletir, pois a qualidade de seu trabalho docente deve ser enriquecida por várias opiniões, não apenas a sua, uma vez que ele tem funções coletivas e não deve ser observado apenas pelo seu olhar, mesmo que este seja um dos principais.

A preocupação maior está na possível redução que possa vir a ocorrer, pela qual o professor, a partir de suas conclusões, trabalhe sem levar em conta o ponto de vista de seu aluno, incidindo num certo narcisismo, envaidecendo-se facilmente de seu trabalho. Muitas vezes, o professor pode achar que “deu” uma aula maravilhosa por utilizar bons recursos e metodologias, mas não se preocupa em saber se a aula foi boa para o aluno. A inquietação se faz diante desse certo narcisismo profissional, que imerso nos muitos modismos educacionais pode levar os professores a conceberem, erroneamente, teorias, através de leituras apressadas, pensando em revolucionar o campo educacional sem ter em mente a realidade na qual estão trabalhando, o que, de certo modo, pode negligenciar o educando.

O *estar no mundo* é coexistir com outros, com as diferenças sociais, raciais, religiosas, ideológicas, entre outras. Significa (con)viver, ao mesmo tempo, com a semelhança e com a diferença (TEVES, 1999). E, nesse ponto, percebe-se a relação de amar o próximo como amamos a nós mesmos, que significaria o respeitar a singularidade de cada um, pois seria o valor das diferenças que enriqueceriam o mundo no qual se vive (BAUMAN, 2004).

Se os homens/mulheres são semelhantes naquilo em que os identifica com a espécie humana, com os valores, com as crenças, em contrapartida, esses mesmos homens/mulheres são, ao mesmo tempo, singulares, devido a suas peculiaridades (TEVES, 1999). Respeitar a diferença relaciona-se a não negação da dignidade humana, que constitui-se no mais precioso dos valores humanos, pois está acima até mesmo da sobrevivência.

Ao se referir aos valores humanos, constata-se a necessidade de uma reflexão sobre a constituição de ser humano frente a uma realidade marcada essencialmente pela lógica da “descartabilidade” nas relações humanas, pelo consumismo e por uma cultura da velocidade e do individualismo. Nesse sentido, a formação de um ser humano cada vez mais individual, impossibilita a ética que necessita do “outro” para acontecer.

Estando a educação entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade, jamais permaneceu num só estado, ela continuamente foi se renovando através da vinda de novos seres humanos. Estes últimos, por se apresentarem num estado de “vir a ser” configuram-se como o educador em um duplo aspecto, visto que, se por um lado, são novos em mundo estranho, por outro, são seres em formação (ARENDETT, 1997).

A crise da educação e, por conseguinte, a perda da autoridade na educação, oriundas de uma modernidade de hiatos, de separações, apresentou estreita relação com a crise da tradição. Nessa dimensão, Arendt (1997) esclarece que o problema da educação, no mundo moderno, está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição.

História oral: a história dos contemporâneos

Definir a História Oral não constitui-se numa tarefa fácil, devido ao fato desta apresentar-se de modo dinâmico e criativo, tornando sua conceituação provisória. Meihy auxilia, nesse sentido, afirmando que a História Oral seria

um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social das pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. Como História dos contemporâneos, a história oral tem de responder a um sentido de utilidade prática e imediata. (1996, p. 13)

Nessa perspectiva, a História Oral vista como um conjunto de procedimentos, uma prática de apreensão de narrativas, constituiu-se numa possibilidade de estudo da sociedade por meio de depoimentos gravados e transcritos. Cabe salientar que a presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da História Oral. Meihy (2002) estabelece três modalidades de História Oral: *a História Oral de Vida*, *a História Oral Temática* e *a Tradição Oral*. *A História Oral de Vida*, sendo mais subjetiva que objetiva, baseia-se em perguntas amplas, que são postas em grandes blocos, de forma indicativa de grandes acontecimentos e em seqüência cronológica da trajetória do entrevistado. No que tange a *História Oral Temática*, esta parte de um assunto específico e preestabelecido, comprometendo-se com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. Já a *Tradição Oral* refere-se às questões do passado longínquo que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional.

