

# A QUESTÃO DA AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO

**Claudia Davis**

do CENPEC, Fundação Carlos Chagas e PUC-SP

**Sérgio Luna**

do CENPEC, PUC-SP e UNICAMP

*Pelo horário, a aula deveria ser de Comunicação e Expressão. No entanto, nada mais formal. O barulho e a movimentação impedem qualquer trabalho produtivo. A professora grita, na tentativa de se fazer ouvir: os alunos — salvo raras exceções — mal a escutam, dando, assim, continuidade a outras atividades que não aquelas que supostamente deveriam estar realizando. Preponderam a balbúrdia, o tumulto e a agitação típicas da recreação, agora deslocadas e desprovidas de sentido porque em sala de aula. Perde-se um precioso tempo — que poderia estar a serviço do processo de ensino-aprendizagem — com conversas, brigas, idas ao cesto de lixo ou pura ambulância.*

Trecho do diário de campo (Setembro, 1989)

A leitura do trecho acima, mesmo que ligeira, permite identificar três idéias relacionadas, centrais no atual discurso sobre educação: a da disciplina, a da autoridade e, por implicação, a noção afim de liberdade. Esta relação, por sua vez, pode assumir diferentes configurações. É possível supor que a falta de autoridade do professor leve os alunos a se comportarem de maneira indisciplinada. Ou ainda, que é a liberdade dos alunos, na sala de aula e na forma de indisciplina, que resiste à autoridade do professor. Ou, finalmente, que o problema da indisciplina é de outra ordem, nada tendo a dizer, seja à liberdade, seja à autoridade.

Do ponto de vista das situações concretas que marcam o cotidiano da escola, é provável que, em diferentes momentos, uma destas posições sirva para descrição e análise. No entanto, se o que se pretende é uma tomada de posição a respeito da questão da autoridade nas relações pedagógicas, então é necessário precisar e aprofundar o assunto.

A análise do problema colocado parece ser, para educadores, duplamente necessária. De um lado, para elucidar se existe, efetivamente, um vínculo entre autoridade, disciplina e liberdade — esclarecendo, concomitantemente, a natureza do mesmo. De outro, para que se possa melhor situar a questão no âmbito educacional. Para tanto, é preciso que as seguintes perguntas sejam feitas:

- 1 — é concebível a existência da vida social e da cultura sem recorrer à noção de autoridade?
- 2 — se a autoridade for uma necessidade da organização mesma da vida social, que contornos ela pode adquirir?
- 3 — se há diferentes modalidades de autoridade, qual é aquela que, legitimamente, deve ser exercida pelo professor?

Espera-se que, sem recorrer a uma análise exaustiva do problema, as respostas dadas contribuam para elucidar a complexa problemática da autoridade, da disciplina e da liberdade, em especial no que concerne ao espaço escolar.

## **DA NECESSIDADE DA AUTORIDADE PARA A VIDA SOCIAL**

A discussão sobre a necessidade da autoridade para a vida social faz com que dois sistemas teóricos distintos

adquiram relevo: o sistema liberal e o sistema conservador. Mas, para melhor situar a discussão, faz-se necessário precisar os termos. É preciso voltar, de um lado, às origens do pensamento liberal que, firmemente cravadas no individualismo do século XVIII, postulam a liberdade incondicional do ser humano. De outro, cumpre melhor compreender o determinismo que, aliando-se no século XIX ao positivismo, afirma ser toda liberdade mera ilusão.

## O individualismo

Do ponto de vista do individualismo, o valor mais elevado está no indivíduo ou no individual, considerado como unidade básica de análise, uma vez que é nele que a explicação dos fenômenos históricos e sociais pode ser buscada. Nesta ótica, o homem — forma essencial da realidade — é um ser único, que basta a si próprio para ser aquilo que é. Sua realidade íntima e constitutiva é nele e por ele exclusivamente forjada, de modo a realizar sua essência: a possibilidade de pertencer-se por completo. Mas, como só o homem livre pode ser dono de si próprio, a condição da liberdade reside, na verdade, na igualdade.

