



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC

BRUNA JUCILENE CARLOS GONZAGA

**AUTORIDADE PEDAGÓGICA: UM OLHAR À LUZ DA PSICOLOGIA SÓCIO-
HISTÓRICA**

MOSSORÓ - RN

2018

BRUNA JUCILENE CARLOS GONZAGA

**AUTORIDADE PEDAGÓGICA: UM OLHAR À LUZ DA PSICOLOGIA SÓCIO-
HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares.

MOSSORÓ – RN

2018

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

G642a	<p>Gonzaga, Bruna Jucilene Carlos Autoridade pedagógica: um olhar à luz da Psicologia Sócio-Histórica. / Bruna Jucilene Carlos Gonzaga. - Mossoró, 2018. 127p.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.</p> <p>1. Autoridade pedagógica. 2. Sentidos e significados. 3. Sócio-Histórica. I. Soares, Júlio Ribeiro. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.</p>
-------	--

BRUNA JUCILENE CARLOS GONZAGA

**AUTORIDADE PEDAGÓGICA: UM OLHAR À LUZ DA PSICOLOGIA SÓCIO-
HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof^a. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes (Titular Externa)
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Prof^a. Dra. Elza Helena da Silva Costa Barbosa (Titular Interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof^a. Dra. Jacylene Melo de Oliveira (Suplente Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof^a. Dra. Silvia Maria Costa Barbosa (Suplente Interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

AGRADECIMENTO

Meus primeiros agradecimentos são destinados àqueles que, carinhosamente, chamo de Deus e Nossa Senhora de Fátima e que representam minha crença em um universo justo, de amor e generosidade.

Posteriormente agradeço à minha família. Ao meu pai Luiz, a minha mãe Alcilene e aos meus irmãos Bruno e Bernardo. Agradeço o aconchego, o apoio, a confiança e o amor recíproco a mim conferidos e que me ofereceram a base para finalizar este projeto de tão grande relevância em minha trajetória pessoal e profissional.

A minha vó Maria e ao meu vô Ciceromar (*in memorian*) que já não se encontram nesse plano, mas sei que, onde estiverem, torcem pelas minhas conquistas e felicidade.

Ao meu orientador Júlio Ribeiro que, com toda sua dedicação, paciência, generosidade, competência e, acima de tudo, profissionalismo, muito contribuiu para que, hoje, eu possa ser uma profissional melhor. Meu carinhoso muito obrigada.

À professora Silvia Maria Costa Barbosa (carinhosamente chamada de Silvinha) pelo seu jeito generoso, leve e descontraído de contribuir de forma tão brilhante ao meu trabalho.

À professora Antônia Batista Marques pelas valiosas contribuições direcionadas à minha pesquisa.

À professora Elza Helena da Silva Costa Barbosa pelas inúmeras contribuições em minha qualificação, pela torcida e confiança a mim depositadas nessa trajetória.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação e Subjetividade (GEPES), do qual tenho a honra de ser membro e que muito vem contribuindo para minha apropriação da Psicologia Sócio-Histórica.

Em nome da minha grande amiga Ayllana agradeço a todas as minhas companheiras de jornada que ingressaram em 2016 nesse sonho e que me acompanharam torcendo, estudando, pesquisando e subindo muitos degraus. Gratidão.

À professora e pesquisadora Wanda (Ia) M. J. Aguiar (PUC-SP) pelas sugestões de textos, livros, pelas discussões que oportunizaram um aprofundamento em minha pesquisa e pela privilegiada participação em minha banca de qualificação. Suas contribuições foram de grande relevância.

Ao PROCAD (Programa de Cooperação Acadêmica), programa que me permitiu dialogar com outros pesquisadores e aprofundar conhecimentos.

Meus agradecimentos à professora Verônica Maria de Araújo Pontes pela disponibilidade e confiança em participar como examinadora da minha banca de defesa de dissertação. Meu muito obrigada.

Finalizo dizendo que todos os aqui mencionados contribuíram para a finalização desta jornada, que tem um lugar muito especial em minha vida e que, com certeza, marca a construção de mais um degrau em muitos que serão lançados em direção a minha busca por uma educação de maior qualidade.

