

AS RELAÇÕES DE PODER, AUTORIDADE E LEGITIMIDADE NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: DOIS ESTUDOS DE CASOS

ARAÚJO, Adriana Cristina, APNVB¹

FERNANDEZ, Soledad, APNVB²

PESCAROLO, Joyce Kelly, APNVB³

VIANA, Marcos Alan, APNVB⁴
projeto@naoviolenca.org.br

Eixo temático: Fatores, manifestações, relações sociais e espaço escolar.

Resumo

O presente artigo foi desenvolvido a partir do trabalho realizado por profissionais da APNVB⁵ e teve como objetivo principal aprofundar o entendimento sobre as relações de poder associadas à questão da autoridade sob a luz de dois autores, Max Weber e Richard Sennet, e com isso compreender como essas relações influenciam o dia-a-dia das instituições escolares. Para tanto, buscou-se realizar um estudo de caso através de duas escolas localizadas em Curitiba-PR, cujo foco foi a análise do discurso dos profissionais e alunos das duas escolas analisadas. As escolas analisadas apresentaram diferenças bastante consideráveis no que se refere à forma como estabeleciam relações de autoridades e conseqüentemente, essas diferenças repercutiam no cotidiano da comunidade escolar de modo a gerar coesão ou desagregação. A primeira escola analisada apresentou um quadro no qual pôde-se observar o estabelecimento de relações de poder baseadas no conceito de autoridade legítima, um tipo de autoridade capaz de organizar, disciplinar e de causar coesão social. Já a segunda escola demonstrou que a autoridade também pode estar presente de forma menos agregadora, fazendo com que as relações estabelecidas entre os membros da comunidade escolar se ancorassem na sabotagem, no desrespeito, na falta de

¹ Psicóloga. Especialista em Psicologia Clínica e Sociologia Política. Coordenadora Operacional da Associação Projeto Não-Violência Brasil.

² Psicóloga. Especialista em Sociologia Política. Psicóloga Educacional da Associação Projeto Não-Violência Brasil.

³ Psicóloga. Especialista em Sociologia Política. Mestre em Sociologia. Membro do Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos/UFPR. Psicóloga Educacional da Associação Projeto Não-Violência Brasil.

⁴ Psicólogo. Especialista em Psicanálise das Toxicomanias. Psicólogo Educacional da Associação Projeto Não-Violência Brasil.

⁵A **Associação Projeto Não-Violência Brasil** (APNVB) é uma organização não governamental internacional, sem fins lucrativos, fundada em 1994 em Genebra (Suíça). No Brasil vem efetuando seus trabalhos em Curitiba desde 1998. Tem por objetivo social, por meio da educação e fomento à cultura, a prevenção da violência cotidiana nas relações interpessoais, direcionando a energia inerente ao ser humano para fins construtivos e que garantam o respeito entre os indivíduos.

colaboração e na ausência de coesão, impossibilitando a escola de trabalhar coletivamente e causando no alunado a sensação de uma autoridade sentida como “frouxa”, inadequada. Compreender as relações de poder e autoridade através da observação e escuta criteriosas do cotidiano das escolas, materializa de forma muito clara e ilustrativa, as controversas relações entre teoria e prática.

Palavras-chave: Poder, autoridade; Legitimidade; Indisciplina; Coesão.

Introdução

O presente artigo nasceu a partir do trabalho da Associação Projeto Não-Violência Brasil em duas escolas estaduais de Curitiba e tem como objetivo principal refletir sobre como as relações entre os profissionais da escola e aqueles que ocupam cargos de chefia (equipe pedagógica e direção) podem interferir no ambiente escolar.

A escola é um espaço onde os indivíduos agem socialmente, ou seja, relacionam suas ações a um sentido subjetivo que faz referência ao comportamento de outras pessoas, desta forma, é de suma importância avaliar como a violência escolar pode ser minimizada ou maximizada pelo modo como as pessoas que interagem nesse espaço se relacionam.

