

# Autoridade dos professores e direitos das crianças: contradição e transformação

## Teachers' authority and children's rights: contradiction and transformation

Gilberto Lima dos SANTOS<sup>1</sup>  
Antonio Marcos CHAVES<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo desta exposição é discutir sobre as relações entre os direitos das crianças e a autoridade dos professores. São dois pontos de partida. De um lado, os achados de uma pesquisa, realizada com crianças, para conhecer os significados que elas atribuem aos seus direitos. De outro lado, as manifestações e depoimentos espontâneos de professores. O que essas crianças mais compartilham é o anseio por direitos individuais que lhes assegurem o desenvolvimento e a conquista da autonomia. Os professores, por sua vez, expressam franca rejeição e temor aos direitos das crianças, significando-os como ameaça frontal à autoridade docente.

**Palavras-chave:** Direitos. Crianças. Professores. Autoridade.

### Abstract

The purpose of this exposition is to discuss about the relationships between teachers' authority and children's rights. There are two starting points: on one hand, the findings of a research made with children, aiming to know the meanings they impute to their rights. On the other hand, there are manifestations and spontaneous depositions from teachers. What these children share the most is the longing for individual rights which assert them their development and conquest of autonomy. By their side, the teachers express frank rejection and fear from children's rights, interpreting them as a frontal threat to teachers' authority.

**Keywords:** Human Rights. Children. Teachers. Authority.

- 
- 1 Doutor em Psicologia, Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação/Campus VII. Endereço: Rod. Lomanto Jr. – BR 407 – km 127, 48.970-000 Senhor do Bonfim/BA. Tel.: (74)3541-4013. Endereço residencial: Rua Potiraguá, Qd. 4 / Lot. 4, Jd. Brasília / Pernambuco – 41.100-160 Salvador/BA – Brasil. Tel.: (71)3460-9634. E-mail: <gilblimas@hotmail.com>
  - 2 Doutor em Psicologia, Professor Associado II da Universidade Federal da Bahia. Endereço: Instituto de Psicologia, Rua Aristides Novis, 2, Estrada de São Lázaro, Federação - 40.210-730 Salvador/BA - Brasil. Tel. (71)3283-6437. E-mail: <amchaves@ufba.br>

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 45	p. 31-43	jan./abr. 2012
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

## Introdução

O objetivo da presente discussão é demonstrar a inexistência de uma relação de oposição mutuamente excludente entre o exercício dos direitos, por parte das crianças, e a eficácia da autoridade dos seus professores. Pomos em pauta, desse modo, dois temas de inegável relevância social neste momento histórico em que surgem novos direitos e novos sujeitos de direitos, sendo por isto caracterizado por Bobbio (1992) como a era dos direitos. Os direitos das crianças e a autoridade dos professores, por estabelecerem entre si estreita relação, remetem a implicações educacionais e repercutem na formação de novos cidadãos. Analisar a suposta oposição, mencionada anteriormente, é uma tarefa ainda mais pertinente e revestida de importância por ter sido suscitada por professores a partir de suas práticas docentes.

Por conseguinte, devemos esclarecer, antes de tudo, como aconteceu a convergência entre os dois temas, para constituir a questão básica da reflexão aqui desenvolvida. Inicialmente tínhamos como referência uma investigação em torno dos direitos das crianças, para saber como elas próprias significam esses direitos, realizada por Santos e Chaves (2007). O contato com essa pesquisa nos remeteu ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse contato com o Estatuto, que ora se deu de modo direto e ora mediado pela literatura pertinente ao tema, nos possibilitou entrever a utopia que nele pulsa e que dele emana.

