

Estela Elisabete Reichert

AUTORIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL :

relações de poder e processos de
(des)naturalização



Autor da capa: Daniel S. da Cunha
E-mail: danielcunhapp@gmail.com
São Leopoldo, 2015.

Os desenhos foram elaborados pelas crianças participantes da pesquisa, durante atividade proposta em encontro do grupo focal (dia 27/06/14). A capa tem a intenção de destacar os sentidos que as crianças atribuíram à sua professora, os quais estão relacionados com a problematização proposta neste estudo. O desenho que aparece centralizado recebeu destaque porque foi escolhido pela professora como mais representativo do trabalho por ela desenvolvido.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

ESTELA ELISABETE REICHERT

AUTORIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
RELAÇÕES DE PODER E PROCESSOS DE (DES)NATURALIZAÇÃO

SÃO LEOPOLDO

2015

Estela Elisabete Reichert

AUTORIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
RELAÇÕES DE PODER E PROCESSOS DE (DES)NATURALIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Professora Dra. Maria Cláudia Dal’Igna

São Leopoldo

2015

R351a Reichert, Estela Elisabete.
Autoridade docente na educação infantil : relações de poder e processos de (des)naturalização / Estela Elisabete Reichert. – 2015.
143 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
"Orientadora: Professora Dra. Maria Cláudia Dal'Igna."

1. Professores e alunos. 2. Educação de crianças – Aspectos psicológicos. 3. Autoridade. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

Estela Elisabete Reichert

AUTORIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
RELAÇÕES DE PODER E PROCESSOS DE (DES)NATURALIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Fabiana de Amorim Marcello
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Professora Dra. Maura Corcini Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

Professora Dra. Maria Cláudia Dal’Igna (orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

Dedico esta dissertação às pessoas que deram vida e movimento às cenas narradas, as quais me inspiraram (e impulsionaram) nesta produção acadêmica, que agora adquire materialidade.

Antes de 'sair de cena'¹: agradecimentos²

Caderno de notas em mãos. Olhos ávidos percorrem as páginas rabiscadas durante a pesquisa: é hora de 'sair de cena', mas não sem antes agradecer, traçar as últimas linhas do caderno de notas para compor esta última cena. De imediato, começo a pensar em todas as pessoas envolvidas com a produção desta dissertação, ou seja, pessoas que participaram durante as mais diferentes etapas de desenvolvimento desta pesquisa. Este é o momento de agradecer, portanto, a todos/todas que contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa desde os 'bastidores do cenário', contribuindo para que este trabalho pudesse ser concluído.

Esta cena que agora escrevo é feita, por isso, de agradecimentos, de vários 'muito obrigada' e de muitos nomes.

Início agradecendo às pessoas que conheci nesta universidade – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) –, as quais foram fundamentais neste percurso acadêmico:

Agradeço à minha professora orientadora, Maria Cláudia, pelo privilégio de tê-la tido ao meu lado durante este processo de 'constituir-me pesquisadora'. Este é o momento em que deixo registrado meu sincero agradecimento a ti, Maria. Desejo destacar, assim, o quanto me senti amparada e acompanhada durante essa trajetória acadêmica. De um modo muito especial, conferiste tua marca como um referencial, um exemplo a ser seguido, um caminho pelo qual desejei (e desejo ainda) seguir veementemente, como aluna, como profissional, mas principalmente como ser humano. Agradeço por tua incansável orientação e acompanhamento. Agradeço, ainda, por respeitares minha individualidade e minhas escolhas, acreditando em meu trabalho. A parceria construída ao longo destes dois anos foi indispensável para a elaboração desta dissertação, que representa muito de minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Sou muito grata por tua presença no cenário de minha vida!

À banca examinadora, agradeço pela disponibilidade, atenção e carinho com que acolheu o convite para avaliar este trabalho. Agradeço, por isso, às professoras Fabiana de Amorim Marcello e Maura Corcini Lopes, que, pelo seu rigor e competência, me desafiaram a seguir investindo na pesquisa.

¹ Esclareço o uso que faço do recurso das aspas nessa dissertação. Aspas simples são utilizadas para palavras empregadas com outros sentidos que não os convencionais; aspas duplas, para citações de autores e citações diretas ou indiretas de transcrições de falas dos sujeitos participante da pesquisa.

² Esta imagem foi retirada do website Google (Imagens), com o objetivo de representar o *caderno de notas* utilizado pela pesquisadora durante a investigação.

Quero, ainda, direcionar meu agradecimento, de modo particular, a cada uma das professoras mencionadas. À professora Fabiana, por ter acolhido meu convite de forma tão carinhosa e generosa, num momento de dificuldade que enfrentei na ocasião da qualificação do projeto de pesquisa. À professora Maura, por sempre me provocar a falar sobre meu tema de pesquisa nas aulas, encorajando-me a investir na minha proposta.

Aos colegas do grupo de orientação e da prática de pesquisa: Amanda, Éderson, Renata e Rosemary (primeira formação do grupo de orientação) e às colegas que ingressaram no grupo no ano seguinte: Fernanda, Miriã, Tatiane, Vivian. Seus apontamentos, sugestões e críticas foram valiosos, transformando os encontros de orientação coletiva em momentos produtivos e prazerosos e contribuindo para a materialização deste trabalho em todas as suas etapas. Agradeço de modo especial à colega Rosemary pela proximidade que mantivemos durante todo o curso de Mestrado. Nossas afinidades revelaram-se um instrumento de apoio mútuo durante a trajetória de Mestrado (e para além dela) por meio de incontáveis ligações, mensagens e e-mails.

Agradeço, de maneira especial, ao professor Luis Henrique Sommer e às professoras Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, Maria Cláudia Dal'Igna e Maura Corcini Lopes, de quem fui aluna durante este curso de Mestrado. Suas presenças conferiram marcas importantes na minha formação como professora e pesquisadora e ofereceram ferramentas para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos, agradeço por ter me oportunizado a formação acadêmica de qualidade, dado o ingresso no curso de Mestrado em Educação. Destaco minha gratidão também para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio com a bolsa parcial de estudos. O apoio financeiro recebido foi fundamental para a concretização do 'Projeto Mestrado' em minha vida. Agradeço por terem investido em minha formação, possibilitando a concretização deste importante objetivo de vida.

Agradeço, ainda, aos funcionários e funcionárias desta Universidade pelo auxílio prestado ao longo deste percurso e, de forma especial, às funcionárias Caroline e Loinir.

Ao Ivan Renner, diretor da instituição de ensino que integro (Colégio Sinodal – Unidade São Leopoldo) e às coordenadoras de ensino do nível de Educação Infantil, Cynthia Cristina von Mühlen e Sonia Nelci Paz Pereira, pelo apoio desde o ingresso no curso de Mestrado, sem o qual não poderia ter realizado esta formação.

Às minhas colegas de trabalho do Colégio Sinodal, pelo apoio recebido durante esse período.

À diretora e à coordenadora da escola que me receberam durante este ano e que criaram condições para a realização do trabalho de campo.

À professora que me acolheu e participou desta pesquisa. Foram meses de vínculo construído e admiração. Foi um privilégio compartilhar de tua prática docente durante esse período de parceria intelectual e afetiva.

Às crianças que participaram desta pesquisa, pela generosidade e afeto, pela sua contribuição.

Aos meus pais, Miguel Marcelo e Elisabeth, às minhas irmãs, Paula e Ana, e ao meu irmão, Cristiano, por acompanharem e apoiarem esta etapa importante em minha vida. Agradeço por terem compreendido minha ausência em alguns momentos de convívio familiar e por respeitarem algumas escolhas que tive de fazer ao longo do Mestrado. A importância que cada um de vocês ocupa em minha vida é imensurável!

Ao Jonatan, meu noivo, que participou de todo o meu envolvimento acadêmico durante o período de Mestrado. Agradeço pelo seu amor e atenção que tu tens por mim e pelo orgulho demonstrado a cada conquista minha. Agradeço por teres compreendido minhas 'ausências', não medindo esforços para me auxiliar em tudo que estivesse ao teu alcance.

À família Riella, minha 'outra família', pelo estímulo para a realização deste trabalho.

De forma especial, agradeço à Daiane Martins Bocasanta, querida amiga de longa data e colega de profissão, por teres me incentivado a ingressar no curso de Mestrado; pela relação de carinho e amizade que me orgulho em manter há mais de 15 anos!

À querida amiga Jeane Cortezia, pelas nossas incansáveis e produtivas conversas e pelas palavras de motivação e incentivo às minhas escolhas.

Às queridas amigas Camilla, Fátima e Marta, pela sincera relação de amizade que mantemos 'desde os tempos da UFRGS'. Agradeço por não nos 'abandonarmos' e por compartilharmos nossas vidas pela relação de amizade e cumplicidade construída ao longo de todos esses anos.

Às amigas e aos amigos (não citarei nomes), pela amizade que nos une. Perto ou longe, o(a) verdadeiro(a) amigo(a) está sempre junto de nós!

Ao Daniel, pela dedicada e cuidadosa produção da capa; à Lene, pela revisão criteriosa, e à Viviane, pelo rigor na formatação do texto. O trabalho de vocês qualificou esta dissertação.

Como viver juntos quando os diversos poderes necessários para assegurar as condições da coexistência social já não são dotados, [...] de uma autoridade que remeta os indivíduos para uma fonte transcendente? Um dos problemas mais complexos das sociedades contemporâneas é assim o de saber como conservar ou voltar a dar consistência aos poderes que se devem exercer hoje em dia, cada vez mais, de igual para igual, entre seres humanos proclamados como livres e iguais em direitos.

– Alain Renaut (2004, p. 103)

RESUMO

Esta dissertação investiga os processos de constituição de determinados sentidos para autoridade docente no âmbito da Educação Infantil na Contemporaneidade. O campo teórico que fundamentou a pesquisa – Pós-estruturalismo – oferece ferramentas que foram aqui utilizadas para identificar e descrever relações de poder que participam do processo de significação da autoridade docente nas relações educativas contemporâneas. Para fazer esta investigação, desenvolvi um trabalho de campo embasado em princípios da etnografia. Acompanhei uma turma de Nível III de Educação Infantil por um período de quatro meses, fazendo registros no caderno de notas; coordenei um grupo focal com crianças entre cinco e seis anos de idade – totalizando um grupo de 15 crianças; e entrevistei a professora titular dessa turma. Estes dois últimos procedimentos foram realizados com o objetivo de complementar as informações obtidas durante as observações. Para construir as unidades analíticas, organizei o material empírico utilizando os conceitos de autoridade e poder, buscando descrever e analisar duas tecnologias de poder – afeto e cuidado –, as quais operam na constituição de determinados sentidos para autoridade docente. Ao fazer isso, procurei mostrar que a autoridade docente no âmbito da Educação Infantil é constituída por *práticas de afeto e de cuidado* definidas na relação adulto-criança, principalmente na relação entre a professora e o grupo de alunos e alunas. Pode-se mostrar que o *cuidado* e o *afeto* aparecem como atributos essenciais para o exercício docente, principalmente para a constituição e naturalização de uma forma de autoridade docente feminina na Educação Infantil – a da *professora cuidadosa e afetuosa*. Ainda, pode-se considerar que o afeto e o cuidado (compreendidos de modo naturalizado) são uma condição para o exercício da docência com crianças, deixando em segundo plano a formação acadêmica específica para a atuação na área. Por fim, pode-se mostrar que essas tecnologias de poder operam na *condução da conduta* das crianças nas relações educativas e nas formas de exercer a autoridade docente.

Palavras-chave: Autoridade docente. Poder. Educação Infantil. Afeto. Cuidado.

ABSTRACT

This dissertation investigates the processes of constitution of certain meanings of teacher authority in Children Education in Contemporaneity. The theoretical field on which this research has been based - Post-Structuralism - has provided the tools to identify and describe power relations that take part in the process of signifying teacher authority in contemporary education relationships. The investigation has involved a field work based on ethnographical principles. I followed up a Level III Children Education group for four months recording data on a notebook; I coordinated a focal group with fifteen 5-6 year-old children; and interviewed the teacher in charge of that group. The last two procedures were performed in order to complement information obtained along the observations. To construct the analytical units, I organized the empirical material by using the concepts of authority and power, in an attempt to describe and analyze two power technologies - affection and care - which operate on the constitution of certain meanings of teacher authority. By doing so, I have tried to show that teacher authority in Children Education is constituted of *affection and care practices* defined in the adult-child relationship, particularly in the relationship established between the teacher and the group of students. It is possible to evidence that *care* and *affection* have emerged as essential attributes of teacher performance, mainly in the constitution and naturalization of a form of female teacher authority in Children Education - *the affective and regardful teacher*. Moreover, we can consider that affection and care (understood from a naturalized perspective) are regarded as conditions to teach children, while specific academic education is given lower priority. Finally, we can evidence that such power technologies operate on the *conduction of conducts* of children in both educational relationships and ways of exercising teacher authority.

Keywords: Teacher authority. Power. Children education. Affection. Care.

RESUMEN

Esta disertación investiga los procesos de constitución de determinados sentidos para autoridad docente en el ámbito de la Educación Infantil en la Contemporaneidad. El campo teórico que fundamentó la investigación - Postestructuralismo - ofrece herramientas que fueron aquí utilizadas para identificar y describir relaciones de poder que participan del proceso de significación de la autoridad docente en las relaciones educativas contemporáneas. Para hacer este estudio, desarrollé un trabajo de campo basado en principios de la etnografía. Observé un grupo de Nivel III de Educación Infantil por un período de cuatro meses, tomando apuntes en un cuaderno; coordiné un grupo focal con niños entre cinco y seis años de edad - alcanzando un grupo de 15 niños; y entrevisté la profesora titular de ese grupo. Estos dos últimos procedimientos fueron realizados con el objetivo de complementar las informaciones obtenidas durante las observaciones. Para construir las unidades analíticas, organicé el material empírico utilizando los conceptos de autoridad y poder, buscando describir y analizar dos tecnologías de poder - afecto y cuidado -, las cuales operan en constitución de determinados sentidos para autoridad docente. Con eso, intenté mostrar que la autoridad docente en el ámbito de la Educación Infantil es constituida por *prácticas de afecto y de cuidado* definidas en la relación adulto-niño, principalmente en la relación entre la profesora y el grupo de alumnos y alumnas. Se puede señalar que el *cuidado* y el *afecto* aparecen como atributos esenciales para el ejercicio docente, principalmente para la constitución y naturalización de una forma de autoridad docente femenina en la Educación Infantil - la de la *profesora cuidadosa y afectuosa*. Además, se puede considerar que el afecto y el cuidado (comprendidos de modo naturalizado) son una condición para el ejercicio de la docencia con niños, dejando en segundo plano la formación académica específica para la actuación en el área. Por fin, se muestra que esas tecnologías de poder operan en *conducción de la conducta* de los niños en las relaciones educativas y en las formas de ejercer la autoridad docente.

Palabras clave: Autoridad docente. Poder. Educación Infantil. Afecto. Cuidado.

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO O CENÁRIO	12
2 A AUTORIDADE DOCENTE EM CENA(S)	16
3 ENTRE AUTORES E ATORES: A AUTORIDADE DOCENTE	37
3.1 Desnaturalizando conceitos: autoridade e poder	40
3.2 Modernidade e Autoridade: uma articulação possível	49
4 UM JEITO DE <i>TORNAR-ME</i> PESQUISADORA	56
4.1 Sobre as escolhas: o processo de pensar e de fazer pesquisa	58
4.2 Sobre a ferramenta analítica: quando o poder ‘entra em cena’	61
4.3 Sobre a metodologia e os procedimentos envolvidos: a perspectiva etnográfica	63
4.4 Sobre olhar, ouvir e escrever: quando a pesquisadora ‘entra em cena’	67
5 “A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL É 80%”	88
6 “TODO MUNDO TEM QUE CUIDAR DAS CRIANÇAS!”	104
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A – Carta de apresentação endereçada à escola	130
APÊNDICE B – Termo de aprovação do projeto encaminhado pelo comitê de ética em pesquisa	131
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido endereçado à professora	132
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido endereçado ao familiar ou responsável pela criança participante da pesquisa	133
ANEXO A – Reportagem “10 dicas para se fazer respeitar”	134
ANEXO B – Desenhos produzidos no grupo focal	136

1 APRESENTANDO O CENÁRIO

– “*Aqui só entra e sai com beijo*”!³

Início a apresentação da pesquisa destacando a fala da professora titular da turma onde foi realizado o trabalho de campo no ano de 2014. Tal fala marca dois tempos distintos em um dia de aula: chegada e partida. Tempos que também marcam a escrita desta dissertação, a qual se torna possível entre o início e o findar de um processo de formação que se inscreve nas tramas da experiência, no sentido atribuído por Jorge Larrosa (2011) e Walter Kohan (2013). Um processo que nos permite duvidar de certas verdades e atribuir outros sentidos ao que pensamos e fazemos.

É no cenário onde me encontro, há quase dez anos em sala de aula atuando no campo da Educação Infantil, que tenho tido o privilégio de acompanhar (como protagonista ou coadjuvante) muitas cenas, as quais me provocaram questionamentos no que se refere à autoridade docente. Durante essa trajetória profissional – caminho que continuo a percorrer –, diversas perguntas foram surgindo, outras, se modificando, mas sempre me acompanhando, apontando uma forma de problematizar a autoridade docente. A proximidade e o interesse nessa temática, portanto, não configuram somente uma escolha, uma vez que me vejo escolhida, envolvida – e cotidianamente próxima desse tema.

Do estranhamento das cenas vividas nesse período de quase uma década e mobilizada como professora de Educação Infantil e como mestranda do Programa de Pós-Graduação desta instituição, construí o que considero o ‘pano de fundo’ para esta pesquisa. Envolta nesse cenário, tomada pelas inquietudes e questionamentos, o ingresso no curso de Mestrado em Educação revelou-se como possibilidade de inserção no âmbito da pesquisa em Educação, ou seja, como condição para discutir/pesquisar o tema da autoridade docente. É de fundamental importância destacar que a proximidade com a linha de pesquisa e a inserção no grupo de pesquisa que concentra seus estudos no eixo Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas contribuíram significativamente para a construção desta pesquisa, fornecendo subsídios e pistas para o estudo, que tem como objetivo investigar os processos de

³ Registro extraído do caderno de notas da pesquisa. A respeito do uso do caderno de notas, comentarei na seção 4.4 (p. 68).

constituição de determinados sentidos para autoridade docente no âmbito da Educação Infantil na Contemporaneidade⁴.

A construção desta dissertação, embasada na perspectiva pós-estruturalista, fundamenta as reflexões nos seguintes autores: Michel Foucault (2012), Hannah Arendt (2011), Alain Renaut (2004) e Richard Sennett (2001), entre outros. Esse campo teórico oferece ferramentas que foram utilizadas para identificar e descrever relações de poder que participam do processo de significação da autoridade docente nas relações educativas contemporâneas.

A presente pesquisa, portanto, ‘faz-se matéria’ ao olhar para a autoridade docente quando esta emerge como uma questão contemporânea e presente no contexto da Educação. Para além da sala de aula, para além da Educação Infantil e para além da infância, podemos refletir sobre a centralidade da autoridade no pensamento contemporâneo.

Seguindo essa breve descrição da dissertação, faz-se necessário apresentá-la quanto à sua estrutura. O trabalho está organizado em sete capítulos.

A fim de provocar a reflexão sobre a relevância e atualidade da discussão do tema *autoridade docente* no contexto presente das relações educativas, inicio a escrita do segundo capítulo da dissertação destacando a proximidade desse tema de pesquisa com a minha constituição como docente ao colocar *A autoridade docente em cena(s)*. Para isso, tomo como ponto de partida uma situação vivida por mim na infância na condição de aluna da Educação Infantil. Ainda no segundo capítulo, apresento elementos de minha trajetória acadêmica e profissional e de pesquisas realizadas sobre o tema, as quais não só contribuem, mas constituem, fundamentam o problema de pesquisa formulado, que é apresentado ao final do capítulo.

O capítulo seguinte, *Entre autores e atores: a autoridade docente*, inicia apresentando um breve esboço da intencionalidade do uso das cenas⁵ que aparecem narradas ao longo do trabalho, ou seja, objetiva esclarecer de que modo(s) proponho olhar para as cenas que compõem esta pesquisa ao colocá-las em evidência. O capítulo divide-se em duas seções. Na primeira, *Desnaturalizando conceitos: autoridade e poder*, discuto os conceitos de autoridade

⁴ O termo *Contemporaneidade*, grafado com a inicial maiúscula, refere-se a um modo de pensar, um modo de vida que se diferencia da Modernidade e que tem características distintas, entre elas, as rápidas mudanças educacionais, políticas, econômicas, culturais e sociais pelas quais a sociedade está passando. Escolho utilizar o termo mobilizada pelos trabalhos de Veiga-Neto (2010) e Dal’Igna (2011).

⁵ As cenas que serão apresentadas ao longo desta pesquisa apresentam, de forma resumida, situações do cotidiano escolar. Tais cenas, narradas por mim, serão apresentadas e utilizadas como subsídio para a problematização da autoridade docente.

e poder, buscando os distanciamentos e as aproximações entre ambos os conceitos e apoiando-me em referencial teórico que os aborda, com o propósito de refletir os entendimentos de cada um deles. Nessa seção, procuro, portanto, dedicar-me a uma análise – sobretudo do conceito de autoridade –, tomando como base a literatura nesse campo, destacando a importância de olhar para a autoridade docente e considerando as relações de poder que a atravessam e a constituem na Contemporaneidade. Na seção 3.2, *Modernidade e Autoridade: uma articulação possível*, procuro discutir a chamada crise de autoridade. Para essa discussão, tomo como base o pensamento de Arendt (2011), que entende que a assim chamada crise do mundo moderno está articulada ao que hoje chamamos de crise na e da educação. A discussão proposta nessa seção parte do pressuposto de que vivemos uma época de impermanência de pressupostos estabelecidos na Modernidade, o que nos conduz a refletir sobre as implicações disso para o quadro educacional, ou seja, sobre o impacto das mudanças dos modos de vida contemporâneos (especialmente sobre as relações de poder e autoridade no âmbito educativo).

No quarto capítulo, apresento *Um jeito de tornar-me pesquisadora*. Dedico-me a mostrar os passos dados na tentativa de organizar um modo de fazer pesquisa e de *tornar-me* pesquisadora. Para isso, organizei o capítulo em quatro seções, da seguinte forma: 4.1 *Sobre as escolhas: o processo de pensar e de fazer pesquisa*. Nessa seção, destaco as contribuições do campo teórico eleito para esta pesquisa (pós-estruturalismo), entendendo-o como um campo plural que me dá possibilidade de discutir sobre a autoridade docente na Contemporaneidade; 4.2 *Sobre a ferramenta analítica: quando o poder ‘entra em cena’*. Aqui procuro mostrar como o conceito *poder*, numa perspectiva foucaultiana, pode constituir-se numa potente ferramenta teórica para olhar para a dimensão que a autoridade docente ocupa na Contemporaneidade; 4.3 *Sobre a metodologia e os procedimentos envolvidos: a perspectiva etnográfica*. Nessa seção, justifico a escolha metodológica e discuto as implicações da pesquisa etnográfica neste estudo, além de destacar os procedimentos metodológicos envolvidos na construção desta pesquisa, de modo que as escolhas metodológicas de pesquisa estão vinculadas ao referencial teórico, ao problema de pesquisa e às estratégias implementadas durante a realização do trabalho de campo; 4.4 *Sobre olhar, ouvir e escrever: quando a pesquisadora entra em cena*. Nessa última seção do quarto capítulo da dissertação faço um detalhamento do trabalho de campo, que foi organizado numa espécie de itinerário para contemplar as diferentes etapas que constituíram o trabalho etnográfico.

Os Capítulos 5 e 6 da dissertação correspondem à análise da empiria da pesquisa. Ambos os capítulos, portanto, dedicam-se a mostrar e discutir os ‘achados’ da pesquisa. No quinto capítulo, intitulado *A afetividade na Educação Infantil é 80%*, descrevo uma tecnologia de poder mapeada — tecnologia do afeto. No sexto capítulo, *Todo mundo tem que cuidar das crianças*, é possível identificar outra tecnologia de poder – tecnologia do cuidado. A análise empreendida nesse capítulo possibilita afirmar que o afeto e o cuidado podem ser compreendidos como tecnologias de poder que, quando colocadas em funcionamento, participam da significação da autoridade docente na Contemporaneidade.

Por último, no capítulo 7, *Considerações Finais*, destaco o envolvimento que tive com a pesquisa realizada, mostrando a implicação do estudo para minha formação como professora e pesquisadora, o que também tem relação com minha constituição enquanto autoridade docente. Além disso, retomo aquilo que envolveu cada capítulo desta pesquisa, de acordo com o movimento realizado em cada etapa. Também procuro retomar os argumentos formulados, com o objetivo de ressaltar as principais (possíveis) contribuições da investigação para o debate em torno das relações de poder envolvidas com a significação da autoridade docente no âmbito da Educação Infantil na Contemporaneidade.

2 A AUTORIDADE DOCENTE EM CENA(S)

Cena 1. Voa, abelhinha!

Aos quatro anos de idade, comecei a frequentar a Educação Infantil. Recordo-me do dia em que fui para a escola, especialmente ansiosa, sabendo que encontraria uma nova professora de turma, já que a professora anterior tivera de afastar-se por algum motivo. Fui para a escola com pressa, na ânsia de mais uma tarde alegre, assim como as demais, vividas naquele espaço. Naquele dia, recebemos da professora substituta uma folha contendo o desenho de uma simpática abelhinha que voava, carregando um balde, de onde pingavam gotinhas de água. Logo em seguida, assim como meus colegas de turma, iniciei a atividade, colorindo o desenho com lápis de cor, conforme a professora havia solicitado. Eu estava muito interessada em realizar a tarefa. Enquanto pintava, olhava para o desenho da abelhinha com o balde d'água e imaginava-me naquela cena, voando nas asas da abelhinha. Não me cansava de olhar para aquela cena, que parecia muito real na minha imaginação. De repente, fui interceptada pela professora, que perguntou o que eu estava fazendo. Sem entender o que acontecia, imediatamente interrompi a atividade. Então, a professora disse que minha atividade estava “um horror” e perguntou-me se eu não sabia pintar. Surpresa e atônita com aquelas palavras, suspendi a atividade de pintura. A professora questionou-me ainda por que eu pintava “daquele jeito” e, em seguida, segurou minha mão, demonstrando o “jeito certo” de pintar, que, segundo ela, significava pintar num único sentido: vertical ou horizontal. Quando tudo parecia finalmente ‘resolvido’, a professora expõe minha atividade de pintura para o grupo, utilizando-a para exemplificar como não se deveria pintar um desenho.⁶

Remeto-me a essa cena que retrata uma experiência marcante vivenciada por mim na Educação Infantil há mais de 20 anos. Mesmo reconhecendo que não é fácil ressignificá-la e analisá-la com os ‘olhos do presente’, principalmente sem antes analisar as condições

⁶ Texto reescrito a partir de meu trabalho de conclusão, desenvolvido no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e intitulado *Revisitando cenas da violência no cenário escolar*. Para mais detalhes, ver Reichert (2007).

históricas que a tornaram possível, pergunto: o que mudou nesse cenário que ultrapassa duas décadas, desde minha experiência na pré-escola? Que relações podem ser estabelecidas entre essa cena e a autoridade docente no presente da educação?

Das experiências que tenho tido no interior da instituição escola, especialmente mediante relatos de professores que atuam na área da educação em diferentes níveis de ensino, a discussão sobre o tema da autoridade emerge no presente, inclusive, como uma questão relacionada à indisciplina, deixando transparecer, nas falas desses profissionais, um sentimento de perda de autoridade em relação a outras épocas. A esse cenário, somam-se questionamentos e pedidos de ajuda que funcionam como um indicativo: carecemos de autoridade. Muitos desses pedidos que chegam até a escola e/ou professores são provenientes das famílias, ou seja, dos responsáveis pela criança. Pedidos de ajuda por vezes expressos em questionamentos, os quais eu própria tenho vivenciado no âmbito da escola. Pedidos que se traduzem quase em ‘pedidos de socorro’: “Profe, o que é que eu faço?”.

Por isso, como professora que atua no campo da Educação Infantil, vislumbro um cenário bastante distinto daquele que retrata minha experiência de infância. Cenário que faz sentir-me cotidianamente provocada, sobretudo pelas experiências vivenciadas no espaço da escola que poderiam ser traduzidas em muitas cenas, as quais relacionam autoridade e docência. Enquanto mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade, pesquisando o tema da autoridade docente, percebo a produtividade dessa discussão quando a própria expressão *autoridade* gera polêmica no campo educacional e provoca reações, desconforto e/ou desconfiança.

Ainda antes de imergir nessa discussão, é preciso ter clareza, pois, de que cada sociedade cria formas particulares de reconhecimento de autoridade, conforme explica Zenaide (2013, p. 163):

Na história das sociedades, vários já foram os critérios de autoridade construídos, a exemplo de (o/a): uso da força física, sabedoria, afetos, poder econômico, hierarquização, divisão do trabalho etc. O reconhecimento dos critérios de afirmação de autoridade é, portanto, socialmente construído. A autoridade, para agir como tal, precisa ser reconhecida socialmente, precisa de legitimidade social.

Segundo a autora, o percurso histórico das instituições revela que as mudanças fazem parte do processo social, e, portanto, cada sociedade reconhece e legitima determinados sentidos para autoridade. Considerando isso, acredito que seja pertinente questionar, por ora,

não o que mudou, e sim que significados de autoridade são possíveis sustentar e manter no presente das relações.

Entre percepções e questionamentos relacionados ao tema da autoridade, os quais abrem espaço e dão condição para que se problematizem as diversas questões atreladas à dinâmica que se apresenta no presente, sobretudo no âmbito das relações educativas, sinto-me conduzida e provocada a refletir sobre o(s) significado(s) atribuído(s) à autoridade docente no presente das relações educativas, num tempo em que, “tanto prática como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente *é*”. (ARENDDT, 2011, p. 128, grifo da autora).

De fato, discutir a autoridade no presente apresenta-se como um desafio, contudo, é possível supor que as dificuldades enfrentadas atualmente na relação educativa não sejam configuradas como “produto do acaso”, tampouco de erros ou excessos que poderiam ser evitados, conforme indica Renaut (2004). Seguindo a pista do autor, reitero a ideia de que, integrado o desaparecimento da família e da escola tradicionais e, por consequência, sendo excluído todo o restauro da antiga autoridade, “as questões levantadas pelo nosso presente não poderiam ser pura e simplesmente escamoteadas”. (RENAUT, 2004, p. 11). De acordo com o autor, a problemática da autoridade que se configura no presente teria suas raízes na crise da tradição.

Nesse quadro transicional, notadamente marcado por transformações nos modos como se vive o presente no que diz respeito à reflexão educacional, as questões que nos desafiam, por isso, são muitas. Aquilo que se chama de crise da educação nesse contexto não é, portanto, absolutamente novidade, de modo que essa crise pode ser entendida como parte de uma crise mais ampla. Como explica Veiga-Neto (2006, p.17), “trata-se de uma crise que, para ser mais bem compreendida, deve ser colocada no registro da própria (assim chamada) crise da Modernidade, ela mesma a manifestação atual e aguda de uma crise mais antiga e profunda”.

Ao trazer esses elementos para essa problematização, ou seja, na medida em que relaciono essas questões com a discussão sobre a autoridade docente, quero dizer que olhar para a autoridade docente no presente cenário exige compreendê-la na temporalidade e espaço em que se inscreve, ou seja, considerá-la na dimensão das condições históricas e políticas em seu contexto, conforme se constitui no presente, sem ignorar as transformações pelas quais a sociedade vem passando, especialmente ao longo das últimas décadas, a fim de realizar uma

leitura adequada do problema. Pesquisar sobre a autoridade docente no presente contexto evoca, por isso, buscar atribuir significados que deem conta das relações contemporâneas.

Mas o que é autoridade? Para que/quem autoridade? O que se entende por autoridade? Que sentido(s) se tem atribuído à autoridade docente no presente das relações educativas? O que contribui para a produção/reprodução do entendimento que se tem sobre autoridade nos dias de hoje?⁷

Ao chamar atenção para a temática em discussão, considero pertinente (e necessário) destacar inicialmente que, emaranhada com outros conceitos, não raro se confunde a autoridade com as relações autoritárias ou alguma forma de violência, uma vez que a palavra *autoridade* é entendida como algo negativo. Por isso, ainda antes de discutir o conceito de autoridade, é pertinente e necessário esclarecer que ter autoridade não equivale a ser autoritário. Segundo Novais (2004, p. 17),

[...] tradicionalmente a autoridade vem sendo confundida em nossas instituições escolares com autoritarismo. Assim, ter autoridade tem equivalido a ser autoritário com os aprendizes, não lhes dando direito de se posicionarem em relação a diversas questões que ocorrem no contexto escolar. De acordo com essa visão, o aluno se cala não por crer na autoridade docente, mas por temer as punições e ameaças (implícitas ou explícitas) do professor autoritário.

Ao fazer essa distinção, gostaria de explicar que entendo a autoridade como uma relação (de poder), percebendo-a como “fundamental para o exercício de um poder democrático tanto na escola quanto nas demais instituições sociais” (RIOS, 2008, p. 85). Por isso, entendo também que é preciso rejeitar a noção de autoridade como autoritarismo. Também devido à associação entre autoridade, autoritarismo e violência ou à indistinção conceitual entre poder e autoridade, interessa-me discutir o conceito de autoridade, especialmente a autoridade docente, pois, enquanto profissional inserida no contexto escolar, constantemente vivencio situações que me provocam a refletir sobre os entendimentos acerca do que a autoridade representa e significa para o presente da educação.

Entendo que, para discutir como se configura a autoridade nas relações educativas contemporâneas, é necessário, do mesmo modo, refletir sobre as condições que asseguram a crise de autoridade que desafia a Contemporaneidade, conforme sinaliza Oliveira (2004):

O exemplo mais pungente da crise de autoridade se dá na educação. Até recentemente nada mais indiscutível que aos adultos – família e professores

⁷ Essas questões contribuem para a problematização do tema, mas não são as perguntas de pesquisa.

– cabia assumir os recém-chegados nessa terra estranha que é a vida e iniciá-los no patrimônio civilizatório construído ao longo de gerações. Na escola, a autoridade do professor provinha do seu posto, de que encarnava a instituição e um pretense saber. *Hoje, quando a instituição já não goza de tanto prestígio e o saber mergulha na incerteza ou se fragmenta nos links da internet, o que alimentaria a autoridade dos professores?* (OLIVEIRA, 2004, p. 22 –23, grifos meus).

Utilizo-me das palavras da autora como forma de expressar a problemática que se impõe no presente das relações, especialmente no que diz respeito à autoridade docente no âmbito educativo. Furlani (2012) analisa a função do professor nesse quadro de crescentes dificuldades, em que se vive uma sensação de crise que decorre da incapacidade das instituições em responder às mudanças.

O afastamento dos padrões ligados à conservação e transmissão de determinados valores sociais, ainda presentes em nossa sociedade, pode gerar a insegurança de que falam os professores, quando muitas vezes justificam uma concepção de autoridade baseada na reprodução da hierarquia social e escolar. (FURLANI, 2012, p.36-37).

