



VIII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

40 anos de democracias: progressos, contradições e prospetivas

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

A AUTORIDADE PARTILHADA NA ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA

SILVA, Cristina Gomes da

Doutoramento em Sociologia,

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal,

cristina.gomes.silva@ese.ips.pt

Resumo

A discussão sobre a escola pública na atual sociedade democrática inscreve-se em várias frentes e os discursos que vão sendo produzidos descrevem-na mais facilmente pelo que não é, comparada com a escola do passado, do que pelo que é, registrando-se alguma dificuldade na atualização do seu perfil de acordo com as novas exigências a que tem sido submetida. Um dos pontos de discussão tem a ver com a suposta perda de autoridade dos professores que surge associada à desvalorização da instituição escolar nas sociedades atuais.

Tradicionalmente associada a ideologias de direita e a sociedades fechadas e/ou pouco democráticas, o conceito tem tido uma difícil atualização. Aquilo que aqui propomos é relançar a discussão e equacionar a autoridade numa associação feliz entre exercício da cidadania em contexto democrático, autonomia dos agentes sociais em sede escolar, articulação solidária entre o conceito de autoridade e o de autoria e autoridade partilhada e responsável.

Abstract

The discussion about public school in the current democratic society inserts itself in several fronts and the speeches being produced describe it more easily by what it is not, compared to the school of the past, rather than by what it actually is, and some difficulty can be found to update its profile according to the new requirements it has been submitted to. A point of discussion has to do with the supposed loss of authority of teachers who appears associated to the devaluation of the school in contemporary societies.

Traditionally associated with ideologies of right and closed and / or undemocratic societies, the concept has had a difficult upgrade. What we propose here is to revive the discussion and the authority equate a happy association between citizenship in a democratic context, autonomy of social workers in the school office, joint articulation of the concept of authority and responsibility and shared authorship and authority.

Palavras-chave: cidadania; escola pública; democracia; autoridade; professores.

Keywords: citizenship; public school; democracy; authority; teachers.

Esta comunicação resulta de um processo de reflexão iniciado há uns anos e que culminou na elaboração da minha tese de Doutoramento recentemente defendida no ISCTE.

A problemática abordada organizou-se em torno de 3 questões que, no meu entender, não podem estar ausentes da discussão sobre a escola pública atual:

- Qual o papel da escola pública numa sociedade democrática?
- Como é que a escola democrática se concebe e organiza para formar cidadãos dentro das regras democráticas?
- Quais são as funções, no quadro da escola democrática, atribuídas aos professores, no exercício da profissão, e com que autoridade o fazem?

Discutir a escola pública na atual sociedade democrática implica uma inscrição em várias frentes e os discursos que vão sendo produzidos descrevem-na mais facilmente pelo que não é, comparada com a escola imaginada do passado, enaltecendo-lhe supostas virtudes e escamoteando evidentes lacunas, do que pelo que ela é. Mas a memória é enganadora e a esse propósito recuperamos a formulação particularmente feliz do historiador Tony Judt, a propósito da memória dos ingleses, "A capacidade inglesa de simultaneamente invocar e negar o passado – sentir genuína nostalgia por uma herança falsificada – é, julgo eu, única." (Judt, 2009, pp. 232). No nosso entender, essa capacidade não conhece fronteiras e em Portugal o seu efeito não é de negligenciar.

Assim, a escola atual é mais facilmente descrita pelo que não é do que pelo que é, registando-se alguma dificuldade na atualização do seu perfil de acordo com as novas exigências a que tem sido submetida. Ela assume quase tantos rostos quantos os agentes que a procuram, buscando-lhe sentidos e atribuindo-lhe mandatos – o Estado, os políticos, os professores, os alunos, as famílias, o mercado de emprego, os média. A sua missão já não se resume à tríade do ler, escrever e contar, nem a um conjunto de aprendizagens profissionais diretamente relacionadas com o mundo do trabalho. Pede-se-lhe também que ela forme cidadãos participativos, informados, competentes, solidários e responsáveis. Como bem sintetizou Manuel Sarmiento "...a escola de antigamente ensinava as estações e a escola actual ensina a viajar" (Sarmiento, 2013, pp. 194).

Segundo o pedagogo francês Philippe Meirieu existe uma dificuldade em sabermos que escola queremos porque estamos presos entre duas exigências contraditórias. Por um lado queremos uma escola republicana que integre o indivíduo numa comunidade forte e, por outro lado, defendemos uma escola da democracia liberal que afirme e reforce a individualidade e os direitos individuais.

No caso português parece-nos que esta dificuldade se acentua porque a transição da ditadura para a democracia foi feita sem "roteiro". Dito de outro modo, o facto de termos começado a viver em democracia ao mesmo tempo que se democratizou o acesso à escola poderia ter resultado numa associação fecunda, mas afinal criou uma situação de fechamento de contextos como se o que se passava dentro da escola não tivesse nada a ver com o que estava a acontecer na sociedade em geral. Acresce a tudo isto que em muitos casos as práticas dos professores e a organização das escolas permaneceram de molde a manter uma certa elitização na escola democrática.