Essa utopia que impregna o Estatuto – e já muito apropriadamente ressaltada por Bazílio e Kramer (2003) – nos levou a pensar numa situação social em que isso pudesse ser efetivado. Ou seja, uma situação social em que condições propícias fossem organizadas pelos adultos para permitir a participação das crianças nos processos comunitários e escolares, de modo que nessa participação elas exercitassem seus protagonismos e, assim, progressivamente, a cidadania. Para nossa surpresa, alguns autores (SARMENTO, FERNANDES; TOMÁS, 2007; CASAS, 1998) mostram que isso não apenas é possível, mas já acontece, ao menos na Europa, como veremos mais adiante.

Porém, se na pesquisa citada, realizada por Santos e Chaves (2007), as crianças significaram os seus direitos em sintonia com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em relação a este, em outro momento, os professores expressaram frontal oposição ou, no mínimo, acentuada desconfiança. Na concepção dos professores, o Estatuto da Criança e do Adolescente significava a negação de sua autoridade. Esse suposto confronto entre a posição dos professores e a posição das crianças é o objeto da presente discussão.

Portanto, essa discussão tem dois pontos de partida. De um lado, os achados de uma pesquisa empírica realizada com crianças, para conhecer os significados que elas atribuem aos seus direitos. De outro lado, manifestações e depoimentos espontâneos

de professores de escolas públicas municipais, durante as aulas de Psicologia, em um curso de Pedagogia no qual eles eram alunos. A partir da consideração dos significados expressos pelas crianças e dos depoimentos apresentados pelos professores, desenvolvemos uma reflexão em que ressaltamos possíveis relações entre a autoridade dos professores e os direitos das crianças.

## Os direitos das crianças

Ao conduzir a pesquisa antes referida, utilizando uma redação como técnica de obtenção de dados, Santos e Chaves (2007) questionaram crianças de duas escolas públicas e crianças de uma escola particular, todas com idade entre nove e onze anos, no município de Senhor do Bonfim, no Norte da Bahia. A redação foi guiada por três indicadores: a) o que já tenho direito de ter; b) o que já tenho direito de fazer; e c) os direitos que ainda não tenho, mas que gostaria de ter. As informações que esses pesquisadores obtiveram das 21 crianças lhes proporcionaram o entendimento de que elas compartilham alguns dos significados que conferem aos seus direitos, o que as torna semelhantes, e, ao mesmo tempo, apresentam outros significados que as distinguem.

O que distingue as crianças da escola particular, que são de estratos médios da população, em se tratando de posição socioeconômica, é a preocupação com os direitos sociais relacionados à saúde (*Tenho direito de ter boa alimentação* ou *Tenho direito de ter saúde*) e à segurança (*Tenho direito de ter moradia digna* ou, simplesmente, *Tenho direito de ter moradia*). Ao realizar essa ênfase, elas significam também o direito à saúde como algo protetivo. Enquanto isso, as crianças das escolas públicas, que são de estratos sociais mais populares, enfatizam os direitos que dizem respeito à convivência comunitária (*Tenho direito de ir pra festas* ou *Tenho direito de ter amigas*) e ao brincar (*Tenho direito de brincar*) (SANTOS; CHAVES, 2007).

Por outro lado, o que essas crianças apresentam em comum, os significados que elas mais compartilham, é indicador do anseio por direitos individuais que lhes assegurem o desenvolvimento e a conquista da autonomia. E essa autonomia significa, por sua vez, a possibilidade de ir e vir (*Tenho direito de ir pra escola sozinho* ou *Gostaria de ter o direito de viajar sozinho*), de participar de atividades sociais de sua livre escolha, sem a chancela dos adultos, e, também, a possibilidade de encaminhar-se, paulatinamente, ao mundo do trabalho (*Gostaria de trabalhar*), como via de acesso à autorealização e à realização de sonhos de consumo (*Gostaria de ter uma bicicleta*) (SANTOS; CHAVES, 2007).