Dito isso, cabe aqui questionar como as transformações vividas na sociedade contemporânea, que incidem nas relações educativas no presente, têm configurado as relações de autoridade. Para Renaut (2004, p. 20), “[...] é a explorar o futuro de todas as formas de autoridade que nos convida hoje em dia esta dinâmica de modernização que se desenvolve sob os nossos olhos e nos impõe que nos interroguemos tanto sobre os seus efeitos, perversos ou não, como sobre os seus potenciais limites”.

Em meio a essas reflexões, mobilizada pelas diversas questões que atravessam e constituem este estudo, outro dia, ‘mergulhando nos *links* da internet’, fui capturada pelo conteúdo da seguinte reportagem:

RESPEITO

10 dicas para se fazer respeitar

Os pais devem fazer valer sua autoridade para que os filhos respeitem regras e limites

29/08/2013 15:28
 Texto Adriana Carvalho



Foto: Marcela Briotto



É preciso estabelecer regras, limites e responsabilidades desde cedo



Que as crianças precisam de regras e limites, isso é bem claro. Mas o que aflije muitos pais é saber como fazer para que seus filhos obedeçam a essas orientações. Em resumo: como exercer a autoridade paterna e materna e como conquistar o respeito dos filhos. Em primeiro lugar, é preciso fazer uma distinção: ter autoridade é bem diferente de ser autoritário.

O pai ou a mãe autoritários são aqueles que só conseguem que suas ordens sejam obedecidas por meio da repressão, das ameaças e até pelo uso da violência física ou verbal. Quem age assim pode até conseguir que o filho obedeça naquele momento uma ordem. Mas não estará educando: nada garante que a criança entenda porque precisa seguir aquela regra e continue obedecendo quando os pais não estiverem por perto. Já os pais que têm autoridade são aqueles que estabelecem combinados com os filhos e têm persistência para cobrar que eles sejam cumpridos, estabelecendo e aplicando conseqüências quando a criança quebra as regras. Veja as dicas dos especialistas para se fazer respeitar:

Para ler, clique nos itens abaixo:

1. É de pequenino que se torce o pepino
2. Seja amigo, mas não deixe de ser pai ou mãe
3. Não seja autoritário, mas dê limites
4. Não faça todas as vontades de seu filho
5. Seja firme até na hora da alimentação
6. Não ceda ao choro, birras e manhas
7. Seja persistente
8. Saiba como estabelecer punições
9. Resolva conflitos longe da criança
10. Dê o exemplo

Fonte: Revista Educar para Crescer, 2013⁸

⁸ Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/dicas-respeito-751746.shtml?utm_source=redesabril_educar&utm_medium=facebook&utm_campaign=redesabril_educar. Acesso em: 9 jan. 2014.

Tive acesso a esse material por intermédio da mãe representante da turma na qual atuei como professora de Educação Infantil no ano de 2013, quando ela postou o texto numa rede social, sugerindo a leitura ao grupo virtual composto pelas famílias daquela turma⁹. Como integrante do grupo, tive acesso ao material, do mesmo modo que as famílias tiveram. A leitura desse texto, originalmente publicado e disponibilizado no *site* de uma revista em formato virtual, leva-me também a questionar a implicação/relação do conteúdo publicado com a produção (ou reprodução) daquilo que é tido ou entendido como autoridade. Indago-me em que medida materiais como esse, veiculados pela mídia, têm relação com a produção/reprodução dos significados de autoridade e, ainda, como esses diferentes significados atravessam e constituem a docência na Contemporaneidade.

O texto traz dicas sobre como exercer a autoridade paterna e materna e como conquistar o respeito dos filhos. O texto, que também procura esclarecer a diferença entre ser autoritário e ter autoridade, oferece dez dicas de especialistas¹⁰ dos campos da psicologia e psicopedagogia para orientar as famílias sobre como se fazer respeitar. Ao acessar o material e clicar sobre cada uma das chamadas, ou seja, dicas, o leitor é direcionado para um comentário trazido por um dos especialistas das áreas citadas, que procura abordar os tópicos mediante exemplos pontuais de situações corriqueiras do cotidiano¹¹. Ao trazer para conhecimento/reflexão essa matéria, questiono: por que se torna necessário hoje publicar uma reportagem que ensine as famílias como exercer autoridade? A veiculação de materiais dessa ordem pode ser tomada como um indicativo?

Ainda que esta pesquisa não tenha como objetivo examinar materiais como esse – e, por isso, não converto a reportagem em material de análise, o que talvez merecesse um investimento e estudo específico –, utilizo por ora essa reportagem como material de apoio, uma vez que se relaciona com as diversas questões que tangenciam este estudo. Compreendo que pode ser potente olhar para esse material, pois traz elementos importantes que contribuem para a discussão aqui apresentada, podendo ter relação com a produção/reprodução dos

⁹ O grupo virtual integrava uma rede social de amplo acesso e tinha como membros participantes a maioria das famílias de minha turma de alunos da Educação Infantil do ano de 2013. O grupo foi criado naquele ano pela mãe representante da turma, com o intuito de estabelecer uma rede de comunicação virtual entre os familiares daquela turma; era utilizado pelos participantes como ferramenta para facilitar a troca/divulgação de informações relacionadas à turma e à escola. Eventualmente, era postado algum material voltado para um tema específico relacionado à educação, como foi o caso da matéria aqui apresentada. Com o término do ano letivo, ou seja, no final do ano de 2013, o grupo foi excluído da rede social.

¹⁰ Ao referir-me a ‘especialistas’, objetivo ressaltar os profissionais que costumam compor grupos interdisciplinares com os profissionais da pedagogia e da educação, tais como: psicólogos, assistentes sociais e médicos, entre outros.

¹¹ A lista completa e os comentários detalhados referentes às dez dicas podem ser conferidos no Anexo A.

significados atribuídos à autoridade no presente, ou seja, com o modo como se vive/compreende a autoridade na Contemporaneidade.

Assim, ao chamar atenção para esse material, quero ressaltar sua possível intervenção e implicação na autoridade docente, de acordo com o sentido que lhe é atribuído no presente, na medida em que esses materiais podem contribuir e ter relação com a construção de uma verdade sobre autoridade – ciente de que qualquer verdade “está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada” (LOURO, 2007, p. 241). No que tange a esta discussão, a matéria possibilita questionar, entre outras coisas, o que legitimaria a autoridade docente na Contemporaneidade, bem como refletir sobre que lugares ocupam crianças, pais, mães e professores, sobre como se configura a relação família-escola, sobre o modo como se dão as relações de poder nessas instâncias ou instituições e como, nessas articulações, é assegurada (ou não) a manutenção da autoridade docente¹².

Vejamos outra cena que nos possibilita refletir sobre as relações de autoridade no presente:

Cena 2. Enquanto isso, na escola... Eu não quero, eu não preciso!

Numa tarde fria de inverno, na porta da sala de aula:

– Professora, coloquei na mochila o casaco, pois ela [referindo-se à filha] não quis colocá-lo - disse a mãe.

– Mas não lhe parece bastante frio hoje? - questiona a professora, percebendo a menina vestida de forma inapropriada para aquela tarde muito fria.

– Mas ela não quer, não teve jeito de colocar o casaco. Se você conseguir colocar nela...

Após lançar o desafio, a mãe sorri e se vai. Provocada pelo desafio, a professora então pede:

– Isabela¹³, coloque o seu casaco.

– Mas eu não quero, eu não preciso! - responde Isabela, com apenas três anos de idade¹⁴.

¹² Esta pesquisa tem como objetivo olhar para as relações de poder que constituem um determinado sentido para autoridade docente no âmbito da Educação Infantil, o que evoca, em certa medida, olhar para a relação família-escola ou para a infância. Contudo, explico que esta pesquisa não se dedica a fazer um estudo aprofundado da relação família-escola nem da infância, na articulação do tema da autoridade docente. Para isso, indico as pesquisas de Ohlweiler (2010, 2014).

¹³ Nome fictício.

¹⁴ Cena vivenciada por mim em sala de aula com uma turma de crianças no nível da Educação Infantil (faixa etária de três anos) da rede privada do município de São Leopoldo/RS, no ano de 2012.

Cenas como essa já não causam estranhamento – pelo menos no que diz respeito à escola – e dão a sensação de que a autoridade docente é colocada em xeque em prol da vontade de tantas outras ‘Isabelas’. Exemplos como esse que coloco em cena evidenciam algumas das posições ocupadas por adultos e crianças no presente. A mãe e a professora parecem não conseguir orientar a conduta de uma menina de três anos. É Isabela quem dá o ‘lance final’ quando determina: “eu não quero, eu não preciso”! Isso indicaria, portanto, o protagonismo de Isabela?

Ao discutir essas questões, no que tange à docência e sua (im)possível relação com a autoridade no presente, procurei mostrar que tal discussão não se dá de forma isolada ou descontextualizada; ela está enredada nas questões preponderantes do nosso tempo e envolve a compreensão mais ampla do presente, da infância, da carreira e da função docente, da família. Nesse sentido, entendo ser pertinente buscar entender o que a autoridade significa e buscar a compreensão sobre que exercício de poder efetivamente desejamos. Renaut (2004, p.15) provoca-nos com a seguinte reflexão:

Que forma de poder pode ainda parecer-nos compatível com os valores do universo democrático na relação com as crianças, mas também, mais geralmente, com todos os que, nas épocas anteriores, se exercia uma forma de “autoridade”? A lógica desses valores, tanto a da igualdade como a da liberdade, não implicará ela própria a desvalorização, ao mesmo tempo que de todos os modos antigos de dominação, desta figura da autoridade que, nomeadamente sob a forma da autoridade parental ou sob a do mestre, permaneceu tanto tempo, independentemente das transformações que pôde conhecer, constituinte de tantos poderes, incluindo o de educar?

Buscando apoiar-me na perspectiva pós-estruturalista, percebo que essas perguntas vão me conduzindo, me orientando pelo caminho de pesquisa; em contrapartida, colocam-me à prova a todo o momento e despertam-me incertezas. Contudo, como mostra Louro (2007), entendo que a incerteza é, efetivamente, parte desse modo de pensar pós-estruturalista. Entendo também que incerteza e dúvida “podem se constituir numa espécie de gatilho para qualquer investigação, podem ser exercitadas ao longo de um estudo e, desse modo, estimular a atitude de busca continuada do conhecimento”. (LOURO, 2007, p. 239).

Estimulada por essas incertezas no que diz respeito à compreensão do conceito de autoridade na Contemporaneidade e tendo como objetivo investigar o tema da autoridade, realizei, num primeiro momento, uma revisão em trabalhos de pesquisa, com o objetivo de delimitar o problema de pesquisa, investigando o que vem sendo produzido nesta área específica da Educação (Educação Infantil) que tenha relação com o tema de interesse

(autoridade docente). Após a qualificação do projeto de dissertação, retomei a busca por produções que tivessem relação com o tema deste estudo¹⁵, consultando as seguintes bases de dados: 1) Banco de Teses Capes¹⁶, 2) Portal de Periódicos Capes/MEC¹⁷, 3) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ibiict¹⁸, 4) Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹⁹, 5) Portal Unisinos/Escola de Humanidades – Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação²⁰, 6) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP²¹, 7) SciELO (Scientific Electronic Library Online)²².

Inicialmente, ainda antes da sessão de qualificação do projeto de dissertação, quando realizei o primeiro movimento de busca em algumas dessas bases de dados, pensei em delimitar o período de tempo compreendido de 2008 a 2013. Contudo, considerei relevante ampliar a busca, utilizando como critério o descritor *autoridade docente*, sem delimitar um espaço de tempo rígido. Dessa forma, procurei olhar para o que se tem investido em termos de produção científica a partir do descritor *autoridade docente*, o que resultou na seguinte análise quantitativa:

Teses de doutorado= **6**

Dissertações de mestrado= **18**

Trabalhos de conclusão de graduação= **1**

Artigos científicos= **4**

Com a busca realizada, encontrei um total de **29** produções relacionadas com o tema da autoridade. Para facilitar o contato com o material encontrado, organizei-o conforme o ano de publicação. Desse modo, pude notar que, de forma expressiva, o maior número de

¹⁵ Realizei a primeira revisão de pesquisas no primeiro semestre de 2013. Ao final do referido ano, durante a análise de minha pesquisa no grupo de orientação e no ano seguinte, durante a sessão de qualificação da dissertação, fui provocada a ampliar a revisão feita. Fui aos bancos de dados escolhidos e percebi que havia um problema com a principal plataforma utilizada: o Banco de Teses da Capes. Desde novembro de 2013 até a data de entrega do projeto para a banca (março/2014), a página exibiu uma mensagem, indicando que estava em manutenção: “Em breve estará disponível uma nova versão do Banco de Teses. A ferramenta terá recursos avançados de busca e consulta das teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país”. Por esse motivo, não foi possível ampliar a revisão naquele momento, o que foi feito após o restabelecimento da página.

¹⁶ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

¹⁸ Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/>>.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/apresentacao>>.

²⁰ Disponível em: <<http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/educacao/presencial/sao-leopoldo/teses-e-dissertacoes>>.

²¹ Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>>.

²² Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php?lang=pt>>.

produções encontradas corresponde às décadas de 2000 e 2010, sendo encontradas apenas duas produções publicadas na década de 1990. Organizei as produções da seguinte forma²³:

-----1993-----

*SOUZA, Maria Cristina Vergara Emmerich de. CONCEPÇÕES SOBRE AUTORIDADE DOCENTE – UM ESTUDO COM ALUNOS DO CURSO NOTURNO. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

-----1998-----

*AQUINO, Julio Groppa. A VIOLÊNCIA ESCOLAR E A CRISE DA AUTORIDADE DOCENTE. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, dez. 1998.

-----2003-----

*SILVA, José Maria e. ESCOLA SEM LIMITES: VIOLÊNCIA, INDISCIPLINA E AUTORIDADE DOCENTE. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

-----2004-----

*MARDONES, Simone Damm Zogaib. QUANDO EU MANDO, VOCÊ NÃO OBEDECE: UM ESTUDO SOBRE REGRAS DE CONDUTA, AUTORIDADE DOCENTE E DISCIPLINA. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2004.

*CUNHA, Maria Isabel da; et al. AUTONOMIA E AUTORIDADE EM DIÁLOGO COM A TEORIA E A PRÁTICA: O CASO DA PROFISSÃO DOCENTE. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, jul./dez. 2004.

-----2005-----

*KLEIN, Maria Ana. RELAÇÃO PEDAGÓGICA E AUTORIDADE DOCENTE – UM ESTUDO A PARTIR DAS ESCOLAS FRANCISCANAS. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2005.

-----2006-----

*RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. AUTORIDADE, AUTORITARISMO E AUTONOMIA DOCENTE: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da

²³ Nesta listagem, optei por destacar todos os títulos das pesquisas encontradas. Como as informações sobre as produções acadêmicas estão citadas no corpo deste texto, nem todas serão inseridas na listagem de referências final. Só mencionarei nas referências da dissertação as pesquisas citadas que fundamentam a análise realizada.

Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo, 2006.

-----2007-----

*MOTA, Janaína. A PRESENÇA DO AFETO NO CENÁRIO PEDAGÓGICO. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007.

*WILLRICH, Teresa Jovita Braga Vieira. O DISCURSO DE AUTORIDADE NA SALA DE AULA DE ENSINO SUPERIOR. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

-----2008-----

*SAMPAIO, Ronaldo Mauricio. AS RELAÇÕES DE PODER E VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE A AUTORIDADE, A AUTONOMIA E O AUTORITARISMO. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, 2008..

*SIMON, Ingrid. INDISCIPLINA ESCOLAR E AUTORIDADE DOCENTE. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

*ZUCCO, Jucilaine. A IDÉIA DE AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA ARENDTIANA. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2008.

-----2010-----

*ARAUJO, Ingrid Kraemer Wermelinger Sancho. A RELAÇÃO DE AUTORIDADE ENTRE PROFESSOR/ALUNO: CONSTRUÇÃO DE DISPOSITIVOS NA SALA DE AULA E NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

*AUGUSTO, Maria Cecília Nobrega de Almeida. MODOS DE FAZER E DIZER A PRÁTICA DOCENTE: SOBRE A AUTORIDADE CURRICULAR E PROFISSIONAL DO PROFESSOR. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

*BARROS, Jane Fischer. ENTRE-AS-LINHAS DA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE CIRCULAÇÃO DA PALAVRA. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

*GALLAND, Fabiana Andrea Barrera. A AUTORIDADE DO PROFESSOR E O PRESTÍGIO DA SUA PROFISSÃO. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

*OHLWEILER, Mariane Inês. INFÂNCIA E FIGURAS DE AUTORIDADE. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

-----2011-----

*BOLSON, Janaina Boniatti. PRÁTICAS DE *DESEMPODERAMENTO* DOCENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2011.

*SILVA, Gilmar Moura da. AUTORIDADE DOCENTE E VÍNCULO EDUCATIVO CONTEMPORÂNEO. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.

*TORRES, Marcia Ferreira. SOBRE AS RELAÇÕES DE AUTORIDADE E PODER NA DOCÊNCIA: CONTEXTOS (DES)AUTORIZADOS PELA FORMAÇÃO. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

*VALES, Juliana Duarte Manhas Ferreira do. PRÁTICAS AVALIATIVAS E AUTORIDADE DOCENTE NO ENSINO EM CICLOS COM PROGRESSÃO CONTINUADA: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTAS. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

-----2012-----

*GONÇALVES, Tania. AUTORIDADE DOCENTE: PENSAMENTO, RESPONSABILIDADE E RECONHECIMENTO. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

*LIMA, Emerson Filipini de. AUTORIDADE E FORMAÇÃO. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2012.

*MOSER. Íris Regina Fernandes. A CRISE DA AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO: O DISCURSO E A IMAGEM DOCENTE REFORMULADA. 2012. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

*ORTALE, Renata Landucci. VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: EXCLUSÃO, ADAPTAÇÃO E NEGAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DISCENTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2012.

*SATO, Daniela Cristina Bruno. AUTORIDADE DOCENTE E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

-----2013-----

*AQUINO, Julio Groppa. PEDAGOGIZAÇÃO DO PEDAGÓGICO: SOBRE O JOGO DO EXPERT NO GOVERNAMENTO DOCENTE. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2013.

-----2014-----

*OHLWEILER, Mariane Inês. NO LABIRINTO DA TRANSMISSÃO: A HERANÇA DO CONCEITO DE AUTORIDADE. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

*PIERELLA, María Paula. A AUTORIDADE DOS PROFESSORES PELA PERSPECTIVA DO ALUNO. **Revista Brasileira de Educação** [online], 2014, v. 19, n.59, p. 893-912, 2014.

Evidente que o número de produções encontradas não configura um dado real do total de produções relacionadas ao tema da autoridade, uma vez que a busca privilegiou as bases citadas e, ainda assim, foi necessário filtrar essa busca de acordo com o objetivo desta pesquisa. Vale destacar também que, durante esse movimento de sondagem, fiz a tentativa de utilizar o descritor *educação infantil* em concomitância com o descritor *autoridade docente*, mas sem obter sucesso, visto que não encontrei pesquisas diretamente relacionadas com essa área de estudo, ou seja, com o campo da Educação Infantil.

A busca realizada nas bases de dados citadas permitiu constatar que há um investimento maior na pesquisa sobre o tema da autoridade no nível de formação acadêmica de mestrado, uma vez que o número de dissertações encontradas foi três vezes maior que o número de teses, por exemplo. Considero relevante destacar também que o tema da autoridade emerge como interesse de pesquisa desde a formação no nível de graduação, a exemplo do investimento realizado por Galland (2010) em seu trabalho de conclusão de graduação.

Com a organização do material por ano de publicação, é possível visualizar que as pesquisas relacionadas ao tema da autoridade docente se concentram a partir do ano de 2003, prevalecendo nos anos de 2008, 2010, 2011 e 2012. Partindo-se do ano de 2003, pode-se notar que o número de pesquisas relacionadas ao tema da autoridade tem crescido significativamente se comparado aos dois anos anteriores, de modo que o único ano em que não encontrei material de pesquisa voltado para a temática da autoridade foi o de 2009. Seguindo essa quantificação, pode-se questionar se esse aumento do número de produções científicas relacionadas ao tema da autoridade docente, especialmente a partir de 2003, a julgar pelos trabalhos encontrados, poderia ser interpretado como resposta ao panorama atual da educação, ao assim chamado fenômeno de perda da autoridade docente – o que aparece problematizado por alguns autores e autoras em suas pesquisas. Pode-se tomar como exemplo disso a pesquisa realizada por Zucco (2008), que, apoiada no pensamento de Hannah Arendt, investiga o ‘fenômeno’ da crise na educação, aliada ao ‘esfacelamento da autoridade docente’. Ao discutir a crise moderno-contemporânea e suas implicações na educação, questiona:

[...] se a crise de autoridade vivida pela religião e pela ciência deveria adentrar as searas do âmbito educativo no que diz respeito à condução dos mais novos por parte dos mais velhos e, se adentrou sem reservas, quais as conseqüências disso para as intenções tipicamente formativas. (ZUCCO, 2008, p. 21).

Barros (2010), ao problematizar os modos de circulação da palavra na escola, também sinaliza em sua tese de doutorado a dificuldade de exercer a autoridade no presente, o que percebe associado a uma crise da sociedade que se reflete no cenário contemporâneo, considerando-se o presente educativo e as relações de autoridade:

“Porque, hoje, parece mais difícil a um adulto colocar-se no lugar de autoridade?” Refiro-me a um hoje como um presente atualizado [...] Falo de um “hoje” que parece estar “colado” a uma crise anunciada da sociedade e, com isso, também da educação – crise que impossibilita ou pelo menos dificulta seriamente a continuidade entre as gerações e a eficácia das palavras, compartilhadas numa tradição comum. (BARROS, 2010, p. 107).

Nesse cenário que revela uma crise na autoridade, Bolson (2011, p. 8) afirma em sua pesquisa de mestrado que “é incontestável que está cada vez mais complexo exercer a função docente”. A autora analisa o que chama de *desempoderamento* docente no contexto escolar e a interferência dessa condição no papel social tanto do profissional quanto no da instituição. Também percebi consonância em demais produções sobre a afirmação da crise da autoridade

docente que se reflete no âmbito educativo, o que é discutido por Aquino (1998), Moser (2012) e outros autores.

Galland (2010), ao discutir a autoridade docente e o prestígio da profissão docente, constata que os professores consideram a importância da autoridade na sala de aula, bem como sua distinção do autoritarismo, e destaca a nítida desvalorização da profissão nas instituições pesquisadas, o que percebe como relacionado à perda de autoridade, conforme foi confirmado por alguns professores que participaram daquela pesquisa, aspecto que desestimularia a profissão, interferindo na autoridade do professor. Com a pesquisa realizada a partir das escolas franciscanas, Klein (2005, p. 118), contudo, cita: “[...] a concepção de autoridade expressa pelos educadores, por vezes, ainda é um pouco confusa, faltando-lhes elementos mais claros que embasem suas crenças”. De acordo com a análise feita pela autora, falta compreensão (ou consciência) do próprio docente sobre o exercício de sua função enquanto autoridade na relação pedagógica. Zucco (2008) também destaca em sua pesquisa a confusão conceitual em torno do conceito de autoridade, visto que este é mal interpretado e/ou é causa de alguns enganos:

Comumente atrelado a conotações negativas e associado às relações de poder, o conceito de “autoridade” tem sua significação comprometida porque os próprios sentimentos despertados por esse conceito tornam-se obstáculos à compreensão adequada do sentido em que é ou deveria ser empregado. (ZUCCO, 2008, p. 56).

Outro aspecto que merece ser salientado a partir da revisão de trabalhos feita é o fato de que, especificamente no que tange ao campo da Educação Infantil, não encontrei relação entre pesquisas sobre autoridade docente e esse nível de educação, aspecto que, por si só, acentua a relevância desta pesquisa. Em contrapartida, encontrei pesquisas realizadas com crianças de seis a onze anos, envolvendo o tema da autoridade, conforme estudo realizado por Ohlweiler (2010). A autora investiga a relação entre infância e as figuras de autoridade, tendo como foco a análise dos modos como as crianças percebem e distinguem figuras de autoridade em sua vida cotidiana. Segundo a pesquisadora, “as figuras de autoridade fixas e estavelmente legitimadas de outras décadas apresentam-se [hoje] sob outras configurações”. (OHLWEILER, 2010, p. 97). Ela conclui que “a legitimação se dá de forma transitória e constante; e é na luta diária, entre interditos, negociações, imposições e no próprio exercício de disciplinamento e controle dos corpos que ela se instaura, sustenta, ou ‘briga’ por seu espaço ou tentativa de manutenção”. (OHLWEILER, 2010, p. 97).

Com as buscas realizadas nas bases de dados, foi possível encontrar estudos envolvendo o tema da autoridade e os diferentes níveis: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Voltando o olhar para as pesquisas encontradas, outro aspecto que chama atenção é o fato de que se mostrou recorrente a associação entre autoridade e o tema da indisciplina/disciplina, assunto que foi abordado ou mencionado em algumas pesquisas, entre as quais, podem-se citar a de Mardones (2004) e a de Simon (2008).

Com a pesquisa envolvendo autoridade, autoritarismo e autonomia docente, Ravagnani (2006) questiona o fato de que, se os professores não conseguem compreender de forma adequada as noções de autonomia e autoridade, como exercer o seu papel profissional em sala de aula e em seu espaço de trabalho? A autora conclui que as políticas públicas educacionais podem não estar contribuindo para a formação profissional dos professores, condição que os torna despreparados para as adversidades da sala de aula.

Silva (2003, p. 166) aborda em sua pesquisa a indisciplina e a violência na implicação com o exercício da autoridade. Ele chama atenção para o fato de que “a flexível escola contemporânea”, conforme denominação do autor, pode estar ‘esgarçando os limites’, impedindo o exercício da autoridade do professor e, conseqüentemente, influenciando a aprendizagem dos alunos.

Aquino (1998) também desenvolve uma discussão sobre os conceitos de violência e autoridade no âmbito educativo, privilegiando a relação professor-aluno. Também faz uma importante consideração sobre a autoridade como “o único antídoto possível contra a violência escolar”. (AQUINO, 1998, p.17). Sampaio (2008), por sua vez, ao discutir as relações de poder e violência no cotidiano escolar, procura também compreender quais são os instrumentos usados pelos professores para legitimar o poder que intermedeia a sua relação com os alunos.

É importante destacar também os estudos sobre autoridade que discutem a carreira docente. Galland (2010), Augusto (2010), Lima (2012) e Gonçalves (2012) investigam a condição docente contemporânea no que tange à autoridade. Conforme Gonçalves (2012, p. 151), “[...] a autoridade do professor não se origina na sua pessoa, como uma capacidade psicológica especial, mas na responsabilidade que ele assume perante o mundo e perante toda a sociedade”.

Já a discussão levantada recentemente por Aquino (2013) e publicada em artigo visa a analisar o jogo do *expert* no governo docente. A discussão proposta pelo autor remete-me à matéria sobre a autoridade parental apresentada anteriormente, pois, assim como a

reportagem publicada, possibilita questionar a implicação/relação do conteúdo publicado com a produção (ou reprodução) daquilo que é significado como autoridade. Aquino (2013) diz que “a argumentação dos *experts*, na maioria dos casos, ancora-se na lógica da desqualificação ora da ação docente, ora da (des)organização do sistema educacional como um todo ou em partes (da qual os professores seriam porta-vozes ou vítimas) [...]”. (AQUINO, 2013, p. 207). O autor problematiza ainda:

[...] a autoridade indefectível do *expert*, a lógica da desqualificação/requalificação docente e a apologia da formação permanente constituirão o tripé operacional do (auto)governo docente, redundando naquilo que poderia ser sintetizado como uma acirrada *pedagogização do pedagógico* – uma modalidade de governo de comandos brandos, porém ubíquos, posto que sem concorrência, nem contestação; governo de caráter provedor, devocional e redentor, que terá o ideal de (auto)formação como ponto de mira e o próprio profissional como artífice, impingindo-lhe a condição de um consumidor sempre em prontidão para angariar uma miríade de conhecimentos, que, cumpre lembrar, jamais poderão ser adquiridos por completo, já que em profusão e em deslocamento constantes. (AQUINO, 2013, p. 208).

Com a discussão proposta pelo autor, pode-se refletir sobre a relação entre os processos de profissionalização e a configuração da autoridade docente na Contemporaneidade. Cunha (2011) discute a profissionalidade docente, condição que envolve a autonomia e autoridade docente: “hoje se percebe que a autoridade pode ser compreendida como algo provisório, que precisa ser constantemente revista, no momento das tensões/oscilações ocorridas entre os pólos da relação”. (CUNHA, 2011, p. 80-81).

A pesquisa de Mota (2007), conduzida sob uma perspectiva psicanalítica, encaminha-se para a análise da presença do afeto no ato pedagógico: de que modo o afeto se inscreve no cenário pedagógico, de que modo o professor se vê afetado por essa relação e também se é possível pensar em implicações na atuação docente. Mota (2007) conclui que “os afetos estão presentes no cenário pedagógico e podem ser a propulsão para o aprendizado e assim ao conhecimento” (MOTA, 2007, p. 108). Destaca, contudo, que não é possível mensurá-los, visto que se inscrevem na ordem do inconsciente. A pesquisadora identifica uma das possíveis contribuições de sua pesquisa: “salientar a singularidade e subjetividade do professor”. (MOTA, 2007, p. 113).

O movimento de pesquisa empreendido até aqui, ou seja, o envolvimento com as pesquisas mencionadas, mostrou-se, entre outras coisas, muito importante e produtivo. Importante porque, sem esse movimento, não seria possível ter conhecimento sobre as

possibilidades de estudos que envolvem o tema da autoridade, ou melhor, o quanto se tem discutido sobre autoridade docente no contexto educativo. Foi circulando pelas pesquisas encontradas que percebi a produtividade e variedade de estudos que um mesmo tema pode sugerir e/ou motivar. Ainda que unidas por uma temática em comum, cada produção se dá a partir *um jeito de fazer pesquisa*, pois cada estudo se produz a partir de um olhar, de um viés, da escolha de um caminho teórico e metodológico. Foi isso também que procurei mostrar nessa análise dos trabalhos que destaquei.

Gostaria de dizer, porém, que o movimento realizado até aqui me possibilitou também perceber a fragilidade em quantificar dados no que se refere ao apanhado e seleção de produções envolvendo o tema autoridade docente. Por isso, saliento que a pesquisa realizada nas bases de dados se deu a partir daquilo a que tive acesso, inclusive porque algumas dessas bases consultadas se encontravam em fase de manutenção e/ou atualização. A exemplo disso, pode-se citar a própria Unisinos, que vem trabalhando na revisão da catalogação de suas pesquisas, assim como outras bases consultadas; por isso, não houve acesso à totalidade de pesquisas relacionadas com essa temática.

Dessa forma, há que se considerar a possibilidade de que, durante a filtragem das pesquisas consultadas, algo tenha ‘escapado’ no processo, visto que não há neutralidade no olhar da pesquisadora, tampouco imunidade ao próprio desejo e envolvimento com a pesquisa. Destaco também que foi a partir desse movimento investigativo que pude me dar conta da possibilidade de o tema autoridade docente já ter sido pesquisado, abordado ou sinalizado nas décadas anteriores, bem como das possibilidades existentes de investigação a partir dessas pesquisas. Isso também abre caminho para aprofundar futuramente esta ou outra investigação relacionada ao tema da autoridade, buscando historicamente na literatura o que se discute hoje, constatando o presente com materiais que circulam e atestam a ‘falta’ ou a ‘crise’ da autoridade. Dessa forma, permito-me anunciar, desde já, que se abrem outras possibilidades interessantes a partir da revisão de trabalhos feita.

Portanto, novamente aponto a validade desse movimento investigativo por entre as pesquisas, pois tais percepções só se deram à medida que me envolvia com o material que procurei mostrar e discutir.

Com esse primeiro movimento de pesquisa realizado, pude, entre outras coisas, confirmar a validade e relevância da pesquisa proposta, já que o campo da Educação Infantil se mostrou explorado em menor proporção, principalmente no que diz respeito às pesquisas

encontradas relacionadas com o tema da autoridade docente. Desse modo, percebo no estudo pretendido a possibilidade de contribuir com a pesquisa desse campo e temática.

Ao trazer para discussão essas diversas questões que se envolvem com o meu objeto de pesquisa, meu objetivo é construir outra possibilidade, nem melhor, nem pior, de analisar a autoridade docente no presente, buscando, portanto, elementos que contribuam para a discussão do que representa a autoridade docente nas relações escolares contemporâneas. Reconheço que esse é um desafio instigante, até porque me encontro diretamente envolvida com esta pesquisa como professora que atua no campo da Educação Infantil. Além disso, como pesquisadora, tenho procurado desnaturalizar o conceito de autoridade, e isso envolve também ‘desdemonizar’²⁴ os sentidos por vezes atribuídos ao que se compreende como autoridade. Aceitei o desafio porque “provocar a polêmica, a discussão e o dissenso pode ser um modo de sacudir o estabelecido, pode contribuir para promover modificações nas convenções e regras, pode ser (quem sabe?) um jeito muito criativo de lidar com o conhecimento”. (LOURO, 2007, p. 237).

Dadas as condições que permeiam o presente no âmbito das relações educativas e tomando como base minhas experiências e a revisão de pesquisas, agora, na condição de professora e de pesquisadora, percebendo a problemática que o envolve, arrisco-me na investigação sobre o tema da autoridade docente. Minha intenção, no entanto, não é contrapor aquilo que já foi produzido e dito, nem promover contra-argumentação, tampouco propor uma superação dialética. (VEIGA-NETO, 2006). Inspirada no pensamento de Michel Foucault, utilizo o conceito de poder como ferramenta analítica para problematizar as relações entre autoridade, poder e docência na Contemporaneidade, buscando “novas direções conceituais”²⁵ (VEIGA-NETO, 2006), ou seja, contribuir para a construção de outras/novas possibilidades de recolocar e atualizar os entendimentos sobre a autoridade docente na relação pedagógica, especialmente no campo da Educação Infantil na Contemporaneidade, o que me possibilitou formular a seguinte pergunta de pesquisa:

Que relações de poder são colocadas em funcionamento e participam dos processos de constituição de determinados sentidos para autoridade docente no âmbito da Educação Infantil na Contemporaneidade?

²⁴ Aproprio-me dessa expressão, proferida pelo meu colega mestrando Éderson da Cruz (2013) num dos encontros do grupo de orientação, quando este manifestava sua opinião sobre a necessidade de desvinculação do conceito de autoridade da ideia de autoritarismo.

²⁵ Veiga-Neto (2006) propõe um exercício semelhante com relação ao conceito de poder, a partir de Foucault, buscando novas possibilidades de entendimento acerca desse conceito – especialmente no que diz respeito ao poder disciplinar, como forma de recolocá-lo no presente e, desse modo, atualizá-lo.

Tomo esse questionamento como um desafio que me motiva no empreendimento de respondê-lo, afinal, conforme Corazza (2001), “aquilo de que não se pode saber, é preciso pesquisá-lo”. (CORAZZA, 2001, p.18). A fim de responder tal questionamento, apresento e discuto no capítulo seguinte os significados que têm sido atribuídos aos conceitos de autoridade e poder no contexto das relações educativas, tensionando esses entendimentos na Contemporaneidade.