Para isso, será realizado um estudo de caso⁶ no qual será analisado o discurso dos profissionais e alunos de duas escolas atendidas pela APNVB, nas quais diferentes relações de poder se configuram: numa é possível perceber que a as pessoas que compõem a direção e a equipe pedagógica são consideradas autoridades legítimas por grande parte da comunidade escolar e em outra, esses cargos são ocupados por pessoas que a comunidade escolar não considera autoridades legítimas. As escolas serão chamadas de A⁷ e B⁸, a fim de preservar a identidade dos indivíduos que formam tais comunidades escolares⁹.

Essa análise será realizada à luz de dois autores: Max Weber, que descreve e analisa como se dão as relações de dominação que aparecem nos diferentes grupos sociais e Richard Sennet, que analisa como as pessoas se vinculam a figuras de autoridade que não consideram legítimas.

Desenvolvimento

⁶ As falas citadas no presente artigo foram extraídas principalmente durante o período de realização de um diagnóstico institucional em duas escolas. O diagnóstico contou com entrevistas de representantes dos diferentes grupos que fazem parte da comunidade escolar: profissionais, alunos e pais.

⁷ Período da observação: julho de 2003 até abril de 2004.

⁸ Período da observação: fevereiro de 2003 até dezembro de 2003.

⁹ Esse termo designa os grupos que interagem com mais frequência no espaço escola: profissionais, alunos e pais.

Dentro da sociologia, existem várias definições sobre o conceito de poder. Quando se pensa o poder como algo que acontece na *práxis*, podemos destacar duas vertentes. Na primeira, o poder é entendido como sinônimo de recursos que alguém ou um grupo possui, e que podem ser mobilizados para obrigar as pessoas a agirem de acordo com os interesses daqueles que possuem esses recursos (perspectiva weberiana). Na segunda, o poder é entendido como algo que acontece nas relações sociais, independente de recursos que possam ser mobilizados contra ou a favor das pessoas (perspectiva de Sennet).

Quando se leva em conta o caráter relacional do poder, é imprescindível uma análise que considere tanto aqueles que o detêm quanto os que se submetem a ele. Weber ([1922] 1978, pág 33) define o poder como “a probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, mesmo que haja resistência, não importando o fundamento desta probabilidade”. Definido desta maneira, é importante destacar que há vontades que se confrontam e que uma se sobrepõe à outra de maneira intencional. Para Weber, simplesmente afetar a conduta de outro não caracteriza a relação como de poder, tem que haver imposição da vontade de uma das partes, pois nas relações de poder há conflito de interesses. O "verdadeiro" poder seria mais bem representado pelo conceito weberiano de dominação, na qual há alguém mandando **eficazmente** em outros e por isso, existe a probabilidade de que a ordem seja obedecida.

Weber diferencia dois tipos opostos de dominação: por um lado existe a dominação por interesses, que tem como base “as influências que, mediante qualquer tipo de posse, se exercem sobre o tráfego formalmente livre dos dominados que se inspiram em seus próprios interesses” (Weber, [1922]1978, pág. 696). Ou seja, o sujeito que se submete à ordem o faz pelo fato que quem dá a ordem, possui instrumentos que podem ser usados contra os interesses daquele que se submete, como por exemplo, em um assalto o sujeito entrega seu dinheiro por medo de perder a vida e não porque deseja. Esse tipo de dominação se dá em situações específicas e não são estáveis e duradouras. Se não se possui mais o(s) recurso(s) para ser(em) mobilizado(s), a probabilidade de que se obedeça à ordem diminui bastante.

Já na dominação pela autoridade acontece algo diferente: “um estado de coisas pelas quais uma vontade manifesta (ordem) do dominador ou dos dominadores tem influência sobre as ações de outros (do dominado ou dos dominados), de maneira que, um

grau socialmente relevante desses atos é realizado como se os dominados houvessem adotado por si mesmos e como máxima de sua conduta, o conteúdo dessa ordem (obediência)” (Weber, [1922]1978, pág. 696). Isso acontece pela sensação de dever, onde aqueles que se submetem aceitam as ordens por considerá-las válidas independentemente de seus interesses ou motivos. No instante em que a pessoa obedece a uma ordem por vontade própria, essa pessoa está considerando a figura de poder como dotada de autoridade, diferente do caso em que ela obedece por coerção, onde a ordem é cumprida não porque se queria, mas porque se não for assim, algo contra seus interesses pode acontecer. Nas relações de dominação pela autoridade, o domínio se dá pelo fato de que quem se submete considera as ordens legítimas. A relação de poder na dominação só existe pela atribuição de um sentido considerado como válido por parte do dominado.