Ainda assim, e apesar das vozes críticas, a democracia é o contexto ideal para a afirmação das liberdades individuais e coletivas e a cidadania é o traço de união entre democracia e liberdade. Porquê? Porque não há liberdade sem responsabilidade e a responsabilidade também encontra fundamento na cidadania, sendo a escola o mais profícuo contexto para a sua aprendizagem.

Num cenário de múltiplas referências e de pertenças multicompostas o papel da escola vê-se, necessariamente, mais dificultado. Ora, a variedade e a diversidade, hoje existentes nas nossas escolas e nos contextos sociais que as envolvem, trazem uma infinidade de problemas à escola democrática que ainda não soube criar e validar instrumentos de promoção da equidade, muito mais próxima afinal do princípio da diversidade. Afinal, a escola democrática parece integrar mal as diferenças. Nascida de uma vontade de as neutralizar acabou por facilitar a sua transformação em desigualdades.

A isto acresce a crítica constante, vinda de sectores político-ideológicos de direita e conservadores, que associa a democratização da escola à falta de qualidade do ensino e das aprendizagens. Ou seja, a escola pública é posta em causa pela qualidade do que lá se faz. Ora, como bem assinalou Maria de Lurdes Rodrigues, parte da discussão que está hoje em cima da mesa passa por uma associação entre a qualidade do ensino/aprendizagem e o papel do Estado na garantia dessa qualidade enquanto promove, simultaneamente, a igualdade através da escola pública.

Um dos traços marcantes dos discursos mediáticos, políticos e da opinião pública em geral, passando pelos próprios professores e analistas sociais sobre a escola pública atual, é o que enuncia e denuncia a sua perda de autoridade. Essa perda refere-se tanto à escola, enquanto instituição legítima e legitimadora de um certo saber, quanto aos professores enquanto veículos e agentes dessa legitimação. Mas de que autoridade se fala? A autoridade que apenas disciplina e reprime usada em contextos autoritários? A autoridade que vem de quem detém um saber específico e raro? A autoridade carismática que prende quem estiver sob a sua influência de modo voluntário? A autoridade com raízes no respeito por quem é mais velho e por quem sabe mais? Que reivindicações são dirigidas a esta *entidade* que a escola parece ter abandonado ou perdido? A autoridade perdeu-se, perdendo-se também o seu papel regulador das relações sociais assimétricas, porque a obediência e a disciplina se aligeiraram mercê da maior liberdade e flexibilidade trazidas pela democracia?

Estas e outras questões têm vindo a ser colocadas quando se discute a atual relação entre escola e autoridade nas sociedades democráticas. Para Michel Delaunay (2005) a autoridade é o elemento fundamental que serve de garante à democracia porque funda-se na exigência do cumprimento de regras necessárias ao bom funcionamento da vida coletiva. Mas considera simultaneamente que a democracia moderna tem tido um contributo negativo para essa garantia.

A autoridade é para este autor o que permite a vida em comum numa dada coletividade bem como a coesão entre os seus membros. Mas dois dos elementos definidores da autoridade são justamente a hierarquia e a desigualdade de estatuto e ao equacionar aqui a questão da hierarquia e da desigualdade, Delaunay introduz a discussão sobre o *lugar* da autoridade em democracia:

Lorsque l'homme rencontre l'homme et constitue un groupement humain si petit soit-il, il ne peut se passer de l'autorité pour maintenir la cohésion du groupe. Elle est un moyen pour imposer aux volontés individuelles le respect d'un intérêt commun présumé supérieur: la liberté collective qui, si elle n'est pas défendue, est attaquée par une domination extérieure. (...) Ne pouvant être le fait de tous, l'autorité implique une séparation tranchée entre un petit nombre appelé à la détenir et le plus grand nombre voué à la respecter. Ce qui apparaît conforme aux mécanismes de la démocratie représentative. Cependant, l'autorité est ordinairement accolée à celles de hiérarchie, d'ordre et d'inégalité. D'où le fait qu'elle ne fasse pas bon ménage avec les valeurs instaurés par la démocratie (Delaunay, 2005, pp. 3).

A relação entre autoridade e democracia é, segundo ele, ambígua: útil, por um lado, e recusada, por outro. E quais são as razões que provocam desconforto quando se aliam as duas coisas? Segundo Delaunay são duas: a necessidade de obediência e a aplicação de sanções (Delaunay, 2005).

