
A AUTORIDADE NÃO PASSARÁ

Jean HOUSSAYE
Universidade de Rouen (CIVIIC)

Meu discurso não será comedido, tampouco convencional. Creio, pois, a respeito desta temática da autoridade na escola, que os discursos proferidos são muitas vezes afetados, esforçando-se para minimizar as difíceis situações e questões às quais os professores encontram-se confrontados no dia a dia. Não será comedido, já que vou examinar a questão do lado dos pedagogos; ora, os pedagogos raramente mostram comedimento, justamente porque eles se obrigam a adotar uma prática diferente na sala de aula. Não será convencional, já que nesta questão da autoridade na prática da sala de aula, forte é a tentação em recorrer à vara de condão da autoridade para aplacar as dificuldades encontradas na aprendizagem.

A autoridade não passará. Tal é o lema de meu discurso, que desenvolverei sob três ângulos: a autoridade não passará, disso sempre se falará teoricamente; a autoridade não passará, disso sempre se falará praticamente; a autoridade não passará, sempre será preciso resistir-lhe pedagogicamente. Resta que meu discurso é basicamente inaudível, principalmente para jovens professores ou professores em curso de formação, justamente porque se trata de defender que é necessário abandonar ou ultrapassar esta problemática da autoridade. Melhor sabê-lo desde o princípio, ainda que seja para lhe resistir.

1. A AUTORIDADE NÃO PASSARÁ: DISSO SEMPRE SE FALARÁ TEORICAMENTE

Sempre se pode, do ponto de vista teórico, afirmar e defender que a autoridade não pode nem deve representar um verdadeiro problema em educação, que a autoridade, longe de ser descartável, constitui o fundamento do ato educativo.

A autoridade seria um problema? Alguns daqueles que a defendem parecem assim acreditar, porém no intuito de pedir sua volta e seu respeito. Não se trata aqui de definição, mas de encantação. Alguns não cansam de fazer disso a sua especialidade. Em uma tese recente, Cady (2006) analisa o discurso dos “republicanos antipedagogos” a esse respeito. Segundo estes, não pode nem deve haver problema de autoridade. A autoridade do professor, longe de ser a expressão de uma violência, apoia-se no interesse reconhecido da aquisição dos saberes que fazem crescer e portanto, *in fine*, na esperança do acesso à humanidade. A autoridade não seria então aturada, mas reconhecida como legítima, *a priori*, pelos alunos e assumida como tal pelo mestre responsável. Na escola, o aluno (essa criança negada) encontra-se então submetido à onipotência do professor

responsável e “autorizado” que pode assim levá-lo rumo à sua própria “humanização”. Se o fim é determinado, os meios ainda hão de ser examinados. E aqui aparece a encantação. Da mesma forma que o fazem quando colocam o sucesso escolar nas próprias mãos dos alunos, nossos filósofos subordinam a volta de uma escola digna deste nome a um ato de vontade pura por parte dos adultos encarregados da educação dos alunos. É preciso ousar encarnar o papel do mestre e decretar o fim do recreio de nossa relação contemporânea e doentia com a infância.

Se agora, além da encantação, quisermos mostrar que a autoridade não é um problema e que não deve haver problemas propriamente ditos de autoridade, basta defini-la. A psicossociologia especializou-se nesta abordagem. Se, por exemplo (Bertrand *et* Guillemet, 1989), distinguirmos rigorosamente a influência (transação interpessoal produzindo efeitos psicológicos e comportamentais), o controle (tentativa de influência bem sucedida), o poder (potencial de influência sustentado por meios de se obter a obediência) e a autoridade (poder legítimo em posse de uma pessoa devido a seu papel e posição na estrutura), como se poderia ainda considerar e aceitar que houvesse problemas de autoridade e, sobretudo, que a autoridade fosse um problema? Haveria de ser muito mal inspirado. Se, outro exemplo (Mucchielli, 1976), definirmos a autoridade como uma qualidade da estrutura de um grupo – significando que o próprio fato de um grupo se organizar, atribuir objetivos e começar a existir como grupo desse a luz à autoridade –, como aspeto inevitável e normal da própria estrutura, como se poderia ainda suspeitar qualquer problema em torno da autoridade? A questão está resolvida definitivamente por natureza, em sua própria definição.

Obviamente, se formos um pouco mais perplexos e procurarmos outras definições, como aquela de Canetti em sua incrível obra (*Masse et puissance*, 1966) sobre os fenômenos de grupo, entenderemos que a gestão do cotidiano não é tão simples assim e que querer distinguir entre autoridade, disciplina e sanção é muitas vezes delicado quando relacionado às práticas. Quando o autor afirma que muitas proibições servem apenas para sustentar o poder daqueles que podem castigar ou perdoar sua transgressão, que o indulto e a condenação são figuras indissociáveis do poder, que o poder se exerce antes de tudo pela ordem, mais antiga que a linguagem (pois os cães podem entendê-la!), que faz parte da natureza da ordem desencadear uma ação, não admitir nenhuma contradição, não tolerar nem discussão nem explicação nem dúvida, chega-se a duvidar da aparente transparência das precedentes distinções entre influência, controle, poder e autoridade. Se constatarmos, mais simplesmente, que a autoridade do dia a dia, como poder de se obter a obediência, e que o poder de impor e de se impor impondo consistem em levar alguém ou um grupo a fazer o que se decidiu, caso necessário contra a própria vontade ou usando os meios de pressão, só

se pode assim afirmar que, fora as definições, a autoridade não somente provoca problemas como pode se revelar o próprio problema.