O conceito de autoridade pode ser considerado como um processo de interpretação das relações de poder no qual as pessoas dão sentido às condições de controle e influência, definindo uma imagem de força: aquele que é considerado pelos outros uma autoridade só o é porque existe a crença de que o outro tem algo que eu não tenho, que faz com que ele seja de alguma maneira melhor, ou mais capaz e que, por isso, me subordino. Sennett (1980, pág 14) comenta que “o vínculo de autoridade constrói-se a partir de imagens de força e fraqueza; é a expressão emocional do poder”. A relação social que se estabelece entre dominantes e dominados tem como base laços afetivos.

É esse tipo de dominação que aparece no discurso dos profissionais da escola A. No período em que foi realizada a pesquisa, esta escola atendia em média 550 alunos de 1ª. a 8ª séries, distribuídos em 16 turmas nos turnos da manhã e da tarde.

O espaço físico era bem cuidado e isso parecia se repetir nas relações entre os profissionais da escola. A direção e equipe pedagógica estavam sempre atentas a tudo que acontecia na escola: “*se percebo que tem alguma coisa estranha vou ver o que é o mais rápido possível*” (Diretora da escola). Esse cuidado é tão grande que uma funcionária chega a comentar que para resolver os problemas da escola “*não tem nenhum obstáculo. A equipe e a direção fazem o possível e o impossível para resolver os problemas da escola*”.

A diretora e a equipe pedagógica da escola trabalham juntas há mais de 12 anos nesta mesma escola. Segundo os professores “*a equipe e direção trabalham junto e todas as três sabem de tudo*”. Elas têm uma sala conjunta e que “*é bastante freqüentada tanto*

por alunos como por professores, entram sempre; não tem aquela coisa de ‘sala da diretora’”. Percebe-se que boa parte das decisões é tomada em conjunto e que, além disso, a troca de informações entre elas é contínua. “Nós estamos atentas a tudo e vamos resolvendo, não deixamos as coisas se agravarem” (Pedagoga da escola).

Sobre os professores da escola a diretora comenta que *“os de 1ª a 4ª série têm um pique fabuloso, e a maioria dos de 5ª a 8ª séries veste a camisa da escola. Comunicam tudo o que acontece, pedem ajuda, conversam com os pais...”*. Percebe-se uma valorização das qualidades dos profissionais sem deixar de lado os problemas que existem em qualquer grupo. Quando fala sobre o trabalho em equipe entre os profissionais da escola, este *“tem que sempre ser reavivando e cuidado para que se trabalhe em sincronia, mesmo para as coisas mais simples tem que sempre chamar a atenção dos professores, lembrar os combinados, parar para conversar sempre que se sente necessidade”*. Mas isso não é dito com pesar ou em tom de reclamação, mas com “ar” de constatação.

De modo geral o relacionamento entre os profissionais flui, não há na escola “panelinhas” ou grupos rivais entre os professores. Segundo a pedagoga, *“todos se dão bem. Não vou dizer que não tem fofoca, diz-que-diz, mas se tem não chega a atrapalhar o trabalho que eles têm que fazer na escola. Há respeito entre eles, a maioria colabora, se precisar fazer extra, ficar até mais tarde”*. Uma professora comenta que entre os profissionais da escola *“tudo é tranquilo. Tenta-se resolver as coisas pela conversa. Todos os professores tentam agir do mesmo modo com os alunos: conversam, encaminham para orientação quando precisa, os pais são chamados na escola...”*.