Esta conclusão é clara: só pode exercer espontaneamente a vontade, escolhendo um ou outro ato, aquele que, apesar de independente dos outros homens é, não obstante, igual a eles. A preservação do indivíduo implica, assim, rejeitar todo e qualquer limite que sobre ele se coloque. Não cabe, sob nenhuma hipótese, impor algo ao ser humano ou dele exigir alguma coisa, pois por menos que se imponha e se exija sempre se contraria sua vontade e se desrespeita sua liberdade. Para o individualismo, a única restrição tolerada é aquela unanimemente aceita por homens independentes, livres e iguais. De fato, desde que consensualmente acordado, abrir mão da liberdade não violenta os direitos do indivíduo: a perda coletiva não pode propiciar o proveito individual.

A ênfase no indivíduo promove, por sua vez, a crença de que sua natureza é essencialmente virtuosa. E, se a vontade livre nada mais é do que a expressão da natureza virtuosa de cada um, ao agir segundo deseja e crê, o homem agirá da melhor forma possível. É, pois, na relação com os outros que grilhões são criados, promovendo a degradação da vida social. Decorre daí o pressuposto de que sociedades dignas são aquelas onde, por acordo mútuo e coletivo, abdica-se da liberdade em prol da vida conjunta. Obedecer às deliberações consentidas é, sob este prisma, obedecer a si mesmo e, em última instância, ser livre.

Encarada deste ângulo, qualquer autoridade adquire contornos essencialmente tirânicos, dado que se supõe ser seu fim último restringir e deformar. Mesmo no âmbito familiar, no que concerne à criação e educação dos filhos, onde a autoridade nunca fora antes contestada, com o individualismo ela vem a sê-lo. De necessidade natural, ela passa a representar um mal a ser combatido. Deste modo, a autoridade é apresentada como algo que visa sempre se impor ao outro — ora pela força, ora pela astúcia — para inculcar-lhe, sem a sua cooperação e a despeito dele, idéias, crenças, hábitos e normas que não lhe são próprios. A autoridade que governa a relação entre pais e filhos e entre mestres e alunos foi, assim, violentamente solapada, porque identificada com o uso ilícito de alguma força ou poder. De fato, segundo o individualismo, é inad-

missível que pessoas capazes de pensar, desejar e agir de forma independente o façam segundo determinações externas, originárias ora dos pais, ora dos educadores, ora de políticos etc. Como consequência, liberdade e autoridade acabam, neste raciocínio, a se contraporem irremediavelmente, pois onde há a última, não pode haver a primeira.

## O determinismo

Ponto de vista radicalmente oposto é defendido pelo determinismo. Nele, a liberdade absoluta do individualismo não tem nenhum sentido ou lugar, em virtude de que privilégio é alocado à noção de necessidade, ou seja, de inevitabilidade: necessário é aquilo que não pode ser diferente. Desta forma, a máxima sob a qual se ancora o determinismo é a de que tudo que existe possui, necessariamente, uma causa e que, em havendo tal causa, é inevitável que determinado fenômeno se dê. O necessário é consequentemente inevitável, no sentido de que as coisas que ocorrem não poderiam se passar de outra forma. Observa-se, assim, que a unidade central de análise deixa de ser, no determinismo, o indivíduo ou o individual, para centrar-se em relações tidas como regulares e universais entre os fenômenos (sejam eles físicos, sociais ou psicológicos), ainda que deduzidas através de casos particulares.

Como consequência, a liberdade humana recebe, nesta ótica, um tratamento distinto. A ação do homem é vista como sendo sempre causada por um conjunto de fatores, minimizando-se, nessa medida, a liberdade que se supõe orientar a ação. De acordo com o determinismo, a ação é ocasionada por dois tipos de causalidade: a da motivação interna e aquela que comanda o mundo exterior, seja ele o material ou o social. Como não há liberdade de ação, posto que toda ação é causada, poder-se-ia supor a liberdade pertencesse exclusivamente à esfera interior, constituindo um atributo do pensamento e/ou da vontade. Mas, nem aí o determinismo faz concessões. Nesta visão, pensamento e vontade são também causados, na medida em que um e outro são decorrentes das aprendizagens humanas as quais, por sua vez, são função de diferentes determinações ambientais. As causas do comportamento humano são, assim, sempre externas ao indivíduo, de tal modo que, em suas relações com a natureza, subordinam-se aos padrões de interação anteriormente estabelecidos.