A não ser que se tente expurgar a autoridade de qualquer problema ao justificá-la metafisicamente. Nesse intuito, faz-se a clássica distinção entre *potestas* e *auctoritas*. O primeiro, *potestas*, é o poder baseado na função, na patente ou no estatuto. Trata-se do poder legal outorgado pelas instâncias da sociedade (concurso, administração, hierarquia) para tomar decisões e comandar na sala de aula, se necessário recorrendo à coação. Eis o que liga aos domínios da disciplina, da sanção. A segunda, *auctoritas*, não se pode atribuir oficial ou legalmente. Não é da ordem da imposição, da ascendência, do crédito. Baseia-se na ocorrência de uma forma de superioridade, e não do poder legal de coação. “A autoridade, no sentido de *auctoritas*, consiste na arte de se obter a adesão sem recorrer à força ou à coação. Recomenda mais do comenda.” (Praitat, 2009, p. 82). Pode-se também ir mais adiante na distinção ao se apoiar em Arendt, que lembra que a autoridade não é nem coação nem persuasão, mas influência. De fato, em educação, se a coação se encontra do lado do poder e, portanto, da hierarquia dissimétrica, a persuasão, por sua vez, fica do lado da igualdade e da argumentação. Ora, em educação, há, sim, dissimetria entre o professor e os alunos. É neste quadro que a influência há de ser educativa, e não manipuladora. Assim, se a intenção for mostrar que, em teoria, a autoridade não pode ser um problema, resta definir as características de uma influência educativa (libertadora, indireta, temporária, reconhecadora).

Com certeza, estamos longe da encantação do uso e do retorno da autoridade. Com certeza, teremos logo que recorrer a jogos de linguagem para ser compreendidos e tecer novamente ligações entre *potestas* et *auctoritas*, nem que seja apenas para fazer funcionar a gestão cotidiana da sala de aula; falar-se-ia então de autoridade não autoritária ou de autoridade benevolente, que autoriza a ser e impede de fazer qualquer coisa (Guillot, 2009). Com certeza, não se justifica a autoridade pela disciplina mas, sim, a disciplina pela autoridade, justificando-se assim a disciplina na sala de aula sem afundar a autoridade na disciplina. A missão encontra-se então cumprida, a autoridade não passará, ela permanecerá no cerne do ato educativo, pelo menos teoricamente. Para dizer a verdade, ela não deve provocar problemas, basta entender-se bem a seu respeito. A autoridade não deve ser um problema. Porém, há de constatar que subsiste um enorme problema: no plano das práticas, a autoridade não deixa de provocar problemas...

2. A AUTORIDADE NÃO PASSARÁ: DISSO SEMPRE SE FALARÁ PRATICAMENTE

Sob vários aspectos, seria muito mais fácil se a autoridade funcionasse com o assentimento e para a satisfação de todos. Hoje como ontem e contrariamente ao que parece, o problema consiste, por um lado, em suas carências e, por outra parte, em seus excessos. Perante os discursos pregando a instauração ou a restauração da autoridade, encontram-se fatos, aqueles que se exercem contra as crianças. E, desta vez, de nada serve distinguir entre disciplina e autoridade. A prática, por sua vez, não pode se permitir este luxo.

Escolheremos apenas alguns exemplos para ilustrar o mal-estar contemporâneo sobre a questão. Em julho de 2005, Ljubljana, na Eslovênia, foi a sede de uma conferência mundial de combate à violência contra as crianças. Estando claro que as crianças não são mini pessoas com mini direitos, os participantes estimaram que a tolerância zero devia se impor diante de qualquer forma de violência infligida às crianças, em nome da autoridade, no meio familiar, escolar, institucional ou na rua. As conclusões finais insistiram sobre o fato do muro do silêncio em torno da violência familiar, inclusive os castigos corporais, ainda não ter sido rompido. Estimou-se que a escola, as atividades extra-escolares, as instituições públicas e privadas deviam ser melhor controladas, e que os esforços com a prevenção deviam ser priorizados, no intuito de mudar as percepções sociais quanto aos comportamentos aceitáveis para com as crianças. Em 1979, a Suécia foi a primeira a introduzir no seu Código da Família a interdição formal de qualquer castigo corporal e outras punições ou tratamentos degradantes. Desde então, treze países seguiram o exemplo; a França não faz parte deste grupo.