3 ENTRE AUTORES E ATORES: A AUTORIDADE DOCENTE

Cena 3. É só as 'profes'²⁶ que abrem a porta!

–“É hora de irmos para o banco esperar os pais”, diz a professora, ao final de mais um turno de aula. Em seguida, crianças alvoroçadas articulam-se entre suas mochilas e pertences. De forma repentina, o aluno abre a porta da sala de aula e menciona sair, descumprindo uma das ‘combinações da turma’, que é a de saírem todos juntos. Ele faz isso com um olhar ingênuo e, paradoxalmente, perspicaz, como o de quem já espera a resposta dos demais. E a resposta chega rápido, na voz de outro aluno, que diz: “É só as ‘profes’ que abrem a porta”!

Quando finalmente a porta é aberta, todos saem juntos, carregando consigo em seus ombros pequeninos, um tanto de escola.²⁷

Antes de ‘abrir a porta’ e entrar propriamente nas cenas, gostaria de salientar algo, na medida em que procuro significar cada uma das cenas que compõem esta pesquisa: ao narrá-las, meu objetivo não é o de julgar os ‘atores em cena’, procurar ‘culpados e/ou vítimas’ de acordo com as relações que ali se configuram. As cenas narradas, apresentadas ao longo desta pesquisa, têm o propósito de tensionar, provocar a reflexão, buscar entendimentos sobre a autoridade no presente das relações, olhando para o campo da Educação Infantil, o que me exigiu disposição, como dizem as nossas professoras da Linha de Pesquisa II, para ‘trocar de óculos’²⁸; olhar para cada uma das cenas e falas dos atores, considerando aquilo que é dito ou não dito, partindo do pressuposto de que, conforme Fischer (2012), as coisas [não] ditas estão atreladas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Dessa maneira, entendo que as cenas

²⁶ Utilizo a expressão *profes* tal como aparece no diálogo, sendo a expressão corriqueira naquela escola e muito comum no campo educacional. Acredito que a expressão pode vir a ser analisada também nesta pesquisa, uma vez que sua utilização para nomear a figura docente pode produzir efeitos e contribuir para a significação da autoridade docente.

²⁷ Situação vivenciada por mim em sala de aula com uma turma de crianças no nível da Educação Infantil (faixa etária de três anos) em uma escola da rede privada do município de São Leopoldo, no ano de 2013.

²⁸ Aproprio-me dessa expressão e a utilizo como forma de significar uma mudança de perspectiva do olhar, ou seja, ‘colocar outros óculos’ (metaforicamente), fazendo uso destes como ferramenta que possibilite procurar outros sentidos que não o habitual; olhar com desconfiança, suspeitar.

não podem ser descoladas de seu contexto, de seu presente. Aquilo que é dito está condicionado à linguagem de sua época e lugar, é situado, está enredado em sua condição de possibilidade. Por isso, mais do que avaliar as cenas nas tramas do acontecimento, daquilo que se enuncia, é necessário pensar que condições as possibilitaram, pois não ao acaso se faz algo ou se pronunciam determinadas palavras - é preciso condição para isso. E tal condição se faz possível por meio da linguagem, tomada como instrumento que possibilita descrever e, à medida que descreve, produzir sentidos, significados sobre aquilo que diz. Como afirma Veiga-Neto (2011, p. 128), “existe sempre um ser-linguagem que não necessita de um sujeito prévio e enunciativo; antes, é esse sujeito que é função do enunciado, que apenas é uma posição, a quem a linguagem é dada de todo”. Para Fischer (2012, p. 80),

[...] trata-se de um esforço de interrogar a linguagem – o que efetivamente foi dito – sem a intencionalidade de procurar referentes ou fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos. Simplesmente perguntar de que modo a linguagem é produzida e o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado.

Pode ser que a cena anteriormente descrita não desperte atenção à primeira vista, pois nada parece fugir daquilo que costumamos compreender como ‘normal’ na rotina das escolas de Educação Infantil – o que pode ser reflexo da subjetivação instituída pela maquinaria escolar, que durante muito tempo operou (e ainda opera) mediante disciplinamento, o qual leva a “estados de docilidade duradoura”, segundo Veiga-Neto (2008). Sujeito dócil, nessa perspectiva, caracteriza aquele que aprendeu, assumiu e ‘automatizou’ certas disposições mentais-corporais mais ou menos permanentes, explica o autor. “O dócil, tendo sido objeto das estratégias disciplinares, fazem delas parte de sua alma, de modo que submete-se a elas, por si mesmo; eles são capazes de se autogovernarem”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 147).

Não significa, contudo, que a fala do menino na cena apresentada – “É só as profes que abrem a porta” – traduz apenas uma fala disciplinada. Percebo-a, também, como expressão de uma verdade que se produz e se reproduz na confluência de outras vozes e que possibilita questionar: o que se pode compreender a partir das falas/ações daqueles sujeitos envolvidos na cena? Por que aquilo é dito ali, daquele modo? De que forma determinadas enunciações se tornam verdadeiras? É desse modo que pretendo olhar para as cenas. Questionando-as.

Àquelas palavras pronunciadas pelo menino podem ser atribuídos muitos e distintos significados. Segundo Foucault (2012, p. 45), “as coisas murmuram, de antemão, um sentido

que nossa linguagem precisa apenas fazer manifestar-se [...]”. Do exemplo da cena descrita, quero dizer que me interessa, pois, o murmúrio, o silêncio; aquilo que ‘escapa’, que permite interpelar o próprio pensamento, desassossegar. É com esse espírito, portanto, que pretendo olhar para as cenas que compõem esta pesquisa: desejando “beber naquilo que dá a dizer”. (FISCHER, 2005, p.139).

Em cada cena descrita, de certo modo, encarno minha própria docência e, tão logo me dou conta, estou em cena, de alguma forma representada naquelas vozes, inexoravelmente, implicada nas cenas que descrevo. Assim, admito que, à medida que estou narrando, também me envolvo na trama narrativa. Da mesma maneira, como mostra Foucault (2012), aquele que fala não representa a fonte original de sua fala; esta faz parte de uma rede discursiva que torna possível que algo seja dito de tal modo; tampouco essa fala pode ser capturada em sua totalidade. As cenas apresentadas ao longo dos capítulos da dissertação funcionam, nessa medida, como um recurso para problematizar o que está na centralidade da discussão proposta nesta investigação: a autoridade docente. Foi desse modo que procurei dialogar com as cenas, buscando desnaturalizar meu próprio olhar para, quem sabe, responder meus próprios questionamentos e encontrar pistas que construam (ou desconstruam) os significados/entendimentos sobre a autoridade docente no presente.

Por isso, tomo como primeiro desafio nesta pesquisa minha própria implicação nas cenas. Afinal, como descrevê-las em seu caráter fragmentado e ao mesmo tempo plural e histórico? Como manter o distanciamento necessário para não fazer julgamentos a priori, mas sim levantar questionamentos necessários para esta investigação?

Operar com isso, fazendo as devidas ressalvas, configurou-se como uma tarefa um tanto complexa. Espero ressaltar, portanto, ‘as coisas que murmuram’.

3.1 Desnaturalizando conceitos: autoridade e poder

Cena 4. Eu quero marcar um horário para falar com a coordenação!

Aluno: “Eu quero marcar um horário para falar com a coordenação”!

Professora: “Que bom que vamos conversar para falar sobre o teu comportamento”!

Ao relatar-me essa ocorrência, a professora diz que o aluno se coloca na posição de líder da turma, quer comandar o grupo, mas os demais alunos não aceitam essa liderança. Diz que habitualmente ele implica e faz provocações aos colegas. Quando contrariado, porque não aceita regras, diz que não gosta daquela escola e que não a frequentará mais. A professora descreve o aluno como impositivo, que não aceita regras/limites. Diz que percebe que a postura do pai é mais firme em relação ao menino, mas que a mãe “não dá conta”.²⁹

Relatos como o dessa professora provocam a reflexão e abrem espaço para a discussão sobre o que representa a autoridade docente no contexto da escola. Cenas como essa, ainda que em seu caráter fragmentado, colocam em evidência que há, efetivamente, uma relação de poder naquele contexto – e o aluno não deixa de reconhecer isso, na medida em que diz: “Eu quero marcar um horário para falar com a coordenação”! Por outro lado, na relação que ali se estabelece, a autoridade docente também parece colocada em xeque. Ao transcrever essa cena, recordei-me ainda de outra, vivenciada por mim há anos, antes de atuar como professora de Educação Infantil, quando realizava o estágio obrigatório do curso de Pedagogia em uma turma do ensino fundamental da rede pública do município de Porto Alegre. Recordo-me que ocorreu uma situação de conflito na turma; um aluno ignorou minha intervenção, buscando apoio na direção da escola. Diante do ocorrido, lembro-me do sentimento de impotência que tive a partir daquela experiência. Um sentimento de ‘fracasso’ enquanto autoridade naquela sala de aula. Tais exemplos, vivenciados no cotidiano da escola, suscitam-me duas questões

²⁹ Relato de uma professora de Educação Infantil da rede privada de ensino que atua nos municípios de São Leopoldo/RS e Novo Hamburgo/RS. Relato recebido em outubro de 2013.

principais: quem, na escola, tem legitimidade para mediar conflitos e qual o modelo de autoridade construído na família, na escola e na sociedade.

Utilizo-me de tais exemplos por ora para mostrar que, discutir a autoridade no campo da educação se constitui como um desafio instigante e complexo quando consideramos condicionantes que instituem, asseguram ou desmantelam formas de autoridade na Contemporaneidade, gerando controvérsia e confusão. (ARENDR, 2011). Além disso, como já destaquei, não é possível compreender o conceito de autoridade senão a partir de um dado momento em que se vive, em sua dimensão histórica, o que exige olhar para o presente, conscientes das instabilidades e arbitrariedades que percorrem cada tempo em sua condição histórica, ou seja, significa “conhecer as condições históricas que motivam nossa conceituação”. (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Conforme referi anteriormente, diante da dificuldade em compreender esse conceito, não raro se confunde autoridade com autoritarismo ou formas de opressão e violência, até porque a autoridade tem relação com formas de poder. Segundo Arendt (2011, p. 129),

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização dos meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos.

Partindo desse entendimento, diante da discussão que proponho, é preciso deixar claro que ‘ter autoridade’ e ‘ser autoritário’ não significa a mesma coisa. A autoridade, para funcionar como tal, necessita ser reconhecida socialmente, ou seja, mediante legitimidade social, enquanto que o autoritarismo (que se converte no uso abusivo da autoridade) faz obedecer por intermédio de castigos, ameaças e outros, quer dizer, por meio de uma obediência que não lhe é legitimada. Furlani (2012, p. 65) diz que “a vivência autoritária caracteriza-se pela ausência de diálogo”; a atitude autoritária, segundo Rios (2008, p. 85), “ensina a desprezar o outro, a desconsiderar os direitos”.

Ao discutir a importância da autoridade para a manutenção da disciplina em sala de aula, Novais (2004) identifica diferentes formas de autoridade; entre elas, está o que a autora chama de “autoridade autoritária”. A principal característica desse tipo de autoridade, segundo

a autora, é que, ao obedecerem, os alunos não o fazem por acreditar na autoridade docente, e sim porque não têm escolha, são obrigados. Nesse caso, obedecem, mas não respeitam. Rios (2008) alerta que é preciso rejeitar a compreensão de que a autoridade é uma forma de autoritarismo. Entende que a autoridade é indispensável, pois “é com autoridade, e na alteridade, que se constrói a liberdade [...] no cotidiano das relações”. (RIOS, 2008, p. 85). Nessa perspectiva, conforme indica a autora, não se deve confundir autoridade e rigor com a rigidez e com a inflexibilidade.

Ainda que esta pesquisa não se proponha a discutir modelos autoritários³⁰ e formas de autoritarismo, uma vez que desejo aprofundar a discussão em torno do conceito de autoridade, bem como desnaturalizá-lo, mostrou-se importante e necessário fazer essa distinção. Entendendo-se que a autoridade não deve ser confundida com formas de autoritarismo, faz-se necessário dizer, do mesmo modo, que a autoridade é essencialmente não-violenta, conforme Muller (2006), já que a violência é incapaz de gerar autoridade.

Identificar o recurso à violência como exercício legítimo da autoridade é, portanto, perder-se numa confusão deveras grave. A violência pode obter a obediência, é verdade, porém não consegue substituir a autoridade, visto que jamais deixa de ser a sua negação, já que “autoridade” vem do vocábulo latino *auctoritas*, “qualidade de autor” e *auctor*, “criador”, que por sua vez derivam do verbo latino *augere* “aumentar, fazer progredir”. Assim, a fonte da verdadeira autoridade está na capacidade de fazer progredir o outro. (MULLER, 2006, p. 86, grifos do autor).

A autoridade nada tem de violento ou compressor, conforme já fora antes sinalizado por Durkheim (1978); consiste antes em “ascendência moral”. (DURKHEIM, 1978). O autor afirma também que as ideias de liberdade e de autoridade não se opõem contraditoriamente nem se limitam, sendo correlatas.

A liberdade é filha da autoridade bem compreendida. Porque ser livre não é fazer o que se queira; é ser-se senhor de si, saber agir pela razão, praticando o dever. Ora, é justamente com o objetivo de dotar a criança desse domínio de si mesma que a autoridade do mestre deve ser empregada. (DURKHEIM, 1978, p. 56).

³⁰ Furlani (2012, p. 67), ao discorrer sobre diferentes formas de exercício da autoridade docente, aborda modelos autoritários no relacionamento com o outro (aluno). Conforme a autora, “os modelos autoritários podem expressar-se pela desigualdade ou pela ocultação do exercício do poder”.

Após ter feito essa distinção, ainda que de forma breve (mas necessária), entre autoridade, autoritarismo e violência, iniciei o exercício de busca pela definição do conceito de autoridade. Ao investigar o significado de autoridade, de imediato pude verificar que a primeira referência ao termo associa a palavra ao poder como uma concessão ao direito de mandar. A palavra *autoridade* apareceu, ainda, relacionada a cargos específicos, ao governo e às leis. Autoridade como dispensa à autorização do outro; como atribuição de cargos do poder público, assim como de autoridades civis e militares:

s.f. Poder legítimo, direito de mandar: a autoridade das leis, de um pai, de um chefe. / Administração, governo: decisão da autoridade competente. / Ascendência, influência resultante de estima, de pressão moral etc.: ter autoridade sobre alguém. / Opinião abalizada na qual uma pessoa se apoia: a autoridade de Platão. // De plena autoridade, com todo o direito que se tem. // De sua própria autoridade, sem autorização de ninguém. / &151; S.f.pl. Representantes do poder público, altos funcionários: as autoridades civis e militares.³¹

Na busca pelo significado etimológico da palavra, encontrei: “*auctoritas, ātis, f.* autoridade; garantia; autorização; crédito; opinião; *alicuius auctoritatem sequi*, seguir o exemplo de alguém; *vir magnae auctoritatis*, homem de grande prestígio”. (DICIONÁRIO LATIM-PORTUGUÊS, 2006, p. 52).

Esses significados também são discutidos por Lafer (1972), inspirado em Arendt:

Autoridade deriva do verbo latino *augere* – aumentar, acrescentar – e, como observa Hannah Arendt, foram os romanos que nos deram tanto o conceito quanto a palavra. De fato, os gregos procuraram estabelecer um fundamento para a vida pública que não fosse apenas a argumentação ou a força, mas tanto Platão quanto Aristóteles se utilizaram de conceitos pré-políticos para a análise do problema ao transferirem, por analogia, para o campo da Política as relações pais-filhos, senhor-escravo, pastor-rebanho, etc., que não eram relações entre iguais como as que devem nortear a vida política. A busca desse fundamento é, sem dúvida, complicada porque autoridade envolve obediência, e, no entanto, exclui coerção, pois quando ocorre o emprego da força, da violência, não existe autoridade. Por outro lado, por envolver obediência, autoridade se situa no campo da hierarquia e, conseqüentemente, exclui a persuasão igualitária que anima o diálogo político. (LAFER, 1972, p. 22-23).

Renaut (2004) diz que a noção de autoridade é romana em sua proveniência. Conforme o autor, o pai de família, em Roma, detinha uma autoridade absoluta - inclusive de vida e morte – sobre os seus filhos. “Menos de um século antes do nascimento de Cristo, o

³¹ Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Autoridade.html>>. Acesso em: 25 out. 2013.

pater familias dispunha ainda sem qualquer reserva do direito de executar o seu filho, incluindo se ele fosse já um homem feito”. (RENAUT, 2004, p. 117). O autor explica que tal forma de autoridade se estendia ao resto do conjunto daquilo que se chamava família (*familia*), o que compreendia tanto os escravos quanto a esposa e os filhos. Ele alerta:

[...] muito além da figura romana do *pater familias*, a autoridade educativa pôde exercer-se, mesmo em instituições socialmente organizadas, segundo modalidades que temos que ter cuidadosamente em consideração antes de enunciar qualquer apreciação sobre os efeitos da sua fragilização e sobre a eventualidade desta fragilização ter podido resultar numa situação “pior que antes”. (RENAUT, 2004, p. 118).

Conforme Dussel e Caruso (2003), a palavra *autoridade* deriva do latim *auctor*, cujo significado seria aquele que causa ou faz crescer, ou seja, fundador, autor. Derivada do francês antigo, tem em sua raiz *aug'ere*, que significa *incrementar*. Pode-se observar que nas duas definições reside a ideia de uma “força ou poder externo que provoca alguma coisa, que institui, que determina um sentido de mudança”. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 227). Ainda, se pensarmos nas afirmações “a autoridade decreta, a autoridade ordena, a autoridade penaliza e a autoridade castiga [...] [evidencia-se, em todas elas] a imagem de um poder que nos é imposto”. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 227). Os autores propõem uma revisão da noção de autoridade, destacando que esse conceito aparece associado com a ideia de autoritarismo. Eles problematizam os entendimentos da palavra *autoridade*, analisando-a numa relação com o poder:

[...] nós, educadores, indivíduos que ocupamos uma posição particular na transmissão da cultura da sociedade (ainda que este mesmo processo possa ser questionado e que se possa pedir ou exigir a transmissão de outras culturas sociais), temos um poder e uma autoridade que nos transcendem como indivíduos e que estão associados à posição social que ocupamos. Isto não quer dizer que não importa a forma de exercer esse poder ou autoridade; pelo contrário, acreditamos que devemos encarregar-nos desse poder e usá-lo de maneira responsável, ou seja, com mais clareza sobre seus efeitos, como parte de oposições e estratégias decididas coletiva ou individualmente. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 226).

Apoio-me nessa afirmação, pois ela traz um elemento que direciona para a discussão pretendida: o fenômeno do poder no âmbito institucional. Conforme explica Furlani (2012, p.21), o aspecto institucional configura um tipo especial de relação de poder, em que a relação estabelecida entre professor e aluno se dá, pois, por meio de uma instituição formal,

constituída pela sociedade, a qual, dito de modo geral, aprova e aceita as relações de poder nela produzidas, que, assim, se constituem em autoridade. A autora destaca, contudo, que as relações de autoridade não são somente baseadas no aspecto institucional; há que se considerarem também as relações que se estabelecem como de autoridade decorrentes da competência do professor – a que diz respeito ao domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar, segundo a autora.

De acordo com Novais (2004), uma questão que se relaciona à autoridade é a noção de regras, não compreendidas como uma simples forma de agir habitual, e sim como algo exterior que nos governa. Tal preceito coloca a autoridade como uma forma de poder que age sobre o indivíduo, exigindo um comportamento a partir de sua legitimidade. Dessa maneira, segundo a autora, a ideia de regra remete à autoridade quando entendida como um poder que age sobre nós, e, nesse caso, a disciplina exerce um papel preponderante enquanto instrumento da educação moral, funcionando como um dispositivo para garantir a ordem, a continuidade e o respeito à vida social. Muller (2006), porém, observa: “o exercício da autoridade não deve ter como objetivo a sujeição de indivíduos, mas sim o esforço de educá-los para suas responsabilidades”. (MULLER, 2006, p. 52).

Novais (2004, p. 19) entende que “a autoridade pode ser exercida de duas formas: pelo domínio ou pelo poder institucionalizado, como ocorre na instituição escolar, ou pelo prestígio daquele que demonstra possuir competência em determinado assunto”. No entanto, é enganoso acreditar que recebemos o poder ou que este se opõe sempre ao indivíduo. Na mesma direção, Furlani (2012, p. 36) afirma:

A natureza hierárquica, institucional, no entanto, não configura que a relação de autoridade se esgote nessa natureza. Empenhar-se em acreditar que recebemos o poder apenas de cima, além de ser um erro, em nosso entender é também uma licença para exercer formas de tirania ou de autoritarismo.

Ao estabelecer esta discussão, busquei apropriar-me daquilo que a literatura tem produzido sobre o conceito de autoridade, para, a partir dos autores e das autoras citados, ter conhecimento do que já foi discutido e ainda se discute sobre autoridade. Procurei dialogar sobre os entendimentos e significados já construídos sobre autoridade, tentando compreendê-lo desde a escolha por uma palavra, e não outra, para expressar esses significados.

Tal movimento se faz imprescindível neste estudo, uma vez que discuto esse conceito no âmbito das relações educativas, ou seja, na relação com a docência. Com a discussão

iniciada, é importante ainda frisar que entendo que a autoridade é uma forma de poder, ou seja, se dá através do exercício do poder. Assim, pode-se dizer que não há autoridade sem poder; como aponta Charlot (2013, p. 121), também “não há educação sem exigências, normas, autoridade”. Do mesmo modo como já fora destacado sobre a autoridade, comumente atribui-se ao poder uma significação negativa. Lembra Pequeno (2013, p. 84): “temos sempre a tendência a pensar o poder como algo que nos reprime, controla, esmaga”. Assim, explica o autor, “há uma visão negativa do poder; na medida em que o mesmo é associado à violência e à prática do mal”. (PEQUENO, 2013, p. 84).

Para dar continuidade a essa discussão, faz-se necessário, então, abordar o conceito de poder e sua relação/implicação com a autoridade. Para discutir a relação entre ambos os conceitos, centrais nesta investigação, assumo a perspectiva foucaultiana no que tange às relações de poder, ou seja, buscando compreender não o que é exatamente o poder, mas, antes disso, analisar as formas de seu exercício.

O poder, na Modernidade, é exercido por várias instituições e muitos conhecimentos e saberes, conforme afirma Castelo Branco (2014, p. 31):

Foucault tem a percepção de que a explicação do poder somente pelo papel do Estado e de seus departamentos não pode dar conta de todos os campos reais e efetivos nos quais o poder acontece. [...] A prática efetiva do poder, desde o começo do século 20, não se limita ao âmbito do Estado; antes disso, está articulado a uma série de parceiros e instituições que compartilham, em uma gigantesca rede, de todo um domínio de poder e de intervenção social que vai das grandes instituições até os pequenos acontecimentos e relações interpessoais.

Veiga-Neto (2011, p. 130) faz um esclarecimento importante sobre a noção de poder na obra de Foucault ao referir que “o poder se dá numa relação fluante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo [...]”. Tal afirmação situa um ponto chave para esta pesquisa, pois, se para Foucault o poder não é algo estático, é algo que se exprime numa relação, então o poder não está no sujeito nem na instituição, mas é algo que se exerce, que se manifesta nas práticas, que atua. Veiga-Neto explica que Foucault “não trata o poder como uma ‘coisa’ que emane de um centro, que se possua, que se transfira e que tenha uma natureza ou substância própria, unitária e localizável” (VEIGA-NETO, 2006, p. 23); o poder está sempre imbricado em qualquer relação:

[...] o poder deve ser compreendido e analisado em movimento. Deve ser analisado nos movimentos que acontecem ao longo das malhas da rede

social, em cujos nós se situam os indivíduos que, ao mesmo tempo em que se submetem ao poder, são capazes de exercê-lo. E se os indivíduos são capazes de exercer o poder é porque o poder os atravessa. Isso não significa que, numa dada situação, as relações de poder sejam simétricas, isso é, de mesma “intensidade” entre aqueles que mais exercem o poder e aqueles que mais se submetem a ele a cada momento. (VEIGA-NETO, 2006, p. 24).

Significa dizer, portanto, que o poder não funciona como uma propriedade, como algo que se possui ou não. Existem, antes, práticas ou relações de poder. Para Foucault (2003), trata-se de uma relação de forças que é constitutiva de qualquer relação social; o poder se dá por um exercício regular e cotidiano de forças móveis e mutáveis. Para o filósofo, “o interdito, a recusa, a proibição, longe de serem as formas essenciais do poder, são apenas seus limites, as formas frustradas ou extremas. As relações de poder são, antes de tudo, produtivas”. (FOUCAULT, 2003, p. 236).

Sobre o poder como algo produtivo, Narodowski (1993, p. 164) explica:

Na linha foucaultiana, poder-se-ia afirmar que o poder é centralmente produtivo: produz prazer, induz saber e, portanto, gera práticas efetivas de circulação de saberes nas instituições escolares. Que mecanismos geram a competição, a ambição e o desejo, a não ser aqueles disciplinares, que se formam ao redor de uma estratégia geral do funcionamento institucional?

Renaut (2004, p. 33) faz um importante esclarecimento sobre a relação poder-autoridade, o que pode auxiliar na distinção/relação entre ambos os conceitos. Segundo o autor, há autoridade quando, num espaço qualquer - social, escolar, familiar ou outro -, se estabelece uma relação em que haja igualdade de poder entre um polo que aparece como lugar de um poder e um polo sobre o qual o poder se exerce. Porém, segundo o autor, tal definição não é suficiente. Para que se estabeleça uma relação de autoridade, é necessário que, à desigualdade de poder, seja acrescida a dimensão suplementar da autoridade.

[...] O recurso à autoridade intervém quando um poder, por razões diversas, tem necessidade, a fim de cumprir eficazmente a função que é a sua e de obter a obediência daqueles sobre quem se exerce, de um acrescento de justificação ou de fundamentação: quando precisa, poderíamos dizer, de um “superpoder” que já não pode consistir simplesmente em juntar-lhe mais um poder, mas sim em modificar a natureza ou o próprio teor desse poder. (RENAUT, 2004, p. 34).

Conforme Renaut (2004), é o “superpoder” que confere autoridade. Aproprio-me do exemplo citado pelo autor, a respeito do testamento político do imperador Augusto, por considerar um exemplo correspondente a tal discussão. De acordo com Renaut (2004, p. 34), pelo testamento do imperador, evidencia-se a transmutação operada no seu poder quando o Senado o reconheceu, dias após ter-lhe atribuído o poder legal, como portador de *auctoritas*: “desde logo que venci todos em autoridade (*auctoritas*), mas nunca tive mais poder (*potestas*) do que qualquer um dos meus colegas nos meus diversos cargos”. (RENAUT, 2004, p. 34). Com esse exemplo, o autor procura explicar que, graças aos superpoder, a submissão que o poder daqueles que ele (imperador) comandava que agissem de tais maneiras transforma-se numa “obediência voluntária que permite à dominação não usar violência e ao comando ser incontestado. Um poder a que se acrescenta uma dimensão de autoridade é um poder que não se discute”. (RENAUT, 2004, p. 34).

Do exemplo trazido pelo autor, que auxilia na distinção conceitual entre autoridade (*auctoritas*) e poder (*potestas*), cabe interrogar, ainda, “[...] quando essa necessidade de aumentar o poder, que permite a sua estabilização e facilita o seu exercício, pode corresponder a uma exigência particularmente forte, e de que maneira esse ‘aumento’ pode ser obtido”. (RENAUT, 2004, p. 34). Conforme já fora sinalizado antes, aquilo a que corresponde autoridade diferencia-se em contextos históricos e culturais também bastante distintos, como os do mundo antigo e o do mundo moderno, e é por isso que “temos de conhecer as condições históricas que motivam nossa conceituação. Nesse sentido, necessitamos de uma consciência história da situação presente”. (FOUCAULT, 2013, p. 274).

Arendt (2011) assinala que, mesmo diante da dificuldade em compreender o presente da autoridade, esse fundamento é de grande importância porque, dependendo do momento, “o processo político exige uma escolha entre diversos argumentos”. (ARENDR, 2011, p. 23). No que tange às relações educativas, entendo que, antes de questionar o que é autoridade, convém interrogar o que nos leva a questionar a autoridade na Contemporaneidade, o que legitima a autoridade do professor no presente das relações educativas e que modelo de autoridade é construído e/ou sustentado nas relações educativas contemporâneas.

A partir das ideias apresentadas, fazendo uma leitura do poder numa perspectiva foucaultiana, quero dizer que me interessa olhar para a produtividade do poder, ultrapassando a visão negativa produzida em torno desse conceito, o qual se constitui em ferramenta

indispensável para compreender a autoridade, conforme discuto mais adiante, na seção 4.2³². Com a discussão aqui apresentada, pretendi mostrar o quanto se torna importante analisar não simplesmente a autoridade docente em si, mas as relações de poder que a atravessam e a constituem na Contemporaneidade, assim como formas de exercer autoridade que possibilitem responder às necessidades da sociedade a que pertencemos e às da sociedade democrática que desejamos construir.

3.2 Modernidade e Autoridade: uma articulação possível

A fim de discutir a autoridade no âmbito educacional, ou seja, nas relações educativas, proponho olhar para o momento histórico contemporâneo segundo a evidência de ‘novos fatos socioculturais’ discutidos por autores como Bauman (2001), Peters (2000) e Maffesoli (2013). Tais autores, de formas distintas, afirmam que vivemos uma época de impermanência de pressupostos estabelecidos na Modernidade, do chamado “racionalismo moderno”. O que vem a denominar-se *Pós-Modernidade* ou, como estou chamando, juntamente com Veiga-Neto (2010) e Dal’Igna (2011), de *Contemporaneidade*, é inseparável da tradição moderna, ou seja, os eventos contemporâneos ainda estão sob a regência da Modernidade, sendo esta tida como um período histórico-cultural e científico que não acabou. Contudo, como adverte Bauman (2001, p.15), “seria imprudente negar, ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da ‘modernidade fluida’ produziu na condição humana”.

A Modernidade, segundo os autores citados, pode ser caracterizada como a era da racionalidade, fundamentando o conhecimento científico, as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, a ética e a moral. Na Modernidade, as técnicas e a tecnologia assumem papel de destaque, pois se busca o que funciona bem; sua base é a ciência positivada. Ao falar em Modernidade, entretanto, é preciso considerar a crise nela instalada, manifesta na contradição histórica que se dá nas rupturas provenientes das formas cotidianas do existir – fazendo com que emerja a consideração acerca das heterogeneidades – e nas fissuras lógicas nas ciências. Partindo do pressuposto de que, desde o final do século XIX e ao longo do século XX, sofremos profundas mudanças que caracterizam uma crise do entendimento sobre o mundo em que se vive, Costa (2002) define o panorama do presente

³² Considerando os objetivos da pesquisa e sua estruturação, optei por discutir de forma mais detalhada o conceito de poder na seção indicada porque ele é uma ferramenta teórica e metodológica.

como “os contornos do mundo que tem sido denominado pós-moderno, entre outras coisas, por seu desacerto/desencanto com as concepções vigentes na modernidade” (COSTA, 2002, p. 150).

Conforme Veiga-Neto (2008), “[...] essa passagem do moderno para o pós-moderno tem sido entendida como uma profunda crise da razão, também chamada, por alguns, de crise ou ruptura dos paradigmas”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 141). Crise, nesta discussão, deve ser entendida como um período marcado pela “ruptura de equilíbrio em um contexto” (GATTI, 2011, p. 112), o que “incorpora aspectos positivos e negativos que nos movimentos sociais-históricos se entrecrocaram” (GATTI, 2011, p. 112), explica a autora.

Carvalho (2009) diz que, para Arendt, a palavra *crise*, que tem origem no grego *krisis*, ganha outro sentido que não o da degeneração. Da mesma forma, seguindo essa pensadora, Veiga-Neto (2008, p. 143) afirma que a palavra *crise* não tem sentido negativo, como já destaquei; ao contrário, “a crise tem, em si mesma, uma positividade que não devemos desperdiçar”. Assim, a palavra *crise* representa para Arendt uma oportunidade de reflexão e de mudança dos rumos que se dá pela ruptura do senso comum.

Nesse quadro de mudanças em que, segundo Veiga-Netto (2006, p. 14), “parece claramente estar havendo a própria dissolução do moderno – em termos das suas metanarrativas, das suas lógicas políticas e culturais, das suas formas de vida”, novos arranjos de convivência convidam-nos à reflexão, configurando essa sensação de crise. Para Lopes e Veiga-Neto (2011, p. 4), “é principalmente do diferencial entre o *ideal moderno* de uma grande e única identidade universal e uma *realidade* que é pura diferença que se alimenta a sensação de crise que nos assombra ao longo da Modernidade e que hoje assume proporções gigantescas”.

Diante desse panorama, é possível ainda, como explica Veiga-Neto (2008), adotar a posição de que estamos vivendo um processo de transição. O termo *Pós-Modernidade* denota aquilo que vem depois da Modernidade – o que também tem um sentido problemático ao tentar traduzir um movimento da cultura em sociedades em rápida mutação. Visto por essa ótica, não se trata de superação de uma pela outra (Modernidade e Pós-Modernidade); trata-se, pois, de uma relação.

Chamemos esse novo estado de pós-modernidade, contemporaneidade, modernidade tardia, modernidade líquida, hipermodernidade etc., pouco importa. O que mais interessa é que tudo se passa (e nos passa...) como se a modernidade – entendida como *ethos*, como forma de estar no mundo, como

maneira de ser e pensar – esteja sendo deixada para trás. (VEIGA-NETO, 2008, p. 144).

Veiga-Neto (2008), inspirado na metáfora cunhada por Bauman (2001) a respeito da acelerada liquefação do mundo contemporâneo, explica que é essa atemporalidade dos sólidos que permite compreender que “é a solidez que nos estabiliza no tempo” (VEIGA-NETO, 2008, p. 144); que aquela “busca pela solidez”, conforme cita o autor, “está na base do mito moderno do sujeito uno, fixo, indivisível, originário”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 144). Tal combinação entre liquefação e aceleração e também a aceleração da própria liquefação estão implicadas na grande crise da modernidade, segundo Veiga-Neto (2011).

De acordo com Carvalho (2009), a assim chamada crise do mundo moderno está articulada ao que hoje chamamos de crise na e da educação. Acompanhando o pensamento de Arendt (2011), percebe-se o crescimento de uma crise de autoridade, associada ao desenvolvimento do mundo moderno em nosso século. Conforme a autora, “[...] o sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural [...]” (ARENDRT, 2011, p. 128).

Há que se considerar a correlação que se estabelece entre a esfera pública e privada no que diz respeito à autoridade, pois o esmaecimento da autoridade na vida pública e política consequentemente deixa suas marcas na esfera dos espaços privados e pré-políticos – referindo-se, nesse sentido, à esfera da família. A crescente valorização da liberdade do indivíduo e a crescente democratização dos processos de ensino como contrapartida para a desvalorização docente são alguns dos aspectos que podem ter contribuído para o presente das relações de autoridade.

Na tensão em que se encontra com a dinâmica da igualdade, o poder que tem que se exercer sobre as crianças no empreendimento de as educar não pode valer-se atualmente se não de cada vez menos dos meios “tradicionais”, no sentido mais estrito do termo (no sentido em que faz referência a uma fundamentação pela tradição), para se fazer, se não reconhecer, pelo menos admitir. Esse poder tem contudo que se afirmar, pelo menos devendo existir qualquer coisa como uma escola ou uma família (RENAUT, 2004, p. 127).