Diante disso, cabe ressaltar a ênfase dada, nesta pesquisa, a História Oral Temática, visto que o estudo tem por objetivo trabalhar com o assunto específico relativo a violência, o autoritarismo, a autoridade e a liberdade na escola. Nesse sentido fundamentou-se o uso do questionário como suporte para as entrevistas com os colaboradores. Ao tomar os depoimentos como fonte de investigação, implicou num extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que permite pensar a dimensão coletiva, fato este que permitiu compreender a lógica das relações que se estabelecem no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa, em um determinado tempo e lugar (DUARTE, 2004).

Como já foi dito anteriormente, foram entrevistadas quatro professoras e, este fato se deve a uma necessidade dupla, pois se por um lado há uma oportunidade de se analisar diferentes relatos e, nesse sentido, diferentes versões; por outro lado, ao se reduzir o número de colaboradores, é possível uma análise mais detalhada, permitindo uma melhor compreensão dos depoimentos. Numa perspectiva sociológica, a História Oral não se restringe a um único relato, ou a um único depoimento; trabalhando com

relatos de vários indivíduos de uma mesma coletividade, abre a possibilidade de leitura do social, através de múltiplas versões individuais, o que permite um reconstruir, através de vários relatos, a história estrutural e sociológica de determinados grupos, assim como um reconstituir a trajetória de um grupo social (MEIHY, 1996).

Cabe ressaltar que a História Oral não se constitui, necessariamente, em um instrumento de mudança, tal fato será, ou não, efetivado dependendo do “espírito” que seja utilizado. Dependendo do seu uso pode alterar até mesmo o enfoque da própria história, revelando novos campos de investigação (THOMPSON, 1992). Como afirmou-se anteriormente por ser uma história do presente possibilita diferentes usos e, quem sabe até, abusos.

É nesse sentido que se faz necessário pensar sobre as questões éticas na História Oral, sobretudo no respeito pelo valor e importância de cada indivíduo, cada colaborador, tido como sujeito e não como objeto de estudo. Embora as colaboradoras da pesquisa não se constituam em autoras, elas proporcionaram que o referido estudo pudesse apresentar uma linguagem polifônica e não unilateral. “Aquilo que criamos é um texto dialógico de múltiplas vozes e interpretações: as muitas interpretações dos entrevistados, as nossas e as dos leitores” (PORTELLI, 1981, p. 27).

Por ser uma história dos vivos, a história oral aumenta ainda mais a responsabilidade e o compromisso do pesquisador, visto que “pessoas [...] não são papéis” (AMADO, 1981, p. 146). Salienta-se, nesse momento, a necessidade de um cuidado maior com as consequências que o uso dos relatos orais pode vir a acarretar.

A teoria das representações sociais e o decodificar da vida cotidiana

Com os depoimentos das colaboradoras insere-se a questão das representações sociais por elas construídas. A Teoria das Representações Sociais foi aqui entendida seguindo a perspectiva de Jodelet (2001), que foi uma das principais divulgadoras dessa teoria no Brasil. Nesse sentido, a Representação Social é

uma forma de interpretar nossa realidade cotidiana, (...) atividade mental desenvolvida por indivíduos e grupos para fixar suas posições em relação a situações, acontecimentos e comunicações da vida cotidiana, enfim, a representação é um conhecimento prático que ajuda a construir nossa realidade. Ela não é simplesmente reprodução, mas construção e comporta, na comunicação, uma parte de autonomia e de criação individual ou coletiva. (JODELET apud TEVES, 1999, p. 128)

E é a partir desse panorama que esta pesquisa se desenvolveu, compreendendo a violência nessa ação de rerepresentação e decodificação constituída de valores, vivências e crenças docentes. Quando se trabalha com concepções de violência cabe salientar que esta pode ser considerada, muitas vezes, como relativa, uma vez que determinada ação pode, ou não, ser vista como violenta, dependendo dos elementos que são analisados.