Faz-se, assim e concomitantemente, um duplo assalto à liberdade, na medida em que esta se submete, de um lado, ao pensamento e à vontade e, de outro, ao ambiente físico e social.

Também a autoridade, no determinismo, assume configuração semelhante. Sua fonte situa-se sempre em uma força externa aos indivíduos e mais poderosa do que eles mesmos: cabe à autoridade, no caso de as ações individuais serem perigosas à vida social, coibi-las. Esta força é, portanto, tida como necessária, na medida em que garante a possibilidade mesma de civilização. A cultura e a vida em comum precisam ser defendidas do indivíduo com um duplo intuito: "proteger o saber e o poder conquistado pelos homens, na luta contra a natureza pela sobrevivência, e preservar as estruturas que regulam as relações dos

homens entre si e, em especial, a distribuição dos bens disponíveis" (Freud, 1968, p. 1278).

Oscila-se, desta forma, entre o sistema liberal, preocupado em conter todo e qualquer refluxo da liberdade e o sistema conservador que visa denunciar qualquer perda de autoridade. Observa-se, assim, ora o reafirmar da liberdade, ora a defesa da autoridade, sem que esteja claro do que se fala e porque razões. Como consequência, esvaecem-se os limites entre a liberdade e a autoridade, solapando-se uma em nome da outra e vice-versa. Cabe, desta forma, retomar, à luz das posições anteriormente discutidas, a velha questão: o homem é ou não livre?

## A liberdade relativa

Com o individualismo e o determinismo instala-se a dicotomia entre o homem livre e o homem determinado. Mas, na verdade, tal colocação não resiste à análise mais aprofundada, pois o ser humano é, a um só tempo, as duas coisas. Ele é determinado porque, já ao nascer, encontra-se numa sociedade constituída, ou seja, inserido num dado espaço, tempo e situação de classe que, em conjunto, lhe impõem um universo cultural. Por outro lado, o homem é também livre, porque na sua interação com o meio físico e social adquire consciência das determinações que sobre ele incidem.

Convém lembrar que concepção semelhante à aqui defendida já foi proposta por Skinner, em 1945. Ao mesmo tempo em que afirmava a possibilidade de tomada de consciência pelo homem, vinculava essa possibilidade aos resultados da sua interação com a sociedade. "... alguém torna-se consciente do que está fazendo somente após a sociedade ter reforçado respostas verbais com respeito ao seu comportamento (...)" (Skinner, 1961, p.551).

A tomada de consciência é, portanto, condição necessária para que se exerça no mundo uma ação transformadora, cujo objetivo último é instaurar uma nova ordem social, tida como superior à encontrada. Por outro lado, se a tomada de consciência das determinações é condição necessária que permite a ação transformadora, ela não é, sob nenhuma hipótese, condição suficiente: é preciso, ainda, que se conquiste um certo grau de poder sobre a natureza, sobre os outros homens e, sobretudo, sobre si mesmo, para que a ação transformadora, compromissada com o interesse coletivo, tenha lugar. Neste momento, o indivíduo tem condições de interagir com o próprio sistema de determinações, fazendo parte dele.

Neste sentido, a questão da liberdade e da determinação do ser humano não pode ser levada a efeito quando se conceituam os termos de modo genérico e abstrato. Tanto a liberdade como a determinação são datadas, pois o homem se encontra sempre numa certa época, meio e cultura que, por um lado, condicionam suas possibilidades de ser e de atuar e, por outro, constituem as próprias bases de superação deste ser e deste atuar. Desta forma, não existe liberdade intrínseca ao sujeito, pois ela se constrói sempre na e pela relação com os demais. Neste sentido, liberdade não é uma qualidade inata do ser humano, algo que ele contém em si de maneira pronta e acabada, já ao nascer. Liberdade não é ponto de partida: é, antes, ponto de chegada, condição cotidianamente construída. Sob este prisma, não é possível pretender "preservar" a

liberdade do indivíduo reprovando e evitando tudo aquilo que de algum modo e de alguma maneira a cerceia. Ao contrário, é no difícil e constante embate com tais entraves que a liberdade pode ser, paulatinamente, conquistada.