Como nos mostra Arendt (2011, p. 129), a autoridade que parece estar sendo colocada em xeque no presente é uma autoridade que tem “uma forma bem específica, que fora válida em todo o mundo ocidental durante longo período de tempo”. Muller (2006, p. 49) explica:

Durante séculos, o princípio político organizador das sociedades foi o do comando e o da obediência dos indivíduos à autoridade. O poder do patriarca, chefe, príncipe, rei ou deus foi o alicerce dos vínculos sociais que garantiam a unidade do coletivo. Isso significa que a situação do indivíduo carecia de real autonomia; somente ao longo do curso de um demorado processo histórico é que as sociedades vieram a oferecer a cada cidadão a oportunidade de autogoverno, de se tornar livre e soberano. Esse processo é conhecido como ascensão da democracia. (MULLER, 2006, p. 49).

Porém, não devemos buscar resgatar a ‘verdadeira’ autoridade, assim como precisamos evitar pensar na crise de autoridade de forma isolada. “O que é preciso fazer é examinarmos as raízes da inseparabilidade entre modernidade e crise, o que poderá contribuir para que se compreenda por que parece estarmos vivendo não simplesmente uma crise, mas sim a (grande e terminal) crise do mundo moderno”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 143).

Uma vez que esta pesquisa se propõe a discutir a autoridade docente na Contemporaneidade, faz-se necessário considerar suas implicações na reflexão educacional, quando compreendemos que essa crise educacional atual, apesar de não ser absolutamente nova, é diferente porque, segundo Bauman (2011, p. 112), “os desafios do nosso tempo impõem um duro golpe à própria essência da ideia de educação formada ainda nos albores da longa história da civilização”.

Se as mutações que atravessam as sociedades contemporâneas e que conduzem a redefinir numerosos valores que estruturam os comportamentos pessoais ou coletivos são lentas e complexas, é porque põem em jogo o teor e o futuro das nossas representações de um determinado número de papéis que fixam os pontos de referência a partir dos quais os actores da cena social percebem e praticam as suas interações. (RENAUT, 2004, p. 30).

Para Renaut (2004, p. 30), tal problemática dos ‘papéis tradicionais’ mostra-se difícil de gerir por parte tanto dos indivíduos quanto da sociedade. Conforme o autor, cronologicamente, a relação educativa tem sido a mais atingida em profundidade pela mesma lógica que teria afetado, desde os últimos séculos, os demais setores da sociedade. Numa sociedade – inclusive numa sociedade democrática –, há um número considerável de relações de poder; tendo-se reorganizado tais relações, o poder pedagógico ou educativo estava por isso, na mesma medida, exposto a conhecer tais reorganizações, que dão origem à problemática da autoridade e que possibilitam questionar o destino da autoridade dos modernos. Desse modo, segundo o autor, a crise do poder e da autoridade assenta a democracia ao mesmo tempo como forma de regime político e como cultura, como “esse

conjunto de valores e de princípios que faz com que a nossa relação para com o outro se estruture doravante a partir de *a priori* (os da liberdade e da igualdade de todos os homens em direitos) aos quais nós não aceitaríamos renunciar [...]”. (RENAUT, 2004, p. 61, grifo do autor). O autor continua:

Não existe modernização ou democratização, portanto, sem crise do poder, mas também não existe modernização sem, mais radicalmente ainda, crise da autoridade, mesmo quando é muito forte a tentação de voltar a dar aos poderes, fragilizados pela própria lógica da democracia, essa dimensão de autoridade que os tinha outrora encorpado. (RENAUT, 2004, p. 61).

Ao discorrer, portanto, a respeito do que denomina *autoridade moderna*, Renaut (2004) nega uma possível concepção errônea de “remeter a questão da autoridade ao mundo antigo e identificar o nascimento da modernidade com um puro e simples deslocamento desta questão para a liberdade”. (RENAUT, 2004, p. 44). Caso contrário, pode ser que sejamos tentados a desejar recompor formas de autoridade numa celebração ingênua do passado. Segundo o autor, a intrínseca relação entre a democratização e a perda de poder e autoridade faz com que se questione, nos diversos espaços – tomo como referência, nesse caso, a escola de um modo geral –, “como voltar a dar densidade ao poder sob a forma de expressão de uma autoridade [...]”. (RENAUT, 2004, p. 61).

Mas é preciso que fique claro que não se trata de fazer ressurgir as hierarquias entre pais e filhos, ou entre professores e alunos, desejando recompor a autoridade. Entendo que, conforme cita Renaut (2004, p. 11), se trata antes de poder responder de que modo tornar compatível o desnível hierárquico na relação entre dois polos distintos no processo educativo, quando a própria relação pedagógica pressupõe por definição uma espécie de desnível e a afirmação de igualdade, constituinte da consciência democrática.

Pensar como irreversíveis, como o pressupõem os defensores da invenção de uma nova forma de autoridade, pelo menos certas aquisições dos últimos trinta anos nas relações dos adultos com as gerações que lhes sucederão parece-me, de facto, como uma condição prévia para a reflexão e discussão. (RENAUT, 2004, p. 9).

Assim, a consolidação do regime democrático impõe-se como um desafio, uma vez que a democracia garantiu direitos fundamentais para a construção de uma sociedade mais dialógica. Por isso, afirma-se que a modernização das sociedades está diretamente relacionada à crise dos poderes.

A modernização das relações entre indivíduos, que as fez aparecer como relações de igual para igual, trouxe com efeito sucessivamente, uma atrás das outras, as principais barreiras perante as quais tinha durante muito tempo tentado não se desmoronar ou perante as quais tinha pelo menos aceitado abrandar a sua marcha. (RENAUT, 2004, p. 103).

Considerando-se o presente contexto, época em que se configuram formas de relacionar-se bastante distintas de outros tempos, o sentido de autoridade parece adquirir outros contornos, na medida em que considero também que há uma espécie de consenso de que a autoridade (docente, parental) se encontra num processo de crise, quando da decomposição das tradicionais formas de autoridade; a ação de educar exige hoje, daqueles que a exercem, uma “poderosa inventividade”. (RENAUT, 2004, p. 136). Oliveira (2004, p. 23) faz um alerta: “a crise de autoridade põe em risco as conquistas que, nas democracias contemporâneas, questionaram o autoritarismo na família, na escola e na política”. Tais conquistas, pelas quais tanto se lutou, segundo a autora, não se manterão, contudo, caso confundidas com anomia, falta de sentido e ausência de limites.

Para Furlani (2012), a considerar o atual momento histórico e crítico que afeta não apenas o Brasil e o terceiro mundo, mas toda a cultura do mundo contemporâneo, “busca-se substituir os sentidos de alguns valores por outros que contribuam para a construção de uma sociedade democrática”. (FURLANI, 2012, p. 13). De modo recente, desde a década de 1970, a sociedade tem passado por profundas transformações com a globalização, constituindo-se uma reconfiguração societária da cultura, impactando sobre os sistemas educacionais diretamente. Se cultura, na perspectiva pós-estruturalista, “é entendida como um conjunto de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefatos, códigos de conduta e narrativas, produzidas socialmente em relações permeadas pelo exercício do poder”. (CAMARGO, 2012 p. 103), e se consideramos que, sob essa ótica pós-estruturalista e segundo as contribuições de Foucault, “não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 1999, p. 120), como esperar que as condições vividas e atravessadas na Modernidade não tivessem suas consequências refletidas no presente das relações e, do mesmo modo, no âmbito educativo?

Na complexidade e tensão que delineiam a educação nos dias de hoje, aproprio-me das palavras de Dussel e Caruso (2003, p. 233), pois “o desafio de pensar uma autoridade democrática implica, em primeiro lugar, poder conter as duas questões: construir uma certa ordem que esteja, ao mesmo tempo, aberta e disposta à crítica e à transformação”.

É certo que, em uma sociedade que se pretenda democrática, não se pode conceber a noção de autoridade docente como algo prévio e imutável, mas como um atributo provisório, oscilante, sempre em construção. Trata-se de caminhos que são construídos e reconstruídos paulatinamente na medida em que professores e alunos dispõem a fazê-lo por meio de um esforço comum, sem que isso implique erosão dos jogos de forças aí imanentes. Senão, o efeito insidioso seria a falência das narrativas escolares, estas necessariamente assimétricas. Além disso, o conhecimento ofertado findaria por ser eclipsado, deixando de ser encarado como o regulador preponderante das relações escolares (AQUINO, 2014, p. 74).

Num cenário onde acontecem rápidas, amplas e profundas mudanças sociais e educacionais, Veiga-Neto (2006), a partir de Foucault, nos faz pensar a respeito daquilo que se está fazendo – o que se está fazendo na relação com o outro e consigo mesmo.

Considerando o cenário atual, a possibilidade de exercitar diariamente a docência tem-me provocado diversas reflexões sobre o tema da autoridade. Parece necessário, portanto, assumir a responsabilidade que cabe a cada uma das partes envolvidas - professores, alunos, instituição, sistemas de ensino -, objetivando a construção e reconstrução permanente de formas de exercício de autoridade que respondam às suas necessidades e às da sociedade democrática que se deseja concretizar. Tal cenário convida-nos a pensar, afinal, qual o impacto dessas mudanças sobre os modos de vida contemporâneos (especialmente sobre as relações de poder e autoridade no âmbito educativo), tomando como referencial o campo da Educação Infantil.

4 UM JEITO DE *TORNAR-ME* PESQUISADORA

Mobilizada pelo tema autoridade docente, fez-se necessário escolher o caminho para esta pesquisa e, com isso, assumir a condição de pesquisadora. Que campos teóricos poderão dar conta desta pesquisa? Com quais ferramentas operar? Que estratégia metodológica poderá dar conta de responder aos objetivos da pesquisa? Tais questionamentos revelaram-se como um desafio: *tornar-me* pesquisadora. Enfrentar tal desafio significaria assumir riscos, como o da provisoriedade de convicções teóricas e políticas, entre outros imbricados no ‘pensar e fazer pesquisa’ quando se leva em conta que “o que podemos ter são hipóteses provisórias e parciais que nos dão segurança temporária”. (COSTA, 2002, p. 152).

Ao propor este estudo, encontro-me inevitavelmente implicada na pesquisa, pois pesquisar a autoridade docente significa mergulhar nas entranhas de minha própria docência, ultrapassar meus próprios limites e fragilidades nesse campo em que atuo, ao qual pertencço; envolve refletir sobre minha própria prática, buscar atribuir sentidos àquilo que me constitui professora, o que, em contrapartida, exige distanciar-me dessa relação de pertencimento para investigar, aprendendo um jeito de *tornar-me* pesquisadora.

Implicada no processo de fazer pesquisa – e desejando *tornar-me* pesquisadora –, busquei apoio naquilo que Paraíso (2012, p. 24) traduz em uma frase: “o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos”. Assumindo esse pressuposto, pude compreender que o percurso traçado por minhas escolhas e questionamentos é que determinaria um jeito de fazer pesquisa e de *tornar-me* pesquisadora. Fischer e Marcello (2011) explicam que

[...] pesquisar tem a ver com criar, com inventar; tem a ver com a experiência de nos defrontarmos com algo que, até então, desconhecíamos [...]. A pesquisa só faz sentido no momento em que conseguimos promover o encontro genuíno e inventivo entre o chamado dado empírico e a teoria (e não quando há a aplicação desta naquele, ou vice-versa); só acontece quando conseguimos nos surpreender (e não comprovar algo), quando conseguimos dinamizar (e não acondicionar); quando conseguimos, mesmo que modestamente, inovar (e não repetir). (FISCHER; MARCELLO, 2011, p. 516).

Foi desse modo, portanto, que empreendi o movimento investigativo: na intenção de ‘surpreender-me’, conforme sugerido por Fischer e Marcello (2011). Gatti e Garcia (2011, p. 114) também compartilham essa ideia. Segundo as autoras, “o pesquisador precisa colocar-se

a possibilidade de surpreender-se, senão, por que pesquisar?”. *Tornar-me* pesquisadora, exigiria, por isso, parafraseando Corazza (2001, p. 21), operar na penumbra daquilo que não se sabe direito o que é: “na penumbra da eficácia simbólica da linguagem”; renunciar ao saber consolidado para, em contrapartida, realizar um movimento investigativo questionador do objeto em seu contexto. Fischer (2005) questiona:

[...] Até que ponto nos deixamos efetivamente transformar? Até que ponto aceitamos modificar nossas certezas consoladoras? Em que medida revolucionamos nossa alma, deixamo-nos libertar o pensamento daquilo que já está ali instalado, pensado, silenciosamente, para ir adiante, converter a rota, abandonar a serena atitude de quem legitima o que já sabe? (FISCHER, 2005, p. 136).

Partindo desses questionamentos, partilho da visão da autora, para quem pesquisar “tem a ver com uma atitude de abertura, de entrega a esse estranho (objeto, tema, teoria, autor) que passa a nos habitar a partir de um dado momento”. (FISCHER, 2005, p. 135). Durante a investigação, procurei assumir a “prática de autoquestionamento”, parafraseando Louro (2007), o que, nesse contexto, exigiu abandonar a pretensão de certezas e, ao contrário disso, operar com a provisoriedade, com o transitório. Destaco, por isso, as contribuições da autora que me acompanharam e serviram de inspiração, no intuito de *tornar-me* pesquisadora:

1. [...] admitir que a tarefa de conhecer é sempre incompleta, sem fim. Além de uma boa dose de onipotência, a pretensão ao domínio pode significar, por vezes, satisfazer-se com as respostas ou as soluções que se encontrou, colocar um ponto final e, enfim, descansar, deixar de se empenhar. 2. Admitir a incerteza e a dúvida supõe poucas (raras) afirmativas categóricas ou indiscutíveis e o uso freqüente de formulações mais abertas. (LOURO, 2007, p. 238).

Assumir tais pressupostos exigiu-me não só uma postura aberta, mas, principalmente, alerta, e isso indicava que era necessário ‘desconverter-me’ de minhas próprias crenças, desprender-me de minhas próprias ideias/pensamentos enquanto pesquisadora. Envolvida pelas incertezas que o caminho da pesquisa reservava, tomei como referência as palavras de Dal’Igna (2014, p. 198), para quem “é necessário aprender a andar, *dar os primeiros passos*. Um bom jeito de começar é *seguir os passos* de outros, mais experientes, e *imitá-los* para aprender com o – e a partir do – que foi realizado” (grifos da autora). É isso que proponho neste capítulo: mostrar os passos dados na tentativa de organizar um modo de fazer pesquisa e de *tornar-me* pesquisadora.

4.1 Sobre as escolhas: o processo de pensar e de fazer pesquisa

Ao assumir a condição de pesquisadora, na empreitada de mover-me no campo teórico que fundamenta esta pesquisa – pós-estruturalismo –, tenho ciência de que este, conforme Dal’Igna (2014, p. 199), produz “[...] efeitos nas *formas de conceber* um tema — transformando-o num problema de pesquisa — e nos *modos de fazer* a investigação” (grifos da autora). Ainda sobre as implicações relacionadas à escolha desse campo teórico, cabe considerar:

Empreender tal escolha teórica implica lidar com contradições sim, mas implica deixar de lado a lógica da dialética, que supõe a síntese e a superação da contradição. Nessa perspectiva, buscamos superar o raciocínio do tipo *ou* isso *ou* aquilo e ensaiamos a produtividade de pensar que algo pode ser, ao mesmo tempo, isso *e* aquilo. (LOURO, 2007, p. 215, grifos da autora).

Pode-se dizer que minha aproximação desse campo teórico se deu por ter percebido a potencialidade dessa escolha no que diz respeito à construção da investigação, uma vez que a perspectiva pós-estruturalista exige, entre outras coisas, que se problematize o inquestionável e o naturalizado, conforme indica Louro (2007). Assim, entendendo que desnaturalizar o conceito de autoridade docente tornou-se fundamental nesta investigação, quando alguns dos sentidos parecem apaziguados, naturalizados, não sendo questionados, a aproximação dessa perspectiva teórica ganha sentido, na medida em que possibilita questionar, problematizar ou buscar elementos que proponham outros sentidos, outros entendimentos para a autoridade docente na Contemporaneidade. Desnaturalizar envolve, principalmente, não tomar o entendimento como algo dado, irrefutável – empreendimento que exige, necessariamente, um olhar atento e uma postura investigativa.

Ao assumir como referencial o campo do pós-estruturalismo, portanto, entendo-o como um campo plural que me dá possibilidade de atribuir outros significados para autoridade docente na Contemporaneidade. Conforme mencionei no primeiro capítulo desta dissertação, o problema de pesquisa foi-se desenhando a partir de minhas angústias enquanto professora que atua no campo da Educação Infantil, por vivenciar diversas situações no cenário da escola, as quais denominei ‘cenas’. A escolha da expressão ‘cena(s)’ foi intencional, pois se refere, entre outros sentidos, a um “lugar onde se passa uma ação, cenário”³³, lugar que, na

³³ Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Cena.html>>. Acesso em: 8 fev. 2014.

minha pesquisa, corresponde ao cenário da escola, no âmbito da Educação Infantil. Ao invés de cenas, poderia nominá-las também como fragmentos – o que, do mesmo modo, conferiria sentido, pois o que faço é selecionar fragmentos e organizá-los em cenas, uma vez que nenhuma experiência pode ser descrita em sua completude nem por mim, nem por outro que se proponha a fazê-lo. Quero dizer com isso que as cenas são também produtos de meu olhar; por isso, valem-se de minha interpretação/leitura de cada acontecimento.

Convém reconhecer que as cenas apresentadas não podem ser consideradas uma mera descrição neutra do ocorrido, até porque me encontro envolvida direta ou indiretamente nelas. Também não reivindico a neutralidade na pesquisa, pois, como refere Costa (2002), ela é uma quimera:

[...] a pesquisa científica está sempre a serviço de algo ou alguém. Os saberes são produzidos obedecendo a regimes de verdade que seguem regras específicas de acordo com a racionalidade de uma época. Estas racionalidades são radicalmente históricas e correspondem a interesses situados e datados. Não existe produção de saber fora dos jogos do poder. (COSTA, 2002, p. 153).

É provável que outras cenas pudessem, do mesmo modo, explicar o que pretendo discutir nesta pesquisa. Ao dizer isso, quero deixar claro que a escolha de algumas cenas (e não outras) está relacionada às ênfases que procurei dar ao processo de pesquisa e à possibilidade de construir e discutir meu objeto de pesquisa, pois a percepção da importância e da necessidade de desnaturalização do conceito de autoridade docente, conforme proponho, implica investigar os significados considerados legítimos para o pensamento educacional contemporâneo, procurando novas possibilidades de significá-lo no presente.

Envolvida com a investigação sobre a autoridade docente, iniciei um processo de imersão nas cenas, buscando elementos consistentes para uma leitura inicial de meu objeto de pesquisa, questionando que posições ocupavam ou que lugares habitavam³⁴ as personagens em cena, considerando-se as relações educativas no presente e, ainda, a relação com a autoridade docente. Enquanto transcrevia as cenas, recordei-me de diversas outras vivenciadas ao longo de minha docência no espaço escolar. À medida que dialogava a respeito com algumas colegas professoras desse campo, muitas se mostraram interessadas e passaram a me relatar, de forma espontânea, outras cenas – o que se mostrou muito produtivo

³⁴ “Habitar” a sala de aula significa formar esse espaço de acordo com gostos, opções, margens de manobra; considerar alternativas, eleger algumas e descartar outras. Habitar um espaço é, portanto, uma posição ativa. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 26).

e significativo num primeiro momento, numa perspectiva teórica e metodológica, quando elaborava o projeto de pesquisa, no segundo semestre de 2013. Além disso, essa ‘escuta’ e primeira tentativa de leitura das cenas que eu descrevia convidavam-me simultaneamente à revisão, à reflexão sobre minha própria prática docente, fazendo com que me questionasse sobre como exerço a autoridade docente enquanto professora. Afinal, ao mesmo tempo em que discutia e problematizava a autoridade docente, exercia autoridade como professora. Nesse movimento, fui-me constituindo *pesquisadora*.

Partindo da premissa de que o conceito de autoridade parece naturalizado no contexto da sociedade – uma vez que aprendemos a reconhecer uma coisa articulada com a outra ou *a priori* –, *desnaturalizar* envolve um processo de ressignificação, ou seja, dá-se na possibilidade de se atribuírem outros sentidos – nesse caso, àquilo que se concebe como autoridade docente no âmbito escolar.

Iniciando a imersão no estudo do conceito de autoridade, conforme apresentei no Capítulo 3, ficou clara a relação entre autoridade e outro conceito, articulado a essa mesma discussão: o conceito de *poder*. Olhar para as relações de autoridade implicaria, portanto, olhar para as relações de poder imbricadas nas dinâmicas escolares, nas práticas cotidianas, enfim, nas diversas cenas que se produzem nas relações entre os sujeitos na escola. Diante disso, mostrou-se extremamente produtivo compreender o conceito de poder sob a ótica de Foucault, buscando os entendimentos desse conceito para, a partir dessa compreensão, olhar para as relações de autoridade no âmbito educacional, sem esquecer, contudo, daquilo que já fora sintetizado por Louro (2007, p. 239-240):

A perspectiva pós-estruturalista não autoriza ninguém a utilizar conceitos, teorias ou procedimentos analíticos de modo descompromissado. Muito pelo contrário, [...] essa perspectiva exige que se historicize os conceitos e as teorias, que se leve em conta como esses são tomados por distintas vertentes em distintos contextos, que se busque com radicalidade os pontos nodais em que se assentam argumentos, que se problematize o inquestionável e o naturalizado.

É partindo dessa compreensão que me autorizo a abordar tais conceitos. E é desse modo também que procuro operar com o conceito de poder, percebendo o quão imbricado está com a autoridade. Assim, antes de discutir a metodologia e os procedimentos de pesquisa investidos nesta investigação, desejo discutir a ferramenta que me dá condição de avançar nesta pesquisa: *o poder*.

4.2 Sobre a ferramenta analítica: quando o poder ‘entra em cena’

Discutir a autoridade docente, conforme proponho nesta pesquisa, exigiu-me discutir outro conceito, o *poder*. Foi percebendo a necessidade de maior apropriação desse conceito que me aproximei cuidadosamente – mas não menos intensamente – das contribuições de Foucault, buscando aquilo que o autor possibilita por meio de sua obra, conforme assinala Veiga-Neto (2011, p. 15-16): “algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar”.

Já tendo discutido o que entendo como poder, conforme argumentação realizada na seção 3.1 deste trabalho, interessa-me agora mostrar como o conceito de poder auxilia na discussão sobre a autoridade docente na Contemporaneidade. Enquanto ferramenta, o conceito me dá condição de olhar para a dimensão que a autoridade exige, de “desnudá-la” para, quem sabe, interpretá-la e lê-la a partir do presente, se é que isso se faz possível, quando, “no interior de profundas transformações do social [...], nossos modos de pesquisar em educação igualmente ampliam-se, modificam-se e, mais ainda, tornam-se profundamente complexos”. (FISCHER; MARCELLO, 2011, p. 506).

Segundo Veiga-Neto (2011, p.15), “foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não”. Entender as relações de autoridade docente implica, pois, entender as relações de poder.

Ao utilizar o conceito de poder como ferramenta analítica segundo a perspectiva foucaultiana, parto da compreensão de que não existem sociedades isentas das relações de poder. Nessa perspectiva, entende-se que o poder está sempre imbricado em qualquer relação, devendo ser analisado e compreendido em movimento, “[...] não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte”. (SILVA, 1999, p. 120). Ainda conforme Silva (1999, p. 120):

[...] para Foucault, o saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Em vez disso, poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. (SILVA, 1999, p. 120).

É importante destacar que Foucault não trata da análise do poder como uma teoria. O que o autor faz é, segundo ele próprio, uma analítica do poder, o que ele procurou mostrar em *História da Sexualidade*. Dreyfus e Rabinow (2013, p. 243) explicam que, de acordo com as reflexões de Foucault, as relações de poder são “desiguais e móveis”.

O poder não é uma mercadoria, uma posição, uma recompensa ou uma trama; é a operação de tecnologias políticas através do corpo social. O *funcionamento* desses rituais políticos de poder é exatamente o que estabelece as relações desiguais e assimétricas. É a expansão dessas tecnologias e sua operação cotidiana, espacial e temporalmente localizada, que Foucault se refere ao descrevê-las como “móveis”. (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 243).

Interessou a Foucault identificar de que modo o poder opera. É inspirada na analítica de Foucault que busco compreender *que relações de poder são colocadas em funcionamento e participam dos processos de constituição de determinados sentidos para autoridade docente no âmbito da Educação Infantil na Contemporaneidade*.

Para realizar o movimento de investigação, busquei apoiar-me nas considerações de Dreyfus e Rabinow (2013), estudiosos do pensamento de Foucault, para destacar, de maneira objetiva, alguns pontos a partir dos quais pretendo trabalhar com a ferramenta poder:

- a) “O poder é uma matriz geral de relações de forças, em um tempo dado, em uma sociedade dada” (2013, p. 244);
- b) “O saber é um dos componentes de definição da atuação do poder no mundo moderno” (2013, p. 267);
- c) “O exercício do poder não é simplesmente uma relação entre ‘parceiros’ individuais ou coletivos; é um modo de ação de uns sobre outros”. (2013, p. 287).

Ao tomar o conceito de poder como ferramenta para esta investigação, entendo que ele se torna importante, na medida em que pretendo analisar como opera e contribui para a constituição da autoridade docente, ou seja, analisar as relações de poder que a atravessam e a constituem na Contemporaneidade. Com o objetivo de responder a pergunta de pesquisa, desejo, portanto:

- a) compreender as relações que se estabelecem no contexto escolar e sua conexão com o tema da autoridade docente;

- b) identificar os significados atribuídos à figura da professora³⁵ no que diz respeito aos sentidos associados (ou não) a ela como figura de autoridade;
- c) mapear algumas das possíveis características anunciadas por meio da imagem e/ou identidade associada(s) à professora enquanto figura de autoridade (ou não).

Tomar o conceito de poder como uma ferramenta para compreender o conceito de autoridade possibilita desembaralhar, separar os pontos a partir dos quais autoridade e poder se distanciam e, ao mesmo tempo, torna imprescindível alinhar os pontos em comum.

Após apresentar a ferramenta com a qual opero nesta pesquisa – e os aspectos que orientam e conduzem a investigação –, é necessário destacar os procedimentos metodológicos envolvidos na construção da pesquisa.

4.3 Sobre a metodologia e os procedimentos envolvidos: a perspectiva etnográfica

À medida que meu objeto de pesquisa começou a ‘ganhar volume’ nesta investigação, foi preciso pensar como realizar o trabalho de campo, pois “[...] não é possível a abordagem de um objeto sem uma reflexão sobre o como, quer dizer, uma metodologia. Não há receitas, então, senão trabalho, rigor, ao construir um roteiro”. (SANTOS, 2004, p. 12).

Tendo como objetivo analisar que relações de poder são colocadas em funcionamento e participam dos processos de constituição de um determinado sentido para autoridade docente no âmbito da Educação Infantil na Contemporaneidade, percebi como indispensável minha inserção no campo escolar, a fim de aproximar-me e estabelecer uma relação com o cotidiano e o contexto de uma escola. Afinal, foi no espaço da escola que se formou o desejo mobilizador desta investigação.

Foi a partir dessa percepção que encontrei na abordagem etnográfica um possível caminho para este estudo, visto que a etnografia pós-moderna exige que a pesquisadora:

[...] permaneça constante e criticamente atent[a] a questões tais como a subjetividade, os movimentos retóricos e os problemas relacionados às vozes presentes no texto, perguntar-se que jogos de poder estão envolvidos com a produção desse objeto e, nessa medida, também problematizar os limites à

³⁵ Utilizo como referência o gênero feminino nesta pesquisa, pois na escola onde foi realizada a investigação havia predominância de mulheres professoras. Segundo fui informada pela diretora da escola, havia apenas um funcionário homem na instituição, o qual não atuava como docente naquele espaço. Ao adotar o gênero feminino nesta pesquisa, considero também o fato de que, no que diz respeito ao campo da Educação Infantil, há predominância de profissionais mulheres professoras.

autoridade, as asserções de verdade, os desejos inconscientes e assim por diante. (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 79).

É preciso, contudo, reconhecer os limites, os riscos e as dificuldades que cada escolha implica, pois a etnografia exige “descrever o outro sob o ponto de vista dele mesmo” (MATTOS, 2001, p. 11), tarefa da qual, segundo a autora, *a priori*, não se consegue dar conta. Porém, afirma a autora que se encontra justamente aí um impulsionador para a pesquisa etnográfica, visto que “é o reconhecimento deste dilema que nos impulsiona na tentativa de superação deste desafio”. (MATTOS, 2001, p. 11). Para a pesquisa etnográfica, a riqueza de significado dos resultados obtidos está intrinsecamente ligada à capacidade, à disciplina e à perspectiva de quem observa.

A etnografia, como método de investigação originário da antropologia, configura-se como a tentativa de descrição de uma cultura, tendo como principal preocupação o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas – alguns diretamente expressos pela linguagem e outros transmitidos indiretamente por meio das ações, explica André (2008). Desse modo, a pesquisadora encontra-se diante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum. Conforme a autora, “o que esse tipo de pesquisa [etnográfica] visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. (ANDRÉ, 2008, p. 30).

Segundo Engers (1994), a importância da pesquisa etnográfica para a educação está no fato de que possibilita uma compreensão do cotidiano escolar ou uma comparação entre culturas, aspecto que, por si só, justifica a necessidade de ir à fonte, buscando a raiz da problemática que envolve a educação. A partir da etnografia, busca-se descrever, compreender e interpretar fenômenos educativos que têm lugar no contexto escolar. Entendo que trabalhar com etnografia não se limita à busca de dados apenas, uma vez que “os dados não falam por si sós” (FONSECA, 1999, p. 69):

[...] dependendo da lente usada para examiná-los [os dados], o mesmo material empírico pode inspirar leituras opostas [...]. Tudo depende das perguntas que orientam nosso olhar, como emolduramos o material. Será sempre possível colocar um verniz cientificista nos estereótipos do senso comum. (FONSECA, 1999, p. 69).

Fonseca (1999, p. 69) convida-nos a pensar a etnografia como possibilidade de desconstrução ao questionar de que modo se poderia, então, “desconstruir esses estereótipos que projetam a luz sempre sobre os mesmos fatos enquanto deixam outros no esquecimento”.

De acordo com esses pressupostos, entre outros aspectos, interessa-me destacar principalmente que uma pesquisa de abordagem etnográfica exige da pesquisadora envolvimento com o campo da pesquisa, inserção e permanência em campo, envolvimento no cotidiano, percepção detalhista e sentidos em alerta para a percepção de aspectos que podem revelar-se fundamentais para o fenômeno reflexivo. Para Geertz (1989, p. 20),

[...] fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de)” um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas, suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

A pesquisa etnográfica, portanto, foi adotada como caminho metodológico para esta pesquisa também porque tem, como ponto de partida, a interação entre a pesquisadora e seu objeto de estudo, uma vez que sua ênfase recai na observação do cotidiano como uma técnica investigativa.

A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Estas técnicas, muitas vezes, têm que ser formuladas ou criadas para atenderem à realidade do trabalho de campo. Nesta perspectiva, o processo de pesquisa será determinada explicita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador. (MATTOS, 2001, p. 1).

Tomando a etnografia como uma descrição densa e os etnógrafos como aqueles que fazem a descrição, Geertz (1989, p. 27) explica que a questão determinante consiste no fato de essa descrição permitir “separa[r] as piscadelas dos tiques nervosos e as piscadelas verdadeiras das imitadas”.

Caldeira (1988), propondo repensar o que propunha Geertz sobre o aumento da responsabilidade do antropólogo/autor no mundo contemporâneo, destaca que não é suficiente pensar apenas que tipo de representação se pode criar a respeito dos outros e quais os nossos procedimentos ao construirmos interpretações, mas que tipo de crítica e de política queremos fazer. Para a autora, “faz parte do novo papel do antropólogo/autor a busca do estilo que melhor se adapte aos seus objetivos, a definição crítica desses objetivos e a responsabilidade pelas suas escolhas”. (CALDEIRA, 1988, p. 157).

Considerando aquilo que envolve a pesquisa etnográfica e o trabalho do etnógrafo, pretendi, nesse sentido, realizar um pouco daquilo a que corresponde o trabalho do antropólogo: “olhar, ouvir e escrever”, segundo a perspectiva de Oliveira (2006). Para isso, procurei articular a pesquisa empírica com a interpretação de seus resultados, partindo dos ensinamentos de Oliveira (2006):

- a) sobre a “domesticação teórica do olhar”: “[...] a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo” (2006, p.19);
- b) porque “há de se saber ouvir”: “No ato de ouvir o “informante”, o etnólogo exerce um *poder* extraordinário sobre o mesmo, ainda que pretenda posicionar-se como observador o mais neutro possível, como pretende o objetivismo mais radical” (2006, p. 23);
- c) sobre a escrita como complemento da função cognitiva: “[...] para se elaborar o bom texto etnográfico, devem-se pensar as condições de sua produção a partir das etapas iniciais da obtenção dos dados – o olhar e o ouvir –, o que não quer dizer que ele deva emaranhar-se na subjetividade do autor/pesquisador” (2006, p. 31).

A construção desta investigação, portanto, foi realizada tomando-se os princípios etnográficos como instrumentos centrais para o estudo da autoridade docente no âmbito da Educação Infantil. Pode-se dizer, assim, que a etnografia se constituiu como a metodologia principal neste estudo. Para complementar as informações obtidas, foram realizados um grupo focal com crianças e uma entrevista com a professora titular da turma, detalhados na próxima seção (4.4). Constituíram-se como fontes de pesquisa: a observação de uma turma de crianças no nível da Educação Infantil com idades entre cinco e seis anos; anotações produzidas durante o período de acompanhamento da turma, as quais foram registradas no caderno de notas; intervenções realizadas no grupo focal com as crianças; e entrevista com a professora titular da turma.

É necessário destacar que as escolhas metodológicas de pesquisa estão vinculadas ao referencial teórico, ao problema de pesquisa e às estratégias implementadas durante a realização do trabalho de campo, as quais significam e justificam as escolhas, visto que o ponto de partida do método etnográfico, conforme Fonseca (1999, p. 58), “é a interação entre

o pesquisador e seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’”. Além disso, a utilização da etnografia como metodologia de pesquisa possibilita pesquisar os sujeitos no seu ambiente, o que pode se constituir numa ferramenta poderosa para a compreensão e interpretação dos intensos e complexos diálogos intersubjetivos que são as práticas pedagógicas, ou seja, os diálogos entre os atores que compõem aquele cenário e o contexto escolar, narrado ‘de dentro’ da cena.