Um exemplo disso seria o grito de uma professora: enquanto alguns consideram como uma forma de violência contra os alunos, em contrapartida, outros consideram como uma ação normal no contexto escolar. O cuidado deve ser tomado no

momento em que em nome da ordem e da disciplina, muitas práticas de violência simbólica, e quem sabe até mesmo física, sejam legitimadas.

Na discussão sobre a autoridade e o autoritarismo, perpassa um refletir sobre a relação dialética estabelecida na sociedade, na qual os homens se constroem e (des)constroem. Nessa perspectiva, os imaginários sociais configuram-se em forças reguladoras da vida coletiva, na medida em que organizam e distribuem o tempo, assim como explicam os fatos sociais (TEVES, 1999).

Diante disso, os imaginários traduzem as criações do grupo social de maneira tal que estas últimas pareçam inerentes à espécie humana, e não esquemas construídos nas relações sociais. Nesse sentido, os imaginários sociais, enquanto mecanismos de produção, reprodução e atualização, contribuem para a sobrevivência das sociedades. Enquanto numa lógica social, tais imaginários dão unidade e sentido a um mundo caótico por meio de representações. Estas, por sua vez, integram os sentidos numa rede de relações estabelecidas a partir das interações homem-homem e homem-mundo.

A sociedade se reconstrói dia-a-dia, inclusive por meio das novas representações que constitui. Outro aspecto a ser destacado refere-se ao fato de que, ao mesmo tempo que se criam os sentidos, são também produzidos os (des)sentidos. Os ritos perdem sua força, os símbolos se esvaziam de seu potencial identificador (TEVES, 1999). Frente a isso, percebe-se um certo processo de banalização ou naturalização da violência, pelo qual alguns valores perdem o sentido e algumas ações violentas se tornam normais ou naturais.

Compreender a violência, a partir das representações sociais, constituiu-se numa busca por um decodificar a vida cotidiana, sobretudo nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar. O representar tão presente na escola, pelo qual se representam os bons e os maus alunos, assim como os bons e os maus professores, através da categorização destes ou quem sabe até pela rotulação dos mesmos.

Tais representações influenciam de maneira direta ou indireta no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estarão em jogo concepções reais e concepções ideais tanto de professor, quanto de aluno. Nesse sentido, a referida pesquisa utilizou-se das entrevistas com as professoras para verificar as suas representações de escola reais ou ideais, aliadas as suas representações de violência, autoritarismo, autoridade e liberdade.

Cabe salientar que ao se trabalhar com o campo do imaginário social, faz-se fundamental a consciência de que a sociedade se reconstrói constantemente, através de novas representações que se constituem (TEVES, 1999). São - e foram - as relações cotidianas entre os diferentes membros de um mesmo grupo social e das contradições, lutas e conflitos entre os mesmos, que constroem a vida coletiva. Foi analisando as representações docentes no âmbito das relações escolares, que se objetivou (re)pensar a escola e, por conseguinte, a sociedade e o mundo.

Pensando neste mundo complexo, marcado por um sentimento de agonia, pela falta de certezas faz-se necessário ter conhecimento do movimento, das rupturas, das mudanças e, principalmente das crises que acometem os mais diferentes campos

e espaços. Surge, então, a necessidade de novos olhares, de novas formas de perceber e de agir no mundo. Com a crise da modernidade, enfrenta-se um período de transição, pelo qual se busca um pensamento mais aberto, no qual os opostos, mesmo que antagônicos se complementam.

Tem-se a necessidade de cruzar experiências, de compartilhar caminhos, de compreender a complexidade e a diversidade por meio da abertura de novos espaços para a diferença, tendo em mente que: aquilo que não é meu, nem igual ao meu, justamente por esse motivo merece respeito (EIZIRIK, 1999).

Representar ou apresentar – eis a questão

Foi estudando a complexidade e a necessidade de abertura de pensamento numa época de transição, que Maffesoli (1998) propôs a substituição da Representação pela Apresentação das coisas, uma vez que a representação foi considerada como palavra-chave da Modernidade. Nessa perspectiva, o representar o mundo em sua verdade universal e incontornável, baseou-se na redução e na busca da perfeição. Já a apresentação das coisas aceita aquilo que é, empenhando-se em fazer realçar a riqueza, o dinamismo e a vitalidade desse mundo.