Para voltar à nossa doce França, talvez, lembre-se ainda do livro de Pierre Merle, em 2005, sobre a humilhação dos alunos. Embora muitas vezes sentida pelos alunos, os professores consideram-na marginal. A humilhação dos alunos é frequentemente ligada ao desconhecimento de seus direitos, apesar destes terem sido reforçados por um Decreto de julho de 2000. E os regulamentos internos das escolas estão mais voltados para as obrigações. Os direitos ao respeito, à expressão individual e coletiva, são pouco desenvolvidos, a não ser de maneira muito vaga. Na prática, a palavra dos alunos permanece imperfeitamente considerada. Assim, a humilhação é reveladora dos problemas de relacionamento entre o professor e seus alunos. Tendo dificuldades para impor a ordem e gerenciar a disciplina, aponta Merle, o professor encontra na humilhação uma forma de sanção não regulamentar podendo ajudá-lo. A humilhação apresenta-se como mais um fracasso da autoridade.

Fracasso da autoridade na educação da maior parte dos países, fracasso da autoridade para muitos alunos franceses, fracasso da autoridade, enfim, na formação dos professores, se acreditarmos nos trabalhos da terceira Conferência mundial sobre a violência na escola (Bordeaux, 2006). Apontou-se nesta ocasião que os jovens professores temem ser desestabilizados em sua relação com o aluno, não saber gerenciar uma sala de aula ou não ter autoridade suficiente. Por outro lado, estão muito confiantes na firmeza de sua formação intelectual. Enfim, o quadro é sombrio e se acredita ser um fenômeno recente, os tempos de hoje sendo particularmente difíceis. Enganar-se-ia quem pensasse assim. De fato, o fracasso da autoridade resulta em primeiro lugar de uma história assaz pesada.

A história da autoridade em educação é, antes de mais nada, a história do fracasso da autoridade, a história da coação. Os fatos são particularmente teimosos. Em primeira instância, escrever a história da autoridade consiste em descrever o curso deste longo queixume oriundo da coação, que, já na Antiguidade, dominava os outros métodos. Tanto os gregos quanto os romanos, se pensarem na escola, lembram dos castigos corporais. A vara é a arma habitual em que o mestre sustenta sua autoridade; é o símbolo da escola, o marco do cotidiano.

Sem contrapartidas? Não, já que desde a origem, junto ao queixume das práticas se eleva a lamúria das teorias. Como se os fatos e as ideias fossem ao mesmo tempo ligados uns a outras e antinômicos. A partir do fim do primeiro século, os teóricos da educação emitiram dúvidas sobre a legitimidade e a eficiência dos métodos brutais e pregaram outros meios (emulação, recompensas, gosto pelo estudo). Porém, nada disso vingaria, o castigo corporal permanecerá a regra, mesmo que a regra admitisse nuances.

A coação encontrar-se-á presa em meio a coalizão religião-educação. Logo a punição irá se transformar em falta e, portanto, dar a luz a um julgamento moral na origem de uma culpa que apenas a expiação religiosa poderá tratar. A disciplina e as punições aliaram-se a um conceito de infância em perigo. A criança é percebida como um ser impuro, como uma alma a ser salva, se necessário apesar dela, tarefa esta cabendo aos adultos responsáveis que a cercam. No século XVI emergiria de forma mais clara essa criança impura devendo ser corrigida para garantir sua salvação.

Curiosamente, no mesmo momento, se impõe outra imagem, antagonista, de uma criança inocente, cândida, vulnerável, que deve ser protegida, já que se encontra em perigo. Todavia, a lógica é a mesma: é preciso cercar as crianças e isolá-las do mundo adulto. De todo modo, a mais estrita disciplina tornar-se-á lei: a vigia será constante, a delação erguida em princípio de governo, os castigos corporais estendidos e permanentes. Em seguida, por mais que Kant, Rousseau e a ciência se expressarem, por mais que os conceitos de infância evoluírem, a realidade cotidiana escolar da coação permanecerá bastante difundida.

Historicamente, sob este ângulo da coação, a dissociação entre teoria e prática é flagrante. A teoria (no sentido de processão?) dos pedagogos, que buscaram privilegiar outros meios que o chicote, é impressionante. Parece que ao longo queixume dos castigos oriundo das crianças ecoa a lamúria dos pedagogos. Com que resultado? Por mais que a criança do Iluminismo deixe de ser ontologicamente má, ela permanece naturalmente frágil e culturalmente corrigível. Por mais que os conceitos mudem, as práticas, por sua vez, não evoluem muito, já que continuam se alimentando de justificativas extraídas de teorias maleáveis a serviço das práticas habituais. Reina a disciplina e fracassa a autoridade. E, mais uma vez, elevam-se os queixumes dos regentes e dos professores: nível baixo dos alunos, constante falta de aplicação, desgosto pelos estudos, ausência de modéstia e de docilidade.

Querendo ou não, a história das práticas pedagógicas é uma história violenta. A questão da autoridade atravessa os séculos junto à escola, estruturando-a consubstancialmente. Por mais que as teorias tentem, livrar-se dela é impossível. As práticas nela mergulham e nunca deixariam de mostrar ao mesmo tempo seu fracasso e sua incompatibilidade com aquilo que se prega. Por conseguinte, hoje como ontem, a autoridade fracassa sob dois pontos de vista: o do respeito dos conceitos educativos e o da resolução dos problemas do cotidiano da educação. A autoridade atravessou os séculos sob o signo do fracasso.