O desconforto surge porque *obediência* e *sanção* parecem estar mais próximas de regimes fechados e/ou totalitários do que da abertura e da pluralidade intrínsecas à democracia. Mas falarmos em autoridade e democracia, significa falarmos em autoridade democrática, e essa ganha sentido através do “contrato social”, ou seja da negociação estabelecida entre os atores em presença em cada situação:

Les voies de la nouvelle autorité passent par une revalorisation de la personne qui y est soumise. (...) la démocratie vit aussi sur des fonctionnements d'autorité qui la structurent et qui ne sont pas issus de la volonté populaire: l'exécutif gouvernemental, la justice, l'enseignement... n'existent pas par procédure démocratique. Toute société démocratique doit admettre son besoin d'autorité «non démocratique» pour la faire respecter. (...) en confondant tolérance avec inconséquence et impunité, c'est la valeur morale de la démocratie qui se trouve interrogée et avec elle son existence (Delaunay, 2005, pp. 3-4).

Mas não podemos dispensar as referências aos clássicos e Max Weber é incontornável. Para discutirmos a autoridade torna-se necessário discutir ao mesmo tempo a obediência a essa mesma autoridade e Max Weber funda a obediência no reconhecimento da legitimidade da autoridade exercida:

L'expérience montre qu'aucune domination ne se contente de bon gré de fonder sa pérennité sur des motifs ou strictement matériels, ou strictement affectueux, ou strictement rationnels en valeur. Au contraire, toutes les dominations cherchent à éveiller et à entretenir la croyance en leur «légitimité». (...) la légitimité d'une domination – du fait qu'elle possède des rapports très certains avec la légitimité de la possession – n'a nullement une portée strictement «idéelle». (...) on ne pourra parler de «domination» tant que ne se sera pas produit un rapport d'obéissance immédiat et tel que suivent des directives de gestion imposées par cette banque (Weber, 1971, pp. 220).

Fixemos a definição de dominação avançada por Weber para melhor podermos compreender a de autoridade:

Nous entendons par domination la chance, pour des ordres spécifiques de trouver obéissance de la part d'un groupe déterminé d'individus. (...) Tout véritable rapport de domination comporte un minimum de volonté d'obéir, par conséquent un intérêt, extérieur ou intérieur, à obéir. (...) Un facteur décisif plus large s'y ajoute normalement: la croyance en la légitimité (Weber, 1971, pp. 219).

A associação entre autoridade e poder tal como Weber a tipificou permanece atual. Para ele, a dominação/autoridade filiava-se em três modos de exercício do poder em que a obediência era esperada: tradicional, carismático e racional-legal (Weber, 1971). A dominação, o exercício da autoridade, será tanto mais eficaz quanto maior for o reconhecimento da sua legitimidade por parte de quem tem de obedecer.

No entanto, a diluição da autoridade que constitui uma característica essencial das sociedades democráticas, visto que se presume que os cidadãos estarão mais aptos para a participação e para a vivência da autonomia, não dispensa balizas e, do nosso ponto de vista, essas balizas são mais eficazes quando são o resultado da partilha de responsabilidades e da assunção de uma autoridade partilhada saída da negociação necessária ao estabelecimento de contratos de ação entre cidadãos que desempenham papéis diferentes e que têm estatutos distintos mas não inconciliáveis.

Associada à questão da obediência surge a questão da disciplina. Assim, para alguns, a autoridade seria a capacidade de fazer cumprir ordens e regras, numa perspetiva autoritária, em que o objetivo a atingir é a obediência. Esta associação entre autoridade e disciplina assume alguns laivos de anacronismo se pensarmos em todo o percurso que, nomeadamente as sociedades ocidentais fizeram no sentido de se democratizarem e de “aligeirar” o peso desta relação sobre os comportamentos e atitudes dos indivíduos.

Para Emile Durkheim a disciplina surge como um “instrumento de educação moral” em associação direta com o papel desempenhado pelo adulto em presença da criança ou do jovem. Segundo Durkheim, deve valorizar-se o “papel do mestre” sendo na sua “firmeza que se fundamenta a moralidade da classe. É realmente indubitável que uma classe indisciplinada é uma classe que se desmoraliza” (Durkheim, 1984, pp. 253).

A disciplina surge, pois, associada a uma determinada ordem moral em que o adulto tem um papel de garante dessa mesma ordem. Realce-se então o lugar e importância de lideranças fortes associadas a um sistema de autoridade legitimada, reconhecida e mantida.

Tem-se oposto a liberdade e a autoridade, como se esses dois factores da educação se contradissem e se limitassem um ao outro. Mas tal oposição é artificial. Na realidade, estes dois termos implicam-se, em vez de se excluírem. A liberdade é filha da autoridade, evidentemente. Porque ser livre, não é fazer o que nos apetece; é sermos responsáveis por nós próprios, é sabermos agir pela razão e cumprirmos o nosso dever. Ora, é justamente para dotar a criança deste domínio de si própria que a autoridade do professor deve ser exercida. A autoridade do professor é apenas um aspecto da autoridade do dever e da razão. A criança deve pois exercitar-se a reconhecê-la na palavra do educador e a submeter-se ao seu ascendente; é através desta condição que saberá, mais tarde, encontrá-la na sua consciência e aí se lhe conformar (Durkheim, 2007, pp. 70).