Cabe enfatizar que, mesmo buscando uma substituição da representação pela apresentação, Maffesoli (1998) não nega a importância das representações na construção da realidade, acredita que é preciso, ainda, que tal *construção* reconheça aquilo que lhe serve de base, pela qual “nasça com” o mundo que ela supostamente apreende, compreende, senão explica.

Ao aliar as Representações Sociais e a História Oral, mesmo que tais elementos tenham suas origens na Modernidade, buscou-se, no desenvolver dessa investigação, não perder a relação com a realidade com a qual se estava trabalhando. Mesmo utilizando teorias ditas modernas, sempre esteve presente a dimensão de um mundo em constante mutação, a necessidade de um pensamento cada vez mais holístico e um certo *enamoramento* pela vida (MAFFESOLI, 1998).

Devido ao fato da representação possuir muitos significados, tal polissemia se associa a uma certa fragilidade de pressupostos, nesse sentido, surgem muitas críticas a Teoria das Representações Sociais (TRS). Rangel (2000), ao analisar o estado da TRS em dissertações e teses, percebeu que a crítica à fragilidade da estrutura da TRS se confirma no sentido da dispersão associada à multiplicidade de conceitos. Em contrapartida, faz-se necessário reconhecer que a variedade de fontes, tanto quanto a variedade de possibilidades de formulações, podem oferecer alternativas à pesquisa e ao processo de construção da TRS.

Spink (apud RANGEL, 2000) ao criticar a TRS refere-se a uma falta de fontes teóricas mais visíveis e estruturadas para tal teoria, seria uma falta daquilo que Bourdieu (1976) denomina “doxa”. Mesmo com essa falta de pressupostos, a TRS se apresenta como um estatuto teórico em construção, baseado na flexibilidade, na interdisciplinaridade e no alargamento de horizontes, fato esse que possibilita um diálogo entre as Ciências.

A representação se contrói na ação de conhecer, (re)conhecer e fazer conhecimento. Tem-se em mente que, o que está em jogo é a procura pela experiência de se

“estar vivo”, de modo que as vivências tenham ressonância no interior de ser e na realidade (EIZIRIK, 1999). O uso das representações se fundamenta pelo trabalho com as vivências das professoras que foram relatadas com o intuito de melhor compreender um assunto que faz parte de seus cotidianos.

Nesse sentido, “ao serem internalizadas, as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo que ele conhece e, ao mesmo tempo, elas o situam nesse mundo. É essa dupla operação de definir o mundo e localizar um lugar nele que fornece às representações o seu valor simbólico” (COSTA & GOMEZ, 1999, p. 161). Alia-se a isso, a vitalidade das Representações que, ao possibilitar múltiplas versões, unem-se à complexidade e a transversalidade, tendo como objeto uma relação de simbolização e de interpretação (JODELET, 2001) da realidade, marcada pelo complexo e não pelo complicado.

A ênfase nas representações se deu no sentido de que, a partir delas, tornou-se possível compreender os conceitos de violência, autoritarismo, autoridade e liberdade que são construídos tendo como base idéias, valores e vivências. O trabalho com as representações de professores permitiu discutir o próprio sentido do fazer docente, uma vez que tais representações foram, e são, extraídas de suas próprias ações no âmbito escolar.

Numa realidade marcada pelas incertezas, pelo imprevisto e pelo inesperado, cabe ao professor estar num constante (re)pensar sobre sua prática e, é nesse sentido, que buscou-se contribuir, pelo menos em alguma parte. Faz-se de fundamental importância que se faça do hoje um momento de reflexão e de procura por uma prática educativa que esteja engajada na formação de humanos “mais humanos”.

Experimentando a vida e construindo “nervuras”¹

Depois de estabelecidas as bases metodológicas do estudo (História Oral e Representações), cabe agora apresentar os resultados obtidos através das entrevistas com as quatro professoras colaboradoras. Núria, Vanda, Carolina e Jéssica foram os pseudônimos dados às professoras que se dispuseram a refletir sobre a violência e a autoridade.