4.4 Sobre olhar, ouvir e escrever: quando a pesquisadora ‘entra em cena’

Cena 5: Eu, minhas expectativas e meu caderno de notas

*Quase três décadas após ter iniciado minha escolarização, chega a hora de voltar. De voltar para o começo; um começo que marca o início de minha trajetória e de minhas experiências escolares, naquele mesmo caminho diário até a escola; caminho que agora traço em passos mais largos que antes e talvez tomada por expectativas ainda maiores. Vislumbrando um cenário distante, a datar pelo tempo ainda próximo de minhas recordações, sigo mapeando o entorno, observando, afinal, o que mudou nesse caminho que me traz de volta para aquela escola, naquela mesma rua que me acompanhou - e me conduzia - dia após dia até a escola durante minha primeira infância. Essa mesma rua que ainda me leva da escola até a porta de minha casa e vice-versa; rua que me carrega através do tempo? **Pode ser que nada, que nada tenha mudado; que tudo permaneça tal e qual do jeito que um dia foi. Ou pode ser que tudo seja, agora, diferente, e que nada mais eu encontre ali, nada além de minhas próprias lembranças. Quem sabe? Impossível prever esse encontro, um encontro comigo mesma, num caminho de expectativas e desejos inquietantes que povoavam minha imaginação frente à ação do tempo, em que cada passo dado conduzirá a esse encontro. Encontro comigo mesma, naquela mesma rua que, há muito, me conduzia àquele destino diário chamado escola.***

A cena acima marca o encontro com o meu campo de pesquisa e, por outro lado, o reencontro com um passado por mim vivido naquele espaço. Retornar à escola de minha primeira infância quase três décadas depois foi, num primeiro momento, como retomar uma

parte de minha história, de minha infância e de minhas lembranças, num encontro capaz de proporcionar-me diferentes sensações. Contudo, os motivos que me levavam mais uma vez àquele lugar, dessa vez, eram outros.

Do mesmo modo, o caminho a ser percorrido também estava, agora, traçado por outros objetivos e desejos. Justamente por isso, ao retornar para aquele ambiente, mantive-me atenta, pois precisaria desvincular-me emocionalmente das lembranças de outras décadas, de um tempo passado que já não estava mais ali. Assim, numa espécie de procura por mim mesma, seja por entre aquelas professoras, por entre aqueles corredores e salas ou por entre as diversas crianças que circulavam e compunham aqueles espaços, logo fui estabelecendo outra relação, outro vínculo com aquela mesma escola, a partir de outro lugar: o de pesquisadora. Foi com meu *caderno de notas*³⁶ em punho e minhas expectativas nos bolsos que parti para o encontro. Um encontro com o inesperado, um reencontro que se construiria, pouco a pouco, no porvir da própria escolha, eleita como caminho para esta pesquisa por ser um dos possíveis caminhos. Porque toda escolha presume, no sentido da própria palavra, “escolher alguma coisa, fazer uma seleção de algo. Opção, preferência por uma coisa e não por outra”³⁷. Ou seja, implica selecionar dentro de um conjunto de possibilidades, entendendo que uma pesquisa não se faz de um jeito apenas de ver e fazer relações: ela se constrói num quadro de riscos, incertezas, possibilidades e (im)possibilidades. Orientada por essa compreensão, entrei em cena.

Para realizar o trabalho de campo, organizei uma espécie de itinerário das etapas que constituíram o trabalho etnográfico, que apresento a seguir.

Etapa 1. A aproximação com a escola pretendida

Foi no segundo semestre de 2013 que busquei contato e aproximação com a escola pretendida – uma escola municipal de Educação Infantil localizada no município de São Leopoldo/RS –, sendo essa a escola a que me referia no relato de minha experiência de infância (cena 1, p. 16). Retornei àquela instituição de ensino quase três décadas mais tarde com o objetivo de investigar o tema da autoridade docente no presente. O primeiro passo foi estabelecer contato com a diretora da escola, que, na ocasião, se colocou à disposição para

³⁶ *O caderno de notas*, como o próprio nome já indica, constituiu-se num pequeno caderno utilizado durante o procedimento metodológico para o registro de informações consideradas importantes para a pesquisa. Ainda na escrita deste capítulo, farei menção ao uso/(des)uso desse recurso.

³⁷ Significados da palavra *escolha*. Dicionário inFormal (SP). Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/escolha/>. Acesso em: 8 abr. 2013.

minha inserção e realização da pesquisa, o que ficou acordado para acontecer no primeiro semestre de 2014. A diretora da escola havia me informado da provável troca de gestão da escola no ano seguinte, deixando claro que seria necessário estabelecer outro contato para firmar o compromisso com a nova gestão. Ao procurar contato com a direção no ano seguinte, recebi autorização da diretora da escola e da coordenação para realizar a pesquisa de campo. Acordamos, então, o acompanhamento de uma turma de crianças com idade entre cinco e seis anos, o que naquela escola se configurava pela nomenclatura de Infantil III. Ao retornar à escola, antes de iniciar a imersão em campo, apresentei o projeto de pesquisa à diretora, formalizando minha presença e permanência na escola mediante a carta de apresentação (ver Apêndice A). Transmiti à diretora as informações relevantes a respeito da proposta de pesquisa a ser realizada na escola, bem como demais informações acerca do período de permanência na escola e possível metodologia adotada.

Etapa 2. A caracterização da escola

A escola localiza-se no município de São Leopoldo; é uma escola pública conhecida na cidade, inclusive porque muitas gerações já passaram por ela. Atualmente, conta com um total de aproximadamente 360 crianças, o que compõe 18 turmas (incluindo os turnos manhã e tarde). A escola oferece apenas o nível da Educação Infantil (quatro a seis anos de idade). O público que frequenta a escola, em sua maioria, reside nas proximidades, e 40% das vagas são destinadas para as crianças que residem em bairros mais afastados da escola. Anualmente, segundo informação da diretora, há certa concorrência para ingressar na escola, possivelmente devido à localização privilegiada em que se encontra. Não há obrigatoriedade quanto ao uso de uniforme. A escola funciona no piso térreo e num andar acima deste, mas pode-se dizer que o espaço físico da escola é limitado. As salas de aula a que tive acesso, conforme pude visualizar, eram pequenas, bem como os demais espaços. O pátio ficava bem no centro da estrutura do prédio, constituindo-se numa pequena área aberta onde as crianças costumavam correr. Uma parte do pátio ficava isolada por grades; nesse espaço, o chão era coberto por areia e alguns brinquedos de plástico que compunham uma pracinha com escorregadores, casinha, ponte. No horário de pátio, a pracinha era mantida aberta, possibilitando às crianças utilizarem também esse espaço. Havia dois quadros verdes anexados à parede em pontos diferentes nos corredores, no piso térreo da escola, o qual era utilizado pelas crianças para desenharem. No período em que estive na escola, foram adquiridas algumas cestas e bolas de basquete para as crianças brincarem no pátio. Segundo a diretora e a professora titular me

informaram, um dia por semana, conforme tabela organizada pela escola, era concedido a cada turma um período de tempo ampliado no pátio, o que geralmente acontecia no final do turno de aula. Havia também um espaço denominado de *salão*, onde eram realizadas as brincadeiras de maior movimentação. Esse espaço também era utilizado para brincadeiras nos dias de chuva. Havia na escola uma sala de vídeo e uma sala de laboratório de informática, as quais ficavam lado a lado no piso térreo. O refeitório também se localizava no piso inferior. O espaço do refeitório era composto de várias mesas com bancos, onde as crianças faziam o seu lanche. O horário de utilização do refeitório era dividido entre as turmas, de modo que, no período em que acompanhei a turma, geralmente o horário de lanche acontecia em concomitância com outras turmas. O espaço do refeitório era adequado para o número de crianças e encontrava-se sempre em boas condições de higiene. A cozinha ficava anexada ao refeitório, de maneira que se podia ter contato com a funcionária da cozinha através de uma abertura grande. O lanche era oferecido pela escola diariamente, e o cardápio era bem variado, mas a grande maioria das crianças trazia o seu lanche de casa. A sala da direção localizava-se no piso térreo, junto à secretaria, e a sala da coordenação pedagógica ficava no piso superior. No piso superior, estavam localizadas a sala das professoras e as demais salas de aula. Havia banheiros nos pisos inferior e superior, bem como bebedouros adequados às necessidades das crianças.

Etapa 3. O acompanhamento da turma

A sala de aula da turma onde foi realizada a pesquisa localizava-se no piso térreo. O espaço da sala era pequeno para o número de alunos, e as classes ocupavam a maior parte do ambiente. Havia na sala um armário grande junto à parede, o qual era utilizado para organização de materiais e jogos. Em cima do armário, havia também muitas caixas com materiais utilizados pelas professoras que ocupavam essa sala. No lado oposto ao do armário, ficavam os ganchos onde eram colocados os trabalhos das crianças, e, logo acima, havia um alfabeto com imagens, que foi construído pela turma. As classes da sala geralmente eram disponibilizadas em grupos de quatro mesas. No fundo da sala, havia quatro janelas direcionadas para o lado da rua, o que em muitos momentos prejudicava a acústica, pois a movimentação de veículos e pedestres era intensa. Logo abaixo das janelas, ficava o quadro verde da sala. Num dos cantos do ambiente, havia um espelho solto no chão, posicionado de pé. A iluminação da sala era boa, e a ventilação, razoável. Dois ventiladores grandes estavam fixados na parede, porém, como o período de acompanhamento da turma se deu no inverno,

pouco foram utilizados. No canto oposto à porta de entrada, ficava uma mesa pequena, sobre a qual havia um aparelho de som. O espaço para colocação das mochilas era bastante restrito, o que muitas vezes causava transtorno às crianças, que tinham dificuldade em acessar aquele canto e organizar ou pegar seus pertences. A mesa e a cadeira da professora ficavam próximas da entrada da sala. A sala de aula da turma era compartilhada pelos turnos da manhã e da tarde. Dentre os aspectos estruturais acima levantados, aqueles que se mostraram ‘menos favoráveis’ à turma, sob meu ponto de vista, eram o espaço limitado e a posição da sala. Considero que havia pouco espaço livre para as crianças brincarem e se movimentarem, o que às vezes motivava disputas pelo espaço de brincadeiras. Já com relação à posição da sala, como as janelas estavam posicionadas para o lado da rua, os sons provindos de fora interferiam na aula em alguns momentos. Recordo-me, por exemplo, que durante certo período houve a divulgação de um circo que estava instalado na cidade. A divulgação era feita por um carro de som que circulava permanentemente pela cidade, convidando à visita. Quando o carro de som passava em frente à escola, as crianças mostravam-se bastante agitadas e faziam comentários relacionados ao circo, desviando sua atenção daquilo que estavam fazendo. O piso da sala era de madeira, e o estado de limpeza da sala de aula era adequado.

A pesquisa realizou-se nessa turma de Infantil III, como foi anteriormente anunciado. A turma era caracterizada pela professora como “*uma turma querida*”. Os sujeitos da pesquisa tinham entre cinco e seis anos de idade. Ao longo do período em que estive inserida no grupo, participei de festejos de aniversários de alguns dos alunos da turma que completaram seis anos de idade. Na turma, havia um total de 20 crianças, sendo 12 meninas e oito meninos. Três das crianças pouco frequentavam a escola, segundo a professora, como pude comprovar naquele período de acompanhamento.

Antes de prosseguir detalhando as observações realizadas, apresento algumas considerações sobre pesquisar com crianças:

Infâncias e crianças. Quais seriam suas diferenças? Podemos pensar que infâncias é um universo de conceitos, definições, “assujeitamentos”, adequações, expectativas, etapas de desenvolvimento a serem alcançadas, inesperados, surpresas, criações, repetições já ditas e escritas e outras ainda nem ditas e muito menos escritas. E as crianças? São sujeitos assujeitados a essas infâncias e que ao mesmo tempo sujeitam as próprias infâncias às suas inesperadas reações e invenções. Criança é um sujeito que ocupa um lugar numa determinada infância e que, ao mesmo tempo, escapa dela e inventa outra infância [...]. (SILVA, 2012, p. 219).

Pesquisar com crianças foi outro desafio que se apresentou durante a pesquisa. Afinal, foi preciso considerar que esta pesquisa envolveria crianças como sujeitos. Sabe-se que hoje há uma infinidade de pesquisas que tomam a infância como objeto de estudo, procurando tratar das particularidades dessa etapa da vida em interface com a cultura, como explica Sostisso (2009). A Sociologia da Infância consolidou-se como campo de estudos e pesquisas que fornecem aporte teórico sobre as questões da infância, contribuindo para a criação de condições efetivas em que as crianças ocupem o lugar de protagonistas ao invés de espectadoras em seus processos educativos. Conforme Almeida (2012),

Se partimos do pressuposto que a infância é uma categoria social, constituída a partir da realidade vivida pelas crianças no espaço histórico-geográfico em que habitam, temos que buscar formas para conhecer as crianças com as quais trabalhamos. Isto implica em vê-las como cidadãs, sujeitos sociais e culturais, seres competentes, capazes de viver e produzir novas culturas. (ALMEIDA, 2012, p. 252).

Estudos nos campos da Pedagogia e da Educação Infantil, bem como da Sociologia da Infância, vêm crescendo nos últimos anos. Autores como Manuel Jacinto Sarmiento, Susana Rangel Vieira da Cunha, Sonia Kramer, Maria Carmem Silveira Barbosa e outros concentram estudos na área da infância e Sociologia da Infância. Especialmente nas duas últimas décadas, nota-se um crescimento relacionado a estudos nesse campo em todo o mundo³⁸. A Sociologia da Infância, conforme a própria nomenclatura indica, propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico. “Falar das crianças como atores sociais é algo decorrente de um debate acerca dos conceitos de socialização no campo da sociologia”. (DELGADO; MULLER, 2005, p. 351).

A constituição do campo concretiza-se na definição de um conjunto de objectos sociológicos específicos (no caso vertente, a infância e a criança como actor social pleno), um conjunto de constructos teóricos de referência e um conjunto de investigadores implicados no desenvolvimento empírico e teórico do conhecimento. (SARMENTO, 2005, p. 362).

No contexto dessa perspectiva sociológica, a infância é compreendida de forma bem diferente do modelo vertical de imposição, divergindo do conceito de educação de Durkheim, por exemplo, que parte do princípio de ação dos adultos sobre os mais jovens. Segundo Delgado e Muller (2005), essa perspectiva sociológica “estimula a compreensão das crianças

³⁸ Trabalhos individuais e de grupos de pesquisa, a partir do início da década de 1990, podem ser consultados em *sites* como www.anped.org.br e www.scielo.br.

como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto”. (DELGADO; MULLER, 2005, p. 53). Por isso, destacam as autoras, é necessário pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista.

Conforme Kramer (2002), a infância é hoje um campo de natureza interdisciplinar, desde que diversos campos intensificaram pesquisas que permitissem conhecer as crianças. Desse modo, afirma a autora, pesquisadores têm buscado conhecer a infância e as crianças “com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto”. (KRAMER, 2002, p.45).

Considerando as particularidades que envolvem esse campo em constante transformação, assim como a sociedade, foi necessário elaborar estratégias de pesquisa que pudessem viabilizar a comunicação com as crianças. Segundo Almeida (2012, p. 255), “a primeira dimensão é de criação de proximidade com as crianças, criando com elas uma relação dialógica em que, ao assumirem papel de protagonistas, possam expressar o que pensam e como pensam”.

A pesquisa etnográfica “fornece estratégias e procedimentos metodológicos, influenciando estudos do cotidiano escolar, da prática pedagógica e das interações entre as crianças e os adultos” (KRAMER, 2002, p. 44-45). Considerando isso, busquei, primeiramente, estabelecer um vínculo de proximidade com as crianças, o que se mostrou muito produtivo de acordo com a proposta de pesquisa etnográfica. Guizzo (2005) destaca que um dos elementos importantes a se considerarem numa pesquisa de cunho etnográfico diz respeito ao modo como a pesquisadora se insere e interage com o grupo. A autora toma como referencial Demartini (2002), que afirma que, quando se inicia uma pesquisa com crianças, em virtude da especificidade dessa faixa etária, é importante estabelecer um bom relacionamento com a professora responsável pela turma, com as próprias crianças e também com as famílias, a fim de que se crie uma relação de intimidade e respeito, o que, por consequência, produz abertura para a realização do trabalho pretendido.

Desejando, portanto, analisar as relações de poder em funcionamento no âmbito da Educação Infantil, parti dos seguintes investimentos, realizados no período em que estive no campo: fiz observações considerando as interações das crianças em situações diversas da rotina escolar, como, por exemplo, durante momentos de brincadeiras na sala e no pátio,

lanche, conversas entre elas e delas comigo, suas manifestações durante atividades dirigidas, etc., as quais procurei registrar no caderno de notas.

Como alerta Sostisso (2009), o termo *observar* talvez não seja o mais apropriado, pois, assim como a autora, não me posicionei nos espaços onde a pesquisa se deu “tão somente como observadora”, mas também como participante do processo. Inclusive, em determinados momentos, a professora fazia questão de posicionar-me no grupo, considerando minha presença – o que também era feito espontaneamente pelas crianças, conforme uma das cenas que registrei no caderno de notas.

Cena 6: Boa tarde, ‘profe’ Estela, como vai?
(Dia 15/05)

Logo que a aula inicia, a professora pede que as crianças se organizem na rodinha, sentando-se no chão. Tão logo começam a se movimentar, algumas meninas conduzem-me pela mão, levando-me até a roda e disputando entre elas um lugar ao meu lado. Percebo claramente a alegria daquelas que conseguiram realizar ‘o feito’ de se sentar próximas de mim. Em contrapartida, outras meninas lançam olhares frustrados, demonstrando o desejo de estarem próximas de mim também. De certo modo, sinto-me feliz perante aquela demonstração, o que me leva a perceber que minha presença não só é aceita, como também desejada no grupo. A professora inicia a aula, sugerindo o canto de uma música de saudação ao grupo. Numa determinada parte da música, cada participante tem o seu nome citado, numa espécie de cumprimento, mediante a seguinte pergunta, que faz parte da canção:

- Boa tarde, [a professora mencionava o nome de um aluno], como vai?

Logo, um dos meninos da turma sugere:

- Por que a gente não canta “boa tarde, ‘profe’ Estela, como vai”?

Com o pedido acolhido pelo grupo, assim é feito. E assim seguimos cantando, até que todos os nomes tivessem sido mencionados.

Utilizei-me do exemplo dessa cena para demonstrar que a presença da pesquisadora também mobiliza o grupo em que esta se encontra inserida, o que pode se dar de forma

positiva ou não tão positiva e depende, fundamentalmente, da relação construída e mantida com o grupo. Seguindo a perspectiva de Almeida (2012), conforme mencionei anteriormente, procurei manter uma relação dialógica e de proximidade com as crianças, considerando as particularidades que envolvem esse campo em constante transformação.

Após essa reflexão sobre o processo de pesquisar com crianças, apresento o cronograma do trabalho de campo:

Quadro 1 – Cronograma do trabalho de campo

Período	Atividade
Abril a julho de 2014	Acompanhamento da turma – produção do material empírico (registro das observações no caderno de notas).
Junho e julho de 2014 Encontro I – dia 26-06-14 Encontro II – dia 27-06-14 Encontro III – dia 03-07-14 Encontro IV – dia 17-07-14	Realização do grupo focal com as crianças.
Dia 10-10-14	Entrevista com a professora titular da turma.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

O período de acompanhamento da turma foi de abril a julho de 2014, ou seja, um período aproximado de quatro meses, ocorrendo em duas tardes consecutivas durante a semana. Antes de iniciar a incursão no campo e o acompanhamento da turma, busquei contato com a professora titular da turma, a qual se mostrou muito receptiva e interessada na minha pesquisa. Nesse encontro, expliquei meu interesse de pesquisa, e, mediante a documentação necessária (ver Apêndice C), formalizamos minha presença na escola, abrindo espaço para dialogarmos, esclarecermos possíveis dúvidas quanto à metodologia empregada e também estabelecermos previamente certas combinações quanto a alguns procedimentos da pesquisa. Acredito que esse contato inicial foi bastante importante na constituição do vínculo com a professora, contribuindo para, depois, estabelecer vínculo com a turma.

Gostaria de destacar a facilidade de entendimento com o grupo, bem como a aceitação de minha presença na turma pelas crianças e pela professora. Desde minha chegada ao grupo, a turma mostrou-se muito curiosa sobre quem era eu e o que faria ali. Pode ser que isso se justifique pela minha experiência e relação com o campo da Educação Infantil, o que fez sentir-me muito próxima das crianças. Ao mesmo tempo, procurei manter-me ciente de que precisaria descobrir meu lugar e corresponder à minha condição de pesquisadora, afinal, meu principal objetivo e compromisso com aquele espaço devia-se à pesquisa. Contudo, como fazer esse distanciamento quando as próprias crianças reconheciam em mim a condição de professora? Esse foi o grande desafio que precisei superar durante a pesquisa: minha implicação com o campo da Educação Infantil. A experiência de acompanhar uma prática, o exercício de autoridade - que não o meu -, revelou-se como uma vivência muito produtiva que constantemente me levava a avaliar-me. Do mesmo modo, o vínculo estabelecido com a professora sensibilizou-me de forma especial, visto que ela deixava clara para o grupo a minha importância naquele espaço, manifestando alegria e contentamento diante de minha presença - “a ‘profe’ Estela”, como as crianças me chamavam.

Gostaria de relatar, contudo, uma dificuldade que encontrei durante a pesquisa etnográfica: o registro momentâneo dos acontecimentos. Inicialmente, consegui registrar aquilo que me parecia importante, não queria ‘perder’ o acontecimento. Aos poucos, porém, minha inserção no grupo se deu de tal forma que não mais conseguia ‘observar através’; sentia-me parte, ou seja, participante da ação. Entretanto, não podia deixar de registrar minhas descobertas, aquilo que poderia vir a ‘potencializar’ a pesquisa, e voltava para o meu caderno de notas. Assim, comecei a registrar breves relatos e acontecimentos que não desejava ‘perder’ para, após sair da escola, registrar de forma mais detalhada o que para mim adquiria significado no que se refere à pesquisa.

Outro aspecto importante a destacar é a postura da pesquisadora no campo. Desde minha entrada no campo, sabia que isso se dava, afinal, por um ato de concessão, não só por parte da escola ou da professora, mas também das crianças. Aliás, esse ponto foi o que mais me exigiu atenção e cuidado, já que se tratava de uma pesquisa com crianças. Por isso também, foi preciso encaminhar às famílias das crianças (sujeitos da pesquisa) um pedido de autorização para participação na pesquisa, o que foi acordado por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (disponibilizado para consulta no apêndice D deste

trabalho), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos³⁹. A submissão desse projeto ao Comitê de Ética deu-se pela Plataforma Brasil, uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos. Com a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética (documento disponível para consulta no apêndice B deste trabalho) e assinaturas dos Termos de Consentimento pelo responsável de cada criança participante, pude realizar a pesquisa no campo de acordo com as etapas previstas, conforme quadro apresentado anteriormente.

Considerando as questões assinaladas anteriormente sobre o que representa pesquisar com crianças, cabe ainda lembrar a dimensão ética da pesquisa com crianças. Esse é um aspecto que merece muita atenção no que diz respeito a pesquisar com crianças. Segundo Delgado e Müller (2005), “em se tratando de pesquisas com crianças, a ética é um aspecto fundamental, pois é inegável que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias”. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 355). Segundo as autoras, é possível negociar com as crianças todos os aspectos e etapas das investigações: a entrada no campo e nossos objetivos, quais crianças querem realmente participar da pesquisa e contribuir com a coleta de dados.

Com o acompanhamento da turma, bem como minha experiência docente no nível da Educação Infantil, percebi como produtiva a realização de um grupo focal composto pelas crianças participantes da pesquisa, uma vez que, do ponto de vista metodológico, a pesquisa etnográfica atual se mostra mais flexível e possibilita o emprego de métodos variados.

Etapa 4: A constituição do grupo focal

Levando em conta os pressupostos teóricos, metodológicos e éticos, ao final do período de observações, foi constituído o grupo focal com as crianças da turma participante de pesquisa.

Para compreender essa metodologia, busquei apoio em Dal’Igna (2014). Segundo a autora,

O que permite caracterizá-la e diferenciá-la das demais técnicas é o seu potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do

³⁹ “O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado multidisciplinar, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como finalidade ajudar a garantir o cumprimento das determinações éticas decorrentes dos princípios e valores que orientam a Unisinos. O conselho controla, em pesquisas que envolvem seres humanos, o cumprimento das exigências éticas e científicas fundamentais à defesa dos interesses, da integridade”. Disponível em: <http://www.unisinos.br/pesquisa-e-inovacao/comites/comite-de-etica-em-pesquisa>. Acesso em: 15 set. 2014.

diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias. Da mesma forma, a técnica de grupo focal, diferentemente de entrevistas (individuais ou coletivas), permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas (DAL'IGNA, 2014, p.206).

Com base no estudo desenvolvido por essa autora, organizei e conduzi o grupo focal com as crianças. Ainda conforme Dal'Igna (2014, p. 206), “para organizar o grupo focal, [é] importante observar: a) local de realização; b) composição do grupo; c) composição da equipe de pesquisa; d) estruturação do grupo; e) planejamento dos encontros”.

Foram propostos quatro encontros com duração de aproximadamente 30 minutos cada. O grupo contou com 15 participantes, tendo como predominância o gênero feminino. Por questões éticas⁴⁰, antes de iniciar as intervenções com o grupo, expliquei às crianças a proposta de trabalho e abri espaço para que manifestassem sua aceitação (ou não) nas atividades de pesquisa, deixando claro que não havia obrigatoriedade, caso não houvesse interesse em participar. A maioria das crianças aceitou participar nas atividades, e o grupo foi constituído por 15 participantes, sendo 11 meninas e 4 meninos. Para cada encontro, foi proposta uma atividade específica, a partir de tópicos de discussão relacionados com a investigação/pesquisa. Também acordei com o grupo a respeito do uso do gravador, explicando que essa condição me possibilitaria lembrar posteriormente as nossas conversas. Os encontros deram-se de acordo com os seguintes planejamentos:

Quadro 2 – Planejamento do I encontro do grupo focal

Encontro I: dia 26 de junho de 2014
<p>Tópicos de discussão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O contrato do grupo 2. ‘Mapa’ da sala de aula
<p>Objetivo(s):</p> <p>- compreender as relações que se estabelecem em sala de aula entre as crianças e a professora e entre as próprias crianças, procurando identificar tais relações com o tema da autoridade docente.</p>

⁴⁰ Em “Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças”, Kramer (2002) analisa as questões éticas que envolvem a pesquisa com crianças. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

Plano de trabalho:
<p><input type="checkbox"/> Contrato inicial: explicar o propósito da pesquisa e questionar cada criança sobre seu interesse/vontade em participar desses momentos de intervenção. Tendo o aceite/confirmação da criança, será realizado um contrato verbal e, posteriormente, escrito e assinado pelo grupo participante; esclarecer o funcionamento do grupo; solicitar autorização para uso de gravador. Tempo previsto para a atividade: 5 min.</p>
<p><input type="checkbox"/> Escolha dos nomes fictícios: cada criança será convidada a eleger o seu nome fictício, conforme sua preferência, expondo-o para os demais participantes. Tempo previsto para a atividade: 5 min.</p>
<p><input type="checkbox"/> ‘Mapa’ da sala de aula: propor a representação do espaço da sala de aula dos alunos, inserindo as pessoas que compõem esse espaço.</p> <p>*Material necessário: maquete de isopor, caixinhas de tamanhos diversos e tampinhas de garrafa.</p> <p>A partir daquilo que for representado pelo grupo na maquete, serão disparados alguns questionamentos, entre os quais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que vocês representaram? - Por que organizaram dessa forma? - O que representa/quem representa cada elemento (caixinha/tampinha)? - Poderíamos fazer de outra forma? Como? <p>Tempo previsto para a atividade: 20 min.</p>
<p><input type="checkbox"/> Encerramento: despedida do grupo e organização do material.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A proposta de escolha espontânea dos nomes fictícios gerou muita dúvida e incertezas para as crianças. Uma significativa parte do grupo pediu para escolher o nome do seu colega (amigo) na turma. Tentei intervir e expliquei o objetivo e a necessidade de escolha de outros nomes, mas meu pedido não foi atendido. Diante da dificuldade encontrada e preocupada com o sigilo necessário para preservar o anonimato na pesquisa, selecionei nomes que não tinham qualquer relação com as crianças participantes, nem mesmo com a letra inicial dos nomes, buscando, desse modo, manter o compromisso ético. Os nomes utilizados para identificar os participantes do grupo focal foram os seguintes:

Quadro 3 – Nomes fictícios dos participantes

Meninas:	Meninos:
<p><i>Alice</i> <i>Bárbara</i> <i>Beatriz</i> <i>Carolina</i> <i>Elisa</i> <i>Fernanda</i> <i>Helena</i> <i>Júlia</i> <i>Luíza</i> <i>Marina</i> <i>Vanessa</i></p>	<p><i>Fábio</i> <i>Francisco</i> <i>Lucas</i> <i>Ricardo</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Quadro 4 – Planejamento do II encontro do grupo focal

Encontro II: dia 27 de junho de 2014
<p>Tópico de discussão: “Quem é /como é minha professora?”</p>
<p>Objetivo(s):</p> <p>- Identificar os significados atribuídos à professora, principalmente com relação aos sentidos associados ou não à sua autoridade enquanto docente.</p>
<p>Plano de trabalho:</p>
<p><input type="checkbox"/> Desenhando a minha professora: explicar a atividade a ser realizada e distribuir o material necessário - lápis, giz de cera, caneta hidrocor. Tempo previsto para a atividade: 10 min.</p>
<p><input type="checkbox"/> Quem é/como é minha professora? Provocar questionamentos acerca da figura da professora, a partir das ilustrações/representações da professora produzidas pelo grupo, tais como:</p> <p>- Como ela é (características físicas)? - O que ela faz? Qual o papel/importância da professora? - Se eu estivesse no lugar da professora (professor/a por um dia), o que eu faria/não faria? Tempo previsto para a atividade: 10 min.</p>

<p><input type="checkbox"/> Identificando professores *Material necessário: imagens trazidas pela pesquisadora.</p> <p>Apresentar algumas imagens de mulheres/homens (desconhecidos) e pedir que as crianças selecionem apenas aqueles que se parecem com professores. Após a seleção de imagens, questionar o grupo sobre os critérios de seleção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que escolheram essas imagens? - Por que essas pessoas se parecem com professores/por que as demais não se parecem? - Qual das imagens mais se assemelha a um/uma professor/a? Por quê? - Qual das imagens menos se assemelha a um/uma professor/a? Por quê? <p>Tempo previsto para a atividade: 10 min.</p>
<p><input type="checkbox"/> Encerramento: despedida do grupo e organização do material.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Os desenhos produzidos nesse dia de intervenção durante a atividade *Desenhando a minha professora* podem ser conferidos no Anexo B deste trabalho e fazem parte do material utilizado nas análises, discussão proposta no próximo capítulo.

A atividade prevista para o segundo momento não foi realizada por falta de tempo; sendo assim, a atividade foi transferida para o encontro seguinte.

Quadro 5 – Planejamento do III encontro do grupo focal

Encontro III: dia 3 de julho de 2014
<p>Tópico de discussão: A identidade docente</p>
<p>Objetivo(s): Identificar algumas das possíveis características anunciadas mediante a imagem e a identidade representadas na figura do professor(a) enquanto figura de autoridade (ou não).</p>
<p>Plano de trabalho:</p>
<p><input type="checkbox"/> Identificando professores *Material necessário: imagens trazidas pela pesquisadora.</p> <p>Apresentar algumas imagens de mulheres/homens (desconhecidos) e pedir que as crianças selecionem apenas aqueles que se assemelham com professores. Após a seleção de imagens, questionar o grupo sobre os critérios de seleção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que escolheram essas imagens?

<p>- Por que essas pessoas se parecem com professores/por que as demais não se parecem?</p> <p>- Qual das imagens mais se assemelha a um/uma professor/a? Por quê?</p> <p>- Qual das imagens menos se assemelha a um/uma professor/a? Por quê?</p> <p>Tempo previsto para a atividade: 10 min.</p>
<p><input type="checkbox"/> Brincando de ser professor/professora</p> <p>Apresentação de algumas fotos dos diferentes espaços da escola. Provocar o grupo a representar, de forma teatral, sua relação com alguns espaços da escola, como sala de aula, pátio e refeitório, experimentando a condição ‘ser professor(a)’ e os demais personagens que compõem o cenário da escola. Provocar alguns ‘conflitos’ na relação professor X aluno.</p> <p>- Reflexão sobre a experiência/vivência: *Como é ser professor/professora? *O que eu gostei/não gostei? *Qual a função do professor(a)? *Quais os espaços de que mais gostam/menos gostam? Por quê?</p> <p>Tempo previsto para a atividade: 15 min.</p>
<p><input type="checkbox"/> Encerramento: despedida do grupo e organização do espaço da sala de aula. OBS: As imagens apresentadas às crianças durante a atividade <i>Identificando professores</i> foram coletadas de edições de revistas de grande circulação em nossa cultura. As imagens selecionadas são de pessoas públicas, conhecidas das crianças.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Quadro 6 – Planejamento do IV encontro do grupo focal

Encontro IV: dia 17 de julho de 2014
<p>Tópico de discussão: Relação família-escola</p>
<p>Objetivo(s): Compreender qual a relação existente (ou inexistente) entre a autoridade parental e a constituição da autoridade docente.</p>
<p>Plano de trabalho:</p>
<p><input type="checkbox"/> Eu, minha família e minha escola</p> <p>*Material necessário: filme <i>A nova babá do Caillou</i></p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=eKOg3aQ--v8</p>

Os alunos assistirão ao desenho proposto. Depois, serão lançados alguns questionamentos relacionados ao vídeo, como:

- Quando os pais de Caillou saíram, quem estava com Caillou e sua irmã? (babá)
- Quem é a babá? O que ela faz?
- Quem pode ficar com a criança na ausência dos pais? Por quê?
- Caillou e sua irmã poderiam ficar sozinhos em casa? Por quê?

Os alunos também serão provocados a refletir a partir de alguns questionamentos sobre si próprios, como:

- Quem está comigo quando estou na minha casa?
- E na escola?
- O que a escola tem de semelhante/diferente da minha casa?

Tempo previsto para a atividade: 30 min.

- Encerramento: despedida do grupo e organização do espaço da sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

O último dia de intervenção com as crianças no grupo focal constituiu-se, inicialmente, num momento de tensão no grupo. Ao final do semestre, a professora titular recebeu uma estagiária na turma, a qual atuaria em classe com as crianças por um período curto. Como o grupo focal já estava acordado com a professora titular antes da chegada da estagiária, combinei previamente com esta última o melhor dia para a realização do último encontro do grupo focal com as crianças. No dia combinado, contudo, houve um momento de constrangimento, pois a professora estagiária não mostrou interesse em retirar-se da sala. Não me senti incomodada com a presença dela, tampouco me senti no direito de solicitar que se retirasse, pois, afinal, estávamos ambas ali devido a uma concessão da professora. Porém, tão logo começamos a nos organizar na sala, uma das crianças começa a gritar:

Fernanda: *“É para esperar lá na rua!”*

Sem obter resposta da professora estagiária, a menina repete:

Fernanda: *“Lá na rua!”*

A professora estagiária então responde:

- *Vou esperar aqui.*

Fernanda: *“Ah, não!”*

Para minha surpresa, grande parte do grupo inicia então um coro, em alto tom de voz:

“Na rua, na rua, na rua, na rua”...