Alguns profissionais da escola “contagiam-se” com o relacionamento e as atitudes das lideranças da escola como exemplo: *“a gente vê as três trabalhando tão bem, se esforçando que até contagia. As vezes chegamos na escola meio borocoxô, vem a pedagoga com aquele jeito dela e não tem como continuar triste”*. O “jeito” das figuras de autoridade também é citado em outros momentos *“se ela acha que uma coisa tem que ser feita de determinado jeito, chega a ficar brava (risos)!! Quem é novo na escola até se assusta. Mas pelo menos as coisas ficam bem às claras”*. Esses comentários nos remetem a uma característica que Sennett (1980, pág 30) descreve como “ingrediente essencial da autoridade: alguém que tem a força e a usa para guiar os outros, disciplinando-os e modificando seu modo de agir, através da referencia a um padrão superior”. A própria

equipe comenta que *“como a convivência é sempre conflituosa e cada um tem seu jeito de ser, às vezes, temos que mudar nosso jeito para conseguir resultados com eles”*. As pessoas que estão submetidas a essas figuras deixam de se incomodar com coisas que se aparecessem em outros tipos de relação poderiam causar problemas. É o que aparece no comentário *“com o tempo a gente se acostuma e até tira sarro dela”*. Esse “jeitão” é também é percebido pelas próprias lideranças *“eu sei que tenho a tendência de ir lá e fazer quando quero que as coisas sejam bem feitas. É que eu sou perfeita até no nome¹⁰, não é por mal que faço isso. Quero que a escola ande”*. Mas esse excesso de cuidado também tem seus efeitos negativos: algumas pessoas se acomodam pelo fato de que *“tem sempre gente se preocupando para que a escola ande”*. Isso é sentido pela direção e equipe que estão num movimento de delegar algumas funções: *“se fulano pode tentar resolver aquele problema sem causar maiores estragos, deixo que ele faça”* (pedagoga).

Essa dinâmica entre os profissionais da escola tem efeitos diretos sobre a imagem que a escola tem para alunos e pais. Os professores comentam que *“a maioria dos alunos são conscientes, respeitam a escola e se preocupam com ela”*. A equipe pedagógica comenta que *“em 2003 foi montado um Grêmio na escola que gerou muita mobilização entre os alunos”*, Além disso, comenta também sobre a participação dos alunos em projetos sobre o meio ambiente e nas festas organizadas pela escola. Vários pais também são bem envolvidos com a escola, se fazendo presentes sempre que necessário como em organização de festas ou palestras que a escola promove.

Mas mesmo com todos esses aspectos positivos existem problemas. Os profissionais comentam que *“o relacionamento entre os alunos está mudando nos últimos anos”*. Segundo a equipe *“no recreio os alunos gritam, correm e o número deles que se agride está aumentando. Parece que não sabem brincar”*. Um professor comenta que *“tudo é motivo de gozação, e como consequência os alunos deixam de dar sua opinião nas aulas”*. Os alunos contam que a escola é tranquila e que algumas brigas acontecem por causa de times de futebol, empurrão, encarar, apelidos. *“Essas brigas geralmente acontecem fora da escola. Aqui dentro tem a diretora pra ver o que a gente tá fazendo, mas lá fora não tem ninguém”* (aluno da escola). Os alunos também falam de algumas

¹⁰ Brincadeira que uma profissional da equipe faz com seu sobrenome, por ser uma palavra que remete à perfeição.

brincadeiras como “chazão” (puxar a cueca), “fusquinha” (se vem um fusca pode chutar o amigo), mas falam que essas brincadeiras são combinadas, “*é um acordo, quem bate está concordando que pode apanhar também. Não é a toa*”. Os alunos apontam para a falta de firmeza como fator determinante da falta de autoridade de alguns profissionais da escola, “*a gente conversa, tem esperança de que eles não façam mais, mas nada disso acontece*”. Eles (os alunos) acham que a autoridade é algo que tem que acontecer desde o primeiro dia de aula “*dá para o professor brincar com a gente, mas tem que impor respeito*”. Citam uma professora como um exemplo positivo de autoridade “*ela briga com a gente, chega até a dar alguns sermões, mas isso é para que nossa cidadania floresça*” (aluno).