Embora a necessidade de viver segundo regras seja uma evidência e elas representem um conjunto de constrangimentos, também possibilitam alguma liberdade aos atores que vivem (n)as instituições. No caso da instituição escolar parece-nos que a entrega a uma disciplina construída pelas regras negociadas conduz os indivíduos a uma maior liberdade de ação. No entanto, e como refere Peter Wagner, esta relação entre (1996) liberdade e disciplina não está livre de ambiguidades:

Le double concept de liberté et de discipline permet une telle mise en relation. Il saisit l'ambivalence de la modernité selon trois dimensions essentielles: les rapports entre la liberté individuelle et la vie collective, entre la capacité d'action humaine et la contrainte structurelle, entre les existences concrètement situées et les règles sociales d'ensemble (Wagner, 1996, pp. 13).

Do mesmo modo, de acordo com a teoria dos sistemas sociais elaborada por Tom Burns (2000), não há atividade humana que não seja regida por regras. Para nós a questão estava em saber como é que, em democracia, a *previsibilidade do funcionamento das instituições* se articula com a *reflexividade dos indivíduos* enquanto portadores de condições para a *agência*. Agência definida como a “articulação entre a capacidade transformativa do agente humano e o sistema (ou estrutura)” (Pires, 2000, pp. ix).

Numa sociedade democrática será, em princípio, mais difícil assumir as assimetrias relacionais e de estatuto (?), mas isso não invalida a necessidade de existir uma certa autoridade que balize as relações em geral e que faça respeitar os papéis sociais – o contrato. No caso da escola democrática e da relação pedagógica em particular, há um discurso a desconstruir, o que afirma que a entrada na escola de estratos sociais pouco socializados com o *modo de estar escolar* provocou um abaixamento da exigência, do rigor e da qualidade dos resultados, que fez afrouxar também a tensão entre autoridade, respeito e obediência, e que do mesmo passo defende o regresso ao passado, desvalorizando alguns dos efeitos positivos da democratização do acesso à escolarização, apelando ao uso da autoridade como garante principal da ordem social, da segurança dos cidadãos e do bom funcionamento da sociedade em geral. Mas há também neste contexto uma autoridade por reconfigurar: a que prende os jovens à escola pela valorização do conhecimento, pela aquisição de competências específicas que não podem aprender noutro lado, e pela aprendizagem do seu papel enquanto cidadãos ativos e “construtores” da sociedade democrática, solidária e coesa.

Em 1961, Hanna Arendt filiava a autoridade numa relação responsável que os adultos deveriam estabelecer com o mundo no sentido de lhe dar continuidade. Sobre os professores em particular, escrevia que:

Ainda que não haja *autoridade* sem uma certa *competência*, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade. A *competência* do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas, a sua *autoridade* funda-se no seu papel de responsável pelo mundo (Arendt, 1996, pp. 131).

Ao mesmo tempo identificava um mundo em mudança em que tanto a autoridade como a tradição tinham deixado de ser elementos estruturantes da sociedade, dificultando aos atores sociais a tarefa de educar (Arendt, 1996).

Assim, considerando que os adultos têm pela frente uma responsabilidade acrescida de que não podem demitir-se, assumimos que a *autoridade passa sobretudo pela assunção da responsabilidade* – da escola e do professor – no sentido de garantir aos mais novos uma integração social e no mundo em geral. Mas essa autoridade hoje já não é vista como um dado, já não é uma evidência inquestionável – e em democracia sê-lo-á cada vez menos, quer na sociedade quer na escola – pelo que tem de ser traduzida, isto é (re)afirmada (re)construída e (re)atualizada em práticas pedagógicas concretas no seio da escola e da sala de aula, que garantam a integração *de todos e de cada um* no trabalho pedagógico, nas aprendizagens, na vida escolar.

A autoridade como sustentáculo da vida democrática na escola

Com efeito, o que está em causa quando discutimos a questão da autoridade em educação – ou melhor, a questão da suposta perda de autoridade dos professores e da escola nas sociedades democráticas – prende-se também com alguma confusão existente entre autoridade e autoritarismo, dando como adquirido que o Estado democrático por si mesmo, e de um modo simples e automático, gera democracia nas instituições e

cria condições para que todos os indivíduos possam agir com a plena consciência dos seus direitos e deveres de cidadãos. Confunde-se, assim, muitas vezes ausência de autoridade com democracia, como se esta dispensasse aquela e/ou como se fazer o apelo à autoridade em contexto democrático fosse... autoritarismo.