Analisando então, um pouco das colaboradoras da pesquisa. A primeira entrevistada foi a professora aqui denominada Carolina. Esta professora pertencia a uma Escola Pública Municipal e atuava de 5^a a 8 séries do Ensino Fundamental. Já a Professora Núria, foi a segunda entrevistada, pertencendo a uma Escola Pública Estadual, ela atuava nas 5^a séries do Ensino Fundamental, nas 2^a séries do Ensino Médio e no EJA. A terceira colaboradora foi a Professora Jéssica que era de uma Escola Particular Não-Confessional e trabalhava com a 1^a e 4^a séries do Ensino Fundamental. A quarta e última colaboradora foi a Professora Vanda que atuava na 3^a série do Ensino Fundamental de uma Escola Particular Confessional.

No desenrolar desse trabalho, as falas dessas professoras foram sendo utilizadas como forma de dialogar um pouco com as diferentes práticas docentes. Na busca por um trabalho de linguagem polifônica, o “conversar” com essas professoras enriqueceu, e muito, a minha investigação, assim como, enriquecerá a minha atuação e a atuação delas, pois ao discutirmos (re)pensamos nossos fazeres.

Foi entrelaçando as minhas histórias com as falas e memórias das colaboradoras que experimentamos a vida e construímos novas nervuras. Permito-me fazer uso do conceito de nervura, tendo o seu significado do dicionário como base, mas utilizando-o no sentido conotativo. Quando me refiro ao construir novas nervuras, remeto ao “prender as arestas”, ao “formar o desenho”, ao “dar relevo”, ao “prender todas as páginas”, ao “fio saliente que reforça a resistência de uma peça”. Ainda, no sentido botânico, essa “nervura central: a que percorre longitudinalmente a folha pelo centro, e que não falta nunca”. Penso então, que nossas vivências e memórias vão estabelecendo nossas nervuras e dando relevo a nossa vida.

Autoridade e autoritarismo: o que dizem as professoras

Ao questionar as professoras colaboradoras desta pesquisa sobre os significados da autoridade e do autoritarismo, percebeu-se através das respostas, que em sua maioria, foram bastante semelhantes. Nesse sentido, na concepção das professoras autoridade e autoritarismo são elementos distintos, sendo autoritarismo bastante criticado por elas.

Para Carolina, “Autoritarismo é mandar por mandar, xingar por xingar, é sem ter sentido”. Jéssica complementa essa ideia afirmando que “autoritarismo é tudo que vem de cima, e que é imposto. Eu acredito que a violência, ela pode ocorrer com ou sem autoritarismo. Muitas vezes tu pode agredir alguém, fazer alguma violência, mas não que ela esteja sendo um autoritário, pode, às vezes, estar tentando se defender”. Núria também corrobora com essa percepção afirmando que “autoritarismo é alguma coisa imposta, obrigada e, ... eu até entendo como uma forma de violência, o autoritarismo”.

Considerado como uma imposição, o autoritarismo, visto pelas professoras, remete a um ponto de vista filosófico, pelo qual se moveria segundo os princípios de que uma verdade existe e que a pessoa, por meio da razão, poderia conhecê-la. Conhecendo-a, em alguma medida, tal verdade se estabelece. Estabelecida a verdade, não há espaços para modificá-la, logo têm-se o caráter impositivo do autoritarismo.

A dinâmica do autoritarismo, no que tange ao campo educacional, é vista na maioria das vezes, como algo ou alguém (uma instituição, uma pessoa, etc) que, a partir de sua concepção, põe-se acima de todos os conhecimentos, não aceitando contradições nem oposições. No âmbito educacional, o problema do autoritarismo pode ser observado de diversos ângulos, e, dentre eles, se destacam três formas de autoritarismo: “na” escola, “sobre” a escola e “da” escola (CASTRO, 1993).