Por outro lado, por ter em sua base laços afetivos que aparecem de modo bastante claro na escola A, as relações sociais de maneira geral e conseqüentemente, as relações de autoridade não são totalmente estáveis nem imutáveis. Isso acontece porque os laços afetivos são ambíguos por se basearem em emoções. Mas temos que levar em consideração que as emoções são um produto do conjunto do sentir e do pensar, ou seja, são o resultado da interpretação que as pessoas dão aos acontecimentos e ou a outras pessoas que tem como base o julgamento que fazemos, e o que pensamos a respeito daqueles que as despertam. Isso faz com que os vínculos sofram mudança. No caso das relações de autoridade, a imagem que os subordinados fazem da figura de autoridade pode mudar segundo as situações do momento propiciem, inclusive no que se refere à legitimidade, que para Weber, seria a base dessa relação social. Mas isso não significa que a figura de autoridade não exerce mais influência nos seus subordinados porque estes, em algum momento não consideram a figura como exercendo uma autoridade legítima. A relação de dominação, não desaparece, mas muda de forma.

Atualmente, as relações de autoridade, que outrora eram baseadas numa autoridade legítima, escapam à máxima weberiana de que as pessoas se recusariam a obedecer àqueles que consideram ilegítimos. Nos dias de hoje fica claro como “os poderes formalmente legítimos das instituições dominantes inspiram um forte sentimento de ilegitimidade entre os que estão submetidos a ela” (Sennett, 1980, pág 42), o que acaba resultando no fato de algumas pessoas, por mais que considerem algumas figuras de poder como ilegítimas, sentem-se atraídas e se submetem a elas. No modo como elas percebem essa ilegitimidade se estabelece um tipo especial de vínculo que tem o mesmo efeito de dominação de uma

autoridade legítima do ponto de vista weberiano: a figura de autoridade, mesmo que ela seja considerada ilegítima, serve de guia para o comportamento, disciplinando e modificando ações e sendo referência para os outros. Dessa maneira cria-se um vínculo com as pessoas que rejeitamos, pois elas são o ponto de partida, conhecendo-as, ficamos sabendo o que queremos. À primeira vista isso parece uma contradição: como podemos ser influenciados por alguém ou algo que questionamos e até nos rebelamos?

Na tentativa de enfrentamento desses sentimentos ambivalentes, Sennett (1980) destaca três mecanismos que permitem ao mesmo tempo negar e manter a vinculação com a figura de autoridade. Neles, o que se questiona não é a relação de autoridade em si, mas a integridade da própria pessoa que é considerada a figura de autoridade.

(a) Dependência desobediente: onde a questão básica para o lado mais fraco parece ser “Quem é forte suficiente para cuidar de mim?”. Se alguém tem que ser mais forte, o que acaba acontecendo é uma constante disputa para medir quem pode mais. Para isso é necessário contrariar, desobedecer a figura de autoridade com o intuito de saber se ela se mantém na posição de ser o mais forte. Neste caso o próprio desobedecer une as pessoas, na medida em que é necessário saber o que o outro quer para que isso possa ser contrariado. O outro é o “fator controlador”. Esse tipo de vinculação pode ficar mais identificável quando o vínculo de alguma maneira se rompe ou é ameaçado: ao invés de alívio ou alegria o que se percebe é uma grande angústia pela possibilidade de perder referências, o que explicita a necessidade que o mais fraco tem da imagem de força da autoridade.

(b) Substituição idealizada: diferentemente da dependência desobediente, onde a rejeição da figura de autoridade não ocorre diretamente, aqui, esta é o ponto de referência para a criação de uma autoridade verdadeira e digna de crédito, que é, exatamente, o inverso da figura de autoridade que se tem na realidade, sendo às vezes necessário exagerar os defeitos dessa pessoa.