Porém, se acreditarmos nas análises de Arendt (1972), o contexto lhe era favorável. Como vimos, a autoridade opõe-se à força, já esta última é a prova do fracasso da primeira. A autoridade opõe-se à persuasão, já que esta última supõe a igualdade e vem junto à argumentação. Portanto, a relação de autoridade não se baseia em uma razão comum, tampouco no poder daquele que comanda, mas, sim, na hierarquia, da qual cada um reconhece a justeza e legitimidade. Onde viria tal consciência de sua justeza e legitimidade? Da conjunção secular da tradição, da religião e da autoridade. Assim, o desaparecimento da autoridade seria apenas a fase final da decomposição que, durante séculos, atingiu essa santa aliança. No plano político, a perda é definitiva:

Viver em uma esfera pública sem autoridade nem a consciência concomitante de que a fonte desta transcende o poder e os que detêm, significa ser confrontado de novo, sem a confiança religiosa em um começo sagrado e sem a proteção de padrões de conduta tradicionais e, portanto, auto-evidentes, com os problemas elementares da convivência humana (1972, p. 185).

Ademais, o que é verdade no plano político também o é no plano educativo. Em razão da disjunção da autoridade com a religião e a tradição, não se pode mais fundar a autoridade na escola em um absoluto, conteúdos-modelos ou imperativos da lei moral. A convivência há de ser

construída e passa de um estatuto de *a priori* a uma esperança e busca de *a posteriori*. Educar agora se coloca fundamentalmente como aventura do cotidiano e não como necessidade regressiva.

Embora tenha muitas vezes sido considerada por filósofos como a referência conceitual que permitiria salvar a educação, a cultura e a autoridade, Arendt acaba de vez com esta última. Estaríamos desde então definitivamente órfãos da autoridade? Não, já que uma referência salva a outra. Quem permite hoje ligar-se teoricamente à autoridade é Revault d'Allonnes (2006). Ela explica que a desqualificação da tradição permitiu aos modernos vincular a relação de autoridade ao futuro, a outra exterioridade, a uma polaridade do aval que orienta mais do que funda. Faz-se portanto necessário falar, com os modernos, da autoridade da transmissão e não mais de autoridade da tradição. O educador moderno funda sua autoridade na missão de sua função, que consiste em encaixá-la em uma nova relação o tempo feita de domínio, promessas e expectativas. Todavia, se for verdade que, sob muitos aspectos, a educação é o fruto da modernidade (Houssaye, 2007), também se verifica que esta mesma modernidade se encontra hoje no impasse do vazio de suas promessas (o que designa a pós-modernidade) e que, por outro lado, as pedagogias da modernidade não representam nenhum pedagogia da autoridade.

Por sua vez, outro filósofo, Renaut (*La libération des enfants*, 2002), lembra que nossa relação à infância é o resultado de uma evolução aparentemente inevitável e quase inabalável pela encantação ou a definição. O apelo à vontade ou a transmissão nada pode contra a modernização progressiva da relação à infância, modernização esta que ocorreu através três grandes crises (o humanismo educativo do Renascimento, o anti-naturalismo e a perfectibilidade de Rousseau, a exigência democrática reforçada pela ideologia liberal do século XX). Tais crises levaram à situação que hoje conhecemos, o que significa que o apelo, republicano ou não, de volta à autoridade é absolutamente vão, já que nossa relação à infância não é fruto de um acidente da história, mas, sim, o resultado de uma lenta maturação. Bater na mesa para chamar à autoridade tanto os mestres quanto os alunos a nada serve, já que a nova relação à criança e a crise da autoridade decorrente são antes de tudo o resultado de uma evolução estrutural. Querendo ou não, a proliferação de palavras precedidas por “auto” ou “co” mostra que em educação, como em outras áreas, não basta mais resgatar a autoridade para resolver as dificuldades das práticas escolares.

E são bem reais estas dificuldades. Vários são os exemplos e análises. Basta lembrar aquelas de Barrère (1997). Ela mostra que o utilitarismo dominante embutido nos valores intra- e extra-escolares caracteriza muito bem os atuais alunos do ensino médio. Atribuem uma utilidade global aos estudos, e mais ainda aos diplomas que permitem obter. Porém, seria isso suficiente para fazê-los trabalhar e para dar um sentido a este trabalho? As pesquisas feitas junto a estes alunos do

ensino médio testemunham de um forte instrumentalismo, como também da persistência de um interesse intelectual, todavia distante da cultura gratuita. De fato, tal utilitarismo prospera precisamente sobre a fragilidade do interesse intelectual; ele permite trabalhar em função da nota imediata, da nota média e da orientação; torna-se assim suporte de significação e gerador de práticas reais (trabalho efetivo, investimentos calculados, benefícios escolares esperados). A nota torna-se então central e absorve o interesse intelectual, que se desenvolve se a nota for boa, e se dissolve se for ruim. A gratuidade do saber não está na ordem do dia, ao passo que o interesse intelectual se encontra fragilizado.