Podemos perceber, sem dificuldades, que os modos pelos quais essas crianças significam seus direitos estão em harmonia com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), especialmente quando este trata do direito à saúde e

à proteção (Art. 7º), do direito à liberdade (Art. 15 e 16), do direito à convivência comunitária (Art. 19) e do direito à educação (Art. 53). Mais do que isso, temos aí a expressão dos significados caracterizadores da infância em nossa cultura na contemporaneidade. Isto é, os significados dessas crianças convergem para a caracterização da criança como um ser em desenvolvimento, cuja promoção deve ser baseada na tríade: estudar, brincar e consumir. Mas, desse modo de ser criança sobressai um gosto especial pela liberdade, que parece ser algo importante no transcurso da infância e, quiçá, nas culturas de infância.

Sendo assim, não poderíamos imaginar, até então, que, de alguma forma, essas inclinações das crianças, respaldadas pelo Estatuto, seriam vistas pelos professores de algumas escolas públicas como opostas ao exercício de sua autoridade, conforme veremos a seguir.

## Autoridade perdida?

Brevemente abordamos aqui as manifestações e depoimentos espontâneos de professores de escolas públicas municipais, durante as aulas de Psicologia, em um curso de formação de professores, no qual eram alunos, na Universidade do Estado da Bahia, ao longo do ano de 2008.

Antes de tudo, esses professores viam o Estatuto da Criança e do Adolescente com desconfiança. Um dos participantes revelou que, frequentemente, *os alunos ameaçam apresentar queixa ao Conselho Tutelar!* Eles consideravam que a ênfase nos direitos era excessiva e inadequada. Expressavam claramente a preferência pela ênfase nos deveres, pois avaliavam que os alunos já estavam *cheios de direitos* (expressão utilizada repetidas vezes pelos professores). E essa avaliação não era desprovida de fundamentos. Ao contrário, era uma avaliação baseada em fartos argumentos factuais.

Os relatos dos professores apontavam para uma situação de constantes conflitos, animosidade e atritos, em graus variados de agressividade e violência, entre professores e alunos. Um dos professores afirmou: *Na escola onde trabalho, um colega teve o carro arranhado e os pneus esvaziados por um aluno!* Segundo eles, os alunos estavam cada vez mais indisciplinados, rebeldes e desrespeitosos. Afrontavam os professores e, com muita facilidade, optavam pela franca ameaça e pela violência física, direta ou indireta. No depoimento de um dos participantes: *O aluno disse que ia matar o professor e ficou esperando por ele na porta da escola!*

Conforme esses relatos, em algumas situações vivenciadas por alguns dos professores, especialmente em casos de ameaça ou agressão efetiva, a adoção de uma medida extrema foi necessária, em caráter de emergência, e consistiu em apelar para a intervenção policial na escola.

Em nosso entendimento, os professores estavam simplesmente desorientados quanto à compreensão e condução dos processos pedagógicos. Não conseguiam equacionar a contento os ditames do ideário institucional escolar, em tempos de intensas mudanças de valores que se refletiam (e se refletem) na dinâmica das interações sociais e que adentravam a escola como se ela não mais tivesse os antigos muros. Como consequência, os professores passaram a temer os alunos e, em função disso, inclinavam-se facilmente a transformar o fenômeno pedagógico em episódio policial. Ao menos, isto lhes tirava das mãos, momentaneamente, um grande problema, gerador de sentimentos de insegurança e de incompetência. Outra forma de exorcizar esses incômodos sentimentos consistia em atribuir à família e à educação doméstica o ônus pelos descaminhos comportamentais dos alunos.

Mas o que parecia mais intrigante era a relação de oposição que esses professores assinalavam existir entre a perda da autoridade docente e a instituição dos direitos das crianças e adolescentes. Portanto, os professores situavam a existência dessa autoridade perdida em um tempo cada vez mais distante (*Naquele tempo, os professores tinham autoridade*, asseverou um dos participantes). Diante disso, inevitavelmente algumas perguntas ganharam forma. Seriam os direitos das crianças e a autoridade dos professores verdadeiramente fenômenos opostos? Qual seria mesmo o significado de autoridade para esses professores, considerando que a relacionavam tão estreitamente ao poder disciplinador e à capacidade de obter o tão almejado *controle da classe*?