Em seguida, vários alunos repetem: *“A profe [...]”!* *“A profe [...]”!* (Citando o nome da professora titular da turma).

Percebendo que a situação causou um alvoroço na turma, pedi que se acalmassem e expliquei que não haveria problema no fato de a outra professora permanecer na sala e nos acompanhar, mas parte do grupo não se mostrou satisfeita. Ainda assim, a professora estagiária manteve seu posicionamento e permaneceu na sala, sentada na cadeira, trabalhando à mesa da professora titular da turma.

Etapa 5: A entrevista com a professora titular

O último procedimento de pesquisa realizado na escola foi a entrevista com a professora titular da turma. Por duas vezes, tentamos agendar a entrevista no dia de planejamento da professora na escola, porém, devido a compromissos escolares da professora, bem como à troca do dia de planejamento na escola, foi necessário remarcar o encontro para a realização da entrevista, que aconteceu no dia 10 de outubro de 2014, antes do horário de início da aula, na própria sala de aula da turma. Para a realização da entrevista, foi seguido o seguinte roteiro:

Quadro 7 – Roteiro da entrevista com a professora da turma

Roteiro para entrevista:

Nome da entrevistada:

Idade (opcional):

Formação:

Atividade(s) que exerce:

Tempo em que atua na instituição:

Tempo de magistério/profissão:

Questões de entrevista:

1. O que caracteriza a profissional docente que atua no campo da Educação Infantil? Considera que o trabalho nesse nível de ensino se diferencia de outros níveis? Por quê?
2. Como você descreveria a sua atividade docente? Quais são as suas ‘marcas’ como professora?
3. De que maneiras você estabelece a relação com a turma e com cada aluno/a?
4. Gostaria de refletir agora sobre o tema da pesquisa. Em uma situação de sala de aula, durante um diálogo que estabeleci com uma aluna da turma, pude perceber que ela associa autoridade à posição de professora. O que você entende como autoridade docente?
5. Considerando a sua experiência profissional, como se constitui a autoridade docente em sala de aula?
6. Considera esse tema importante para a profissão docente hoje? Por quê?

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A realização da entrevista com a professora titular foi um momento bastante tranquilo e ao mesmo tempo estimulante. Penso que a interação com a entrevistada se deu de forma consolidada, fundamentalmente, pela experiência que tivemos no campo, ou seja, ao vínculo estabelecido previamente. O momento da entrevista constituiu-se para mim como um momento particularmente interessante da pesquisa. Encontrava-me, naquele instante, confrontando mentalmente a fala da professora com o sentido que eu havia atribuído à prática desta, já que acompanhei sua prática durante o período da pesquisa etnográfica. Tal movimento de análise, contudo, era silencioso. Era preciso ‘guardar’ minhas impressões e conclusões, amadurecê-las. Precisava agora *ouvir*, ciente de que, “para ‘escutar’ o outro, para estarmos prontos a captar significados particulares, devemos primeiro rever certas noções de

nossa própria cultura que permanecem obstinadamente no pensamento contemporâneo”. (FONSECA, 1999, p. 69). Busquei apropriar-me da entrevista, portanto, a partir daquilo que Zago (2003) ensina: “não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto em estudo”. (ZAGO, 2003, p. 295).

Ao realizar uma imersão na escola pretendida para esta pesquisa, busquei olhar para as mais distintas cenas que se configuravam naquele espaço, fazendo uso da etnografia como forma de buscar compreendê-las a partir dos dados produzidos no caderno de notas, utilizando-o como instrumento de pesquisa para análise.

Do mesmo modo, procurei operar com o material produzido nos encontros do grupo focal e na entrevista com a professora titular da turma em que foi realizada a pesquisa, instrumentos esses que constituíram o material empírico para esta investigação. Após a transcrição dos materiais, tentei operar com os dados produzidos buscando responder o problema de pesquisa, atentando para os seguintes aspectos:

- Como se estabelece a relação entre professora e alunos no ambiente escolar;
- Como a professora exerce poder por meio de sua prática docente;
- Qual a identidade (ou quais as identidades) associada(s) à figura da professora;
- Como a autoridade parental vincula-se (ou não) à constituição da autoridade docente.

Com a relação de vínculo construída na turma, pude sentir-me participante daquele contexto e das diversas cenas que se iam desdobrando a partir das relações entre os sujeitos falantes. Quando tratamos de um determinado campo, há que se considerarem as especificidades com as quais acabamos tendo de lidar. Considero, pois, que este tenha sido um ingrediente que contribui significativamente para minha inserção no campo: minha relação e experiência cotidiana com o campo da Educação Infantil. Muitas das questões que vivenciei naquele espaço, relacionadas à primeira infância, remetiam-me às experiências que tive ao longo de quase uma década, ou seja, às experiências que vivenciei no campo da Educação Infantil.

Com a discussão desenvolvida neste capítulo, pretendi, ainda que de forma inicial, mostrar a potencialidade da abordagem etnográfica para a pesquisa. O que percebi até aqui é que tanto os campos teóricos quanto os procedimentos metodológicos escolhidos nos ensinam a *olhar* o outro com outras lentes e perspectivas, *ouvir* com parcimônia e, finalmente, *escrever*, “na delicada faixa entre o pensamento e a palavra”, como cita Pereira (2013, p. 215).

Feita a descrição do caminho metodológico adotado nesta pesquisa, tensiono, nos próximos capítulos, os ‘achados’ da pesquisa. Nos Capítulos 5 e 6, discuto o afeto e o cuidado como tecnologias de poder que participam da significação da autoridade docente no campo da Educação Infantil.

5 “A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL É 80%”

Com o objetivo de compartilhar ‘os achados’ da pesquisa, ou seja, para a análise empreendida, inicio pela fala que abre este capítulo analítico: “a afetividade na Educação Infantil é 80%”⁴¹. Destaco essa fala no intuito de mostrar que a afetividade foi um elemento apresentado de forma bastante significativa, tanto durante a entrevista com a professora participante da pesquisa, quanto no processo de observação da ação pedagógica. Ainda que o percentual estabelecido pela professora (80%) não pudesse ser mensurado de forma palpável, foi possível identificar que o afeto se revelava preponderante na relação pedagógica, especialmente na relação entre a professora e os alunos e alunas.

Barbosa (2006) explica que as pedagogias da Educação Infantil têm como centralidade a educação das crianças pequenas. Pedagogia⁴², nesse contexto, é entendida como produção de conhecimento, de saber, de aprendizagem, enfim, em que há uma prática social e cultural de construção de conhecimentos. As pedagogias da Educação Infantil diferem das pedagogias do Ensino Fundamental porque estas se baseiam principalmente no ensino, tendo como objetivo central a transmissão do conhecimento e percebendo a criança como aluno, enquanto que a Educação Infantil, conforme cita a autora, “é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, *o afeto*, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados [...]” (BARBOSA, 2006, p. 25, grifo meu) – considerando-se que tais relações se dão em um espaço onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares.

Como exemplo dessas relações educativas citadas por Barbosa (2006), durante o período em que estive em campo, pude presenciar diversas relações educativas que podemos associar ao campo das pedagogias da Educação Infantil, entre as quais, destaco o afeto, a ludicidade, o cuidado e questões ligadas à sexualidade. Percebendo tais relações e envolvida com a pesquisa, procurei investigar os processos de constituição de um determinado sentido para autoridade docente no âmbito da Educação Infantil na Contemporaneidade.

Com os procedimentos metodológicos já apresentados, pude participar de diversas experiências permeadas por relações educativas baseadas no afeto. Como primeiro exemplo

⁴¹ Fala da professora titular da turma durante a entrevista realizada.

⁴² A pedagogia difere da teorização pedagógica, pois tanto implica a reflexão acerca do mundo social, cultural e econômico como também estabelece um modo de fazer instrumental, nem sempre estando esse segundo aspecto presente nas teorizações educacionais. (BARBOSA, 2006, p. 21).

disso, trago a fala da professora “Aqui só entra e sai com beijo”. Esta fala, conforme já havia anunciado no capítulo de apresentação desta dissertação (p.12), marcou de forma bastante intensa minha experiência diária com o grupo, como registrei no meu caderno de notas⁴³:

Na chegada, como de costume, fui recebida de maneira muito afetuosa pelo grupo. Assim como a professora acolhe as crianças na chegada, sou também recebida com um sorriso no rosto e um cumprimento afetuoso (um beijo e um abraço). A professora, então, avisa sorrindo: “Aqui só entra e sai com beijo”. Da mesma forma, sou recebida pelas crianças cada vez que chego à escola. Tão logo percebem minha presença na escola, às vezes antes mesmo de eu entrar na sala de aula, as crianças se aproximam e me recebem com abraços e beijos, demonstrando muita alegria com a minha chegada. Essas demonstrações de afeto são frequentes na sala de aula na relação professora-alunos e vice-versa. A maneira como a professora se dirige aos alunos é sempre afetiva, seja por um olhar, um sorriso, um afago. Comumente, refere-se aos alunos com um “meu amor”, sempre muito afetuoso. No final da tarde, antes de eu sair, me despeço do grupo, quando Elisa me questiona se eu viria no dia seguinte. Eu explico que não e a lembro dos dias da semana em que vou à escola. Assim como Elisa, alguns de seus colegas soltam uma expressão semelhante a um “*ahhhhhhhh*”, em tom de lamentação. Do mesmo modo como fui recebida na chegada, beijos e abraços marcam minha saída da sala.

Fonte: Caderno de notas da autora, registro do dia 16/05/14.

A exemplo das relações de afeto vivenciadas durante o período em que estive acompanhando a turma, destaco outras cenas vivenciadas naquele contexto, as quais havia registrado no meu caderno de notas:

Lucas: Já vou te dar um abraço antes que tu vás embora. [Referindo-se à minha saída no término do período de aula].

Fonte: Caderno de notas da autora, registro do dia 29/05/14.

Sou recebida com uma grande festa! As crianças manifestam um estado de alegria muito grande na minha chegada. A maior parte do grupo se aproxima para me abraçar e transmitir carinho. Uma professora de outra turma que chega à sala para buscar um material comenta:
- Nossa, que bom chegar com essa recepção!
Sinto-me especialmente bem nesse dia, com a sensação de que minha presença é benquista e significada no grupo.

Fonte: Caderno de notas da autora, registro do dia 22/05/14.

⁴³ A partir deste momento, apresento o material empírico em quadros, para diferenciá-lo de citações e das cenas narradas em outros capítulos.

Tanto quanto o acompanhamento da turma, a entrevista realizada com a professora titular constituiu-se numa importante fonte para “complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados” (ZAGO, 2003, p. 298), conforme mostrarei a seguir. Segundo Damico e Klein (2012), no que tange ao contexto investigativo, a entrevista pode configurar-se como um importante meio que possibilita ao investigador confirmar ou ampliar fatos e interpretações que não puderam ser captados no decorrer das observações. Com a entrevista realizada, busquei compreender como a professora significava sua condição de autoridade docente e que sentido atribuía a essa condição.

Vejam, agora, mais alguns trechos da entrevista com a professora:

Estela: Considerando a sua experiência profissional, como se constitui a autoridade docente em sala de aula?

Professora titular: Eu acho que é pela **afetividade**. Se tu tens uma ligação legal com as crianças, se tu és afetiva com eles, tu consegues as coisas com muito mais facilidade do que se tu não fores. Porque, se tu não fores afetiva, tu vais pedir as coisas, e eles não vão fazer. Eles vão fazer coisas erradas, e eles vão continuar fazendo até para te incomodar. E quando tu tens afetividade, não, porque eles não querem te magoar. Então, tem toda essa questão, assim, que nos pequeninhos a gente vê muito. E nos grandes, já não. **Eu acho que a afetividade na Educação Infantil é assim, 80%. Ela permeia tudo.**

Na fala da professora, a afetividade aparece como constitutiva do campo da Educação Infantil: “ela permeia tudo”. Além disso, o afeto também aparece como um facilitador da relação pedagógica, como a professora anuncia na sua fala: “Se tu tens uma ligação legal com as crianças, se tu és afetiva com eles, tu consegues as coisas com muito mais facilidade do que se tu não fores”.

Vejam outro trecho da fala da professora, quando ela diz por que atribui essa importância à afetividade no campo da Educação Infantil:

Estela: E por que tu percebes, assim, essa necessidade de afetividade grande assim?

Professora titular: Porque eles verbalizam mais... A gente vê no olhinho deles, a gente vê na fala deles, essa coisa, assim, de “profê, eu te amo”, **que tu não ouves com os maiores**. O próprio, assim, o sentar perto, aquela coisa, assim, de vir pedir um colo, **coisa que os grandes não fazem**. Então tu percebes nas atitudes deles essa necessidade.

Carvalho (2014, p. 233) destaca que a afetividade, na Contemporaneidade, tem adquirido centralidade na descrição do cotidiano escolar e, nesse contexto, a afetividade do

professor é, muitas vezes, entendida como o único atributo necessário para o exercício da docência, explica. O autor defende a importância de problematizar e desnaturalizar o *imperativo do afeto* na condição docente, de modo que o afeto não se configure como o único atributo do docente. O *imperativo do afeto*, por sua vez, é entendido e descrito por Carvalho (2014, p. 232) como “o conjunto de discursos circulantes no meio social que operam na formação de uma profissional (aqui a professora) que entende o afeto [de modo naturalizado] como condição exclusiva para o exercício da docência com crianças”. Importante destacar que, dessa maneira, a formação acadêmica específica que permite atuar como docente e os conhecimentos decorrentes de pesquisas na área parecem estar em ‘segundo plano’.

A partir da perspectiva discutida por Carvalho (2014), e considerando o trabalho de campo realizado, é possível argumentar que o afeto se constituiu como um imperativo. Nessa perspectiva, as enunciações proferidas na fala da professora podem ser lidas também como uma evidência da naturalização do afeto no cenário pedagógico, como um reflexo do imperativo do afeto. Compreendendo discurso segundo a perspectiva foucaultiana, entendo a linguagem como constituidora e constituinte, pois ela funciona como produtora de determinados sentidos e significados que não preexistem às práticas. A fala da professora, nesse caso, atravessada e constituída pelo *imperativo do afeto*, é também (re)produtora de tais significados, ou seja, a importância e o significado atribuídos à afetividade no que diz respeito ao campo da Educação Infantil.

A partir desses excertos da entrevista, é possível constatar que a professora entende a afetividade como uma necessidade peculiar do campo da Educação Infantil, como mostram as afirmações: “Então, tem toda essa questão, assim, que nos pequeninhos a gente vê muito. E nos grandes, já não”; “que tu não ouves com os maiores” e “coisa que os grandes não fazem”. Nessas falas, nota-se a presença de um discurso que assegura uma determinada forma de *ser* professora na Educação Infantil – sentido produzido por um discurso que garante o afeto como uma condição para o exercício da docência no campo da Educação Infantil. Segundo Vargas e Carvalho (2012), discursos de distintos campos teóricos legitimam a organização desse imperativo em colaboração com o atravessamento das teorias psicológicas na educação.

De acordo com Barbosa (2006), conforme citado anteriormente, as pedagogias da Educação Infantil diferenciam-se de outros níveis de ensino – o que se percebe como algo legitimado na fala da professora, que atribui um significado particular para a relação que estabelece com esse campo, ou seja, mediante o afeto. É possível perceber os diferentes significados comumente atribuídos pelo senso comum para cada uma das áreas de ensino no

que se refere às especificidades de cada um dos níveis: a Educação Infantil é legitimada como um espaço de aprendizagem prazeroso, permeado pela afetividade e pelo lúdico, enquanto que o Ensino Fundamental é reconhecido como um espaço de aprendizagem formal, como aparece traduzido na seguinte fala da professora:

Estela: O que caracteriza a profissional docente que atua no campo da Educação Infantil? Considera que o trabalho nesse nível de ensino se diferencia de outros níveis? Por quê?

Professora titular: Tu dizes assim... Características?

Estela: É, o que é que tu achas, assim, que é uma característica forte, por exemplo, como que tu caracterizarias uma professora que atua nesse nível. Como que tu caracterizas essa profissão, quem trabalha com Educação Infantil?

Professora titular: Ah... Muito criativa, tem que ser criativa. Tem que acreditar no que faz, tem que gostar do que faz. Reflexiva, tem que ser. Eu acho que a reflexão, ela é diária, assim, mesmo que tu não faças no papel, tu tens que fazer de alguma maneira, não é? Comprometida, tem que ser. **A questão da afetividade também, principalmente com Educação Infantil, não é? Tem que ser muito presente.**

[...]

Estela: Tá. E o que tu consideras, então, de repente, te baseando nessa experiência que tu tiveste no Ensino Fundamental, o que diferencia de outros níveis de ensino; aliás, desculpa... Da Educação Infantil, já tendo trabalhado com outros níveis, o que é que tu vê de diferente (ou não) e por quê?

Professora titular: Eu acho que a questão do lúdico; **a questão da afetividade é muito mais forte, muito mais necessária. Não é que seja mais forte, mas ela é mais necessária para a idade deles, não é?** Então, assim, a questão da brincadeira também, do aprender brincando, que é muito mais presente do que no Ensino Fundamental, que tu já tens que cumprir, talvez tenhas que cumprir com livros e coisas. E aqui [referindo-se ao campo da Educação Infantil] a gente não tem, não é? Então, essa questão, assim, eu acho que é uma das mais fortes. E a questão do prazer, eu acho que também tem que ser muito presente, porque, se eles não tiverem o prazer já nesse início, depois, ao longo dos anos também, tende a piorar. Então, eu acho que eles terem essa base prazerosa, gostosa, aprendendo brincando, facilita depois o ensino mais estruturado, digamos assim.

Aparece aqui fortalecida e ampliada a ideia de que a Educação Infantil, por configurar-se como um campo onde a prática pedagógica se dá de forma não tão sistematizada, linear ou “estruturada”, ou seja, porque vinculada a aspectos como o afeto, a ludicidade e o prazer, entre outras questões peculiares do nível, não se caracteriza como um espaço educativo na mesma medida. De acordo com a fala da professora, o campo da Educação Infantil aparece constituído como um campo no qual é assegurada maior necessidade de afetividade – o que é justificado por ela com a idade da criança inscrita nesse nível escolar, como uma necessidade

e especificidade dessa etapa de escolarização, conforme reafirma na seguinte fala: “principalmente com Educação Infantil, tem que ser muito presente”.

No que diz respeito à identidade da professora que atua no campo da Educação Infantil, a professora entrevistada também salientou a importância do lúdico, mas atribuiu significados diferentes para as aprendizagens vinculadas aos níveis de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental), numa espécie de comparativo: refere o “aprender brincando” como uma característica “muito mais presente” no campo da Educação Infantil, enquanto que, no Ensino Fundamental, haveria outras imposições/exigências, conforme pôde ser constatado nas falas. Considerando isso, outra fala torna possível problematizar como o trabalho pedagógico é significado no campo da Educação Infantil a partir da relação teoria-prática, quando, durante a entrevista, solicitei que a professora descrevesse sua atividade docente:

Professora titular: Em relação ao trabalho, assim, eu procuro sempre planejar as coisas visando a isso, visando, assim, que seja prazeroso, que seja gostoso, procurando sempre trabalhar com os conteúdos que a gente tem para trabalhar, mas procurando desenvolver isso da maneira mais prazerosa que eu consigo. Então, assim, muito por meio do jogo, a matemática, eu tenho feito muito com jogo também. Então, a gente consegue ir cumprindo com as coisas, desafiando muito, não é? Algo que eu costumo usar muito com eles também é o desafio. E eles respondem, essa turma responde muito bem. “Não vão conseguir fazer”. Assim... Então, assim, eles gostam do desafio.

Ainda no que se refere à constituição da identidade da profissional que atua no campo da Educação Infantil, questionei a professora acerca das ‘marcas’ que ela acreditava deixar como professora. A resposta que obtive foi a seguinte:

Professora titular: A questão das marcas, eu acho que é bem isso. Eu procuro trabalhar muito a afetividade e a questão do lúdico, então, eu consigo muitas coisas com eles por meio disso, não é? Então, nisso eu percebo, que nem esse ano mais (porque no passado eu tinha Infantil II). Então, eles continuam na escola no Infantil III, não é? Então, ainda hoje, assim, tem muitos que ainda vem me dar beijos, cumprimentar... Então, a gente vê que fica uma lembrança legal, assim, que eles criam um vínculo legal. Então, eu acho que isso fica de marca positiva.

Como mostrei, é possível afirmar que a afetividade e o lúdico ocupam uma dimensão importante na prática pedagógica da professora. Além disso, o afeto pode ser compreendido

como uma tecnologia de poder⁴⁴ que, quando colocada em funcionamento, participa da significação da autoridade docente na Contemporaneidade.

Como explica Bujes no estudo sobre o Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil, o pensamento de Foucault colabora para analisar de que formas instituições que atendem crianças pequenas utilizam-se e põem em circulação “[...] microtecnologias de constituição das subjetividades infantis” (BUJES, s/d, p. 5)⁴⁵.

No caso da presente pesquisa, a professora ressalta que a relação de afeto construída pode possibilitar obter aquilo que se deseja dos alunos, conforme ela mesma indica: “então, eu consigo muitas coisas com eles por meio disso”. Vejamos um trecho específico da fala da professora onde é possível identificar essa relação:

Professora titular: Se tu tens uma ligação legal com as crianças, se tu és afetiva com eles, tu consegues as coisas com muito mais facilidade do que se tu não fores. Porque se tu não fores afetiva, tu vais pedir as coisas, e eles não vão fazer. Eles vão fazer coisas erradas, e eles vão continuar fazendo até para te incomodar. E, quando tu tens afetividade, não, porque eles não querem te magoar.

Destaco outro trecho da fala da professora, quando ela discorre sobre como se estabelece a relação de afeto:

Professora titular: [...] Pela aproximação com eles, do mundo deles. Aonde tu chegas, onde tu conversas, onde tu escutas, onde tu curtes com eles as coisas que eles estão te contando. Onde tu fazes uma roda de história e ouves a opinião deles. Isso... Tu estás ali participando, tu vivencias com eles, é diferente. Tu estás compartilhando, tu estás junto naqueles momentos de descoberta, tu estás curtindo, não é? E outra coisa é só estar junto, mas só estar, “estou ali, estou com eles”. [...] E outra coisa é tu estares realmente junto, estares ligada. Aquela coisa de eles chegarem e te contar: “Bah, aconteceu tal coisa”, quer dizer, tu tens essa cumplicidade, que é também ligação da afetividade, que, se eles não tiverem, eles não vão te contar.

Em consonância com a afirmação da professora, é importante destacar que, durante o período em que estive em campo, pude, assim como a professora, observar essa relação de

⁴⁴ O termo *tecnologia* é empregado neste estudo numa perspectiva foucaultiana, com o objetivo de identificar uma forma de análise do exercício do poder presente nas relações escolares. Ainda conforme essa perspectiva, pode-se analisar a tecnologia de poder como um conjunto de procedimentos por meio dos quais as relações de poder se articulam para produzir regimes de verdade específicos em uma dada sociedade, pois não há verdade fora do poder ou sem o poder (FOUCAULT, 2013).

⁴⁵ Texto disponível em: <http://www.grupodec.net.br/ebooks/GovernoeSubjetividadeBUJES.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

cumplicidade produzida no contexto das relações de afetividade, o que se deu de forma muito expressiva naquele grupo. Muitas confidências das crianças foram-me endereçadas, desde assuntos do cotidiano até questões mais particulares, conforme registrei no meu caderno de notas:

No período em que estou na escola, observo que, com frequência, as crianças me relatam aspectos de sua rotina de forma espontânea, geralmente sobre situações vivenciadas no espaço de casa ou questões de ordem pessoal. No dia de hoje, por exemplo, um dos meninos me contou que o forno micro-ondas de casa havia sido consertado, e agora a mãe faria novamente pipoca para ele, pois ele adora comer pipoca. Outra aluna vem me contar que tem um irmão pequeno e que a mãe fica cuidando dele em casa. Ela me diz que está com saudade da sua mãe.

Fonte: Caderno de notas da autora, registro do dia 08/05/14.

Luiza: Ô, ‘profe’, sabia que a minha mãe está grávida e vai nascer o bebê hoje?

Fernanda: ‘Profe’, sabes que eu estou usando sutiã?

Estela: É mesmo? E por que você está usando sutiã?

A aluna, então, me dirige um olhar tímido e responde:

- Porque eu quis!

Em seguida, afasta-se e dirige-se para as brincadeiras na companhia de algumas colegas.

Elisa: Oh, ‘profe’ Estela, sabia que outro dia eu fui passear com os meus dindos?

Também registrei no meu caderno de notas que esses relatos espontâneos das crianças se davam em diversos momentos da rotina: nos momentos de brincadeira livre, nas atividades dirigidas, na hora da rodinha e, inclusive, durante as atividades no grupo focal com as crianças. A maior parte dessas falas também não tinha relação com o que estava acontecendo ou sendo proposto naqueles momentos. Conforme a professora, uma relação de afetividade se estabelece na medida em que há uma proximidade com o mundo da criança, há uma escuta da criança, há um reconhecimento da criança enquanto sujeito que fala e que pensa - enfim, pressupõe uma relação de diálogo com a criança.

Ao mesmo tempo, a realização do grupo focal com as crianças revelou-se também como uma importante ferramenta metodológica, a partir da qual busquei analisar os diálogos

das crianças tendo como referência o tema da autoridade docente. Com a constituição do grupo focal, pude ouvir os significados atribuídos pelas crianças à figura docente no que tange à autoridade, partindo da perspectiva das crianças. No primeiro encontro do grupo focal (dia 26 de junho de 2014), propus a construção de um mapa da sala de aula, conforme descrito na seção 4.4 da dissertação, com o objetivo de compreender as relações entre as crianças e a professora e entre as próprias crianças, procurando identificar tais relações com o tema da autoridade docente. A proposta de trabalho realizada foi representar em uma maquete o contexto da sala de aula, utilizando materiais de sucata. Inicialmente, as crianças tiveram dificuldade em se perceberem como parte do ambiente escolar, de modo que se reportaram apenas para os elementos de ordem material da sala de aula, tais como quadro verde, cadeiras, mesas, mesa da professora, porta e outros elementos da sala. Em determinado momento, contudo, uma das alunas se dá conta de que faltam as pessoas que ocupam aquele espaço e sugere, então, que utilizemos as tampinhas para nos representarmos na maquete. Em seguida, solicitei às crianças que me dissessem os nomes das pessoas à medida que as representavam na maquete. Logo uma das alunas (Bárbara) me posiciona na maquete. Alguns alunos colocam a si próprios na maquete, outros preferem posicionar o(a) seu(sua) colega na maquete. Fernanda, ao colocar sua tampinha, anuncia: “Ô, ‘profe’, esta aqui sou eu, e onde tu vais estar, eu vou estar aqui do teu ladinho”.

Após algum tempo de atividade, dirijo alguns questionamentos para o grupo, visando a dar continuidade aos objetivos propostos naquele dia de intervenção com o grupo focal:

Estela: Todo mundo se colocou aqui na sala? [Questiono o grupo a fim de instigá-los a perceberem que não representaram a professora titular na maquete]
 Grupo: Sim!
 Estela: Eu sou esta aqui... [Indico com a mão minha posição na maquete]
 Estela: Onde é que vocês acham que eu poderia ficar?
 [Júlia sugere que eu fique na cadeira da professora titular].
 Estela: A Júlia achou que eu deveria ficar aqui, ó... Na cadeira. [Aponto para a cadeira da professora representada na maquete].
 Noto em particular que uma das alunas (Bárbara) me olha com expressão de dúvida.
 Estela: Não pode ser na cadeira da professora?
 Lucas: Pode!
 Estela: O que é que tu achas, Bárbara? [Questiono a aluna que havia expressado dúvida].
 [Neste momento, a gravação fica inaudível. Bárbara explica que a professora estaria usando a cadeira. Lucas diz que, se a professora sai, eu fico no lugar dela.]
 Estela: Ah, vocês acham que, quando a professora sai, eu posso ficar na cadeira?
 Bárbara: Ela usa... [Responde com expressão desconcertada].

Estela: Ah, é porque daí ela usa?... Tá, então, onde é que eu poderia ficar?

Francisco: Aqui, profe! [O aluno indica que eu seja posicionada numa cadeira ao lado da professora].

Fernanda: Aqui do lado?

Fernanda: A professora! [Demonstra espanto ao perceber que a professora titular não havia sido representada na maquete]

Estela: Ah, olhem só... A Fernanda lembrou que tem de colocar a professora de vocês. Então, vocês acham que está faltando alguma coisa aqui? Está todo mundo aqui?

Grupo: Sim!

[Para tensionar o que foi dito, proponho trocar de posição aqueles que estão representados e posicionados de maneira fictícia na maquete. Primeiro, sugeri que eu trocasse de lugar, propondo colocar-me junto das crianças].

Estela: Eu posso me colocar aqui turma?

Grupo: Sim!

Estela: E se eu colocasse... Deixa eu ver... A profe Estela aqui, no lugar da professora de vocês, e a professora de vocês no meu lugar, poderia ser?

Grupo: Sim!

Estela: E se eu colocasse todo mundo aqui, todo mundo aqui... [Proponho colocar todos agrupados no espaço da mesa da professora].

Grupo: Sim!

Estela: E se agora eu colocar todo mundo aqui? Pode ser? [Proponho colocar todos agrupados no espaço onde estou posicionada].

Grupo: Sim!

Estela: E a gente pode tirar a professora de vocês daqui?

Grupo: [Parte do grupo respondeu que sim, outra parte expressou dúvida].

Estela: E, daí, podem ficar sem a professora ali?

Grupo: Não!

Uma aluna responde que não pode ficar sem professora.

Estela: Mas não tem uma professora ali? [Indico a posição onde estou].

Grupo: Tem.

Estela: Mas e aí, quando a professora Estela está ali, a professora de vocês tem de estar junto ou não precisa estar junto?

Grupo: Não precisa.

Fernanda: Daí tem outra professora!

Estela: Por que, Fernanda? Por quê? [Repito a pergunta]

Fernanda: Porque tem outra profe.

Estela: E, quando tem uma profe aqui na sala, não precisa ter outra profe?

Grupo: Não.

Não precisa! [Repete uma das alunas].

Estela: E se tirar a profe Estela e a profe de vocês daqui?

Grupo: Não!

Lucas: Não! [Responde em tom enfático].

Estela: Por que, Lucas?

Júlia: A profe nova! [Referindo-se à professora estagiária que teria vindo naquele dia para conhecer a turma].

Estela: Qual profe nova?

Júlia: Tem a profe nova! [repete].
 Estela: Mas ela não está aqui, a gente não colocou ela...
 Estela: Querem colocar ela aqui?
 Grupo: Não.
 Estela: Por que não?
 Júlia: Ela não está aqui.
 Estela: E então, vocês acham que esse lugar pode ficar sem professora?
 Lucas: Não!
 Estela: Por quê?
 Lucas: Porque não vai ter ninguém para cuidar nós!

Os diálogos produzidos no contexto do grupo focal possibilitaram-me identificar que as crianças reconhecem a professora titular na condição de autoridade. Logo que iniciamos a montagem da maquete, os alunos propuseram colocar a mesa e a cadeira da professora, assegurando o lugar dela no grupo. A representação na maquete pareceu-me, de fato, configurar as relações que observei na turma durante o período de acompanhamento, inclusive no que tange à relação de afetividade construída entre a professora e o grupo de alunos. Assim como a aluna anuncia, logo no início - “Ô, ‘profe’, esta aqui sou eu, e onde tu vais estar, eu vou estar aqui do teu ladinho” -, pude vivenciar essa proximidade que as crianças buscavam ter comigo. Como é possível constatar, as crianças também significaram minha presença no grupo, antes mesmo da professora titular, que não havia sido representada na maquete. Contudo, logo que iniciamos a montagem, as crianças asseguraram o lugar da professora enquanto montavam a maquete, como se a mesa e a cadeira da professora lhe garantissem aquela posição (e condição), mesmo não estando representada ali. Ainda, ao final da intervenção, quando provoquei o grupo sobre retirar as professoras da sala, as crianças imediatamente reagiram de forma contrária e logo buscaram uma possível ‘solução’: colocar outra professora, a professora estagiária. No entanto, essa condição não foi aceita pelo grande grupo, talvez pela falta de contato com essa professora, já que os alunos apenas haviam sido informados que uma professora faria estágio por um período na turma.

Outro aspecto importante que merece atenção nessa análise refere-se à seguinte fala do aluno: “Porque não vai ter ninguém para cuidar de nós”! Nessa fala, situa-se um ingrediente importante nesta pesquisa, ou seja, *o cuidado* na relação pedagógica e sua implicação no processo de significação da autoridade docente. A respeito disso, discutirei no próximo capítulo.

Como já mostrei anteriormente, alguns estudos, como o de Carvalho (2014), permitem-nos compreender que discursos forjados no campo das ciências *psi* produzem determinadas ‘verdades’, como, por exemplo, a ideia de que ensinar pressupõe conhecer profundamente o aluno ou de que as relações de afetividade são essenciais e inerentes a esse processo. Carvalho (2014), apoiando-se em Abramowski (2010), que discute os afetos docentes na relação pedagógica utilizando contribuições da Psicanálise, mostra que, em outro tempo histórico, se apelava para a autoridade do professor; hoje, insiste-se cada vez mais em conhecer profundamente o aluno e gerar vínculos afetivos estreitos e duradouros com ele. No âmbito de seu estudo, Carvalho (2014) investiga a rede de discursos que operam na produção da professora afetiva. Nas palavras do autor,

[...] é profícuo que, desde a formação acadêmica, o imperativo do afeto possa ser desnaturalizado e que as futuras professoras percebam que os discursos afetivos por elas tomados como verdades indelévelis ao fazer docente não passam de construções datadas, de invenções, sendo passíveis de problematização. (CARVALHO, 2014, p. 244).

Noutra direção, Tassoni e Leite (2013), ao discutirem a afetividade nos processos de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva walloniana⁴⁶, apontam que as ações do professor, que constituem sua prática pedagógica, afetam a aprendizagem dos alunos e também a relação que estes estabelecem com o conhecimento. “O vínculo com o professor interfere na relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento; bem como as práticas pedagógicas que aumentam a probabilidade de sucesso do aluno têm uma influência importante na construção dessa relação”. (TASSONI; LEITE, 2013, p. 267).

Mota (2007), ao discutir a presença do afeto no cenário pedagógico, também relaciona afeto com aprendizagem:

Os afetos estão presentes no cenário pedagógico e podem ser a propulsão para a o aprendizado e assim ao conhecimento. Entretanto, por estarem inscritos na ordem do inconsciente escapam todo tempo não sendo possível mensurá-los, medi-los, e muito menos encaixotá-los. Deste modo, tarefa árdua é situá-los no cenário pedagógico, contudo, é inegável sua presença, desde as descargas pulsionais até o sentimento. (MOTA, 2007, p.108).

⁴⁶ Wallon (1995) considera que a vida afetiva se constitui a partir de um intenso *processo de sensibilização*. Conforme o autor, a criança, ao sentir-se atraída pelas pessoas que a rodeiam, desde muito precocemente, torna-se sensível perante o estímulo afetivo.

Nessa perspectiva, o vínculo constituído a partir da relação professor-aluno parece configurar-se como “a alma da relação pedagógica”, conforme Klein (2005) mostra em sua pesquisa. “É este vínculo que determina o nível de confiança e de respeito que irá existir entre os envolvidos” (KLEIN, 2005, p. 68).