As preocupações dos alunos e dos professores não são similares: a compreensão e o registro das aulas para os primeiros; a atividade e a participação dos alunos para os segundos. Para os alunos, uma aula bem acompanhada e uma aula entendida, já aprendida. Eles pedem portanto um professor que “explica bem”, no intuito de “trabalhar menos para entender” fora da sala de aula. Uma boa aula é uma aula de verdade, uma aula que seja de fácil registro, portanto, uma aula clara, estruturada, pontuada por anedotas que permitem o descanso, e proferida por um professor que não fale rápido demais (principalmente para os alunos médios ou em dificuldade).

Os professores não controlam os registros dos alunos. Segundo eles, uma boa aula é uma aula em que são ativos os alunos, uma aula participativa, na junção entre as necessidades práticas da sala de aula e a falência da aula magistral. Esta última não desapareceu, ela serve de rede de segurança se o diálogo não vingar, ou se for preciso acelerar em função do currículo, ou ainda se precisar gerenciar uma sala difícil. A expressão dos alunos apresenta-se como a garantia de sua motivação escolar, e não como espaço de construção dos saberes. A motivação é o sinal do interesse pela aula e da atitude favorável para com o professor. Os alunos, por sua vez, não o entendam desta maneira. De seu ponto de vista, a participação oral apenas é considerada como um pequeno extra, uma tarefa optativa, pouco integrada ao aprendizado. Trata-se de uma encenação da adesão a normas escolares, os bons alunos fazendo perguntas, os outros permanecendo por fora. A ordem escolar continua percebida pelos professores como um continente relativamente autônomo das questões de aprendizado em si. Para os alunos, a adoção de um comportamento favorável ao trabalho é uma obrigação mais ou menos impreterível, o que não representa um trabalho propriamente dito. Passa por uma faculdade de concentração individual e pela instauração de condições coletivas de ordem escolar.

A autoridade permanece assim uma questão problemática para todos os professores. Não proporciona satisfação profissional e engendra tarefas por demais repetitivas (tarefas feitas ou não, sanções, entradas e saídas, etc.). “Não somos policiais”, reclamam os professores. Se por um lado

não têm saudades da autoridade vertical, eles temem ter muito a fazer neste domínio. Eles recusam “a tarefa ingrata”, aquela que se tornou necessária pelo fracasso tanto das novas modalidades de autoridade quanto do retorno às mais tradicionais formas. Assim, a preocupação pela participação entra muitas vezes em conflito com aquela pela ordem escolar (fazer falar e fazer calar, falência da aula magistral). *“A desordem é o principal objeto sintético da reputação dos outros professores”* (Barrère, 2003, p. 16). O medo do barulho que ultrapassa as paredes permanece visceral. Ademais, as competências de manutenção da ordem escolar não são nada óbvias: evitar confundir, perante os alunos, o julgamento sobre o trabalho e aquele sobre a pessoa; interpretar de forma correta os diferentes níveis de linguagem; manter a dialética entre as manifestações do papel e aquelas da pessoa. Quanto aos alunos, diante da ordem escolar, navegam na ambivalência da dualidade normativa entre os comportamentos valorizados no seio do grupo de pares e as proibições da instituição e dos adultos. Sentem-se relativamente senhores de sua atitude, mas relativizam geralmente sua responsabilidade em função da vivência do grupo ou da condenação dos alunos mais fracos, por exemplo. Portanto, há uma tendência a se desligar dos problemas e de suas eventuais soluções. Eis o que os professores não podem fazer, já que se sentem sempre responsáveis, embora seu domínio esteja particularmente incerto. Não é, portanto, de se espantar que a questão das relações e das emoções esteja no centro do trabalho docente, a conduta da aula prevalecendo sobre a aprendizagem em si. Porém, tudo isso permanece baseado em mal-entendidos duradouros, defasagens implícitas e assimetrias pertinentes, que permitem finalmente a sobrevivência da pedagogia tradicional.

Em suma, no que tange às práticas, a autoridade continua criando problemas, a autoridade não deixa de ser um problema. Vimos também que esses problemas não são nada recentes. Fazem parte da estrutura da história da educação. Por mais que a teoria tente sem trégua salvar e justificar a autoridade, ainda se fala dela na prática, porém em termos de dificuldades, impasses, temores, fracassos, medos, insatisfações... Do lado das práticas, a autoridade não passa.

3. A AUTORIDADE NÃO PASSARÁ: SEMPRE SERÁ PRECISO RESISTIR-LHE PEDAGOGICAMENTE

Pedagogicamente, não se pode tratar separadamente as questões da autoridade e da disciplina. Por exemplo, não se pode dizer que a introdução da nota de vida escolar¹ nos estabelecimentos tenha sido um sucesso no que diz respeito à evolução pela avaliação do comportamento dos alunos. Tratou-se de considerar o comportamento como nova matéria, ao lado

¹ Nota de comportamento atribuída aos alunos franceses pelos inspetores de alunos. (NdT.)

