

## A Autoridade Partilhada na Escola Pública Democrática

CRISTINA GOMES DA SILVA

cristina.gomes.silva@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

### 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, registando-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.

### Palavras-chave:

cidadania, escola pública, democracia, autoridade, professores.

### 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.

### Key concepts:

citizenship, public school, democracy, authority, teachers.

## A Autoridade Partilhada na Escola Pública Democrática

Se as regras forem negociadas com os alunos eles já não podem dizer que é injusto porque foram eles que as escolheram, cedendo nalguns pontos e os professores noutros  
[Maria, 13 anos, 9º ano].

Talvez haja um ressoar estranho na associação dos termos autoridade e democracia. Como se a segunda se instituísse sem a primeira ou como se a primeira beliscasse as liberdades e a abertura trazidas pela segunda. A discussão desta relação recorrerá aos contributos da sociologia clássica, não dispensando o que vem sendo discutido na atualidade e, como se fala de escola, as reflexões dos pedagogos também terão eco nesta discussão.

Um dos traços marcantes dos discursos mediáticos, políticos e da opinião pública em geral, passando pelos dos 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,

la démocratie moderne, en voulant s'exercer tous azimuts de façon conquérante et absolue, a contribué à détruire ce qui permet ses

propres règles de la vie en commun d'exister: l'autorité (Delaunay, 2005: 1).

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: 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: “Ce qui caractérise en propre l'autorité, par distinction avec le pouvoir, c'est la capacité d'une personne ou d'un groupe à être obéi et à exercer certaines formes de sanctions” (Delaunay, 2005: 3).

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: 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 sera pas produit un rapport d'obéissance immédiat et tel que suivent des directives de gestion imposées par cette banque (Weber, 1971: 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. (...) toute domination sur un grand nombre

d'individus requiert normalement un état-majeur d'individus, c'est-à-dire la chance assurée d'exercer une action spécifique, instaurée pour réaliser ses ordonnances générales et ses ordres concrets – individus déterminés et obéissant fidèlement. (...) Un facteur décisif plus large s'y ajoute normalement: la croyance en la légitimité (Weber, 1971: 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 ne-

gociação 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 directa 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: 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: 70).

Mas esta escola perspectivada por Durkheim teria uma forte componente alicerçada na dominação de cariz tradicional definida por Max Weber. Aquela em que o cumprimento das leis e das regras resulta quase exclusivamente da ação do professor e dos agentes responsáveis por impor essas regras investidos pelo poder da tradição, do “sempre foi assim” inquestionável. Não é reconhecido interesse pedagógico à participação dos alunos na definição de regras, considerando-se, em geral, que esta participação conduziria a um desperdício de tempo. 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: 13).

Do mesmo modo, de acordo com a teoria dos sistemas sociais elaborada por Tom Burns, não há atividade humana que não seja regida por regras. Para nós a questão está em estudar 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: 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: 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: 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: 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: 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.

*Egalitarian relationships* combined with *high surveillance* should produce a high degree of conformity to sociable exchange rituals, as exemplified both in tribal societies and in self-selected middle-class communities of the contemporary world. With a *high degree of cosmopolitanism* the common culture becomes highly secular and relativistic; new sociable fads are constantly being invented, as in the middle-class youth culture of the twentieth century. With a *low degree of cosmopolitanism*, we would expect strong attachments to the reified symbols that represent the group’s identity—hence the traditional conservatism of isolated, egalitarian communities (Annett e Collins, 1975: 167).

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, 2005:2).

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: 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*:

une construction par les actes, dans l'événement, au jour le jour et en situation, de ce qui par la suite, va devenir une légende, et faire, par exemple, d'une personne une légende vivante. Tout un chacun peut ainsi être porteur d'autorité et porté para l'autorité (...) il y a là une force sociale qui peut être incarnée par l'une ou l'autre personne, circonstanciellement, en situation, et que c'est un acte fondateur qui marque les esprits (Vulbeau e Pain, 2003: 14-15).

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.

L'autorité du maître sur l'élève est juste lorsqu'elle s'exerce au profit final de l'enfant et de la société. (...) Le cas du respect fait bien comprendre ce qui se joue dans l'autorité à vocation démocratique. Symbole de l'ordre établi, le respect est devenu récem-

ment l’emblème de ceux qui le bousculent. Cette notion conservatrice est désormais associée à la reconnaissance des différences “Respecte-moi” signifie accepte ma différence telle qu’elle est. La susceptibilité, résultant du mal-être, a trouvé son meilleur support. Ce «respecte-moi» est à la fois désintégreur s’il fait primer l’individualisme sur le social et intégreur 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: 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: 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 car, il leur est donné à tous de se construire sans que l’autre, adulte ou pair, soit un rival, un castrateur ou un dominant (Delaunay, 2005: 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: 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. O projeto, seja individual ou coletivo, permite, a partir de um conjunto de princípios ideológicos, pedagógicos ou outros, o estabelecimento de objetivos e linhas de ação, a identificação de estratégias, a construção de cenários de resultados esperados.

No caso concreto do contexto educativo português, é nossa convicção que as escolas públicas têm ao seu dispor um dispositivo essencial –

o Projeto Educativo de Escola. Trata-se de um dos instrumentos privilegiados onde se inscrevem as 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 distinguindo-se das outras instituições. É no fundo um dos instrumentos que permite passar da heteronomia – em que o nível macro (o da administração central) determina o que se passa ao nível meso (as escolas) e micro (as salas de aula) – à autonomia – onde o nível meso e o nível micro se constituem como definidores da identidade da instituição podendo funcionar como “fermento” de pertenças mais significativas e duradouras.

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.

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.

### 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](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](http://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.

### **Nota biográfica**

Cristina Gomes da Silva, 51 anos, socióloga, doutorada em Sociologia, é professora adjunta na Escola Superior de Educação desde 1989 e também membro eleito do seu Conselho Técnico Científico. É Presidente do Conselho de Representantes da Escola. Leciona e é responsável de cadeiras de sociologia nos cursos de Ensino Básico e Animação e Intervenção Sociocultural. As suas áreas de especialidade são a sociologia da educação, sociologia da juventude, políticas educativas, educação para a cidadania, escola democrática e autoridade dos professores. É autora de publicações sobre os temas enunciados.