(c) Fantasia do desaparecimento: imagina-se que tudo seria melhor se figura de autoridade desaparecesse, pois se fantasia que o que acontece, só acontece porque essa autoridade existe. Mas como junto a isso há um medo de ficar sem referências, o subordinado não tem atitudes no sentido de se desvincular. É uma maneira de admitirmos a necessidade de autoridades quando ainda não nos sentimos seguros para aceitá-las.

Em todos os três mecanismos o que aparece inicialmente é uma rebeldia contra a figura de autoridade: faz-se exatamente o contrário do se espera, se deprecia constantemente e explicitamente a pessoa que representa a autoridade ou se fantasia que não haveria mais problemas sem tal figura. Mas ao mesmo tempo não há nenhum movimento verdadeiro no sentido do rompimento dessa relação. O que aparece é um medo da força da autoridade, indo desde o medo ao mau uso dessa força, até o desaparecimento dela causando uma perda grave de referências.

Esses três mecanismos aparecem na relação entre os profissionais da escola B. Esta escola também atende a alunos do Ensino Fundamental. Na época em que a pesquisa foi realizada ela a 630 alunos de pré-escola à 8ª série, divididos em 21 turmas nos turnos da manhã e da tarde. A relação entre a direção, equipe pedagógica e professores era muito tensa. Além da divisão do discurso sobre a escola, havia uma clara divisão dos profissionais em dois grupos: alguns que apoiavam a direção e outros que eram contra ela. Várias foram as vezes que se observou interações agressivas, sutis provocações (por exemplo, o grupo que estava contra a direção costumava se referir a ela usando a expressão “chefinho”). A divisão era tão acentuada que os professores novos contavam que quando se chegava à escola, as pessoas perguntavam depois de algum tempo se eles faziam parte do “grupo de lá ou do de cá”.

Os desentendimentos ocorriam por uma série de coisas que iam desde “não emprestar pincéis atômicos da escola para que os alunos realizassem seus trabalhos” até a decisão de “quem seriam os responsáveis por acompanhar alunos em passeios promovidos pela escola”. Estes conflitos não eram resolvidos de forma aberta, e todos da escola ficavam sabendo deles através de fofocas. Expressões como “estão falando”, “ouvi dizer por ai” eram usadas com muita frequência pelos profissionais.

Esse clima era alimentado por uma direção que não priorizava a resolução construtiva das diferentes opiniões da escola, e que chegava a usar dessa dinâmica a seu favor: “quando tem alguma coisa que eu quero que a escola toda fique sabendo, eu chamo certas pessoas, conto a situação pra eles e peço que elas não contem pra ninguém”. Além disso, as reuniões com a direção e equipe pedagógica eram sempre realizadas à “portas fechadas” por iniciativa da direção da escola. Na presença de outras pessoas, as coisas sempre eram ditas em voz baixa, dando a impressão de se estar falando em segredo.

O diretor conta que foi eleito com o apoio da comunidade e não dos profissionais da escola. Comenta que em 2002 ele foi *“muito boicotado, chegaram a fazer um abaixo-assinado, que foi assinado por 1/3 dos professores, cheio de denúncias mentirosas”*. Os professores, segundo o diretor, são o foco dos problemas da escola: *“a grande problemática dos professores afeta as crianças, e isto implica em um aumento da violência. Os alunos dizem que seus pais não gritam com eles em casa e que, portanto, não admitem que a professora o faça”*. Além disso, *“existe muita panelinha e conflito entre os professores que fazem a escola ferver”*. Fala também de um *“pacto de mediocridade. Os professores têm resistência a novas idéias, falta de ética e referências equivocadas”*. Ele comenta que *“é necessário fazer alguns jogos e estratégias para não ser massacrado, pois continuamente tentam me tirar o tapete”*.