RESUMO

O cenário educacional é constituído por um contexto que é político, econômico, social e que passa por constantes transformações. Dentre essas transformações, se encontram aquelas ligadas à autoridade pedagógica do professor no exercício docente. Diante de uma visão em que o homem se constitui no movimento dialético de transformação dessa realidade em que está inserido, nos propusemos, neste estudo, a apreender os sentidos e significados constituídos por professores do ensino superior acerca de sua autoridade pedagógica, em sala de aula. Para isso, o trabalho foi norteado pela Psicologia Sócio Histórica, partindo de uma visão de homem ativo, histórico e social. Para nortear as análises e o olhar aos sentidos e significados que constituem a autoridade pedagógica no ensino superior, foram usadas as seguintes categorias: concepção de homem, historicidade, atividade, pensamento e linguagem e sentidos e significados. Para a obtenção do material a ser analisado, utilizamos a entrevista reflexiva como inspiração metodológica e, para a análise dos dados, a proposta dos Núcleos de Significação. A análise dos dados nos permitiu apreender três núcleos de significação: a identificação com a docência mediando a autoridade pedagógica; a relação professor-aluno mediando a autoridade pedagógica e concepções de autoridade pedagógica. A partir das análises realizadas, pudemos apreender a autoridade pedagógica como constituinte das relações educacionais. Notamos ainda que a autoridade pedagógica se constitui no movimento de significação dos professores, sendo, assim, um fenômeno histórico e socialmente multideterminado e imbricado às suas trajetórias de vida e à configuração pedagógica da instituição educacional da qual fazem parte.

Palavras-chave: Autoridade Pedagógica. Sentidos e significados. Sócio-histórica.

ABSTRACT

The educational scenario is formed by a political, economic, social and constantly-transforming context. Within these transformations, there are those connected to the professor's pedagogical authority in the teaching exercise. Facing a point of view where the being's formation happens in the dialectical movement of transformation of the reality in which they are placed, we proposed ourselves, in this paper, to learn the senses and meanings established by college professors regarding their pedagogical authority in the classroom. In order to achieve that, the study was guided by the Sociohistoric Psychology view, starting from the perspective of an active, historical and social individual. To assist the analyses to the senses and meanings that form the pedagogical authority in the higher educational system, the following categories were used: Concept of being, Historicity, activity, thoughts and language and senses and meanings. To gather the data that was going to be analyzed, we used the reflexive interview as methodological inspiration, and for the analysis, the Nuclei of Meanings proposal. The analysis of the data allowed us to acknowledge three nuclei of meanings: the identification with the professorship mediating the pedagogical authority; the professor-student relation mediating the pedagogical authority and concepts of pedagogical authority. Following the analyses that were made, we were able to acknowledge the pedagogical authority as component of the educational relations. We also noticed that the pedagogical authority is formed by the movement of signification of the professors, being, thus, a phenomenon historically and socially multidetermined and imbricate to their life trajectories and to the pedagogical configuration of the educational institution they belong.

Keywords: Pedagogical Authority. Senses and meanings. Sociohistoric.

SUMÁRIO

DAS ÁGUAS QUE ME CONSTITUEM.....	9
1 CONSTITUINDO A PESQUISA: DELIMITAÇÃO DO TEMA, PROBLEMÁTICA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.....	12
2 PENSANDO AS TRANSFORMAÇÕES NA REALIDADE ESCOLAR.....	17
3 ABORDAGEM TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO: A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E SUAS CATEGORIAS.....	30
3.1 O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO HUMANO – CATEGORIA HISTORICIDADE E ATIVIDADE.....	33
3.2 ATIVIDADE DE SIGNIFICAÇÃO COMO UNIDADE DIALÉTICA DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM.....	39
4 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	45
4.1 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....	45
4.2 O PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS.....	48
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	50
4.3.1 Sobre o professor Ptolomeu.....	50
4.3.2 Sobre o professor Alysson.....	51
5 CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	53
5.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1: A IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA MEDIANDO A AUTORIDADE PEDAGÓGICA.....	54
5.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO MEDIANDO A AUTORIDADE PEDAGÓGICA.....	58
5.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3: CONCEPÇÕES DE AUTORIDADE PEDAGÓGICA.....	62
6 APREENSÕES SOBRE A AUTORIDADE PEDAGÓGICA: O MOVIMENTO DE ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	66
6.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1: A IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA MEDIANDO A AUTORIDADE PEDAGÓGICA.....	67
6.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIDADE PEDAGÓGICA.....	80
6.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3: CONCEPÇÕES DE AUTORIDADE PEDAGÓGICA.....	92
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ANÁLISE INTERNÚCLEOS.....	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES.....	107