das disciplinas propriamente ditas. Pode-se citar também o exemplo da ONG SOS Éducation. Esta se apresenta como grupo de pressão reunindo políticos e docentes e busca defender a escola, apelando para “implementar medidas de bom senso” para que o ensino se torne novamente possível: fazer respeitar a autoridade dos professores; formar os professores para a aplicação da disciplina; reintroduzir a função de inspetor geral de alunos; criar verdadeiros cursos de civismo; excluir definitivamente após a terceira infração grave; restaurar os colégios internos especializados; etc. Dito de outra maneira, sustentar a estrutura escolar na autoridade para que o ensino possa ser realizado sem maiores problemas de autoridade. A qualidade da instrução pressuporia que a estrutura de autoridade nas instituições escolares esteja, prévia e definitivamente, firmada. Ora, segundo essa ONG, quem teria dissolvido a dita estrutura de autoridade? Os pedagogos! “Reivindicamos o antipedagogismo, pois essa ideologia, ainda em obra, dizimou a profissão docente” (Boulangé, 2009, p. 10). Pobres pedagogos! Quão imenso deve ser seu poder, já que se desviar deles permitiria salvar a autoridade, a escola e a educação...

Ora, o que esses pedagogos teriam a dizer a respeito da autoridade? Mostram-nos que o fracasso da autoridade como solução constitui muitas vezes a condição de entrada na esfera do questionamento e da inquietação educativos. Em matéria de autoridade, o fracasso assumido é a abertura à procura pedagógica, tanto no plano da conduta quanto naquele da aprendizagem. Pois ambos são ligados e não se pode pretender dissociar as duas faces. Não é por acaso que Alain, embora inimigo da Educação Nova, ligou esses dois aspectos na sexta de suas *Reflexões sobre a educação*. Todos conhecem essas frases, tão belas quanto terríveis:

a escola é um local admirável. Acho bom que os ruídos externos não penetrem. Gosto destas paredes nuas. Não aprovo que nelas sejam penduradas coisas que atraiam o olhar, ainda que belas, porque é necessário que a atenção seja levada ao trabalho. Que a criança leia, escreva ou calcule, essa ação desnuda constitui seu pequeno mundo, que deve lhe bastar como tal. Todo esse tédio circundante e esse vazio sem profundidade são como uma lição bem expressiva (1976, p. 19).

Por mais retoricamente bonito que seja o discurso de Alain, pode-se, todavia, considerar que faz jus às práticas e justificativas pedagógicas habituais. Reforça essa pedagogia do esforço, da repetição, da imposição e da vontade, até hoje muitas vezes enaltecida. Deve-se também constatar que essas reflexões vêm acompanhadas, de forma igualmente contínua, por uma pedagogia da coação, da força, da autoridade. Disso lembremos de uma só coisa: autoridade e aprendizagem encontram-se ligados. Os pedagogos dedicaram-se desde sempre a tentar aliviar, em um mesmo movimento, o peso da coação e o do tédio. Procuram ao mesmo tempo evitar a autoridade e o desinteresse.

O sopro pedagógico começa ao passo que a crença na autoridade se esgota. Escutemos Freinet virar as costas a Alain e tantos outros (rindo-se ao mesmo tempo da pedagogia “científica”):

O pedagogo preparara minuciosamente os seus métodos e, segundo dizia, estabelecera cientificamente a escada que permite o acesso aos diversos andares do conhecimento; medira experimentalmente a altura dos degraus, para adaptá-las às possibilidades normais das pernas das crianças; arranjara, aqui e ali, um patamar cômodo para se retomar o fôlego, e um corrimão benévolo amparava os principiantes.

E o pedagogo zangava-se, não com a escada, que, evidentemente, fora concebida e construída com ciência, mas com as crianças que pareciam insensíveis à solicitude dele.

Zangava-se porque tudo acontecia normalmente quando ele estava presente, vigiando a subida metódica da escada, degrau por degrau, tomando fôlego nos patamares e segurando no corrimão. Mas, se ele se ausentava uns momentos, que desastre e que desordem! Apenas continuavam a subir metodicamente, degrau por degrau, segurando no corrimão e tomando fôlego nos patamares, os indivíduos que a escola marcara suficientemente com a sua autoridade, como os cães de pastor que a vida treinou para seguir passivamente o dono e que resignaram a não mais obedecer ao seu ritmo de cães transpondo matas e atalhos (1994, p. 109).

A pedagogia levanta voo quando aceitamos abandonar essa visão de crianças passivas e passíveis de autoridade. O pedagogo vem à luz quando consegue recusar essa imagem hipnótica da autoridade, renunciar a essa ilusão educativa da autoridade, aceitar que a autoridade seja antes de mais nada um fracasso pedagógico. Diante deste fracasso da autoridade, o que fazer e o que esperar? Nosso primeiro passo seria conseguir, enfim, fazer com que a autoridade em educação funcione. Aí, há de admitir que alguns buscam mesmo mostrá-lo claramente e nos fazer acreditar nisso. A rede francesa de televisão M6 está se especializando nesta área. Em muitos programas destinados às famílias (“Super Nanny”, “C’est du propre”, “Quelle famille !”, “On a échangé nos mamans”), a palavra de ordem é bastante simples: disciplina, autoridade. Mergulhados neste discurso televisual dominante em que os adultos desistiram e os jovens se tornaram incontroláveis, estamos sem dúvida frente à vitória do modelo comportamental norte-americano, mais do que diante dos avanços da reflexão e do pensamento oriundos da tradição pedagógica europeia. Assista televisão e poderá ver que a autoridade funciona se não tiver medo de aprender a usá-la. Esperemos que a M6 nos prepare alguns programas desse tipo centrado na escola, e não apenas nas famílias! Melhor examinar mais seriamente o que propõe a formação neste quesito (Houssaye, 2007, 2009).