## Compreendendo a autoridade

Encontramos em Moore Jr. (1987) uma distinção bastante sugestiva entre formas de autoridade. Este autor distingue autoridade racional de autoridade opressora ou predatória. Em sua caracterização, a autoridade racional aparece como promotora de objetivos individuais e coletivos. Ou seja, a autoridade racional contribui para a felicidade humana ou, no mínimo, diminui o sofrimento de uns, sem, entretanto, implicar em prejuízos para outros seres humanos.

A autoridade racional é equitativa, mas pode garantir a algumas pessoas, a exemplo do médico, o direito ou o dever de dar ordens a outras pessoas. O que é central na caracterização de algumas formas de autoridade é a habilidade ou a perícia na execução de determinadas tarefas. Este seria ainda o caso do médico ou do piloto de avião, por exemplo, a quem, em certas circunstâncias, deve-se obedecer imediatamente. Há outras formas de autoridade racional cuja característica básica consiste em dizer a outras pessoas o que fazer. Isto seria aplicável a alguém que precise coordenar as ações de um grande número de pessoas, tendo em vista a diminuição de algum risco ao qual estejam sujeitas (MOORE JR., 1987).

Para Moore Jr. (1987), a autoridade racional só é viável em sociedades abertas e informadas. Isto porque seu elemento basilar são os julgamentos de competência, julgamentos que variam historicamente e – devemos acrescentar – em função do contexto cultural.

Sendo assim, podemos notar que a autoridade concebida pelos professores atende a objetivos coletivos (sendo este coletivo constituído pelos próprios professores e, provavelmente, uma parcela considerável de pais de alunos, principalmente de escolas públicas), mas não parece atender a objetivos individuais, mesmo diante da ponderação de Moore Jr. (1987) de que a autoridade racional nem sempre é agradável. Ou seja, a alegada autoridade dos professores não contribui para a felicidade dos alunos, a julgar pela reação que neles suscita.

Esta rota reflexiva nos conduziu à distinção entre as noções de autoridade e de autoritarismo – que seria a autoridade opressora na perspectiva de Moore Jr. (1987). Orientando-nos pelo referido autor, compreendemos a verdadeira autoridade como algo da ordem da competência. Mas a competência precisa ser autenticada, carece do reconhecimento de outrem. É o outro que confere autoridade a alguém. E esse reconhecimento supõe a existência da confiança na competência. Em se tratando do autoritarismo, entretanto, alguém se impõe como autoridade, com base em um suposto poder, advindo, por exemplo, da investidura em um cargo, de sua posição socioeconômica etc.

Sendo assim, haveremos de convir que os professores se ressentiam da perda de um poder de que outrora se viram investidos e que lhes autorizava uma prática pedagógica diretiva, impositiva, autoritária. Prática essa que era legitimada socialmente e que se manifestava nos alunos como obediência, conformidade e medo, este amiúde travestido de respeito. Hoje, os professores sentem que se lhes escapa por entre os dedos a eficácia histórica dessa prática pedagógica, deixando em seu lugar um vazio no qual se instala a desorientação e a desesperança.

Mas, certamente, essa prática pedagógica autoritária teve todo um lastro histórico a lhe dar forma e sustentação; e, se está a ruir, não é por mero acidente ou em função apenas de contingências alheias aos processos escolares.

Devemos considerar que a escola é uma instituição e que, como afirma Baremblytt (1996), as instituições são composições lógicas, abstrações. Essas abstrações são traduzidas em lei, normas, *scripts* e expectativas que conformam, modelam o fazer cotidiano nas organizações, ou melhor, em cada estabelecimento escolar. Esse fazer cotidiano das pessoas que atuam no estabelecimento escolar objetiva a instituição educação, enquanto esta orienta os modos pelos quais as gerações mais velhas devem socializar as novas gerações.