DAS ÁGUAS QUE ME CONSTITUEM

Somos rios com águas passantes...
Que se formam
Transformam
Transportam
Para outros lugares
Sem sair do lugar.

Meu contato com a educação, com a psicologia e com o desejo de pensar as melhores formas de aprender e ensinar começou ainda pequena, nos primeiros anos de vida, quando nas primeiras séries do ensino fundamental I, sentava-me ao chão para corrigir minhas próprias atividades escolares, fingindo ser professora de mim mesma.

Dalí em diante, uma trajetória iniciaria. Logo em seguida, aos doze, quatorze anos comecei a reunir meu irmão – em menor idade que eu - e seus amigos, na sala de minha casa para, munida de um quadro negro, giz e esponja (um dos meus brinquedos favoritos da época) me realizar como professora dos pequenos.

Nesse período, não tinha consciência de que meus anseios e minha relação com a educação já pulsavam nas veias e que essa pulsação me levaria a caminhos que hoje são tão concretos e fluídos em minha vida.

Dando continuidade a essa paixão, naquela época ainda não muito clara para mim, segui com meus estudos e chegando a segunda série do Ensino Médio ficou nítida minha curiosidade pela subjetividade, por ver o outro para além do aparente. Surgiu a psicologia em minha vida. Fiz a opção pelo curso e, não havendo a possibilidade de formação em minha cidade fui, aos 17 anos, morar em João Pessoa para estudar no curso dos meus sonhos, na Universidade Federal da Paraíba.

Durante minha formação, tracei caminhos que me possibilitaram ter contato com a interface entre a Psicologia e o processo de formação e educação do ser humano. Nos meus estudos era constante o exercício de pensar a psicologia e como esta poderia contribuir para uma educação que partisse de uma perspectiva de Homem que se constrói histórico, social e politicamente.

Como incessante sonhadora por um processo educativo que proporcione a emancipação humana, de forma que o estudante possa fazer-se e refazer-se, sendo protagonista no seu processo educativo, comecei a me questionar sobre como a psicologia poderia contribuir para esse propósito.

A partir desses interesses, ao fim de minha graduação, em 2014, procurei um terreno profissional onde pudesse estar diretamente ligada às minhas duas paixões que se constituem dialeticamente: Educação e Psicologia. Então, comecei a trabalhar, em fevereiro de 2015, como Analista de Apoio Psicopedagógico, em uma universidade privada de minha cidade. Ao mesmo tempo, iniciei uma pós-graduação em Educação Especial Inclusiva.

No meu trabalho como Analista de Apoio Psicopedagógico e no apoio que oferecia aos professores e estudantes, pude perceber dificuldades e aspirações, tendo a oportunidade de apreender sentidos e significados que constituíam a realidade do ser docente e do ser estudante naquele contexto universitário. A apreensão desses sentidos e significados me possibilitou fazer relações teórico-práticas que me levaram a inquietações no meu fazer em psicologia. Essas inquietações me impulsionaram a procurar novamente a academia e pensar essas inquietações em forma de pesquisa. Era o olhar de pesquisadora que ia se constituindo.

Nos relatos que me chegavam ao núcleo de apoio psicopedagógico, pude perceber insatisfações, trazidas tanto por alunos como por professores. Essas insatisfações revelavam-se desgaste, apatia e aniquilamento da motivação de estar em sala de aula, não sendo difícil perceber relações alienantes construídas naquele espaço. Essa alienação muitas vezes se fazia presente por um desencontro entre aluno e professor. Apresentava-se uma condição objetiva da realidade que favorecia, por exemplo, ao estabelecimento do sentido para o aprender relacionado à obtenção de uma nota (no caso do aluno) ou meramente a manutenção do emprego (no caso do professor).