Postula-se, assim, a impossibilidade tanto da liberdade absoluta como da absoluta falta de liberdade. A liberdade do ser humano, sua autonomia, é sempre relativa: se, de um lado, as ações dos homens derivam sempre de suas escolhas, de outro a situação concreta em que se encontram, com seus sistemas normativos, define os limites no âmbito dos quais é possível escolher (Heller, 1982). Cabe, então, perguntar: como os homens tomam consciência da situação concreta em que vivem, bem como de suas determinações? A resposta só pode ser uma: é preciso que as gerações mais novas sejam guiadas num mundo pré-estabelecido, no qual nasceram como estrangeiras. É assim que os recém-chegados aprendem a pensar, agir e sentir como seres humanos, dando continuidade à civilização (Arendt, 1972). O professor é, justamente, uma das figuras a quem se confere o papel de orientar indivíduos nesse mundo pré-estabelecido.

Esta condução dos mais jovens ao universo humano não pode ser feita, entretanto, sem autoridade. Ao contrário, criar filhos, bem como educar alunos, requer autoridade, pois é ela que, assentando-se no passado, fornece ao mundo a estabilidade e a segurança que, enquanto mortais-frágeis e indefesos, os homens necessitam. Desta maneira, se se quer preservar a possibilidade de construir e cuidar de um mundo que pode sobreviver e servir de suporte aos que virão, não parece ser possível, nem desejável, prescindir de autoridade. A questão que se coloca é, pois, a seguinte: a autoridade só pode ser exercida através da força, da violência ou da coerção?

## DAS MODALIDADES DA AUTORIDADE

Quando se parte do pressuposto de que os seres humanos não são entidades abstratas, desvinculadas de um tempo, de um espaço e de uma história, torna-se uma impossibilidade lógica postular que as pessoas são natural e espontaneamente da forma como são. Seria preciso, para tanto, defender o indefensável, ou seja, que os indivíduos ou nascem com uma personalidade constituída ou trazem em si, já ao nascer, os germes necessários para tal. Mas, como é bem sabido, existe nas pessoas muito mais do que apenas elas mesmas: na interação com o ambiente físico e social, a história, a tradição, a classe social e a cultura dão todas e cada uma a sua contribuição na constituição dos indivíduos.

No entanto, entre as várias influências que atuam sobre o ser humano, nenhuma é tão importante quanto a educação, quando menos porque é por seu intermédio que as demais atuam. Mas a educação é sobretudo importante porque é nela e através dela que se abre ao bebê humano a possibilidade de tornar-se, tanto quanto possível, cada vez mais, um sujeito autônomo, senhor de sua história. O processo educativo implica, pois, sempre, diretividade, ou seja, metas a serem alcançadas. Dentre os objetivos mais amplos de qualquer educação, dois são centrais: promover a humanização do ser humano (pela apropriação da cultura e saber das gerações precedentes) e propiciar condições para a constituição da personalidade

(via construção do conhecimento de si e das circunstâncias em que vive).

Como decorrência, é possível afirmar que educar implica, muitas vezes, interferir na vontade e na atividade da criança, sempre com o objetivo de, mais adiante, fazer com que sua vontade e sua atividade sejam controlados por ela mesma. Depara-se, portanto, com uma situação paradoxal: de que modo é possível transformar uma criança em sujeito de si e de sua história se, para tanto, é preciso fazê-la obedecer à autoridade dos pais ou do educador, o que freqüentemente contraria seus desejos e inclinações? De fato, atuar por submissão a uma autoridade significa ser dirigido: selecionar — de acordo com a própria consciência — a conduta mais adequada significa dirigir a si mesmo. Como pode uma coisa levar à outra? (Laberthonnière, 1924).

Segundo Laberthonnière (1924), a pergunta acima só tem razão se a autoridade for erroneamente concebida como "um poder que se impõe — com violência ou com habilidade — e que, em sua essência, é irremediavelmente externo e estranho àqueles sobre os quais é exercido" (p. 29). Mas, segundo ele, há neste raciocínio uma falta de coerência, porque se a autoridade fizer uso de meios violentos para se impor, ela cede lugar ao autoritarismo. Adicionalmente, se a autoridade se valer da habilidade, em especial da persuasão e da argumentação, ela deixa de existir: persuasão e argumentação caracterizam relações simétricas, igualitárias, que dispensam, portanto, a autoridade, argumento defendido, mais tarde, por Arendt (1972).