Do nosso ponto de vista e pegando numa das aceções possíveis da noção de autoridade – a que associa autoridade a autoria – o professor atualmente perdeu a sua autoridade porque deixou de ser autor. De autor de uma certa forma de conhecimento passou a mero reproduzidor de conhecimentos por outros produzidos. As fontes de obtenção de informação (nem sempre de conhecimento, sublinhe-se) são de tal modo diversas e as condições para lhes aceder democratizaram-se de tal forma que é muito fácil desvalorizar o saber trazido para a sala de aula pela voz do professor.

Os sociólogos Alain Vulbeau e Jacques Pain consideram que a autoridade tradicional perdeu parte dos seus fundamentos por não ser adaptada aos novos modelos sociais:

(...) l'autorité est en mauvaise posture. Probablement pour une raison simple, c'est qu'elle a toujours été étroitement liée aux structures sociales, aux modèles de société, et donc elle perd, avec le temps mis à plat et conjugué au présent subjectif du monde global, une partie de ses fondements (Vulbeau e Pain, 2003, pp. 16).

Ou seja, é necessário um novo modelo de autoridade adaptado à escola democrática em que o desafio da escola passará por instituir uma autoridade democrática reconhecida pelos cidadãos e fundadora de novos modelos de relação entre professores e alunos.

Em suma, o que nos parece estar em causa são as fontes de legitimidade da autoridade do professor. Anteriormente assente numa legitimação estatutária vinda do exterior – a sociedade em nome de quem o professor agia, em função de valores sociais e enquanto adulto e detentor de saber – agora estará a ser posta em causa ou, no mínimo, a ser sujeita a um processo de erosão, também com raízes nas constantes transformações a que a escola tem estado sujeita. O poder da escola, que poderíamos associar à sua capacidade de, por um lado, manter o valor e o reconhecimento social das suas certificações e, por outro, de permanentemente (re) construir o sentido da educação-formação para “todos” e cada um dos grupos sociais, assegurando a diferenciação positiva dos escolarizados e da cultura escolar, não pode ser ignorado nas reflexões sobre a autoridade na/da escola. No contexto atual, não podem ser ignoradas relativamente ao poder do professor, nem as mudanças entretanto ocorridas na sua imagem social, nem as representações e práticas que dizem respeito à sua condição de ator na relação pedagógica, nem mesmo as que relevam da sua condição de mediador do poder da escola. O que tem vindo a ocorrer é um enfraquecimento do reconhecimento da importância da escola. Sérgio Grácio (1997) identifica bem esta problemática ao referir que,

O facto de a educação escolar ter afinal um papel reduzido ou insignificante na alteração dos fluxos de mobilidade é de considerável importância para a caracterização da mudança social nas nossas sociedades (Grácio, 1997, pp. 62).

Mas também sabemos que o descontentamento com a instituição escolar faz parte de uma constelação mais ampla de descontentamento dos cidadãos com as instituições democráticas em geral. Anthony Giddens (1997) identifica bem essa atitude:

O descontentamento face às instituições democrático-liberais aumenta ao mesmo tempo, e pelas mesmas razões, que essas instituições se vão generalizando. As pessoas ficam desiludidas com a “política” porque algumas áreas-chave da vida social – algumas dessas áreas capazes de dominar reflexivamente e outras que representam fontes de ameaça – deixam de ter correspondência com domínios acessíveis de autoridade política. E nem o poder do consumidor, como pensam os neoliberais, substitui essa ausência de autoridade (Giddens, 1997, pp. 101).

Se assumirmos que é nas sociedades democráticas que mais nos aproximamos de um tipo de relação igualitária entre os indivíduos, e se tivermos em conta, entre outros aspetos, a redução progressiva do fosso geracional e o esbatimento das grandes desigualdades sociais, faz sentido recuperar a tipologia de Randall Collins e Joan Annett (1975) – em que articulam vigilância, autoridade e cosmopolitismo para procurar

entender que tipo de relações são estabelecidas entre os indivíduos –, segundo a qual a autoridade tradicional desaparece no caso das relações igualitárias, embora permaneçam a vigilância e o cosmopolitismo.

Aplicando este quadro de leitura à escola atual verificamos que tem sido esta a tendência da escola nos últimos anos. Fruto de um processo de aligeiramento das regras de relacionamento entre as gerações, da promoção de uma cada vez maior proximidade entre jovens e adultos, o abrandamento do exercício da autoridade veio provocar um mal-estar geral.

Na linha de discussão centrada no igualitarismo, recuperamos Delaunay (2005). Para este autor a autoridade viu-se questionada porque a aplicação do princípio de igualdade foi feita de forma indiscriminada e desvalorizando uma das características básicas da autoridade:

(...) l'autorité s'est laissée absorbée par l'impératif de liberté et la montée en puissance de l'individualisme depuis les années quatre-vingt. Si elle est remise en question, c'est aussi parce que l'on veut en savoir plus sur la manière dont on est dirigé et gouverné (Delaunay, 2005, pp. 2).