A partir dos anos sessenta, pedagogos e psicólogos buscaram medidas alternativas à intimidação no intuito de levar o aluno a adotar uma boa conduta. A maior parte desses estudos foi

realizada nos Estados Unidos. Destacam-se três tendências (Panayi, 2004). Esqueceremos logo a primeira, a tendência humanista, já que tem suas raízes em Rogers e Maslow, tendendo justamente a excluir a autoridade como tal. Trata-se de proporcionar o “bem-estar” do aluno na escola ao manter um clima democrático, instaurar o ensino em torno do processo de ajuda e propor ao aprendiz um trabalho de qualidade. A disciplina é o resultado de um domínio de si, alcançado de forma progressiva em um ambiente que respeite as necessidades da criança e que garanta sua satisfação. Aqui se apaga a autoridade como tal.

O mesmo pode se dizer da segunda tendência, a do “professor eficiente”, que surgiu nos anos setenta. Estimando que os problemas de autoridade seriam menos ligados à indisciplina dos alunos que à ineficiência do professor, estes métodos propoiam modelos preventivos baseados em atitudes, competências, técnicas e estratégias capazes de criar um clima favorável ao aprendizado, cuja finalidade é reduzir, quiçá eliminar, a indisciplina. Trata-se, de alguma forma, de ensinar aos professores a não gerenciar o grupo-aula pela autoridade, mas por competências a adquirir: explicar e fazer aceitar as regras preestabelecidas; organizar o trabalho proposto aos alunos; proporcionar sempre uma presença positiva; criar um clima favorável ao aprendizado e comportamento adequado.

Que tal, então, a terceira tendência, a tendência behaviorista? Buscaria ela também apagar a autoridade? Surgida nos anos sessenta, não reconhece à criança a capacidade de tomar, sozinha, as decisões para se dominar. Por conseguinte, o papel do professor consiste em ajudar a criança por meio de estímulos externos e construir o comportamento desejado graças a reforços positivos ou negativos. O trabalho do professor consiste em planejar, organizar e controlar o ambiente dos alunos, no intuito de modelar seu comportamento. A ênfase sobre as consequências positivas e negativas dos comportamentos desempenha um papel fundamental na reflexão behaviorista. Qualquer atitude, apropriada ou imprópria, acarreta inevitavelmente consequências. Negativas, elas substituem as punições condenadas pelos behavioristas em benefício de consequências “lógicas”, podendo ser desagradáveis à criança, porém jamais nocivas.

O que prima aqui são os reforços positivos do aluno com o auxílio de recompensas. Estas são consideradas um meio eficiente de retificação da conduta, bem como para acelerar a aprendizagem das matérias escolares. O papel do professor consiste em organizar o ambiente e planejar o trabalho da criança de maneira rigorosa, no intuito de prevenir qualquer obstáculo que pudesse criar problemas de disciplina. Cabe-lhe também estabelecer uma constante comunicação com seus alunos graças a diversas técnicas. Importa, por fim, fazer entender ao aluno que o objetivo do mestre é ajudá-lo atingir suas metas.

Afinal, é curioso constatar que todas essas correntes pedagógicas buscando antecipar e resolver os problemas de autoridade pela formação teimam em não a aplicar. O que aprendemos é evitar a autoridade, pela relação, a organização ou o reforço positivo. Temida como problema, a autoridade não representa uma solução e a formação busca evitar o uso deste recurso nas práticas de aula. Ora, essas tendências contemporâneas seguem exatamente o mesmo rumo que as soluções elaboradas pelos pedagogos no decorrer dos séculos para responder à pergunta maior: em que basear concretamente a convivência e a aprendizagem na escola? (Houssaye, 1995, cap. 7). É claro que alguns dentre eles, pouco numerosos, defenderam a autoridade (Dupanloup, Proudhon, Alain). Poré, a maioria apostou quer nas leis da natureza (Rousseau, Cousinet), quer na ciência (Ferrière, Skinner, Dewey, Montessori, Freinet), quer no coração (Comenius, Neill, Rogers), quer na construção comum da lei (Korczak, Makarenko, Oury). Em suma, visto do lado da pedagogia, a autoridade não passará, já que se trata exatamente dela se livrar.