Concordamos, porém, parcialmente, com as proposições acima. Embora aceitemos os argumentos relativos ao autoritarismo, acreditamos que a autoridade envolve, sim, habilidades. Cabe, desta forma, reconceituar a autoridade atribuindo-lhe um caráter inteiramente distinto. Para tanto, é essencial reconhecer que ela não é um conceito abstrato: é tanto uma qualidade investida em alguém quanto uma decorrência do reconhecimento da habilidade de um indivíduo promover outros. Dentro de uma sociedade como a nossa, um professor terá uma autoridade institucional nele investida. No entanto, tal autoridade terá uma eficiência que depende do poder de controle e de aplicação de sanções. Por outro lado, a capacidade de promover outros indivíduos e de levá-los a atingir objetivos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e social, ampliará e, sobretudo, conferirá legitimidade a seu poder institucional.

É possível, assim, discernir entre dois tipos de autoridade. Existe, de um lado, aquela "que se serve do poder e da astúcia de que dispõe para subordinar os outros a seus fins particulares, buscando unicamente impor-se aos demais para desfrutar das vantagens derivadas de tal poder" (Laberthonnière, 1924, p. 30). De outro, há a autoridade "que faz uso do poder e da habilidade que possui para, em um certo sentido, se subordinar àqueles que estão sob sua influência, ligando sua sorte à dos mesmos e perseguindo um fim comum" (p. 30). De acordo com Laberthonnière, a primeira modalidade recebe o nome de "autoridade autoritária" e a segunda, de "autoridade liberal". Desta forma, se "a autoridade é tudo aquilo que faz com que as pessoas obedeçam" (Arendt, 1972), cabe precisar que, tal como existem duas formas de autoridade, há também duas formas de obediência, ambas concretas, isto é, exerci-

das por pessoas. Desta maneira, a obediência — como a autoridade e a liberdade — não pode se entender como um conceito abstrato: ela é, antes de mais nada, um ato complexo, movido também por razões diversas. Há, assim, a obediência servil — que decorre da autoridade autoritária — e a obediência libertadora — que corresponde à autoridade liberal. No primeiro caso, obedecer equivale a "suportar"; no segundo, a "concordar" (Laberthonnière, 1924). Desta forma, a obediência que se quer é sempre desta última natureza, de onde é preciso exigir que autoridade seja sempre liberal, ou seja, que explicita e busque nada mais do que o interesse comum.

## DA AUTORIDADE DO PROFESSOR

Postular a presença de uma obediência libertadora, no sentido de Laberthonnière, não significa considerar que ela se encontre sempre presente nas pessoas, bastando procurá-la para alcançá-la; ao contrário, implica abdicar de inúmeras alternativas de ação para se concentrar tão somente em uma, regulando, desta forma, sua própria conduta. Tal regulação, por sua vez, depende de uma paulatina construção, que se dá no e pelo convívio social, em especial, na relação educativa (Vygotsky, 1989).

É nesta medida, pois, que se pode considerar a autoridade do educador como condição mesma da vontade autônoma da criança. Quando, em educação, se abre mão da autoridade, nega-se ao ser em formação o apoio e o amparo que requer para se tornar adulto: alguém capaz de se colocar objetivos, levantar alternativas de ação, selecionar a mais pertinente do ponto de vista pessoal e social e, deliberadamente, refrear todo e qualquer impulso que impeça ou proteja a execução da opção escolhida. Desta forma, a colocação e a obtenção de fins pressupõe sempre a construção da vontade, ou seja, do controle — da disciplina — sobre a ação.

Para que tal construção se dê, é imprescindível que, num primeiro momento, o educador norteie, oriente e mesmo — se necessário for — intervenha na atividade daqueles que devem ser educados. Mas é preciso que, ao assim agir, suscite uma obediência voluntária, que derive do reconhecimento de que há convergência de interesses e que esteja baseada no respeito mútuo, posto que respeito promove confiança e confiança, a aceitação por escolha (Laberthonnière, 1924). Este resultado exige do educador, conseqüentemente, uma postura de comprometimento com a promoção de liberdade para aqueles a quem educa, ou seja, reconhecimento pleno de que sua autoridade está a serviço da formação de um cidadão lúcido, apto a regular, tanto quanto possível, sua própria conduta, posicionando-se de forma independente e conseqüente em relação às normas constituídas pelo sistema social.