Mas essa desvalorização não pode ser inteiramente atribuída aos mais novos, há aqui uma responsabilidade dos adultos que importa não negligenciar. Como diz Philippe Perrenoud:

Não nos deixemos enganar pelo regresso da regra e da repressão: foram os adultos que criaram os problemas que hoje denunciam; foram eles que fizeram da infância e da adolescência idades protegidas, que puseram em relevo os direitos e que minimizaram as obrigações e os castigos (Perrenoud, 2003, pp. 30).

Ainda que alguns discursos registem a perda completa da autoridade, outros surgem que a consideram, não perdida, mas reconfigurada. Por exemplo, para Philippe Meirieu (2005), os jovens de hoje estão longe de recusar a autoridade submetendo-se, pelo contrário, a outras formas de autoridade – que não as clássicas – muito mais perniciosas para eles do que autoridade antiga:

les enfants et les adolescents ne refusent pas aujourd'hui l'autorité, bien au contraire... Ils s'assujettissent volontairement à des formes d'autorité bien plus dures que celles qu'ils récusent par ailleurs. La modernité ne se caractérise pas par une «crise de l'autorité, mais par un montée extraordinaire des phénomènes d'emprise. Dans ces conditions, il ne peut être question de «restaurer l'autorité», mais, bien au contraire, d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester l'autorité. Pour cela, il nous faut comprendre pourquoi ils plébiscitent des formes d'autorité particulièrement aliénantes. Il nous faut aussi leur proposer des formes d'autorité susceptibles de les aider à grandir... (Meirieu, 2005).

Reinventar a autoridade seria assim um caminho em aberto que a escola atual deveria começar a percorrer, sob pena de deixar os jovens entregues a si próprios por demissão dos adultos, por confusão de significados, que podem levar à homogeneização de comportamentos, atitudes, ou mesmo consumos, que ao contrário de promoverem a afirmação de um eu equilibrado, fazem com que as particularidades de cada um sejam “abafadas” dentro do grupo, em conformidade com o que o grupo considera como bem ou mal, excluindo quem se apresente diferente (Meirieu, 2005).

Mas em que consistiria então a reinvenção da autoridade? Uma escola com autoridade não é necessariamente uma escola autoritária. Etimologicamente, autoridade filia-se na noção de *autor*, ou seja, o que cria e autoriza. Para Alain Vulbeau e Jacques Pain a autoridade é antes de mais *um ato fundador que marca as consciências*.

Será por isso que se diz que a escola perdeu autoridade? A sua ação deixou de ser legítima porque deixou de *marcar as consciências*? A este propósito vale apenas considerar a noção de respeito que terá de ser recíproco de modo a permitir a vida em conjunto. Delaunay faz a distinção entre autoridade em sentido único e autoridade recíproca.

Ce «respecte-moi» est à la fois désintégréateur s'il fait primer l'individualisme sur le social et intégrateur s'il permet le dialogue et la réciprocité. (...) au-delà de la demande de respect de la personne, c'est la question du vivre ensemble qui est posée (Delaunay, 2005, pp. 1).

À autoridade “em sentido único” e “de cima para baixo”, o autor contrapõe uma outra possibilidade de exercício da autoridade que nos parece mais adequada aos contextos democráticos. A autoridade na escola democrática reivindica o estabelecimento de regras reciprocamente reconhecidas e aceites por alunos e professores, e a não demissão do professor enquanto autor, exemplo a seguir, figura tutelar e orientadora em quem os alunos podem confiar. A confiança, a responsabilidade e o reconhecimento estarão na base da relação de autoridade. A proposta de Michel Delaunay parece-nos fazer sentido quando apresenta como solução em que se passe:

(...) d'une conception de l'autorité-imposition-obéissance (agir d'imposition) à une autre fondée sur l'autorité-dialogue-contribution (agir en dialogue). Le détenteur d'autorité doit tirer son pouvoir (de direction) des pouvoirs (de contribution) qu'il reconnaît aux autres (Delaunay, 2005, pp. 7).

Segundo o autor, a instituição escolar tem meios e competências para criar uma nova autoridade, a autoridade de contribuição:

Ce n'est qu'à cette condition qu'elle peut être un lieu où la citoyenneté se construit progressivement et où les adultes de demain se regardent sans méfiance (Delaunay, 2005, pp. 8).

Podemos dizer que se a democracia trouxe aos indivíduos, às instituições e às relações entre os indivíduos dentro (e fora) das instituições uma maior liberdade, uma maior flexibilidade e uma menor desigualdade de estatutos, também é verdade que esta abertura se fez acompanhar de mais pressões relativamente à responsabilidade individual e mais condições para que a autoridade seja regulada no interior das relações e em função dos objetivos presentes na ação dos atores sociais em situação.