As concepções primordiais a instituir a educação brasileira aqui aportaram impressas nas ações jesuíticas, ao catequizarem os índios e ensinarem aos filhos

dos colonos. Segundo Ponce (1994, p. 122), nas escolas criadas pelos jesuítas no Brasil, o planejamento incluía o objetivo de “[...] quebrar nos alunos o mais tímido assomo de independência pessoal”.

Orientações como essa, da anulação da individualidade e da autonomia, nos levaram a concluir que a educação brasileira ainda traz em si “[...] marcas dessas primeiras forças instituintes, com seu ideário coletivista” (SANTOS; CHAVES, 2006, p. 87). Essas marcas são atualizadas pelo ensino pautado na pedagogia tradicional, ainda que “[...] não mais uma tradição orientada por princípios coletivistas tão verticalizados quanto os da época jesuítica, mas ainda assim coletivistas e resistentes às investidas inovadoras” (SANTOS; CHAVES, 2006, p. 88).

Entretanto, em tempos de incremento do individualismo, a cultura parece oferecer um terreno cada vez menos propício a uma bandeira que defende a anulação da autonomia e da individualidade. Sendo assim, expressamos o entendimento de que há uma falsa oposição entre a autoridade dos professores e os direitos das crianças. O que ocorre, ao invés disso, é que o autoritarismo docente, que tem como fundamento uma prática pedagógica impositiva, está sendo posto em xeque por uma realidade cultural que lhe é adversa e na qual os alunos se recusam cada vez mais a assumir posições submissas ou a aceitar a conformidade.

Segundo Goergen (2005), para os autores pós-modernos, vivemos a era do pós-dever ou da pós-moralidade. Esta era seria caracterizada pela busca da superação dos controles, regras e mandamentos superiores, em vários setores. Ou seja, compreende-se que a lógica contemporânea gira em torno do individualismo. Entretanto, essa visão comporta dois tipos de individualismo: um que seria responsável, orientado por regras e pela equidade, e outro que seria irresponsável, baseado na noção do *cada um por si*.

Para Bruner (1997, p. 35), os valores são fundamentos culturais “[...] que geram distintos estilos de vida, com correspondentes concepções de realidade”. Entretanto, os valores não são criados por indivíduos isolados nem são produzidos a cada situação. São produções coletivas, conhecimentos compartilhados, expressões da relação que os indivíduos estabelecem com uma comunidade cultural. Ao mesmo tempo em que situam a pessoa na cultura, os valores se integram à sua subjetividade. Desse modo, o autor considera que os valores embasam os estilos de vida: “[...] os valores são inerentes a compromissos assumidos com *estilos de vida*, e os estilos de vida, em sua complexa interação, constituem uma cultura” (BRUNER, 1997, p. 34). Portanto, os valores funcionam como base para as ações peculiares ao estilo de vida e, também, para possíveis negociações. Além disso, ao dimensionar a pluralidade e o dinamismo da vida contemporânea, o referido autor aponta os consequentes conflitos de valores.

As questões discutidas até este ponto nos guiam a duas outras que são fundamentais e indissociáveis, em se tratando da emergência e da manutenção dos valores: a educação moral e, por conseguinte, a formação moral. Como Goergen (2005, p. 1005) assinala, “[...] a formação moral é um processo complexo que abriga diversos aspectos, desde a incorporação das convenções sociais até a formação da consciência moral autônoma”. A educação moral, por conseguinte, “[...] é um processo de construção sociocultural da personalidade ou do sujeito moral”. (GOERGEN, 2005, p. 1005).

Em se tratando do desenvolvimento do sujeito moral, Jean Piaget tem sido uma referência incontornável. Para este autor, o respeito unilateral é a base dos primeiros sentimentos morais, que surgem após o período de anomia que caracteriza os dois primeiros anos de vida da criança. O que ele considera respeito unilateral é um misto de afeição e temor, presente numa relação assimétrica, como aquela entre a criança e seus pais. Esses sentimentos são intuitivos, espontâneos, no sentido de que são compatíveis com o pensamento mágico que caracteriza a primeira infância e que permite à criança tomar os pais na consideração de seres super especiais, portadores de verdades eternas (PIAGET, 1999).