Este é, de fato, o objetivo último e maior da autoridade na relação pedagógica: propiciar a construção de uma consciência que seja a um só tempo autônoma e compromissada com a autonomia das demais consciências. Nesta medida, pode-se considerar que a autoridade do educador atua como uma "consciência externa", que irá sendo pouco a pouco interiorizada, até transformar-se em consciência pessoal, interna. Consoante com tal raciocínio, parece lícito supor também que as "raízes da consciência encontram-se no espaço exterior, a saber na relação que

o indivíduo mantém com pessoas e objetos em condições objetivas da vida social" (Rivière, 1985, p.134) — relação que, conforme já demonstrado, inclui necessariamente a autoridade.

A lógica deste raciocínio supõe aceitar que, no desenvolvimento humano, as funções psicológicas superiores, entre as quais se inclui a auto-regulação da conduta, aparecem sempre duas vezes: "a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como função intrapsíquica" (Vygotsky, 1989, p.94). Assim é que a vontade, inicialmente regulada "de fora" pela autoridade do educador, passa a ser gradativamente regulada "de dentro" pela criança, à medida que esta se apropria da cultura e do conhecimento humano disponível e constrói sua personalidade. Daí postular-se que a autoridade é condição essencial para a formação tanto da auto-regulação (comumente chamada de disciplina) como da própria consciência.

Centrando a atenção na sala de aula, é possível postular que a autoridade do professor é fundamental na aprendizagem. Por seu intermédio, os alunos aprendem a regular o próprio comportamento para garantir a apropriação do conhecimento escolar, porque compreendem sua importância e papel: permitir-lhes uma apreensão crítica do real — das determinações que sobre ele atuam — para que seja possível transformá-lo. A autoridade libertadora do professor é, portanto, sempre cúmplice dos alunos: cabe-lhe encaminhá-los para a autonomia de pensamento e de ação. Tal autonomia, no entanto, não é nem genérica, nem abstrata. Ao contrário, de um lado ela é fruto da internalização de deveres e regras que, constitutivas da sociedade mais ampla, são experimentadas no processo-pedagógico por intermédio da autoridade do professor. De outro, ela é também o resultado da construção de uma relação pessoal com tal sistema de normas, de modo que, eventualmente — e se necessário for — seja possível sua superação.

Neste sentido, como diz Chauí (1980, p.31). "O professor trabalha para suprimir a figura do aluno enquanto aluno, isto é, o trabalho pedagógico se efetua para fazer com que a figura do estudante desapareça", cedendo lugar a outros mestres. Daí a importância da autoridade: na ausência de qualquer simetria entre professores e alunos e, portanto, de qualquer diálogo, é ela que permite, ao final do processo educativo, o encontro de iguais. Cabe então perguntar: de onde vem o reconhecimento da autoridade do professor? Por que só alguns e não todos os professores levam seus alunos à obediência voluntária, confiantes de que, no futuro, saberão caminhar sozinhos? Não há, aqui, evidentemente, uma única resposta.

Chauí (1980) afirma que o verdadeiro professor é aquele que tem claro que sua tarefa é a de atuar como mediador no diálogo que o aluno deve manter com o pensamento e com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais. Para tanto, é preciso que ambos — pensamento e cultura — se expressem na linguagem e nos gestos daquele que ensina, de forma que sem conhecimento não há como haver professor. Mas se o conhecimento parece ser condição necessária para que o pro-

fessor legitimamente — com autoridade — exerça sua função, será o conhecimento condição suficiente?