Sobretudo, nesta pesquisa, a ênfase é dada ao autoritarismo “na” escola, que se fundamenta nas relações estabelecidas entre professor e aluno. Faz referência ao “mando” do professor e à obediência do aluno. Nesse sentido, as colaboradoras foram questionadas sobre o que, para elas, significava um professor autoritário.

Professor autoritário acho que é aquele que não deixa nem as crianças se mexerem dentro da sala de aula. Ele quer que as crianças sejam também quietinhas. Ai não pode isso, não pode aquilo, não pode ir ao banheiro... (Núria)

Professor autoritário é aquele que impõe tudo, quadradinho como ele aprendeu. E dizer assim: Eles tem que aprender porque eu aprendi, então eu aprendi assim e ele (aluno) pode aprender assim desse jeito também. Essa é uma ideia de autoritarismo. É tu ter uma ideia fechada que tu acha que só o aluno está errado. Por exemplo, ele foi mal comigo, então porque ele não estudou. Óbvio que muitas vezes também nem eu sei muito o que eu estou dando e por que eu estou dando (conteúdos). Um dia desses perguntei para quê ..., não aqui em outra escola que eu trabalho, porque tu dá isso de matemática? Ah, não sei, porque cobram lá no Ensino Médio. Então esse tipo de coisa assim. Abri mão muitas vezes de conteúdos que tu não vai entender as pessoas mais como ser humano, como pessoas que estão ali, e que às vezes tem muitos problemas que tu não imagina e até a gente pensa para tentar melhorar isso. A gente fez uma pesquisa com eles, perguntamos, por exemplo, Teu pai está trabalhando? Teu pai não está trabalhando? etc. Para a gente saber como eles eram, porque no ano passado teve um aluno que era bem problemático. (...) Ele era filho de uma prostituta que mora em Capão da Canoa e que todo ano ele sonha em morar com ela e ela o manda embora para cá. Então se você não conhecesse isso, você corre o risco de ser um professor autoritário. Como você vai dizer que esse guri não está aprendendo, não está sabendo fazer dois vezes dois ao quadrado, não sei o que lá, não sei, mas o que isso vai interessar para ele se ele está muito triste pensando na mãe dele que está morando longe e o sonho dele é morar com ela. (Carolina)

Hoje em dia nós temos um grande problema dentro das nossas escolas, acho que em toda a educação, que é a falta de disciplina das crianças. Mas nós não podemos nos perder nisso e sermos autoritários. Ficar impondo. Nós temos que fazer com que o aluno venha para o nosso lado. A gente tem que fazer ele ver o que está errado e não tentar impor a ele as regras, as leis de uma sala de aula. Então eu acredito que a criança tem que saber o que é certo e o que é errado. E não o professor impor você vai ou não vai fazer isso, sempre com uma explicação. (Jéssica)

A partir destes depoimentos, muitos aspectos sobressaem, dentre eles destaca-se a necessidade de se conhecer a realidade dos alunos e da comunidade com a qual se está trabalhando como uma forma de combater o autoritarismo. Esse autoritarismo é visto nas pequenas ações, um autoritarismo do dia-a-dia, que se estabelece nas relações interpessoais, principalmente na relação professor-aluno, baseado na dominação, submissão, coerção, imposição e manipulação.

No relato da professora Núria, percebe-se a questão da obediência dos alunos e da imposição por parte dos professores. Os alunos, vistos como fantoches, são manipulados para que fiquem quietos, sem se mexer, soterrados de proibições. Aliado a isso, está o “despejar” de conteúdos, sendo que, muitas vezes, os professores nem sabem para que estão trabalhando aqueles conteúdos. A formação humana fica, nestes casos, em segundo plano, para que todos os assuntos sejam trabalhados.

No último relato, observo que a “falta de disciplina das crianças”, muitas vezes, está associada a idéia de que as crianças não ficam mais quietinhas, logo, são indisciplinadas. Nesse sentido, novamente, tem-se a presença do conflito e a perspectiva anteriormente discutida de que os professores não estão preparados para a resolução

de conflitos. Na maioria das vezes, o que se percebe é um abafamento dos mesmos, sem se pensar em alternativas mais eficazes de resolução.