Em contraposição, o estudo de Silva (2011) aborda estratégias docentes utilizadas como recursos para lidar com a ausência de reconhecimento da autoridade no exercício de suas funções, entre as quais, cita a aproximação afetiva. Segundo o autor: “[...] a estratégia da aproximação afetiva tem a premissa de que o respeito à autoridade docente só é possível mediante a admiração do aluno pelo professor, que é capaz de identificar algum aspecto do seu interesse ou desejo em jogo”. (SILVA, 2011, p. 62).

Na mesma direção de Silva (2011), Hunter (2004) entende que a autoridade “é a habilidade de levar as pessoas a fazer de boa vontade o que você quer por causa de sua influência pessoal”. (HUNTER, 2004, p. 16). Nessa perspectiva, o professor, como autoridade, pode construir uma relação pautada no respeito mútuo e na obediência voluntária, o que leva os alunos a desenvolverem uma moral autônoma, em que as regras são aceitas e interiorizadas livremente.

Considerando esses últimos estudos citados e o material empírico desta pesquisa, pode-se mostrar que a associação entre afeto e autoridade amplia as possibilidades de análise. Por um lado, a aproximação afetiva pode ser compreendida como recurso utilizado pela professora para superar a ausência de autoridade; por outro lado, tal recurso pode contribuir para regular a ação dos alunos por meio da obediência.

Analisando a relevância que o *afeto* adquiriu no empreendimento analítico realizado neste capítulo, é importante apontar o significado etimológico da palavra. Segundo Carvalho (2014), a palavra origina-se de *afecção*, que tem o sentido de ser afetado, sofrer uma ação, ser influenciado ou modificado por uma ação. Para Carvalho (2007, p. 236), “[...] os afetos podem ser conceituados como as formas pelas quais os professores sentem, percebem, agem e expressam seus sentimentos em relação às crianças e ao trabalho que desenvolvem”.

Nas cenas anteriormente descritas e nos trechos destacados da entrevista com a professora e do grupo focal com as crianças, aparece intensificado o argumento de que ensinar envolve ter um sentimento pelos alunos para além da relação pedagógica e que tal sentimento é nutrido por competências vinculadas ao campo emocional. Charlot (2013), porém, alerta que relações afetivas vinculadas à ideia de que se deve “amar os alunos” podem ser positivas ou

negativas. Além disso, explica o autor, as relações afetivas constituem um fato, não uma obrigação.

Um professor não tem obrigação afetiva alguma para com os alunos. Deve respeitar a sua dignidade, deve fazer tudo o que puder para formá-los; não é obrigado a “amá-los”. Não se pode assentar a escola democrática sobre sentimentos. A escola democrática é aquela onde o professor ensina e educa todos os alunos, incluídos os de quem não gosta e os que não gostam dele. Claro que a situação é melhor quando professor e aluno gostam um do outro, mas isto não é obrigação nenhuma, nem fundamento da escola. A escola não é lugar de sentimento, mas lugar de direitos e deveres. (CHARLOT, 2013, p. 125).

Ser reconhecida como autoridade, contudo, não é algo que aparece como objeto de desejo da professora. Conforme ela mesma indica, fazendo referência à sua postura em sala de aula:

Professora titular: De novo, a gente cai na afetividade de novo, não é? [risos].

[...]

Professora titular: Então, assim, eu não vejo muito minha postura em relação a eles e nem a visão deles em relação a mim como autoridade. Eu acho, assim, que a gente tem essa questão da **cumplicidade**, muito mais do que autoridade, não é? Então... Cobro deles, sim, e eles atendem bem a isso, mas eu não preciso, em nenhum momento, assim, eu preciso estar cobrando [ênfase no tom de voz] aquilo para que aconteça. Então, se está um pouco a mais, eu chamo a atenção na boa, já respondem muito bem, não é? Então, eu acho que eles me têm mais como uma **amiga**, digamos assim. Eles me têm como **referência**, mas acho que não como autoridade, aquela coisa, assim, “ai, agora não dá”. Não. Então, a gente **negocia** muito.

[...]

Estela: E como tu achas que seria uma prática, por exemplo, de docente, assim, de autoridade? O que diferenciaria, por exemplo, da maneira como tu percebes?

Professora titular: Eu acho que a [prática] de autoridade, ela não convida. Ela diz: “Vamos fazer, e pronto”. E eu tenho, assim, procurado convidar: “Vamos fazer uma roda, vamos fazer tal coisa...”. Mais **negociação**. Já eu acho que uma postura mais autoritária diria: “Não, agora é a hora disso, vamos, guarda tudo, faz isso, agora não é...”. Então, eu acho que é diferente – talvez faça as mesmas coisas, mas eu acho que a maneira de falar, a maneira, não é, de pedir as coisas muda quando a pessoa é autoritária, não é? A questão do explicar, por que é que não, agora não dá, por isso, por isso e por isso. Outra coisa é dizer “não” e pronto, acabou. Sem conversa - que uma pessoa autoritária faria, não é?

A professora diz que ela não se reconhece como autoridade e considera que os alunos também não a veem como autoridade, e sim como *amiga*. Na fala da professora, a autoridade docente é compreendida de forma negativa, como uma prática impositiva e autoritária, o que

aparece bem marcado quando estabelece uma oposição entre negociação e autoridade ou autoritarismo.

Diante dessa fala, é possível constatar também que há uma confusão no que se refere aos conceitos de autoridade e autoritarismo. Em contrapartida, a professora identifica sua prática como uma relação pautada na negociação. Segundo Rios (2008), em favor do rompimento de uma visão racionalista ou tecnicista, muitas vezes o professor acaba por caminhar na direção de um irracionalismo ao adotar uma concepção romântica e adocicada do trabalho pedagógico, conforme a autora exemplifica:

A ideia de que o professor é *antes de tudo* um amigo traz guardada a negação de que ele é, como professor, antes de tudo, *um profissional* que, sem dúvida, deveria ter consciência da relação estreita que se estabelece entre ele e os alunos, mas que se torna amigo em virtude do que faz como professor. (RIOS, 2008, p. 77).

Por outro lado, se consideramos que a negociação opera como uma estratégia de manutenção da autoridade docente, o que estaria em jogo, pode-se dizer, é a capacidade de negociação da professora. Segundo Aquino (2014),

Se antes a autoridade de um professor era sustentada, bem ou mal, por comandos compulsórios de obediência e de respeito, a reboque de uma estratificação discursiva verticalizada, agora o advento de práticas comunicacionais simétricas, ao conferir-lhes igual direito à palavra, teria operado consequências irreversíveis sobre o diagrama das trocas entre os parceiros escolares. (AQUINO, 2014, p. 44).

Na mesma direção, Lopes e Veiga-Neto (2011) discutem o fato de que a flexibilização negociada dos limites de comportamento e das ações infantis se converteu, junto ao próprio imperativo dos limites, em algo que parece impor-se por si mesmo e com muita força:

Por más que sean calificadas de permisivas, indisciplinadas o complacientes, buena parte de las prácticas educativas hoy en curso, en sociedades como la nuestra, se caracterizan por la implícita aceptación de que nada o casi nada debe serle impuesto a los niños y, en consecuencia, que todo debe ser *negociado* con ellos (LOPES; VEIGA-NETO, 2011, p. 83).

Ohlweiler (2014) também identifica, no exercício da autoridade, possibilidades de “negociações” atuais, o que pode ser compreendido como um diferencial da educação na Contemporaneidade em relação a outras épocas. Questionando a ideia de que a obediência deve ser o objetivo prioritário de uma relação de autoridade, a autora retoma Arendt, para

quem a educação é apresentar ao recém-chegado o mundo que está aí, para perguntar o que queremos com a relação de autoridade hoje. Da mesma forma, partindo daquilo que Sennett (2008) afirma, a figura de autoridade é alguém que assume a responsabilidade pelo poder que usa. Assim, o exercício de autoridade docente, nesta pesquisa, pressupõe a negociação, o que também implica conjugar responsabilidade pelo ensino e afeto.

Com o exercício de análise realizado, é possível afirmar que o afeto funciona como uma das tecnologias de poder que, quando colocada em funcionamento, participa do processo de significação da autoridade docente da professora. É preciso considerar também a produção discursiva que sustenta e institui o imperativo do afeto que se legitima nas práticas educativas operando mediante dispositivos como o poder e a linguagem, como foi possível constatar na fala da professora. A autoridade docente é objeto de poder, produzida em uma rede de discursos variados. O campo da Educação Infantil contribui para esse processo, na medida em que torna passíveis de enunciação determinadas formas de se experienciar o afeto pelas crianças na relação pedagógica.

O movimento analítico também torna possível mostrar o quão é importante pensar sobre o modo como o afeto tem ‘afetado’ a relação pedagógica. Carvalho (2007, p.239) cita que é importante que o afeto seja pensado no contexto do trabalho pedagógico, devendo estar articulado com as relações de cuidado, educação e ludicidade que são estabelecidas com as crianças no espaço institucional.

Se considerarmos que a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez por meio da escola, segundo Arendt (2011), e que a autoridade do professor se assenta na responsabilidade que assume por esse mundo, é produtivo pensar: que modelo de autoridade pode ser importante nas relações educacionais contemporâneas? Que discursos instituem práticas pautadas no afeto no campo da Educação Infantil no presente? E, finalmente, se o afeto na relação pedagógica configura 80% do processo educativo, o que cabe aos 20%?

6 “TODO MUNDO TEM QUE CUIDAR DAS CRIANÇAS!”⁴⁷

À medida que me envolvia com a pesquisa em campo, outro tema despontou no contexto das observações realizadas e também se mostrou presente nas falas das crianças e da professora, conforme destaquei no capítulo anterior: o *cuidado*. A fala da aluna, como apresento no título, representa aquilo que as crianças me indicaram no contexto da investigação: é o adulto que tem a responsabilidade de cuidar da criança que chega ao mundo.

Partindo da perspectiva de Arendt (2011) de que a educação tem a ver com a introdução da criança no mundo, o que normalmente ocorreria pela primeira vez por meio da escola, há que se considerar que, “na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade”. (ARENDR, 2011, p. 238). Nessa perspectiva, portanto, o professor, enquanto autoridade, tem responsabilidade sobre as formas como exerce o poder na relação pedagógica. No que tange às práticas pedagógicas, por isso, é importante assinalar que a autoridade docente desempenha um papel fundamental.

O primeiro modelo de autoridade que a criança experiencia dá-se na relação familiar. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.74), pais e mães continuam a ter a principal responsabilidade por seus filhos. O lar e a família, segundo os autores, proporcionam ambiente e relacionamentos de importância vital e única para a criança, porém, esta não requer cuidado (materno ou paterno) exclusivo em casa. Por isso, entendem que tanto o lar quanto a instituição dedicada à primeira infância são importantes e complementares, mas têm diferentes funções a representar.

Oliveira (2004), contudo, tensiona o papel da autoridade na família no presente das relações, já que hoje são diversos os enredamentos afetivos, de maneira que o lugar de cada um se torna impreciso e móvel. “Se antes pais não reconheciam os filhos, hoje mais facilmente os filhos não reconhecem os pais, negando-lhes a posição de autoridade que a tradição garantia” (OLIVEIRA, 2004, p. 23). Ohlweiler (2014) defende a ideia de que a autoridade contemporânea é *desejada*; “um desejo de autoridade que é movido mesmo pelo desejo de transmissão, pelo desejo de atender a uma demanda social de responsabilidade parental” (OHLWEILER, 2014, p. 172).

⁴⁷ Trecho da fala de uma aluna durante a intervenção realizada com o grupo focal no dia 17/07/14.

Uma vez que a autoridade parental não é um dado ‘natural’, torna-se potencialmente produtivo discuti-la, pois “é justamente quando as ideias disponíveis se mostram inoperantes que alguma coisa nova deve surgir” (OLIVEIRA, 2004, p. 23).

Nessa perspectiva, torna-se igualmente importante apontar de que criança se está falando. Nos parâmetros da ética pós-moderna, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), isso significa que cada um, desde a infância, deve assumir a responsabilidade de realizar – construir – escolhas morais, condição que impõe exigências cada vez maiores às crianças de formarem e moldarem seu próprio entendimento do mundo, do conhecimento, bem como da identidade e do estilo de vida. Além disso, apontam os autores, “significa que as crianças adquirem uma maior responsabilidade em relação a si mesmas e à percepção de suas próprias possibilidades”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 79).

Durante o trabalho de campo, ao acompanhar a turma, pude vivenciar diversas práticas atreladas à perspectiva do cuidado. Nas falas das crianças, a compreensão sobre o cuidado aparece vinculada à figura da professora e do adulto como responsáveis e como figuras de autoridade. Quando a aluna afirmou, por exemplo, que “todo mundo tem que cuidar de nós”, referia-se, naquele contexto, à figura do adulto como responsável pela criança. A partir da proposta de trabalho realizada nesse dia de intervenção com o grupo focal, ou seja, com o objetivo de compreender qual a relação existente (ou inexistente) entre a autoridade parental e a constituição da autoridade docente, conforme descrito na seção 4.4 (p. 86), foi possível constatar que o cuidado aparece fortemente vinculado à atuação da professora.

Com as atividades de intervenção realizadas no grupo focal, também foi possível constatar que o cuidado aparece como um atributo essencial da natureza feminina, visto que, questionadas a respeito de quem poderia assumir essa responsabilidade pelo cuidado com as crianças na ausência dos pais, conforme respostas das próprias crianças, somente as mulheres são citadas: *a babá, a vovó, a tia, a dinda*.

Durante o segundo encontro do grupo focal (27/06/2014), propus às crianças que desenhassem a sua professora⁴⁸. As crianças mostraram-se bastante motivadas e, enquanto desenhavam a sua professora, faziam alguns comentários a respeito: “o cabelo dela é enrolado”; “eu adoro a ‘profe’”; “eu fiz um colar; eu sei fazer um colar...”; “eu vou desenhar a profe junto comigo”. Enquanto desenhavam a sua professora, algumas crianças também

⁴⁸ Ressalto que os desenhos são importantes nesta pesquisa, pois foram utilizados para complementar as informações produzidas e analisadas no grupo focal. No entanto, considerando os propósitos do estudo, os desenhos não são tomados como objeto de análise.

chamavam os colegas para ver o desenho da professora: “Olha a profe”! Depois de algum tempo, chamo as crianças para a roda, para iniciarmos a conversa. Peço, então, que mostrem os desenhos que produziram para apreciarmos (os desenhos produzidos pelas crianças podem ser conferidos na capa e no Anexo B deste trabalho). A maioria das crianças me entrega o seu desenho logo após terminá-lo. Assim, proponho uma conversa sobre a professora da turma e peço que falem sobre ela, como ela é e o que gostam na sua professora. Com unanimidade, as crianças me respondem que “ela é querida”. Insisto para que me falem outros atributos, então, as crianças me respondem que “ela é bonita”, “ela é legal”, “ela estuda”, “ela cuida de nós”, “eu gosto dela” e “quando a gente pede para fazer uma coisa, ela deixa”. Depois, pergunto se as crianças consideram que a professora é importante, se precisam dela e por quê. Também de forma inânime, as crianças respondem que ela é importante. Fábio responde que, sem a professora, não podem estudar e não vão saber as coisas. Ricardo responde que ela é importante “porque ela cuida de nós”. Por último, questiono se havia algo que as crianças não gostavam, algo que a professora tenha feito. Fábio foi o único aluno que me respondeu: “quando ela não deixa a gente brincar, eu não gosto”. Os demais não souberam responder ou preferiram não falar.

No quarto encontro (17/07/14), ao questionar as crianças sobre a possibilidade de os personagens do desenho⁴⁹ ficarem sozinhos, ou seja, sem os cuidados dos pais na ausência destes, o grupo respondeu que não, justificando os possíveis perigos dessa situação. Algumas falas despontaram espontaneamente: “Profe, sabia que a minha mãe cuida de mim”?; “Profe, eu já tive uma babá”. Quando questionei os alunos sobre quem poderia ficar responsável pela criança na ausência dos pais, as respostas foram: a babá, a vovó, a tia, a dinda. Também em outro encontro do grupo focal, conforme mencionei no capítulo anterior, quando questionei os alunos a respeito de ficarem sem a professora na sala de aula, a resposta soou imediata, enfatizada por um “não” coletivo, e a justificativa dada foi “porque não vai ter ninguém para cuidar nós”!

Após ter realizado a entrevista com a professora titular, o que ocorreu no dia 10/10/14, apresentei à professora os desenhos produzidos pelas crianças no encontro do grupo focal que ocorreu no dia 27/06/14, quando solicitei às crianças que desenhassem e representassem a sua professora do modo como eles a viam. Sem que a professora pudesse identificar quem havia produzido os desenhos, pedi que ela elegeisse um dos desenhos em que se considerava melhor

⁴⁹ A descrição dessa atividade, realizada no encontro do grupo focal do dia 17/07/14, encontra-se na seção 4.4 (p. 82-83).

representada. A professora reagiu de forma bastante positiva diante dos desenhos, tecendo alguns comentários sobre suas ‘impressões’. Percebi que ela também se mostrou emocionada e feliz diante dos desenhos produzidos. A escolha pelo desenho deu-se de forma rápida e bastante representativa. Apresento no quadro abaixo esse momento de diálogo que tive com a professora, que foi gravado e posteriormente transcrito:

Professora titular: O batom... Queridos! E a maioria se desenhou comigo, não é?
 Estela: Ahã.
 Professora titular: Que legal. De bolsinha, olha só, que chique! Ah, muito legal, ficaram lindos! Mas eu escolheria aqui. Eu acho que aqui. [Sinaliza a professora]
 Estela: Aqui? [Aponto para o desenho]
 Professora titular: Ahã.
 Estela: Por que tu achas esse?
 Professora titular: Pela questão da afetividade, pela ligação que a gente tem, assim, realmente, para mim, o estar aqui é muito mais que um trabalho, então, não é? Eu me sinto muito bem aqui, então, tem essa ligação assim de... Eu sinto saudades deles, eles sentem saudades de mim, então, a questão da afetividade.
 Estela: E tu achas que este aqui retrata bem isso? [Referindo-me ao desenho]
 Professora titular: Eu acho que sim... A questão do coração aqui, oh...
 Estela: Bem centralizado.
 Professora titular: Este aqui também me chamou a atenção [referindo-se a outro desenho] pela questão da criatividade, da alegria, de várias coisas diferentes que a gente procura vivenciar juntos. Mas eu acho que é mais forte a questão da afetividade. [...]

Pode-se notar, a partir dos materiais produzidos nas observações, no grupo focal e na entrevista, o quanto o *cuidado* (e o afeto – elemento analisado no capítulo anterior) aparece como um dos atributos essenciais para o exercício docente e, principalmente, para a constituição de uma forma de autoridade na Educação Infantil.

A produção das instituições dedicadas às crianças pequenas como espaço de ‘cuidado’ que proporcionasse uma espécie de ‘substituição’ do lar foi ocorrendo à medida que houve crescimento da demanda de emprego dos pais, especialmente a partir da década de 1960, o que abriu espaço para a mão de obra das mulheres no mercado de trabalho. Nesse contexto, a ideia de cuidado surge atrelada ao modelo de cuidado materno, entendido como necessário na ausência da figura da mãe. Com isso, surge a necessidade de propiciar um cuidado alternativo às crianças, ou seja, não-materno.

Bujes (2002) traz uma importante explicação de como se configura a Educação Infantil nesse quadro:

A Educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativos, médico, jurídico e educacional – incluídas aqui famílias e escola – devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não exista a partir de uma intencionalidade prévia, ela tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil. (BUJES, 2002, p. 40).

No que se refere à perspectiva do cuidado atrelado à figura da mulher, da mãe e da professora, destaco algumas das falas das crianças durante atividade realizada no encontro do grupo focal no dia 03/07/14. Naquele dia de intervenção, apresentei às crianças algumas imagens de pessoas coletadas de revistas e solicitei que me indicassem aquela(s) que elas acreditavam que fosse(m) professores(as). Abaixo, destaco algumas das falas das crianças:

Fábio: Eu acho que ela é professora. [Referindo-se à imagem de uma mulher].
 Estela: Por que você acha, Fábio?
 Fábio: Porque ela é uma mulher, ela é professora!

Elisa: Essa não é professora... Ela é uma vovó.
 [Risos do grupo]
 Estela: Por que ela é uma vovó? Vocês acham que ela se parece com uma vovó?
 Sim! [Responde parte do grupo]
 Elisa: Olha, ela é bem velhinha, tem até cabelo branco!
 E vocês acham que ela não é professora?
 Elisa: Não!... Ela já está muito velhinha...
 Alice: Tem que respeitar os mais velhos!

Entres as imagens apresentadas às crianças, três foram classificadas pelo grupo como sendo imagens de professoras (gênero feminino). As crianças classificaram apenas uma das imagens (a de um homem) como sendo de professor. Nota-se que, na perspectiva das crianças, um dos atributos para a docência é ‘ser mulher’. A imagem na qual um jovem aparece usando brinco foi motivo de muito riso na turma. Quando questionei a respeito, disseram-me que era engraçado o fato de que ele usava brinco na orelha e que, por esse motivo, não era possível saber se era homem ou mulher. As crianças afirmaram também que ele não era professor. A idade foi também um dos aspectos levantados pelos alunos, de modo que ter uma idade mais avançada é uma condição que exclui a pessoa da docência, sendo vinculada com a relação de parentesco (avó), conforme Elisa identifica.

Nas últimas décadas, diversos estudos têm discutido o cuidado como um atributo inscrito na natureza feminina. A escola e, mais especificamente, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental têm sido compreendidos como “lugares primordiais” para atuação de mulheres, conforme discutem Louro (1997) e Carvalho (1999), entre outros autores.

Carvalho (1999) explica que, às palavras *cuidado* e *cuidar*, têm sido atribuídos múltiplos significados em diversos campos profissionais e áreas do conhecimento, entre os quais, pode-se citar a Educação Infantil. Segundo a autora, mais comumente, os termos referem-se à prestação de serviços pessoais a outros, mas também podem ser empregados no sentido de empatia, carinho, respeito, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade. Carvalho (1999) procurou discutir o conceito de ‘cuidado’ no âmbito do trabalho docente nas séries iniciais, buscando defini-lo na relação entre professor(a) e alunos(as). A autora também discute o ‘cuidado’ na relação entre mãe e filho(s) a partir de uma abordagem sociológica, já que esse tipo de cuidado se apresenta quase sempre como fonte de origem para as demais práticas de ‘cuidado’.

Conforme Carvalho (1999), à medida que foram se desenvolvendo os discursos sobre a educação escolar e o interesse sobre a formação de um indivíduo autocontrolado foi sendo gestado, foram sendo observadas transformações na escola, na Pedagogia, bem como no ‘cuidado infantil’. Assim, para que se acompanhe o desenvolvimento da criança, é necessário empatia e identificação com ela, características que passam a ser exigidas da mãe, da enfermeira e da professora. Dessa forma, a escola volta-se para uma pedagogia cujo foco é a relação adulto-criança.

Esse lar e essa família que a escola deve imitar são representados como espaços sem conflitos, em que se realizam plenamente a afeição mútua, a empatia e a felicidade. As punições, especialmente as punições físicas, devem ser substituídas pela compreensão, a motivação e a persuasão moral. À escola não cabe apenas transmitir conteúdos instrucionais, mas também zelar pelo desenvolvimento moral da criança, tal como se supõe que as mães façam nos lares. E a disciplina escolar – uma disciplina constante e orgânica – aparece como o instrumento básico desse aprendizado moral. (CARVALHO, 1999, p. 70).

Em alguns trechos da entrevista realizada com a professora, é possível perceber esses discursos reverberando na sua fala. É preciso destacar que o afeto também está implicado na relação com o cuidado, já que, entre outras coisas, o cuidado sugere empatia, carinho,

respeito, atenção, proteção, compaixão e sensibilidade, conforme foi evidenciado. A exemplo disso, apresento abaixo excertos que mostram como o afeto e o cuidado estão vinculados:

Estela: E por que tu percebes, assim, essa necessidade de afetividade grande, assim?
 Professora titular: Porque eles verbalizam mais... A gente vê no olhinho deles, a gente vê na fala deles, essa coisa, assim, de “‘profe’, eu te amo”, que tu não ouves com os maiores. O próprio sentar perto, aquela coisa, assim, de vir pedir um colo, coisa que os grandes não fazem. Então, tu percebes nas atitudes deles, essa necessidade.

Destaco, mais uma vez, um trecho da entrevista em que a professora justifica a escolha do desenho com o qual mais se identifica. Segundo ela, é o que representa melhor a relação que procura estabelecer com a sua turma:

Professora titular – Pela questão da afetividade, pela ligação que a gente tem, assim, realmente, para mim, o estar aqui é muito mais que um trabalho, então, não é? Eu me sinto muito bem aqui, então, tem essa ligação, assim de... Eu sinto saudades deles, eles sentem saudades de mim, então, a questão da afetividade.

Notam-se, na fala da professora, aspectos de uma prática atravessada pelos discursos do cuidado e do afeto como produtos da feminilidade e também com relação com a maternagem. Conforme discutido por Carvalho (2007, p. 242-243),

é possível dizer que, na Educação Infantil, existe o estabelecimento de uma notável relação entre maternagem e docência. Especificamente no que concerne ao trabalho nesse nível de ensino, a relação entre maternagem e docência é ainda mais visível, devido ao grande número de mulheres atuando como professoras, funcionárias e gestoras das instituições, ao predomínio de modos femininos de relacionamento entre elas e às práticas de cuidado realizadas cotidianamente [...].

O estudo de Louro (1997) pode ser mencionado novamente aqui porque a autora analisa o processo de feminização do magistério, associado às mudanças ocorridas na segunda metade do século XIX, que permitem o ingresso da mulher no mercado de trabalho e culminam no predomínio de mulheres como docentes. “Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas”. (LOURO, 1997, p. 96).

Observa-se, também, que a professora atribui importância maior às dimensões de afeto e cuidado do que à própria ação docente, conforme ela mesma diz, por exemplo: “o estar aqui é muito mais que um trabalho”. Conforme Louro (1997), à medida que foram se desenvolvendo os discursos sobre a educação das crianças, as teorias pedagógicas e psicológicas fizeram do cuidado (e do afeto) condição facilitadora da aprendizagem. Assim, a ação docente e a própria compreensão de autoridade docente passam a ser constituídas pela marca da ‘metáfora materna’. “Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc.”. (LOURO, 1997, p. 96-97).

Ainda como exemplo da relação entre maternagem e docência no campo da Educação Infantil, pude observar, no contexto da sala de aula e na escola, durante o período em que estive em campo, algumas situações, conforme registrei no meu caderno de notas.

Noto que Fernanda me observa por algum tempo como quem tem algo a dizer. Antes que nos desloquemos todos até o refeitório, ela pede:

Fernanda: Profê, amarra o meu cabelo?

Estela: Sim, como tu gostas dele amarrado?

Fernanda: Assim [ela responde fazendo um gesto], como a minha mãe faz!

Fonte: Caderno de notas da autora, registro do dia 13/06/14.

Percebo que a ‘tia da cozinha’, como as crianças a chamam às vezes, é muito carinhosa com elas. Enquanto as turmas estão se alimentando no refeitório, algumas vezes, ela se apoia na abertura que permite contato entre o refeitório e a cozinha. Às vezes, ela tece comentários de ordem afetiva sobre as crianças. Comumente, ela se refere às crianças chamando-as de filha/filho. Algumas vezes, ela também se refere a mim desse modo. Percebo que ela demonstra um cuidado especial com todos, inclusive com as professoras, o que transmite uma sensação de acolhimento. Muitas vezes, ela me pergunta se eu estou bem quando ela me encontra no refeitório e também me oferece café na escola.

Fonte: Caderno de notas da autora, registro do dia 13/06/14.

Enquanto eu acompanhava as crianças brincando no pátio junto de outras turmas, uma das professoras chama uma aluna:

- Filha, vem cá, filha, deixa eu arrumar a fivela da tua sandália. Pronto! Agora dá um beijo na mãe.

A menina sorri, dá um beijo na professora e volta correndo para brincar.

Fonte: Caderno de notas da autora, registro do dia 11/06/14.

Algumas vezes, durante o período em que acompanhei a turma, ocorreu também de as crianças se confundirem ao se referirem à professora ou a mim com a palavra *mãe*, conforme, também registrei no caderno de notas. No contexto escolar, tais relações estabelecidas pelo binômio professora-mãe aparecem fortemente vinculadas à perspectiva do cuidado e do afeto, significado pelas crianças pela ideia de que “a professora cuida”, por exemplo.

Como já referi, ainda que em determinados pontos esta discussão esteja relacionada com a relação família-escola, é importante (e necessário) destacar que discutir esse tema não é um dos objetivos deste estudo. Discuto a seguir a autoridade parental, na medida em que ela é relevante para problematizar a ideia de cuidado e sua relação com a autoridade docente, foco desta pesquisa.

Dal’Igna (2011) analisa a relação família-escola na Contemporaneidade, e algumas reflexões relacionadas às funções docente e familiar são importantes para a discussão que faço aqui.

[...] Pode-se perceber que a família — juntamente com outras instâncias sociais — tem delegado à escola a sua função: *educar*. [...] A escola, na Contemporaneidade, passa a focalizar alguns elementos — cuidado físico, atenção, nutrição, afeto, dentre outros — em detrimento de outros — o ensino e a aprendizagem. Além disso, essas famílias fazem críticas à escola justamente quando ela não desempenha essas funções — a escola deve: estar de *portas abertas*, ser uma *extensão da família*, parecer uma *segunda casa*, tornar-se a *escola da família* (DAL’IGNA, 2011, p. 121).

No contexto da pesquisa de Dal’Igna (2011), também são citadas as professoras-mães e a escola como mãe de todas as soluções. A autora questiona a intensificação e a multiplicação de investimentos educativo-assistenciais que focalizam a mulher, visando a transformá-la numa *mãe cuidadora*. No caso de minha pesquisa, pode-se problematizar a naturalização da *professora cuidadora* (e afetuosa) e refletir sobre a sua implicação na conformação da autoridade docente.

Embora a professora tenha dito em alguns momentos que não se percebe como autoridade, em outros, ela menciona a professora como referência. Exemplo disso pode ser conferido abaixo na sua fala:

Professora titular: Eu acho que... [...] E muitas vezes a gente diz (eu digo também para eles), no sentido, assim, por exemplo: “Eu fiz tal coisa porque o coleguinha me mandou”. Eu digo “não, quem manda em ti é teu pai, tua mãe e a profe”; às vezes, eu digo “e a profe”, mas no sentido, assim, de que a profe, nesse sentido, nessa visão, é quem é a autoridade da sala. Então, assim, eles não podem sair sem avisar a profe, eles não podem... Então, assim, eles têm a profe como referência nesse sentido. Mas é diferente daquela autoridade que eu vinha falando antes... Autoridade como autoritária, entendes?

Segundo Ohlweiler (2014) “[...] ‘ser autoridade’ faz parte dos anseios adultos em relação ao mundo infantil, do seu lugar de responsáveis pela criança, ou da diferença de lugares a ser instituída e mantida entre mais velhos e mais jovens”. (OHLWEILER, 2014, p. 169). Ainda, conforme explica Carvalho (1999), a partir dessa compreensão é que se revela a dimensão disciplinadora do ‘cuidado’, tanto na esfera da família quanto na escola, ou seja, regida pelo vínculo afetivo. Nessa perspectiva, contudo, a trivialidade, a sensibilidade e o anti-intelectualismo, características identificadas nas mulheres, soam também como características que constituem as professoras, já que esse novo modelo ideal não exige grande inteligência e conhecimentos, bastando sentimentos, intuição, simpatia, paciência.

Quanto mais a escola primária é pensada como instância formadora de caracteres e vontades, em que a transmissão de saberes se subordina a um desenvolvimento harmonioso de personalidades integrais, através de uma disciplina obtida pela persuasão e o amor, mais do que pela razão e autoridade; quanto mais o trabalho docente com crianças é idealizado como não intelectual, enfatizando suas dimensões relacional e afetiva, mais se aproximam as imagens da escola primária e seu trabalho docente das características tidas como femininas. (CARVALHO, 1999, p. 71).

As práticas em sala de aula e a fala da professora incorporavam de maneira mais integral o controle e o cuidado como algo que emanasse naturalmente da relação estabelecida com as crianças, tomada pelo princípio da *afetividade*, do *vínculo emocional* e do *cuidado*, com base num modelo de autoridade pedagógica, ou seja, “como uma autoridade legal-racional, fundamentada em regras claras e em pessoas [...] – [nesse caso, na professora], que ocupam sua posição de comando porque são mais qualificadas para fazê-lo”. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 229).

Destaco, ainda, uma fala que me marcou muito – inclusive porque foi a primeira fala dirigida a mim, no primeiro dia de entrada no campo, conforme registrei no meu caderno de notas, a qual ilustra a condição de autoridade legitimada na fala da aluna:

Logo no início da tarde, nos dirigimos até o *salão*, como é chamada uma sala de atividades da escola. Esta sala funciona como um espaço utilizado para brincadeiras e jogos de maior movimentação física, que exigem maior espaço do que a sala de aula. Durante as brincadeiras, a professora titular da turma me avisa que precisa ir até a sala de aula para buscar um livro que pretende utilizar para dar continuidade às atividades planejadas naquele espaço. Logo uma das alunas senta-se ao meu lado e me diz:

- Agora é tu que mandas!
- Ah é? E por quê? [Questionei]
- Porque tu és professora! [A menina me responde com expressão de quem considera óbvia a resposta].

Fonte: Caderno de notas da autora, registro do dia 08/05/14.

Apesar de terem sido poucas as palavras trocadas, o diálogo que tive com essa aluna mobilizou-me de alguma forma, sendo tais palavras suficientes para que me sentisse provocada pelo conteúdo daquela fala. Tal situação também me motivou a buscar um sentido para aquela fala. Naqueles olhinhos vibrantes, assujeitados à minha presença e ao mesmo tempo tão instigantes, fui pega por essa fala, carregada de sentido; uma fala que atribuía uma posição e uma condição que me eram impostas naquelas palavras, como um *status*⁵⁰ predefinido que me garantia tal condição de autoridade. Naquele espaço de tempo tão curto em que a professora se ausentou para buscar um material, era como se minha condição de adulto (e/ou de professora) exigisse uma tomada de lugar, de posicionamento. Estava posto o desafio: a autoridade docente. Aquela fala colocava-me diante de meu objeto de pesquisa; senti-me como que visualizando aquela condição que me era exigida, ou seja, por mais que desejasse sobressair-me na condição de pesquisadora, não poderia ignorar tudo o mais que me representava. Falava eu, portanto, do lugar que eu mesma ocupava. A cartada havia sido dada: “Agora é tu que mandas!” disse a aluna, em alto tom de voz.