Em nosso entender, não. Um professor, para ser reconhecido como autoridade que merece confiança, precisa, ainda, de mestria no exercício de sua função. Isto significa que a autoridade do professor constitui-se a partir da aliança entre conhecimento e experiência na condução da classe: para encaminhar os alunos para a apropriação de um determinado fenômeno do real, é preciso que o professor domine tanto o fenômeno a ser conhecido como o processo de conhecer. Face ao norte que coloca para sua classe, cabe-lhe assegurar a todos e a cada um a livre manifestação de idéias e hipóteses acerca do assunto em questão, de modo que, no confronto, noções mais primitivas sejam substituídas por outras, mais evoluídas, sem qualquer prejuízo, seja para a auto-estima, seja para o respeito mútuo. Daí ser totalmente impropriedade que o diálogo ardoroso e animado em torno de idéias possa vir a ser confundido com indisciplina, pois esta implica sempre em manter-se à margem da proposta e, nunca, em vivê-la intensamente (resguardados os direitos daqueles que compartilham do espaço escolar).

Resta, finalmente, colocar que o professor com autoridade é também aquele que deixa transparecer as razões pelas quais a exerce: não por prazer, não por capricho, nem mesmo por interesses pessoais, mas por compromisso genuíno com o processo pedagógico, ou seja, com a construção de sujeitos que, conhecendo a realidade, disponham-se a modificá-la em consonância com um projeto comum. Neste sentido, um exercício saudável a ser empreendido em cada escola e cada sala de aula é a explicitação não só das razões pelas quais se considera importante cumprir determinadas atividades, como também das formas através das quais se espera cumpri-las. Estipular em conjunto as regras que pautarão a conduta a ser seguida por todos aqueles envolvidos no processo de conhecer — diretores, professores e alunos — constitui uma rica ocasião para se enfrontar na elaboração tanto de regras comuns como de artifícios para garanti-las, uma vez que a participação coletiva nesse processo legitima a necessidade de obedecer aos resultados alcançados. Desobedecê-los, neste contexto, significa não só contrariar os próprios interesses como, sobretudo, atentar contra a maioria, pois se os interesses mudam, o processo de negociação deve permanecer. Assim é que conhecimento, experiência e elaboração conjunta de regras retomam os atributos que, ao longo dos séculos, têm definido a autoridade: a razão, na Grécia Antiga; a experiência, no Império Romano e a lei, na Idade Moderna.

Pode-se, agora, postular qual é a relação entre autoridade, liberdade e disciplina, notadamente na sala de aula. A indisciplina parece ser mais freqüentemente gerada em duas situações: como último recurso contra a autoridade autoritária — ou o autoritarismo — do professor ou como expressão de sua falta de autoridade. Mas autoridade não significa, como simplisticamente se pretende, forjar pessoas: o educador não trabalha nunca sobre uma matéria maleável que passivamente cede à ação externa. De igual modo, o exercício da autoridade não implica, como freqüentemente se quer, desrespeitar a liberdade inerente a todo ser humano. Ao contrário, o exercício da autoridade

requer o trabalho árduo e sistemático de um professor que, detendo o conhecimento, é engenhoso o suficiente em sua transmissão: conduz seus alunos a tomarem consciência de si, de seus deveres, direitos e responsabilidades, inicialmente no espaço escolar e, progressivamente, no meio físico e social em que vivem. A verdadeira autoridade é, pois, aquela que destrói a si mesma no decorrer mesmo do processo educativo, na medida em que forma

sujeitos interlocutores, capazes de pensar e agir com independência, sem perder de vista o horizonte dos projetos comuns. É por este motivo que precisamos e muito — de autoridade em nossas salas de aula. Mas a autoridade que precisamos e queremos é a autoridade libertadora, outorgada, porque se reconhece, naquele que a exerce, sabedoria, experiência e compromisso com os sujeitos do amanhã.

---

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1972.

CHAUI, M. de S. Ideologia e educação. *Educação & Sociedade*. São Paulo, CEDES/Cortez (5): 24-40, jan. 1980.

FREUD, S. *El porvenir de una ilusión*. Madri, Biblioteca Nueva, 1968. (Obras Completas.)

HELLER, A. *Para mudar a vida*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

LABERTHONNIÈRE, L. *Teoria dell'educazione e saggi minori*. Firenze, Vallecchi, 1924.

RIVIÈRE, A. *La psicologia de Vygotsky*. Madri, Visor Libros, 1985.

SKINNER, B. F. The operational analysis of psychological terms. In: CUMULATIVE record. enlarged ed. New York, Appleton-Century-Crofts, 1961. p. 272-86.

VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 1989.