Alguns membros da equipe não confiam na direção: *“percebo muita coisa errada. Sinto-me traída, pois fiz campanha para o diretor pensando que ele cumpriria as suas promessas, mas não foi o que aconteceu”* (pedagoga). Em contrapartida, alguns professores comentam que não se sentem respaldados pela maior parte dos membros da equipe pedagógica e afirmam que *“se a gente trabalha parece que agride”*. Outro aspecto bastante presente no discurso deles é o *“medo de comprar uma briga que pode me custar o emprego”*. Esse clima acaba por espantar os profissionais da escola e os que têm chance pedem transferência. Várias foram as vezes que os alunos comentavam sobre *“a professora de inglês que foi embora”* ou *“o professor de português que não apareceu mais para dar aula”*. Esse inclusive, era um motivo freqüente de dispensa de aulas, em alguns dias chegavam a faltar três, quatros professores e os alunos eram dispensados das aulas depois do recreio.

Fica claro que para uma parcela importante da escola há uma cisão entre a autoridade funcional e a autoridade pessoal da direção e equipe pedagógica. Sabe-se que eles são hierarquicamente superiores pelo cargo que ocupam, mas ao mesmo tempo sente-se que as pessoas que ocupam esse cargo não fazem seu trabalho direito. Por outro lado, a direção e equipe pedagógica culpabilizam os professores pela má qualidade do trabalho desenvolvido, não dando a eles inclusive a autoridade necessária para o trabalho com alunos, em alguns casos. Houve uma situação em que um aluno foi posto fora de sala por um determinado professor ouviu o seguinte comentário do diretor *“Espera ai que agora eu*

tô muito ocupado!!! Isso que dá professor não ter a capacidade de resolver essas picuinhas, eu não consigo fazer o meu trabalho porque fica cheio de aluno aqui em baixo”.

Apesar dessa divisão, em um assunto os dois grupos apresentavam um discurso homogêneo. Quando questionados sobre o que poderia ser feito para resolver os problemas da escola a resposta mais comum era *“tem que mudar a direção e a equipe”* de um lado e *“tinham que ficar aqui só aquelas pessoas que querem trabalhar para melhorar a escola”*. Cada lado defendia sua posição através da *“fantasia do desaparecimento”*.

Essa dinâmica entre os profissionais tinha efeitos diretos no modo como os alunos se relacionavam com a escola. Como ela era a preocupação principal da maioria das pessoas, isso dificultava um trabalho em equipe efetivo com foco no desenvolvimento dos alunos. Alguns funcionários chegavam a comentar que *“os maiores prejudicados com essas picuinhas são os alunos, que ficam aí, largados, sem fazer nada, enquanto esse povo fica brigando”* ou *“parece que o pessoal esquece que a escola é feita para os alunos”*.

Essa dinâmica fazia com que os profissionais da escola não estivessem atentos a coisas simples como o fato de que, se os alunos ficarem sem nenhuma figura de autoridade a tendência é que haja um aumento de desordem e indisciplina pelo fato de *“não dá nada”*, na linguagem dos alunos. Isso aconteceu de maneira exacerbada durante a escolha da comissão que fiscalizaria o processo de eleição da nova direção da escola. Num determinado momento do processo, todos os professores saíram das salas ao mesmo tempo para votarem e todas as turmas ficaram sem professor. Dois funcionários ficaram responsáveis por cuidar para que 9 turmas se mantivessem em ordem, esperando a volta dos professores. Porém, sem professores nas salas e com um clima agitado e de confusão, pois não se havia chegado a um consenso sobre os critérios de formação da comissão, os alunos começam um grande movimento de bagunça. Começaram a sair das salas e andar pelo corredor desordenadamente, a falar auto, a gritar. Os funcionários mandavam os alunos voltarem para as salas. Eles faziam isso gritando, mas os alunos pareciam não dar ouvidos. Logo uma sala começou a fazer uma espécie de *“fervo”* para dispensar as aulas, batendo com as mãos nas carteiras e gritando bem alto. Isso teve ressonância em outras turmas, que começaram a agir da mesma forma e o barulho tomou conta da escola. Os alunos começaram a chutar portas, bater nas janelas. Um aluno comentou com outro: *“Nossa! Se quissem roubar a escola é tranquilo. Que escola mais frouxa!”*.