Dito de outro modo, a instituição e os seus agentes perderam uma certa autoridade, aquela cuja representação privilegia a ideia de que o *argumento de autoridade* mais forte deixou de ter valor – o sentido da escolarização dos mais novos associado a uma promessa que teria ficado por cumprir: mobilidade social ascendente, melhores empregos do que as gerações precedentes e realização pessoal, do ponto de vista intelectual, através do acesso ao conhecimento.

Ainda na discussão da perda de reconhecimento da instituição escolar recorreremos ao contributo de Seth Abrutyn (2009) e à noção e autonomia institucional. Decorrendo a autonomia institucional do grau de diferenciação e especialização de funções das instituições e dos atores, podemos estar em presença de uma perda de reconhecimento da indispensabilidade do trabalho dos professores a vários níveis:

If a group can successfully monopolize its knowledge and practices, become indispensable to other groups, and obtain alternative resource bases it can potentially carve out autonomous institutional space (Abrutyn, 2009, pp. 461).

Mas se a autonomia institucional é característica de sociedades diferenciadas (Abrutyn, 2009), o funcionamento dessas mesmas instituições não dispensa um quadro geral em que se desenrolam as suas atividades. Quadro esse que é dado pelo regime político e pelas regras jurídicas em vigor. Deste modo, consideramos que sendo o regime democrático aquele que permite a coexistência equilibrada da diversidade e o que mais apelo faz ao exercício da autonomia – quer individual, quer coletiva – o projeto de cada instituição é o cenário privilegiado em que se inscreve o exercício da autonomia.

No caso concreto da educação, o Projeto Educativo de Escola é o instrumento privilegiado que permite a inscrição das ações dos atores envolvidos no ato pedagógico dentro da sala de aula, mas também o ato mais alargado que é o da própria instituição de modo a permitir a construção de uma identidade própria e de uma distinção face às outras instituições.

Autonomia e autoridade. Dois termos que remetem para processos necessariamente inter-relacionados e associados ao exercício da liberdade e responsabilidade individuais, como condição e resultado destes.

Mas passemos à exposição de alguns dados obtidos no trabalho empírico que realizámos

A autoridade e a cidadania nos discursos dos diretores de turma

O trabalho de campo que realizámos foi desenvolvido em duas escolas públicas – 2 escolas EB 2-3 e uma delas com Ensino Secundário. Sendo dois estudos de caso não estamos perante dados extrapoláveis mas temos matéria suficiente para discutir os que nos interessava. Por um lado quisemos conhecer os discursos dos Diretores de Turma (DT) de 7º e 9º anos, sobre os conceitos de escola pública, cidadania, autoridade e democracia. Por outro lado, interessou-nos analisar os conteúdos dos Projetos Educativos de Escola no sentido de aferir da preocupação com as questões da cidadania e da educação democrática presente nos textos orientadores da vida das escolas.

Os discursos dos Diretores de Turma entrevistados apontam para um entendimento da escola, que lhe confere um papel crucial em três grandes domínios: na construção da democracia; na promoção da inclusão dos alunos; na promoção da aprendizagem da cidadania em sede escolar.

Deste modo, a escola pública na sociedade democrática e na aprendizagem da cidadania é um pilar essencial da construção da sociedade democrática; pelo que os professores devem ser um exemplo de cidadania para os alunos, através das suas atitudes e comportamentos e a formação obtida na escola é indispensável à compreensão do lugar dos alunos na sociedade enquanto cidadãos.

Mas para que este processo seja bem-sucedido é condição necessária o exercício da autoridade por parte dos professores. No entanto, há uma perceção instalada de que alguns professores perderam essa autoridade ou têm dificuldades crescentes em exercê-la, sendo, sobretudo às transformações sociais e à mudança de valores na sociedade que essa perda é atribuída.

Do ponto de vista dos professores entrevistados a “autoridade antiga” cedeu lugar a um vazio ocupado pelo não reconhecimento, pela desvalorização e pelo que é vivido como desrespeito relativamente aos professores e à escola, tanto por parte dos alunos como por parte das famílias.

São raros os que perspetivam a perda de autoridade como uma consequência da demissão dos professores e da dificuldade em afirmar o seu papel e a importância do seu trabalho, de forma positiva e firme junto dos alunos. O que é pouco consistente para quem considera o seu papel fundamental.

O trabalho realizado permitiu-nos chegar a três grandes linhas conclusivas e a algumas interrogações associadas:

A primeira, permite-nos afirmar que há na escola pública democrática, um desígnio inacabado: a aprendizagem da cidadania tem-se verificado sobretudo no plano curricular. A profissionalidade dos professores construiu-se mais em torno de conteúdos científicos e de didáticas do ensino disto e daquilo do que de princípios político-ideológicos. E mantenho uma das minhas interrogações:

- deve a escola pública em democracia estabelecer um ‘roteiro’ pedagógico-ideológico da vida democrática ou deve eximir-se de o fazer?