Portanto, a moralidade da criança é edificada sobre a obediência e o seu critério do bem é, antes de tudo, a vontade dos pais, que possibilita a emergência das primeiras regras. Sobre isto, Piaget (1998), p. 39) afirma:

Então, os valores morais assim concebidos são valores normativos, no sentido que não são mais determinados por simples regulações espontâneas como as simpatias ou antipatias, mas graças ao respeito, por regras propriamente ditas. (PIAGET, 1998, p. 39).

A moral da primeira infância, isto é, que se desenvolve entre os dois e os sete anos de idade, é uma moral heterônoma, pois que dependente de uma vontade exterior. Essa moral é o fundamento para o desenvolvimento de outra, bastante distinta, ao longo da segunda infância (entre os sete e os doze anos de idade): a moral autônoma. O respeito unilateral origina o respeito mútuo, que constituirá sua forma limite. Nas palavras de Piaget (1998):

Pode-se dizer, então, que o respeito mútuo, que se diferencia gradualmente do respeito unilateral, conduz a uma organização nova dos valores morais. Sua principal característica consiste em que implica uma autonomia relativa da consciência moral dos indivíduos, podendo-se, deste ponto de vista, considerar esta moral de cooperação

como forma de equilíbrio superior à moral da simples submissão (PIAGET, 1998, p. 55).

O respeito mútuo se apresenta nas relações baseadas na afeição, na estima e na colaboração, desde que excluída a autoridade. O respeito mútuo implica sentimentos morais diferentes daqueles envolvidos na moral heterônoma. De modo especial, por sua importância, deve-se ressaltar o sentimento de justiça. Outra peculiaridade relevante da moralidade da segunda infância é seu funcionamento lógico. Piaget se refere a isto da seguinte forma: “[...] a organização dos valores que caracteriza a segunda infância é comparável à própria lógica; é uma lógica de valores ou ações entre os indivíduos, do mesmo modo que a lógica é uma espécie de moral do pensamento” (PIAGET, 1998, p. 55).

No entendimento de Piaget (1999), a censura e o castigo são os meios através dos quais se podem impor regras a um indivíduo. Entretanto, em se tratando das regras da cooperação e do respeito mútuo, a infração tem como consequência “[...] a supressão momentânea dos laços de solidariedade” (PIAGET, 1999, p. 8). Em síntese, o respeito unilateral, que se desenvolve numa relação de coação moral, conduz ao sentimento de dever, enquanto

[...] a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do *bem*, mais interior à consciência e, então, o ideal da reciprocidade tende a tornar-se inteiramente *autônomo* (PIAGET, 1999, p. 5, grifo do autor).

Devemos assinalar, portanto, que, ao buscar a suposta autoridade perdida, os professores assumem uma posição contrária à que tendem a formalizar nos documentos de planejamento escolar, quando definem a autonomia do aluno como objetivo pedagógico. E esta mesma autonomia parece ser requerida pelas crianças, ao expressar seu gosto pela liberdade na pesquisa conduzida por Santos e Chaves (2007).

Dessa forma, num exercício prospectivo, a formulação de uma pergunta nos parece de suma importância. Quais serão os possíveis desdobramentos para o impasse que ora se apresenta na manifestação da oposição entre o autoritarismo docente e o respeito aos direitos de crianças e adolescentes?

Mesmo correndo o risco de sermos excessivamente repetitivos, lembremos que, para os professores aqui focalizados, a compreensão de toda a problemática se assentava em duas questões que ostentavam entre si uma relação de oposição. De um lado, recrudescia a indisciplina desenfreada dos alunos. Do outro lado,

aumentava proporcionalmente o sentimento de impotência dos professores, calcado na certeza de que perdiam paulatinamente a autoridade. Era de forma nostálgica que suas lembranças remetiam a um tempo em que os professores eram detentores de uma suposta autoridade, suficiente para lhes proporcionar o que supunham ser imprescindível na atividade docente: o *controle da classe*.