Outro aspecto, visto nesta mesma fala, se refere a um certo autoritarismo velado quando se afirma que “Nós temos que fazer com que o aluno venha para o nosso lado. A gente tem que fazer ele ver o que está errado e não tentar impor a ele as regras, as leis de uma sala de aula. Então eu acredito que a criança tem que saber o que é certo e o que é errado”. Nesse sentido, não ocorre somente uma intervenção em vidas, mas uma imposição sobre vidas. Até que ponto se pode delimitar aquilo que é certo e aquilo que é errado? Quem determina o certo e o errado? Precisa-se refletir, e muito, sobre essas questões para que em nome do “certo” muitas violências não sejam cometidas. Nada mais impositivo do que o trazer o aluno para o nosso lado. Será que o nosso lado é realmente a melhor alternativa?

Num mundo conflituoso e complexo, torna-se cada vez mais difícil estabelecer verdades absolutas, pois o que é certo agora, pode não ser daqui a algum tempo. O autoritário procura uniformizar o mundo, fazê-lo idêntico a ele. Nessa perspectiva, ele destrói alternativas, elimina a diversidade, pois ser diferente é sempre perigoso, constitui-se numa ameaça, por isso acabar com o diverso, e eliminar a autonomia pessoal são considerados os efeitos mais evidentes do comportamento autoritário (CASTRO, 1993). Como manter esse comportamento diante da diversidade vista em sala de aula?

Acredito que o fundamento para o repúdio de práticas autoritárias na escola está justamente neste ponto. Uma vez que a diversidade apresenta-se como uma forma enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem, não se tem espaço para o autoritarismo. Em contrapartida, a autoridade, sob a ótica das entrevistadas, constitui-se numa necessidade para o campo educacional, visto que se configura num dos pilares deste processo. Nesse sentido, as professoras afirmam:

Tu é uma autoridade. Eu acredito que em sala de aula nós somos uma autoridade, nós somos responsáveis por toda uma turma, por todas aquelas crianças que estão ali para adquirir novas aprendizagens. Então a gente é dentro da sala de aula uma autoridade. Tu está aí para coordenar e dirigir um trabalho. Tu tem aquela autoridade, tu não precisa agir com autoritarismo. Tem que existir entre professor e aluno uma relação para que ambos aprendam sem o autoritarismo, sem estar impondo alguma coisa. Tu pode fazer uma colocação e o aluno fazer outra e cada um ter a sua idéia. (Jéssica)

Autoridade é quando tu tem alguma coisa por trás e dizer não, eles precisam ter respeito porque a vida pede que se tenha respeito, a vida pede que se tenha responsabilidade, todas essas coisas assim, então eu acho que é isso o autoritarismo no vazio e a autoridade por algum sentido. (Carolina)

Autoridade eu acho assim uma pessoa que te impõe respeito, ela é uma autoridade, tem respeito por ela, como, por exemplo, o presidente. Ele é uma autoridade... tu tem respeito por ele. Não olho ele como que ele vai fazer ... te impor alguma coisa que tu não queira. (Núria)

Ao questionar as colaboradoras sobre o que significava autoridade, percebi que, para elas, o termo constitui-se num elemento importante para o campo educacio-

nal, aliado ao respeito e à responsabilidade docente. Muitos elementos se destacaram nos depoimentos. Um primeiro refere-se ao relato de uma das professoras que, ao analisar a autoridade, a coloca como um elemento externo, parece que até um pouco distante da sala de aula. Parece que a autoridade seria delegada a pessoas importantes, celebridades, ídolos, etc.

É essa idéia que comumente é vista no cotidiano, porém busca-se (re)significar essa perspectiva, restabelecendo a própria autoridade do professor. É um pouco do que relata uma outra colaboradora (e, nesse ponto, tem-se o segundo fato destacado). Em seu depoimento, explicita que, dentro de sala de aula, ela se sente uma autoridade, fato este que vai ao encontro da tese cuja esta pesquisa busca defender, ou seja, que o professor precisa sentir-se como autoridade, como autor e co-autor do processo educativo.