Esse é o retrato de como uma instituição que tem as relações de autoridade baseadas em vínculos negativos pode chegar a se desintegrar. Se nenhum dos grupos de profissionais da escola, que são a base para o andamento da instituição, tem sua autoridade legitimada, como manter a comunidade escolar coesa e funcionando com qualidade?

Considerações finais

Nas duas escolas analisadas, há uma grande diferença no modo como esses laços de autoridade se fazem presentes. Na escola B o que ocorre é uma explícita falta de confiança, as lideranças são sentidas como “*inativas*” e em alguns momentos como “*aproveitadores*”, os professores “*fazem pactos de mediocridade*” e não trabalham como deveriam. Se os laços de confiança são testados quando as coisas dão erradas e a necessidade de ajuda se torna aguda, ninguém tem a autoridade para restabelecer (ou evitar) que o caos se instale e os alunos têm que quase ser expulsos da escola.

Nos momentos de crise os laços de confiança se põem à prova e os conflitos e o tipo de solução que se articula diante deles também podem ser uma forte forma de manter a união. “As pessoas são mais ligadas pelo conflito verbal que pela concordância verbal, pelo menos concordância imediata” (Sennett, 1998, pág. 171). Quando em conflito as pessoas têm que se esforçar mais para comunicar-se, tem que aprender a ouvir e responder umas as outras, mesmo quando mais se agudam suas diferenças. Se essas diferenças são reconhecidas e acolhidas, o conflito forma a comunidade. Isso é o que parece acontecer na escola A, onde apesar de haverem relações de autoridade legítima, isso não impede que conflitos e problemas apareçam, mas eles são encarados como parte do processo educativo e tenta-se, na sua resolução, fortalecer as relações entre os diferentes membros da comunidade escolar.

Os laços de confiança segundo Sennett (1998, pág. 169) “desenvolvem-se informalmente nas brechas e fendas das burocracias, à medida que as pessoas aprendem de quem elas podem depender”, eles se estabelecem quando as ocasiões exigem e as pessoas sabem em quem convém confiar. A escola A se mostra como um lugar no mínimo, preocupado com essas questões. Isso aparece na preocupação com a qualidade das relações, com o esforço em se manter profissional quando os conflitos aparecem e principalmente no cuidado com os detalhes como, por exemplo, as comemorações de aniversários, o nome de

madrinha e padrinho dado aos professores representantes de turma. Detalhes cuidados ao longo de 12 anos de trabalho. Essas são as “brechas” que Sennett (1998) aponta, mas como aproveitá-las não está escrito em nenhuma “receita pronta”, pois os detalhes não são os mesmos nas diferentes relações.

Mas será que isso acontece por simples vontade individual? Ou existem algumas condições mínimas que precisam estar presentes para que isso ocorra (ou no mínimo seja incentivado). E se as “brechas da burocracia” forem diminuindo a ponto de não permitirem que relações de autoridade se estabeleçam de maneira “saudável”? Sennett deixa uma pista:

“Se ocorre mudança, ela se dá no chão, entre pessoas que falam por necessidade interior, mais do que por levantes de massa. Que programas políticos resultam dessas necessidades interiores, eu simplesmente não sei. Mas sei que um regime que não oferece aos seres humanos motivos para ligarem uns para os outros não pode preservar sua legitimidade por muito tempo”. (1998, pág. 176).

REFERÊNCIAS

SENNETT, R. **Autoridade**. Ed. Record, 1980.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Ed Record, 1998.

WEBER, M. [1922]. **Economia e sociedade**. Volume 1 e 2. Editora UnB, 1978.

Bibliografia

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Ed. Vozes, 1977.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Ed. Vozes, 1998.

GIDDENS, A. **Capitalismo e Moderna Teoria Social**. Portugal: Ed. Presença, 2000.

LEBRUM, G. **O que é o poder?** Coleção Primeiros Passos. Ed. Abril Cultural, 1989.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Ed. Vozes, 1995.

RODRIGUES, A.T. **Sociologia da Educação**. Ed DP&A, 2000.