Nos relatos dos professores, por exemplo, por muitas vezes, ouvi frases como: “-Eu tenho que dominar a turma”; “-Eles têm que saberem quem manda” ou; “-Eles que sabem se querem ou não assistirem à minha aula”. Estas expressões me fizeram perceber a variação existente no que diz respeito às significações dos professores acerca da autoridade em sala de aula, havendo oscilações que vão do autoritarismo à dificuldade de se colocarem em posição de autoridade, por insegurança ou medo de serem autoritários.

Dessa forma, percebo que, lamentavelmente, as dificuldades referentes à prática da autoridade docente são reais e fazem parte da constituição profissional de muitos professores, mesmo que muitas vezes despercebidas por eles mesmos. Essas dificuldades vivenciadas acabam se configurando, no seu processo dialético de constituição, em situações de apatia, desrespeito, desvalorização e humilhação ao papel do professor em sala de aula.

Vários casos demonstram¹ (não só os que pude ter contato em meu ambiente de trabalho) a dificuldade do professor - não só de forma individual ou isolada, mas vivenciada por uma parcela significativa da classe - de vivenciar sua autoridade. Compreender essa dificuldade que perpassa a autoridade docente pressupõe considerar que a educação está imersa em um contexto social, político e histórico de transformações. E que essas transformações se objetivam também na realidade do professor com seus alunos. E foi a partir desse olhar de constituição da autoridade, histórico, político e social, que me propus a debruçar-me sobre a realidade de dois professores e arriscar-me na árdua tarefa de olhar além do aparente.

¹ Flávia Gonçalves da Silva, 2011, em seu trabalho intitulado *O professor e a educação: Entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento* analisa a experiência profissional de duas professoras. Na análise de sofrimento, a vivência da autoridade pedagógica aparece como elemento importante na constituição desse sofrimento, em ambos os casos.

1 CONSTITUINDO A PESQUISA: DELIMITAÇÃO DO TEMA, PROBLEMÁTICA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Cada vez mais o panorama nacional da educação passa por transformações. Considerando a educação como um elemento com carga política, social, ideológica e histórica, as mudanças que ocorrem em todas essas esferas repercutem na forma de pensar e fazer a educação no Brasil e no mundo.

A propagação das reformas neoliberais, por exemplo, fez com que a educação no Brasil se reestruturasse, alcançando outras formas de funcionamento. Entre as transformações ocorridas, observamos o aumento no número de instituições educacionais, sejam de nível básico ou universitárias, e o aumento no número de matrículas. Essas mudanças podem parecer positivas, mas precisam ser analisadas na forma com que vem sendo viabilizadas. Um dos pontos importantes que entram nessa viabilização é a diminuição do papel do Estado em todo esse processo, inclusive no aspecto pedagógico, reduzindo-se à avaliador do desempenho das instituições e dos alunos, utilizando-se de instrumentos que por muitas vezes não conseguem apreender as particularidades de cada contexto de imersão daquela instituição (OLIVEIRA, 2004; SILVA, 2007).

Segundo Chauí (1999, p. 1):

A Reforma do Estado brasileiro pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores, um dos quais é designado Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços. O Estado pode prover tais serviços, mas não os executa diretamente nem executa uma política reguladora dessa prestação. Nesses serviços estão incluídas a educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas, entendidas como "organizações sociais" prestadoras de serviços que celebram "contratos de gestão" com o Estado.

A Reforma apontada por Chauí (1999) apresenta como pressuposto ideológico básico a ideia de que o mercado é o agente principal do bem-estar da república, o que leva a colocar direitos sociais como a saúde, a educação e a cultura como definidos pelo mercado. Com isso, vemos a ampliação do espaço privado não só no âmbito econômico, mas naqueles ligados aos direitos sociais conquistados, como a educação.

No que se refere às universidades, estas passam à posição de prestação de serviços ligada à ideia de autonomia universitária, introduzindo termos como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”.