Nessa balança, por conseguinte, o Estatuto da Criança e do Adolescente entraria como incremento de peso no prato que fortalecia a indisciplina e a rebeldia dos alunos, em detrimento da autoridade dos professores. Estes assinalavam que uma de suas colegas já havia sido interpelada pelo Conselho Tutelar, em função da queixa apresentada por um aluno. E, em relação a alguns casos em que houve sério atrito entre professor e aluno, eles relataram que a solução encontrada pela administração escolar consistiu em transferir o professor para outra escola, ainda que o mesmo estivesse supostamente coberto de razão. Em outros tempos, em situações similares, sem dúvida o aluno seria punido com advertência, suspensão, transferência etc., dependendo da gravidade conferida ao caso. Isto que acontece na atualidade seria, então, uma demonstração da vulnerabilidade do professor, por um lado, e, por outro, de certa *blindagem* ou imunização do aluno, operada pela legislação vigente.

## Uma possível superação

Ao abordar as leis da dialética, Sucupira Filho (1984, p. 77) afirma que “[...] todas as coisas trazem em si forças contrárias que se chocam, e sua luta gera movimento”. Esse movimento se realiza em três tempos ou fases: tese (proposição inicial, positiva), antítese (negação) e síntese (negação da negação).

Ao optarmos por uma compreensão dialética, podemos conceber que estamos apreendendo a segunda das três fases de um movimento histórico contraditório, que envolve a relação entre professor e aluno. Na primeira fase, tivemos uma relação assimétrica, verticalizada. O professor detinha um poder que situava o aluno numa posição de submissão e obediência. Na segunda fase, assistimos a um movimento de viragem no qual as posições tendem à inversão. A relação entre professor e aluno continua sendo assimétrica, verticalizada. Mas, desta vez, os alunos solapam atabalhoadamente o poder dos professores, deixando-os numa posição em que experimentam medo, desorientação e sentimento de impotência. O vetor hierarquizante se inverte em ocasiões pontuais, cada vez mais frequentes. Mas ainda não há diálogo. Há apenas imposições unilaterais a compor um arriscado jogo de forças.

Se esta for uma leitura razoável do suceder histórico, qual será o rumo da superação? Certamente será uma síntese. Teóricos como Casas (1998) e Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) já indicam essa direção, de alguma forma. Essa síntese

seria constituída por uma relação horizontalizada entre professores e alunos. Esta seria, então, uma relação democrática, simétrica, bidirecional e dialógica. Nela seriam priorizados o desenvolvimento da autonomia e do respeito mútuo, a liberdade de escolha e a participação social plena, responsável e solidária.

Em relação a essa questão, o ensinamento de Casas (1998) é fundamental. Ele considera que a aprendizagem da participação social e das formas democráticas de vida não se efetiva através de teoria, discursos ou aulas, mas a partir da prática. Isto quer dizer que é necessário que as crianças se sintam tidas em conta em todas as esferas de sua vida: na família, na escola, na vida urbana, nos espaços administrativos e judiciais. A ideia básica é a de que a capacidade de responsabilização é desenvolvida paulatinamente enquanto se exerce direitos, e não emerge subitamente a partir de uma determinada idade. DaMatta (1991) expressa um ponto de vista similar, ao afirmar que ser cidadão é algo que se aprende exercitando.

Essa também é a perspectiva dos autores que focalizamos a seguir. Referindo-se a investigações que estavam em andamento à época, Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) discutem sobre três âmbitos de ação política infantil: os movimentos sociais que envolvem crianças, a intervenção no espaço local (na cidade) e a ação político-educacional numa escola pública. Porém, tendo em vista os propósitos desta reflexão, abordaremos apenas o último. A referência dos autores é o trabalho educacional em desenvolvimento numa escola do norte de Portugal.