Mas, afinal, o que me colocava naquela condição de responsabilidade? Eu era (sou) adulta, pesquisadora, professora. Nas palavras da aluna, eu personificava e representava, portanto, aquela que teria condição de *cuidar* – e ‘mandar’. Ao dizer que, na ausência da professora, era eu quem ‘mandava’, a aluna reconhecia em mim a condição de professora,

⁵⁰ Para constituir-se em uma profissão, o magistério precisa incorporar elementos que dão contornos próprios ao seu fazer e, principalmente, ser legitimado como um campo de saberes que identifiquem a profissão. Nessa perspectiva, os conceitos de autoridade e autonomia assumem proporções significativas porque estão ligados ao reconhecimento e à valorização social que se atribuem aos professores, numa inserção política e social. Por isso, pode ser potente refletir sobre o *status* do enunciator a partir do viés social da autoridade. Essa é uma questão que pode e merece ser investigada em futuros estudos.

aquela quem tem ‘o poder’ de ‘mandar’ (ou conduzir), considerando que numa relação de autoridade (e poder) há uma hierarquia.

Arendt (2011) mostra que um ingrediente indispensável para pensar a autoridade docente é a obediência: “a autoridade implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade [...]” (2011, p. 144). Nesse sentido, o *obedecer* implicaria, em certo grau, uma necessidade de governo, nesse caso, como uma determinação da docência. A autora lembra, contudo, que a autoridade do professor e as suas qualificações não são a mesma coisa. Sua autoridade, assenta-se na responsabilidade que ele assume por este mundo. Perante a criança, explica a autora, “é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo”. (ARENDR, 2011, p. 239).

Partindo da análise proposta por Foucault (2008), *governar* significa *conduzir alguém, conduzir almas*, de modo a constituir as principais características de uma governamentalização na pastoral cristã. Nessa perspectiva, a técnica de conduzir corresponde no Ocidente ao governo das almas, ou pastoral cristã. O governo das almas surgiu durante o século IV da era cristã e perdura até o século XVIII, passando por uma mudança durante o século XVI, quando ocorreram a Reforma Protestante e a Contrarreforma. Pode-se dizer, portanto, que o governo pastoral se desenvolve mediante técnicas de governo das almas, invenção da Igreja cristã, orientando-se pelo modelo de um pastor para conduzir o seu rebanho. Com o governo pastoral, pretendia-se conduzir cada indivíduo tomando-se como modelo a relação entre o pastor e o rebanho, ou seja, vinculada a uma prática de obediência absoluta, já que o pastor conduz e o rebanho é conduzido. Contudo, a obediência existe também por parte do pastor em aceitar a função que lhe foi designada com submissão e humildade, aceitando seu desígnio; caso contrário, estaria impondo sua vontade e, desse modo, a ela sujeito, o que não lhe daria condição para ser um servo de Deus.

Para desempenhar a função de pastor, o indivíduo deve sujeitar as suas vontades aos anseios divinos. Dessa maneira, o exercício do poder pastoral realiza-se de maneira individual sobre cada um; o pastor é responsável por cada ovelha, devendo ter o controle. Veiga-Neto (2011) explica que o poder pastoral é *individualizante e detalhista*. “O pastor tem de conhecer cada ovelha, o mais detalhadamente possível, para que possa melhor orientar e governar cada uma”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 68). Portanto, tudo que as ovelhas realizarem será seu mérito ou seu insucesso, pois as ações de cada ovelha são correspondentes às obras do pastor.

No âmbito educativo, tal condição exige do adulto que este assuma a responsabilidade de *conduzir as crianças* por caminhos que elas desconhecem. A noção de conduta aqui discutida é derivada dos fundamentos introduzidos pelo pastorado cristão na sociedade ocidental, ou seja, refere-se à obediência pressuposta no pastorado. ‘Conduta’, na perspectiva foucaultiana, diz respeito ao ato de conduzir o outro; consiste no que há de mais específico nas relações de poder, já que o exercício do poder consiste em conduzir condutas – o que não exclui a possibilidade de os sujeitos exercerem uma atitude crítica, que significa a recusa de ser conduzido de um modo. “Conduzir condutas”, portanto, designa a maneira de dirigir a conduta do indivíduo ou dos grupos; destina-se a agir sobre as possibilidades de ação dos indivíduos para transformá-los em sujeitos de uma cultura (FOUCAULT, 2013).

Por ser exercida à luz de um conhecimento sobre aqueles que são seus sujeitos, Rose (2011) considera que a autoridade se torna ética; assim, a natureza do exercício da autoridade é simultaneamente transformada. A autoridade torna-se não tanto uma questão de ordenar, controlar, comandar a obediência e a lealdade, mas, antes, “de aprimorar a capacidade dos indivíduos de exercer autoridade sobre si mesmos – aprimorar a capacidade de crianças em idade escolar [...] de compreender suas próprias ações e de regular sua própria conduta” (ROSE, 2011, p. 95). Conforme o autor, nessa perspectiva, “o exercício de autoridade torna-se uma questão terapêutica: a forma mais poderosa de agir sobre as ações dos outros é mudar as formas pelas quais eles governam a si próprios”.

Na mesma direção, mas no que se refere ao governo das crianças, conforme Dussel e Caruso (2003), uma primeira definição de governo é a *condução das conduções*. Os autores assinalam, numa perspectiva foucaultiana, que conduzir as condutas não é fácil e destacam dois requisitos necessários para que isso aconteça:

[...] O primeiro requisito é que a população “sinta” que deve conduzir a si mesma, que deve cumprir as regras e que, caso não o faça, deve justificar-se e saber por que não as cumpre, e aceitar um castigo ou reprimenda. [...] O segundo requisito é agrupar, organizar e selecionar estas conduções, definindo quais dessas condutas podem ser consideradas desejáveis e quais não o são. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 43).

Pode-se dizer que, para que se crie um estado de governo, são necessárias duas coisas, segundo os autores: primeiramente, a condução de si próprio, depois, a articulação e combinação de muitas conduções. Dussel e Caruso (2003) afirmam que a sala de aula como a

conhecemos e também as estruturas que a precederam podem ser analisadas como situações sociais nas quais se produzem as conduções.

Estabelecendo um paralelo entre essa relação de condução e a autoridade docente, e focalizando o campo da Educação Infantil, é possível indagar que experiência de autoridade ainda se faz possível no presente. Com a análise realizada neste capítulo, é possível dizer que o cuidado, tal como o afeto, funciona como uma tecnologia de poder que opera produzindo determinados sentidos para a autoridade docente na Educação Infantil. Pode-se mostrar que o *cuidado* (e o afeto – elemento analisado no capítulo anterior) aparece como um dos atributos essenciais para o exercício docente, principalmente para a constituição de uma forma de autoridade docente feminina na Educação Infantil – naturalizando a figura da *professora cuidadosa* e *afetuosa*. Ainda, pode-se considerar que o cuidado (e o afeto) também está implicado na *condução da conduta* das crianças nas relações educativas e nas formas de exercer a autoridade docente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cena 7: Saindo de cena

Dia: 29/06

Hoje pude vivenciar uma cena muito particular, uma experiência que ultrapassou a barreira do tempo e que me fez reviver uma lembrança naquele espaço.

Durante um momento em que as crianças brincam na sala, um dos alunos abre a sua mochila e vem na minha direção. Ele me mostra um desenho que fazia parte de uma das atividades do tema de casa e me diz que foi ele quem coloriu. Eu o elogio pelo seu trabalho e digo que gostei muito.

Ele responde: - *“Sabe, profe, eu não sabia pintar. Eu pintava assim, oh [e faz um gesto, demonstrando que pintava em sentidos opostos]. Então, minha mãe explicou que eu podia pintar de outro jeito, e agora eu aprendi”!*

É chegada, pois, a hora de sair de cena. Impossível, porém, não sair tocada desta pesquisa. Minha investigação termina onde também começa. Naquele mesmo contexto, cenas quase se entrecruzam, quase se repetem. Primeira infância... Talvez algumas problemáticas sejam as mesmas; os conflitos, os desejos. Mas o tempo... Era outro. Ainda assim, era como se estivéssemos novamente ali, eu e a ‘abelhinha’. Como não me lembrar de mim mesma, de minha experiência na infância? Dois ingredientes ali, porém, soavam-me agora novos naquela cena: o *afeto* e o *cuidado*. Duas ‘poderosas’ tecnologias operavam naquela cena, produzindo saber, porque agora ‘ele aprendeu’.

O envolvimento com o campo de pesquisa representou um grande desafio e, nessa medida, exigiu-me, entre outras coisas: dar conta dos sentidos que esta pesquisa provocava em mim mesma; olhar e, ao mesmo tempo, significar minha própria prática docente, reconhecendo minhas fragilidades enquanto autoridade. Exigiu-me, ainda, desnaturalizar meu

próprio olhar e suspender minhas certezas; desacomodar meus modos de ver, pensar e agir na prática docente.

A cena acima descrita marca um de meus encontros com o campo de pesquisa: a imprevisibilidade. Imprevisibilidade que se foi constituindo em experiência transformadora de mim mesma, porque, tal como Zago (2003) nos ensina: “[...] não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração”. (ZAGO, 2003, p. 307-308).

Ao concluir a dissertação, permiti-me rememorar algumas das muitas cenas que observei/vivi durante o processo de fazer pesquisa; cenas nas quais eu atuava, encontrando-me diretamente imbricada. Além dessa cena, outra me mobilizou durante o trajeto. Tal cena corresponde a uma ‘provocação’ que me foi lançada na ocasião da banca de qualificação: era preciso coragem para ‘sair do armário’⁵¹. E sair do armário significava, naquele contexto, ter coragem para discutir algo tão caro para mim: a autoridade docente. Estimulada por essa ‘provocação’ e aderindo à prerrogativa “*aquilo de que não se pode saber, é preciso pesquisá-lo*” (CORAZZA, 2001, p. 18), assumi o desafio de colocar a autoridade docente em cena(s), ou seja, olhar para esse lugar que eu também ocupava, porém, assumindo a condição de pesquisadora – o que exigiu de mim um estranhamento da condição de autoridade docente.

Pode-se dizer que esta pesquisa se iniciou naquela primeira cena de minha infância, apresentada no primeiro capítulo desta dissertação. Foi motivada por aquela cena que iniciei a discussão e problematização da autoridade docente. Era preciso, contudo, desprender-me daquela cena, olhar para o presente e afastar-me daquela cena. Além disso, encontrava-me eu, agora, no outro polo da relação; afinal, agora eu era professora – e também pesquisadora.

Conforme procurei destacar nos primeiros capítulos da dissertação, o conceito de autoridade, comumente aparece atrelado a uma visão negativa e/ou é confundido com poder, autoritarismo e violência – conforme já foi sinalizado em outras pesquisas. Desse modo, procurei mostrar que autoridade tem relação com poder e que, devido a essa relação, a autoridade pode passar a ser compreendida como autoritarismo – generalização que é preciso questionar. Por isso, iniciei este estudo mostrando a importância de discutir sobre a autoridade no presente, buscando conceituar o que se entende como autoridade, problematizando-a na relação com a Modernidade e a Contemporaneidade.

⁵¹ Minha orientadora, professora Maria, costuma utilizar essa expressão para nos mobilizar a ‘sair do lugar’ para ver o mundo de outros ângulos. Ela sempre refere que a inspiração vem de um artigo de Denise Gastaldo (2014), onde a autora discute a importante posição da pesquisadora no processo de pensar e de fazer pesquisa, principalmente no sentido de questionar o que tradicionalmente é concebido como produção de conhecimento.

Com o objetivo de compreender quais relações de poder que, colocadas em funcionamento, participam do processo de significação da autoridade docente na Contemporaneidade, olhando para o campo da Educação Infantil, foi preciso construir um caminho metodológico para a pesquisa. Dada minha relação com o campo da Educação Infantil e mobilizada pelo desejo de responder a pergunta de pesquisa, optei por realizar a pesquisa em uma instituição com a qual não mantinha vínculo profissional – decisão que me levou a retornar para aquela instituição que havia me acolhido na infância; meu vínculo com aquela instituição era, até então, feito de passado.

Assim, busquei inspiração na etnografia como ferramenta metodológica de pesquisa, o que possibilitaria vivenciar e construir ‘outras cenas’. A escolha pelo método etnográfico, por isso, não se deu de forma descompromissada: tal escolha estava implicada com o referencial teórico, com o modo como estava organizado o problema de pesquisa, bem como com os procedimentos envolvidos na produção dos dados empíricos (observações e registros no caderno de notas, grupo focal com crianças e entrevista com a professora titular da turma). Dessa forma, a inserção em campo e as análises constituídas foram critérios entendidos como ‘ações-chave’ para a realização desta pesquisa no que diz respeito à metodologia empregada.

Acerca da metodologia adotada, é importante considerar os desafios que cada escolha acarreta. Nessa medida, a constituição de um grupo focal com crianças representou um desafio interessante, além de exigir-me uma série de ‘cuidados’, especialmente porque os sujeitos envolvidos eram crianças. ‘Cuidado’, nessa perspectiva, significava atenção. Sabia, portanto, que ‘todo cuidado era necessário’. Também considero importante destacar a relevância de minha inserção no campo para a realização deste estudo, visto que foi a partir desse contato mais intenso e mais aprofundado que pude estabelecer uma relação de parceria e vínculo com as crianças e com a professora. Além do mais, foi pela imersão no campo, ou seja, na etnografia, que percebi a validade de realizar uma entrevista com a professora, a fim de cruzar a fala desta com aquilo que eu havia observado no período em que estive no campo.

Por meio desse exercício teórico e metodológico, realizando o referido trabalho de campo e utilizando a ferramenta poder, pude mapear, descrever e analisar duas tecnologias de poder: o *afeto* e o *cuidado*. Para analisar essas tecnologias, localizei alguns fragmentos discursivos implicados no processo de significação da autoridade docente no âmbito da Educação Infantil na Contemporaneidade. Com isso, consegui criar duas categorias de análise: *A afetividade na Educação Infantil é 80%* e *Todo mundo tem que cuidar das crianças!*

O investimento realizado nesta pesquisa torna possível dizer que o *afeto* e o *cuidado* aparecem como atributos essenciais para o exercício docente e, principalmente, para a constituição de uma forma de autoridade na Educação Infantil. Pode-se dizer, ainda, que o campo da Educação Infantil contribui para esse processo, na medida em que torna possível o exercício da docência de determinadas formas. Há que se destacar também que a associação entre afeto e autoridade amplia as possibilidades de análise, mostrando, por um lado, que a aproximação afetiva pode ser compreendida como recurso utilizado pela professora para superar a ausência de autoridade e, por outro lado, que tal recurso pode contribuir para regular a ação dos alunos. Pode-se dizer que o exercício de autoridade docente, nesta pesquisa, pressupõe a negociação, o que também implica conjugar responsabilidade pelo ensino e afeto.

É importante considerar que alguns estudos, como o de Carvalho (2014), possibilitam a compreensão de que discursos forjados no campo das ciências *psi* produzem determinadas ‘verdades’, constituindo, naturalizando e/ou conformando certas práticas a partir de entendimentos, como, por exemplo, de que as relações de afetividade são essenciais e inerentes a esse processo. Tais discursos funcionam, nessa medida, como uma técnica autorreguladora que subjetiva a prática da professora.

A autoridade parental também se mostrou como relevante nesta pesquisa, possibilitando analisar a ideia de cuidado e sua relação com a autoridade docente. Partindo do estudo realizado por Dal’Igna (2011), que cita as professoras-mães e a escola como mãe de todas as soluções, foi possível problematizar aqui a naturalização da *professora cuidadosa* (e afetuosa) e refletir sobre a sua implicação na conformação da autoridade docente.

Embora este estudo não tenha tido como objetivo analisar o gênero na docência, como essa imbricação apareceu, foi preciso considerá-la, dada a dimensão que ocupa na relação com a autoridade docente no campo da Educação Infantil. A generificação do trabalho docente pode ser lida neste estudo como estando relacionada com a questão da maternagem, ou seja, a presença de um caráter maternal na formação de pedagogas – o que não é central nesta pesquisa. Tais relações merecem ser ressaltadas porque se envolvem com a discussão acerca da significação e produção contemporânea da autoridade docente no âmbito da Educação Infantil, do mesmo modo que esses discursos também são reiterados em muitos espaços da cultura. Diante disso, torna-se importante analisar o tema da autoridade docente numa perspectiva de gênero – desafio para uma pesquisa a ser desenvolvida posteriormente.

Com as cenas apresentadas nesta pesquisa, procurei mostrar que elas podem ser lidas como sintomas da cultura, sendo possível identificar que há outra criança que assume outra

posição de sujeito hoje na cultura, que permite que expresse, fale e se posicione de outra maneira. Com o estudo realizado, foi possível estabelecer um paralelo entre o cuidado e o afeto nas relações educativas e nas formas de exercer a autoridade docente. Nessa perspectiva, espero que este estudo contribua para a reflexão sobre a autoridade docente a partir das questões de afeto e cuidado.

E é nesse cenário de muitas nuances que se exige da professora e do professor que assumam a responsabilidade que lhes cabe na ação pedagógica. Um cenário que torna possível pensar do que são feitos os 20% da prática pedagógica. Um cenário que nos deixa sem nenhuma certeza sobre qual o prognóstico para as relações futuras de autoridade. Um cenário em que, conforme Aquino (2014, p. 153),

[...] torna-se inadiável o cultivo de um olhar recalcitrante, seja no âmbito investigativo, seja na militância profissional, em relação ao que se nos passa quando se trata de educar; um olhar em alerta constante quanto aos múltiplos constrangimentos que o edifício educativo está desde sempre pronto a decretar a seus ocupantes; um olhar capaz, entretanto, e em igual medida, de fecundar modos de pensar e de agir sempre em estado de dissolução e recomposição; um olhar, enfim, que nada almejasse senão diferenciação.

Por isso, afirma Aquino (2014), “em uma sociedade que se pretenda democrática, não se pode conceber a noção de autoridade docente como algo prévio e imutável, mas como um atributo provisório, oscilante, sempre em construção”. (AQUINO, 2014, p. 74). Mediante tal estado de coisas no presente, reconhecendo-se o cenário contemporâneo, pensar a constituição da criança contemporânea não está separado de pensar o que se entende como autoridade docente na escola hoje, pois ela segue sendo um atributo sempre em (des)construção.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de querer**: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- ALMEIDA, Ordália Alves. Imagens da Infância... realidade das crianças. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, Gênero e Diferenças na Educação das Infâncias**. Campo Grande: Editora UFMS, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o *éthos* docente. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, Jane Fischer. **Entre as linhas-da-escola**: possibilidades de circulação da palavra. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- BOLSON, Janaina Boniatti. **Práticas de *desempoderamento* docente no cotidiano da escola de educação fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a02>. Acesso em: 20 out. 2014.
- _____. **Governando a subjetividade**: a constituição do sujeito Infantil no RCN/EI. p. 1-15. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/ebooks/GovernoeSubjetividadeBUJES.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 21, jul. 1988.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Cultura e diferenças no cotidiano da escola e no currículo. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil**. Lavras, MG: Editora UFLA (Universidade Federal de Lavras), 2012.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Filósofos e a educação**: Hannah Arendt. São Paulo: Atta Mídia, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/81916>. Acesso em: 12 jan. 2015.

CASTELO BRANCO, Guilherme. Governamentalidade e terrorismo de Estado. Dossiê: leituras brasileiras de Michel Foucault. **Revista CULT**, n. 191. Ano 17, jun. 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: _____ (Org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-155.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A** - Um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

_____. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 197-220.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 dez. 2014.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: FARIA, Ana L. G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DICIONÁRIO LATIM – PORTUGUÊS /PORTUGUÊS – LATIM. **Dicionários Acadêmicos**. Porto: Porto Editora, 2006.

DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. Ed. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2013.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 12. Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ENGERS, Maria Emília. Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA PUC-RS, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16944/12912>. Acesso em: 2 nov. 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Sobre discursos e a análise enunciativa. In: _____. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 73-96.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **Microfísica do poder**. 18.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. Apêndice da Primeira Edição (1982). O sujeito e o Poder. Por que estudar o poder: a questão do sujeito. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **Autoridade do professor**: meta, mito ou nada disso? São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernadete A; GARCIA, Walter E. **Pesquisa Educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas**. Textos selecionados de Bernadete A. Gatti. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1989.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

HUNTER, James. **O Monge e o Executivo: uma história sobre a essência da liderança**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2004.

KLEIN, Carin; DAMICO, José Geraldo Soares. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 65-87.

KLEIN, Maria Ana. **Relação pedagógica e autoridade docente – um estudo a partir das escolas franciscanas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: Relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Coleção Educação: experiência e sentido).

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2015.

LAFER, Celso. Da Dignidade da Política: Sobre Hanna Arendt. Escrito em janeiro de 1972. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 9-27.

LAROSSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 12 out. 2014.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. **Inclusão como dominação do outro pelo mesmo**. Texto apresentado e debatido no *VII Colóquio Internacional Michel Foucault*, em outubro de 2011, na PUC-SP. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-lopes-inclusao-como-dominacao.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2014.

_____; _____. Límites en la educación infantil: ¿rigidez o flexibilización negociada? **Revista Educación y Pedagogía**, v.. 23, n. 60, mayo-agosto, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 235-245, 2007.

MAFFESOLI, Michel. Da pós-medievalidade à pós-modernidade. In: GADEA, Carlos A.; BARROS, Eduardo P. (Orgs.). "**A questão pós**" nas Ciências Sociais: crítica, estética, política e cultura. Curitiba: Appris, 2013.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. UERJ, 2001. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/veracastel/a-abordagem-etnografica-na-investigao-cientfica>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MOTA, Janaína. **A presença do afeto no cenário pedagógico**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007.

MULLER, Jean-Marie. **Não-violência na educação**. São Paulo: Palas Athena, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos).

NOVAIS, Elaine Lopes. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 15-51, 2004.

OHLWEILER, Mariane Inês. **Infância e figuras de autoridade**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

_____. **No labirinto da transmissão: a herança do conceito de autoridade**. 2014. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de Oliveira. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP. 2006..

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. Crise de autoridade. **IHU On-Line**, Ano 4, n.119, 18 de outubro de 2004. Disponível em: www.ihu.unisinos.br. Acesso em: 12 dez. 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PEQUENO, Marconi José Pimentel. Poder e disciplina no ambiente escolar. In: CALISSI, Luciana; SILVEIRA, Rosa Maria G (Orgs.). **O ECA nas Escolas – Perspectivas Interdisciplinares**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013, v. 4.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013, p. 213-244. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/13.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REICHERT, Estela Elisabete. **Revisitando cenas da violência no cenário escolar**. 2007. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RENAUT, Alain. **O fim da autoridade**. Lisboa: Editora Piaget, 2004. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 73-93.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

SANTOS, Felisa. Entrevista: Foucault pensou com todos e contra todos. Michel Foucault e as urgências da atualidade. 20 anos depois. **IHU On Line**, Ano 4, n. 119, 18 de outubro de 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 set. 2014.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **A Corrosão do Caráter**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SILVA, Gilmar Moura da. **Autoridade docente e vínculo educativo contemporâneo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Ricardo de Castro e. As sexualidades e as infâncias nas (das) escolas de Educação Infantil. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org.) **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil**. Lavras, MG: Editora UFLA, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O fim das metanarrativas: o pós modernismo. In: _____ (Org.) **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 111-124.

SOSTISSO, Débora Francez. **Interfaces entre infância, gênero e escola**: dialogando com crianças. 2009. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009. Disponível em:

http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278256282_ARQUIVO_artigo-TCC-Fazendogenero.pdf. Acesso em: 10 dez. 2014.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação: Biopolítica, governamentalidade e educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, Mai./Ago. 2013.

VARGAS, Juliana Ribeiro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Discursos sobre afetos docentes: uma ortopedia de gênero? **Revista Espaço Acadêmico**, n. 129, Ano XI, Fev. 2012. Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13800>. Acesso em: 12 jan. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006, p. 13-34.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Sísifo / **Revista de Ciências da Educação**, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008.

_____. **Biopoder e dispositivos de normalização**: implicações educacionais. In: XI SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU — O (des)governo biopolítico da vida humana, São Leopoldo/RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010. (Texto completo).

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

ZAGO, Nadir. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. In: _____; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **A entrevista e seu processo de construção**: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Conflitos, Educação e Cidadania: natureza, formas, dinâmica e gestão. In: CALISSI, Luciana; SILVEIRA, Rosa Maria G (Orgs.). **O ECA nas Escolas – Perspectivas Interdisciplinares**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013, v. 4.

ZUCCO, Jucilaine. **A ideia de autoridade na educação**: uma perspectiva arendtiana. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

APÊNDICE A – Carta de apresentação endereçada à escola



Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 453 de 21/11/1983 – D.O.U de 22/11/1983
Unidade de Apoio de Serviços Acadêmicos
Gerência de Registros Acadêmicos

De: Gerência de Registros Acadêmicos - UNISINOS

Apresentação

Apresentamos a estudante **Estela Elisabete Reichert**, nº 584249, aluna do curso de **Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: Educação**, modalidade presencial, nível Pós-Graduação Estrito Senso, reconhecido pela Portaria do Ministério da Educação nº 2.530/2002, D.O.U. de 06/09/2002 e pela Portaria do Ministério da Educação nº 1.077/2012, D.O.U de 13/09/2012, desta Universidade, que deseja desenvolver pesquisa de campo do projeto "Desnaturalizando o Conceito de Autoridade Docente na Educação Infantil", sob a orientação da Professora Dra. Maria Cláudia Dal'Igna.

Informamos, também, que até o presente momento nada consta em nossos arquivos que desabone a sua conduta estudantil.

São Leopoldo, 13 de setembro de 2013.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS


Michele Antunes
Atendimento | Unisinos

Atestado nº 9109 / 2013

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 | São Leopoldo | Rio Grande do Sul | Brasil | Telefone: 51 3591 1122 | <http://www.unisinos.br>
Av. Luiz Manoel Gonzaga, 744 CEP 90470-280 | Porto Alegre | Rio Grande do Sul | Brasil | Telefone: 51 3591 1122
Rua Treze de Maio, 675 (2º andar) CEP 95700-000 | Bento Gonçalves | Rio Grande do Sul | Brasil | Telefone: 54 3452 5100
Rua Felício Júnior, 1132 (1ª e 2ª andar) CEP 95034-160 | Caxias do Sul | Rio Grande do Sul | Brasil | Telefone: 54 3214 2100

APÊNDICE B – Termo de aprovação do projeto encaminhado pelo Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA RESOLUÇÃO 084/2014

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 14/085 **Versão do Projeto:** 14/07/2014 **Versão do TCLE:** 14/07/2014


Coordenadora:
Mestranda Estela Elisabete Reichert (PPG em Educação)

Título: Desnaturalizando o conceito de autoridade docente na educação infantil.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 14 de julho de 2014.


Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido endereçado à professora



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - Professora

Você está sendo convidada a participar da pesquisa "Desnaturalizando o conceito de autoridade docente na Educação Infantil", desenvolvida por Estela Elisabete Reichert, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Cláudia Dal'Igna. O objetivo deste estudo é investigar os significados atribuídos à autoridade docente no presente das relações educativas.

Você é convidada a participar dos seguintes procedimentos: 1) observação/acompanhamento da turma do Nível Infantil III e registro das informações produzidas em um diário de campo; 2) realização de entrevista com a professora titular da turma, sendo que esta será gravada em áudio e transcrita para fins de pesquisa; 3) realização de um grupo focal com as crianças matriculadas na referida turma. Para o desenvolvimento do grupo focal, serão realizados 4 (quatro) encontros, com duração de aproximadamente 30 (trinta) minutos, em data e horário a combinar com a professora titular. As discussões realizadas em cada encontro serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, unicamente para fins de pesquisa.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos(as) participantes quanto da Instituição de Ensino a qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase do grupo focal, sem penalização alguma.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail: estela.reichert@hotmail.com e/ou telefone (51)9816-8945.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, ____ de _____ de 2014.

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 14.10.7.14

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido endereçado ao familiar ou responsável pela criança participante da pesquisa



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) familiar ou responsável:

Seu(Sua) filho(a) – ou a criança sob sua responsabilidade – está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Desnaturalizando o conceito de autoridade docente na Educação Infantil”, desenvolvida por Estela Elisabete Reichert, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), sob a orientação da Profª. Drª. Maria Cláudia Dal’Igna. O objetivo deste estudo é investigar os significados atribuídos à autoridade docente no presente das relações educativas.

A criança é convidada a participar dos seguintes procedimentos: 1) observação/acompanhamento da turma do Nível Infantil III e registro das informações produzidas em um diário de campo; 2) realização de um grupo focal com as crianças matriculadas na referida turma. Para o desenvolvimento do grupo focal, serão realizados 4 (quatro) encontros, com duração de aproximadamente 30 (trinta) minutos, em data e horário a combinar com a professora titular. As discussões realizadas em cada encontro serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, unicamente para fins de pesquisa.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

2. De que a identidade da criança, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma criança será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos(as) participantes quanto da Instituição de Ensino a qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente para fins desta pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir da autorização concedida para participação da criança na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase do grupo focal, sem penalização alguma.
6. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail: estela.reichert@hotmail.com e/ou telefone (51)9816-8945.
7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para a criança participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação da criança.
8. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____ (nome e RG), na condição de responsável pela criança, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento.

São Leopoldo, ____ de _____ de 2014.

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 14/07/14

[Assinatura]

Assinatura do(a) familiar ou responsável pela criança participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXO A – Reportagem “10 dicas para se fazer respeitar”

1. Regras, limites e responsabilidades devem ser dados às crianças desde bem pequenas. “É preciso começar na primeira infância. Quanto mais tarde os pais deixam para começar a aplicar regras e dar limites, mais difícil é conseguir que as crianças obedeçam”, diz Quezia Bombonato, presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). Desde os dois ou três anos as crianças já podem aprender tarefas como guardar seus próprios brinquedos depois de usá-los.
2. Você pode e deve ser amigo de seu filho, ouvir suas confidências, ser companheiro. Mas isso não significa que deve abrir mão de sua autoridade com ele. “Ser pai-amigo é diferente de ser apenas um amigo, alguém que está de igual para igual com a criança, que é um de seus pares. Pai-amigo é aquele que acolhe, mas que coloca limites também”, diz Quezia Bombonato, presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp).
3. “Educar é uma tarefa muito difícil, mas é fácil criar alguém propenso a ser um delinquente: basta ser muito autoritário ou não dar limite nenhum”, diz a psicóloga clínica Rosana Augone, que há 27 anos presta serviços e dá palestras em escolas. Ser autoritário é se fazer obedecer por meio de ameaças, gritos ou violência. Isso não educa a criança. “Mas muitos pais, com medo de serem autoritários, acabam fazendo exatamente o contrário: não colocam quaisquer limites. E com isso, permitem que os filhos se tornem os autoritários, os tiranos da história”, afirma Quezia Bombonato, presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp).
4. Se fazer respeitar também significa mostrar para o filho que não são só as vontades dele que contam. “Vemos pais que cedem a tudo que os filhos querem: se a família decide sair para comer fora, a escolha do restaurante leva em conta só os desejos das crianças. No carro, só se ouvem as músicas que as crianças ou adolescentes desejam. Crianças criadas assim tendem a crescer acreditando que só elas têm direitos e estão no comando”, afirma Quezia Bombonato, presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). Segundo ela, os pais devem compreender que dar tudo que a criança deseja não os torna mais “legais” ou melhores pais.
5. A cena é conhecida de muitas mães: ela coloca o prato na mesa e o filho se recusa a comer, chorando, esperneando ou até mostrando ânsia de vômito. A mãe, com receio que o filho fique sem se alimentar, cede à pressão da criança e deixa que ele coma apenas o que deseja. “Também nessas horas os pais devem fazer valer sua autoridade. São os pais que sabem o que é melhor para alimentação da criança e não a criança que deve decidir o que comer. Não quis comer o almoço? Guarde o prato e diga que ela não comerá outra coisa até o jantar. A criança vai ficar com fome? Vai. E da próxima vez não se recusará a comer”, diz a psicóloga clínica Rosana Augone.
6. No Shopping Center, a criança pede um brinquedo novo. Os pais dizem que “não”. A criança chora, se joga no chão, faz escândalo. “Está bem, pare com isso, vamos comprar”, dizem os pais, envergonhados do escândalo público. “Pior que dizer ‘não’ é voltar atrás e dizer ‘sim’ para fazer com que o filho pare de chorar ou de fazer escândalo. Quem faz isso está ensinando que vale a pena fazer birra, chorar e gritar”,

diz a psicóloga clínica Rosana Augone. No processo educativo os pais vão se deparar com frequência com choro, birras, manhas e escândalos das mais variadas naturezas. Nessas horas é preciso manter a firmeza: “Alguns pais se sentem mal por dizer não à criança quando ela quer alguma coisa. Mas saber dizer ‘não’ é necessário. E mais necessário ainda é manter-se firme em sua decisão”, afirma ela.

7. Para conquistar o respeito de seu filho, é preciso ser persistente na tarefa de educar. “O que não pode é um dia, em que se está disposto, cobrar que o filho faça o que lhe é mandado e no outro, porque o pai está cansado ou não tem tempo, deixar para lá as desobediências ou quebras de regras”, diz Quezia Bombonato, presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). “Você já falou mil vezes e, ainda assim, todos os dias tem que mandar escovar os dentes? Sim, é seu papel repetir até a criança aprender e incorporar essa tarefa em sua rotina”.

8. Seu filho não arrumou o quarto como você pediu ou deixou de fazer o dever de casa? Estabeleça uma consequência, de acordo com a idade da criança. Para os pequenos, não adianta ameaçar dizendo que vai deixar um mês sem televisão se ele não arrumar a cama. “Para as crianças menores, os castigos e punições têm que ser curtos e aplicados na hora. No dia seguinte, ela já esqueceu o que se passou. E é preciso estabelecer punições que possam ser cumpridas. Não ameace aquilo que você não pode ou não vai fazer”, orienta Quezia Bombonato, presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp).

9. O pai diz que “sim”, mas a mãe acha que “não”. Se o casal discorda sobre o que fazer diante de um pedido do filho ou de uma regra da casa, conversem reservadamente e longe da criança até chegar em um acordo. “O que não pode acontecer é brigar na frente da criança e um desautorizar o outro”, afirma Quezia Bombonato, presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). Se o filho pede algo e um dos pais não está presente, diga à criança para esperar que os dois conversem e mais tarde dê a resposta à criança.

10. Na sua casa criança não pode falar palavrão? Tem que comer salada? Tem que ajudar nas tarefas do lar? Então você precisa dar o exemplo, para mostrar a coerência entre o que você diz e o que você faz. “Autoridade é ensinar o filho a fazer não só o que você diz, mas o que você faz. Os pais são os modelos das crianças”, diz a psicóloga clínica Rosana Augone.

Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/dicas-respeito-751746.shtml?utm_source=redesabril_educar&utm_medium=facebook&utm_campaign=rede_sabril_educar>. Acesso em: 9 jan. 2014.

ANEXO B – Desenhos produzidos no II encontro do grupo focal (dia 27/06/14):

Autoria: Luíza (pseudônimo)



Autoria: Alice (pseudônimo)



Autoria: Francisco (pseudônimo)



Autoria: Ricardo (pseudônimo)



Autoria: Bárbara (pseudônimo)



Autoria: Marina (pseudônimo)



Autoria: Beatriz (pseudônimo)



Autoria: Carolina (pseudônimo)



Autoria: Elisa (pseudônimo)



Autoria: Fábio (pseudônimo)



Autoria: Vanessa (pseudônimo)



Autoria: Helena (pseudônimo)



Autoria: Fernanda (pseudônimo)



Autoria: Júlia (pseudônimo)