Do nosso ponto de vista é necessário que esse roteiro seja estabelecido, de outro modo, e retomando uma expressão de Philippe Perrenoud, se não se ensinar, nomeadamente através da escola, a sociedade democrática enfraquece.

A segunda remete-nos para uma convicção: o processo de ensino-aprendizagem da cidadania será tanto mais eficaz, em termos de resultados, quanto maior for a predisposição dos professores para não abrirem mão da autoridade de que estão investidos. Tendo em conta que a profissão docente goza ainda de um certo grau de autonomia, os professores deveriam aproveitar essas margens para recuperarem o seu estatuto de autores das suas práticas. Só assim a sua autoridade, aliada ao modo de relação estabelecida com os alunos e à sua legitimidade enquanto agentes de construção e difusão de conhecimento, sairia reforçada e legitimada.

A terceira e última revela-nos que existe uma associação entre os pressupostos contidos nos projetos educativos de escola e as opiniões e os propósitos dos diretores de turma entrevistados. Os discursos não são dissonantes dos princípios e linhas de atuação defendidos nos projetos educativos, o que nos leva a concluir que a ação dos professores tem um enquadramento político de nível meso favorável ao desenvolvimento de outras práticas a nível micro.

Mas, depois de feito este caminho, o que se pretendeu destacar neste trabalho?

- a relação entre a aprendizagem da cidadania e o necessário exercício da autoridade dos professores na escola democrática. Aquilo a que podemos chamar a autoridade democrática – a legitimidade da ação dos professores, a relação entre agentes com estatutos diferentes dentro das regras democráticas.
- a autoridade, filiada na noção de autoria e autonomia, enquanto instrumento auxiliar dessa aprendizagem.
- a cidadania e o seu exercício constante, consciente e enquadrado, enquanto condição para a vivência e manutenção da democracia.

Do nosso ponto de vista a questão da educação em democracia é constituída por três componentes principais:

- **ideológica**, porque reflete os princípios subjacentes ao modelo de sociedade e ao perfil de cidadão que se quer ter,
- **política**, na medida em que faz parte das decisões políticas relativas ao que deve ou não ser incluído no curriculum das escolas,
- **pedagógica**, no sentido em que releva das práticas e atitudes quotidianas dos professores na relação com os alunos.

Em suma, a existência de uma escola pública capaz de defender e manter os princípios democráticos requer um certo grau de autonomia da instituição, bem como a atribuição aos seus atores da autoridade necessária para fazer valer esses princípios. Requer, ainda, a adesão a princípios, valores e práticas democráticas, adesão que induzirá um sentimento de pertença institucional por parte dos atores. Neste quadro, podemos afirmar que a escola democrática que temos é ainda muito insuficiente.

Referências bibliográficas

- Abrutyn, Seth (2009), “Toward a general theory of institutional autonomy”, *Sociological Theory*, 27 (4), pp. 450-465.
- Annett, Joan, e Randall Collins (1975), “A short history of deference and demeanor”, in Randall Collins (1975), *Conflict Sociology*, Nova Iorque, Academic Press.
- Arendt, Hanna (1961), “A crise na educação”, *Revista de Educação*, 5 (2), Lisboa, DE/FCUL, 1996, pp. 124-134.
- Burns, Tom, e Helena Flam (2000), *Sistemas de Regras Sociais. Teorias e Aplicações*, Oeiras, Celta.
- Delaunay, Michel (2005), “Démocratie, autorité et école”, *Cahiers Pédagogiques*, 433. Encontrado em 17-09-2008, em http://www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=1588.
- Durkheim, Emile (2007), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- Giddens, Anthony (1997), *Para Além da Esquerda e da Direita*, Oeiras, Celta.
- Grácio, Sérgio (1997), “A mobilidade social revisitada”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 24, pp. 45-69.
- Kojève, Alexandre (2004), *La Notion de l’Autorité*, Paris, Gallimard (1.ª ed. 1942).
- Meirieu, Philippe (2005), “Quelle autorité pour quelle éducation? ”, comunicação apresentada nos *Rencontres Internationales de Genève*, em Setembro de 2005 e editada a partir de www.philippemeirieu.fr.
- Perrenoud, Philippe (2002), *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*, Porto, ASA.
- Pires, Rui Pena (2000), “Apresentação”, in Tom R. Burns e Helena Flam (2000), *Sistemas de Regras Sociais*, Oeiras, Celta.
- Vulbeau, Alain, e Jacques Pain (2003), *L’Invention de l’Autorité*, Vigneux, Matrice.
- Wagner, Peter (1996), *Liberté et Discipline*, Paris, Métailié.
- Weber, Max (1971), *Économie et Société*, Paris, Librairie Plon.