Um terceiro aspecto que merece bastante atenção foi trazido no relato da professora Núria: “Autoridade eu acho assim uma pessoa que te impõe respeito”. Até o momento, o verbo impor vinha relacionando-se com especificidades relativas ao autoritarismo. Como agora, ao falar sobre autoridade, o verbo impor é utilizado? Antes de responder, deixo essa questão para que se possa refletir um pouco.

Palavras finais

Discutir a crise da educação, bem como a perda da autoridade no mundo moderno não se faz por completa se houver uma negligência a voz docente. É por esse motivo, que mais uma vez justifica-se o uso da História Oral. Porém ao se utilizar a História Oral, como metodologia, visando um restabelecer da voz docente, não se deve ter um pensamento ingênuo, que comumente é visto e é marcado pelo “mito” de legitimidade da fala de interlocutores com pouco poder social.

Diante desse mito observa-se que: por mais engajado, politizado e sensível aos problemas sociais que um pesquisador seja, ele é o idealizador e o condutor de um trabalho científico, construído a partir de regras e pressupostos definidos à revelia do contexto social que ele analisa (DUARTE, 2005). O sentido que se utiliza para o “dar voz aos docentes”, neste trabalho, está na conversa que se estabeleceu com as professoras e na busca por um “costurar” as suas percepções com as teorias de diferentes autores.

Referências

- AMADO, J. A culpa nossa de cada dia: Ética e História Oral. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUCSP**. Projeto História 15. São Paulo: PUCSP, 1981.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Trad. Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- CHAUÍ, M. **A nervura do real**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- COSTA, E. H. de C.; GOMES, C. M. Superar a cultura da violência: um desafio para a escola. In: TEVES, N. RANGEL, M. (Orgs.). **Representação Social e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar**, Curitiba, nº 24, p. 213-225, 2004, UFPR. <calvados.c3sl.ufpr.br/educar/include/getdoc.php?id=256&article=206&mode=pdf> Acesso em 03/08/05.
- EIZIRIK, M. F. (Re)pensando a representação de escola: Um olhar epistemológico. In: TEVES, N.; RANGEL, M. (Orgs.). **Representação Social e Educação**. Campinas: Papirus, 1999.
- JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- MAFFESOLI, M. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MEIHY, J. C. S. B. **(Re) Introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996a.
- _____. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996b.
- PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUCSP**. Projeto História 15. São Paulo: PUCSP, 1981.
- RANGEL, M. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, v. 79, nº 193, 2000.
- SCHMIDT, J. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. Lisboa: Edições 70, 1985.
- TEVES, N.; RANGEL, M. (Orgs.). **Representação Social e Educação**. Campinas: Papirus, 1999.
- THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Notas

¹ Nervura, s.f. 1) Arquit. Moldura arredondada ou linha saliente que prende as arestas de uma abóbada e separa seus panos; 2) Bot. a) Cordão exteriormente visível na superfície das folhas e das pétalas, constituindo feixes vasculares que as irrigam; b) Nervura central: a que percorre longitudinalmente a folha pelo centro, e que não falta nunca; 3) Cost. Prega finíssima ou fio mais grosso entremeado no tecido, formando o desenho ou listra em relevo; 4) Tip. Conjunto de nervos da lombada de um livro formando uma saliência transversal que prende todas as páginas; 5) Têc. Fio saliente que reforça a resistência de uma peça; 6) Zool. Filete de natureza córnea que se estende pela membrana das asas dos insetos, mantendo-as rígidas durante o voo. (Retirado de CHAUI, 1999)

* Professora Doutora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Câmpus Ibirubá. Ibirubá, Rio Grande do Sul – Brasil.

Cláudia Regina Costa Pacheco

Correspondência

Claudia Regina Costa Pacheco – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Câmpus Ibirubá. Rua Nelsi Ribas Fritsch, 1111, Caixa Postal 121, Esperança, CEP: 98200-000 – Ibiruba, Rrio Grande do Sul – Brasil, Caixa-postal: 121.

E-mail: claudiareginapacheco@gmail.com

Recebido em 13 de novembro de 2013

Aprovado em 04 de dezembro de 2013