Quisemos abraçar o lado da pedagogia para abordar a questão do lugar da autoridade nas práticas de aula. Teoricamente falando, sem dúvida nenhuma, a autoridade não passará, pois sempre será possível encontrar distinções conceituais justificando-a em sua essência e salvando-a perante suas encarnações controversas. Também não restam dúvidas, praticamente falando, que a autoridade jamais passará, pois, ontem como mais ainda hoje, os problemas de autoridade não deixaram de se inscrever no cerne do ato pedagógico. Por fim, fica claro, pedagogicamente falando, que a autoridade não passará, porque não representa nenhuma solução sustentável capaz de responder de modo satisfatório à dupla questão: como conviver e como aprender em uma sala de aula? Trata-se, portanto, de dissociar a autoridade e a pedagogia, de escolher a pedagogia como construção da relação ao outro e da relação ao saber. Solução difícil e delicada, sendo que seria efetivamente muito mais simples que a autoridade, em vez de problema, passe a funcionar como solução. Formar para a autoridade e pela autoridade tornar-se ia então evidente.

Porém, justamente no que tange à formação, o problema da autoridade corre certamente o risco de se tornar cada vez mais crucial. A revolução da formação dos professores implementada na França evidencia antes uma recusa, a da pedagogia; neste sentido não passa de conservadora. Será declarado capaz de ensinar e sujeitado a fazê-lo quem mostrará seu domínio dos currículos do ensino fundamental e médio, bem como sua capacidade a adaptá-los a qualquer nível de ensino e seu conhecimento das regras da instituição escolar. Eis alguém pronta para dar aula... Mostrar seus conhecimentos substitui o confronto com a sala de aula. Estamos aqui diante de uma lógica de ensino que omite a lógica da aprendizagem, a dos alunos e dos professores. Tentam ainda nos fazer acreditar que o *Master enseignement* a ser outorgado

aos futuros professores os tornarão “profissionais”. Em matéria de profissionalização, apenas servirá como cobertura: os estágios são reduzidos, justapostos e centrados em uma observação modeladora; os concursos predominam; a abertura para a pesquisa é limitada. Portanto, não há mais formação pedagógica dos professores, já que a formação pedagógica, como formação a um *savoir faire* e a um *savoir être*, pressupõe que o formado possa construir seu *savoir faire* e *savoir être* a partir de sua própria experiência, apoiando-se saberes teóricos e práticos mobilizáveis e adaptados. Teremos portanto docentes diplomados e concursados a quem apenas restará aprender a dar aula uma vez lá! Não há dúvidas que a autoridade se tornará cada vez mais problemática nas práticas de aula dos professores. Desde então, a autoridade, em vez de problema, será sempre mais reivindicada como solução. A autoridade não passará. A pedagogia, sim. Porém, se pensar bem, há muito tempo já que os pedagogos são condenados à marginalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAIN, Émile. *Propos sur l'éducation*. Paris: PUF, 1932.
- ARENDT, H. *La crise de la culture*. Paris: Gallimard, 1972.
- BARRÈRE, A. *Les lycéens au travail*. Paris: PUF, 1997.
- BARRÈRE, A. Que font-ils en classe? De l'interaction au travail. *Le Télémaque*. Caen, 24, 2003.
- BERTRAND, Y.; et Guillemet, P. *Les organisations: une approche systémique*. Québec: Télé-Université, 1989.
- BOULANGÉ, A. Entretien avec Aldric Boulangé. *Éducation magazine*. Paris, 02, 2009.
- CADY, A. *Les discours des « républicains anti-pédagogues » (1983-2003)*. Etude critique d'une argumentation et de ses présupposés. Thèse en Sciences de l'Éducation. Université de Nantes, 2006.
- CANETTI, E. *Masse et puissance*. Paris: Gallimard, 1966.
- FREINET, C. Les dits de Mathieu. 1954. In: *Œuvres pédagogiques*. Paris: Seuil, 1994. vol. 2.
- GUILLOT, G. Autorité, respect et tolérance. *Les Sciences de l'éducation*. Pour l'Ère nouvelle. CERSE, 3, 2009.
- HOUSSAYE, J. *Autorité ou éducation?* Paris: ESF, 1995.
- HOUSSAYE, J. *Nouveaux pédagogues*. Pédagogues de la modernité. Paris: Éditions Fabert, 2007. Tome 1.
- HOUSSAYE, J. L'autorité, ou comment s'en débarrasser? *Les cahiers du Cerfee*. Montpellier, 22, 2007.
- HOUSSAYE, J. Autorité: traditions pédagogiques et formes contemporaines. *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Dir.: F. Jutras et C. Gohier. Québec: PU du Québec, 2009 .
- MERLE, P. *L'élève humilié*. Paris: PUF, 2005.
- MUCCHIELLI, R. *Psychologie de la relation d'autorité*. Paris: ESF-EME, 1976.
- PANAYI, M. *La discipline et ses acteurs: enseignants, élèves, familles*. Thèse (Sciences de l'Éducation) – Université de Paris XII – Val de Marne, 2004.
- PRAIRAT, E. L'érosion de l'autorité éducative. Lectures plurielles. *Les Sciences de l'éducation*. Pour l'Ère nouvelle. Caen: CERSE, 3, 2009.
- RENAUT, A. *La libération des enfants*. Paris: Calmann-Lévy, 2002.
- RENAUT, A. *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion, 2004.
- REVAULT, d'Allonnes M. *Le pouvoir des commencements*. Essai sur l'autorité. Paris: Seuil, 2002.