Para Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), as crianças são atores sociais que sempre se mostram politicamente competentes quando são chamadas a intervir. Os autores observam, entretanto, que a ação política das crianças depende de oportunidades organizadas pelos adultos. A interação com os adultos, bem como a ação favorável destes, é imprescindível. Ainda assim, as crianças atuam de acordo com as culturas da infância, e não macaqueando o modo de ser dos adultos.

Nesse sentido, há uma dimensão política que é constitutiva da participação infantil no contexto escolar. Essa dimensão política diz respeito à participação dos alunos no planejamento, execução e avaliação das diversas ações desenvolvidas. A participação social das crianças se torna efetiva na escola quando ocorre uma convergência entre oportunidades e pedagogias ativas e não diretivas (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

Contudo, esses autores ponderam que a participação das crianças não é isenta de tensões. Há uma “[...] confluência conflitiva do padrão institucional da escola primária pública com a concepção projectada da escola como espaço de realização dos direitos das crianças” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 200). O importante, porém, é que disso resulta “[...] uma escola que se desconstrói, enquanto escola assente na sua estrutura institucional e se reconstrói enquanto espaço social das crianças” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 200).

As considerações destes autores nos parecem muitíssimo relevantes para visualizarmos e concebermos uma possível síntese, que constituiria a terceira fase do processo dialético de que tratávamos antes. E essas considerações nos pareceriam assaz insuficientes, não fosse a indicação da “[...] alegria discreta que se revela no orgulho com que alunos e professores partilham o seu trabalho com quem com eles se cruza na escola” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 201). Esta afirmação dimensiona o clima constituído pelas crianças e adultos nessa convivência participativa, deixando claro que ali há condições favoráveis ao exercício dos direitos das crianças e, simultaneamente, ao reconhecimento da competência dos professores.

## Considerações finais

Em síntese, desenvolvemos aqui a ideia de que, na relação entre professores e alunos, o que ocorre não é algo como a simples entrada da violência na escola, como se fosse por um processo similar à osmose celular. Argumentamos que essa violência é reinventada na escola, ganha componentes e contornos singulares, tendo como base seus processos institucionais, intrínsecos, e tendo os fatores socioculturais como sua condição necessária. Sucupira Filho (1984) chama a atenção para a insuficiência dos fatores internos dos fenômenos quando se trata de compreendê-los. Aponta, então, para a indissociabilidade que há entre os fatores internos e os fatores externos. Esta relação opera como uma lógica em que os fatores externos constituem a condição da mudança, do movimento, enquanto os fatores internos funcionam como sua base.

Além disso, argumentamos que é possível imprimir mudanças qualitativas às relações entre professores e alunos, desde que seja promovida uma convergência entre pedagogias ativas e não diretivas e uma lógica de funcionamento da escola pautada nos direitos de crianças e adolescentes. Esse movimento de superação demanda a compreensão de que na práxis é que se realizam as verdadeiras aprendizagens e o desenvolvimento da cidadania, enquanto processos simultâneos e indissociáveis.

## Referências

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: 1990.

- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CASAS, F. **Infância**: perspectivas psicosociais. Barcelona, España: Paidós, 1998.
- DaMATTA, R. **A casa e a rua**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, out. 2005.
- MOORE Jr., B. **Injustiça**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. de (Org.), **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. Tradução Maria Suzana De Stefano Menin. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 1-36. (Coleção Psicologia e Educação).
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SANTOS, G. L.; CHAVES, A. M. Proteção e promoção da infância: tensões entre coletivismo e individualismo no Brasil. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 83-90, jan./jun. 2006.
- \_\_\_\_\_. Significados que as crianças atribuem aos seus direitos. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 87-97, 2007.
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Braga, n. 25, p.183-206, 2007.
- SUCUPIRA FILHO, E. **Introdução ao pensamento dialético**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1984.

Recebimento em: 03/11/2011.

Aceite em: 03/12/2011.