Conforme a autora,

A "flexibilização" é o corolário da "autonomia". Na linguagem do Ministério da Educação, "flexibilizar" significa: 1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por "contratos flexíveis", isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobretudo para proteção das chamadas "outras fontes de financiamento", que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais (aliás, é sistemático nos textos da Reforma referentes aos serviços a identificação entre "social" e "empresarial"); 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos de pesquisa (CHAUÍ, 1999, p. 2).

Assistimos, portanto, a redução das universidades ao gerenciamento empresarial, em que o Estado estabelece metas e indicadores e as universidades tem "autonomia" para estabelecerem parcerias com empresas privadas para alcançar os indicadores, fazendo a gestão dos recursos. O atingimento ou não das metas se torna o pré-requisito da renovação dos contratos (CHAUÍ, 1999).

Essas transformações acabam por desencadear mudanças de ordem qualitativa e quantitativa e com elas passamos a observar características como: diversificação do público que é acolhido pelas instituições educacionais; aumento no número de alunos que acolhe; diferenciação no número de anos de escolarização obrigatória, entre outras questões que modificam o contexto da educação e passam a exigir do aluno e do professor posturas que antes não faziam parte da sua dinâmica, mudando, inclusive, a função do aprender.

No contexto das universidades, Chauí (1999, p. 2) analisa essas transformações sob a ótica do que passa a ser considerado como parâmetro de qualidade no ensino superior:

A "qualidade" é definida como competência e excelência cujo critério é o "atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social"; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade.

Avaliada por índices de produtividade e calculada para ser flexível, a universidade passa a ser estruturada por programas e estratégias pautados na eficácia. Encarnados no motor da produtividade e da flexibilidade, encontra-se a necessidade de maiores matrículas, obtenção de

maiores índices nas provas de avaliação organizadas pelo Estado, enxugamento dos gastos e gerenciamentos dos recursos. Com isso, o professor passa a sofrer as consequências no “aumento insano de horas-aula, na diminuição do tempo para mestrados e doutorados, na avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, na multiplicação de comissões e relatórios etc.” (CHAUÍ, 1999, p. 5).

Evidencia-se, então, uma situação de sobrecarga vivenciada pelo professor, cujas exigências em relação ao enquadramento a esse novo formato aumentam e a disponibilidade de investimento no seu próprio processo formativo diminui. Aumenta também o número de alunos por professor, assim como a sobrecarga de funções que o mesmo exerce, algumas vezes extrapolando àquelas que se referem ao fazer docente. Não se torna difícil ver professores que são exigidos em assumir diversas outras funções que não são próprias da sua formação profissional. Oliveira (2004, p. 1.132) faz uma análise desse aspecto a partir do olhar voltado à escola pública brasileira, o que pode ser estendido a outras esferas da educação vivenciadas no nosso país:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.

Aliada a essas transformações, vemos surgir planos de capacitação e teorias que sustentam essa forma de funcionamento e levam a um aumento na “qualidade” da educação, sob o legado do Neoliberalismo. As chamadas Pedagogias do Aprender a Aprender, por exemplo, passam a ser incentivadas e almejadas pelos diversos cursos de capacitação promovidos pelas escolas e universidades, como forma de enquadrar o professor nesse novo formato de funcionamento.

Vemos uma realidade em que o poder exercido sobre o professor vai constituindo uma realidade que não é favorável ao seu desenvolvimento, pelo contrário, esse cenário repercute negativamente na vivência da liberdade, da autonomia e naquela que é objeto de estudo deste trabalho - a Autoridade Pedagógica.

Segundo Aquino (1998), a autoridade é um elemento implícito na realidade educacional e indispensável para a estruturação e equilíbrio das relações ali estabelecidas. Para o autor, mesmo que nem sempre percebida ou compreendida, a autoridade se faz presente no fazer docente, podendo variar nas formas de ser vivenciada, compreendida e correspondida por parte dos alunos.

Diante desse cenário, portanto, também a noção de autoridade e a forma com que esta se configura na relação professor-aluno, na relação com a comunidade, do professor com ele mesmo etc., se modifica, constituindo-se a partir dos novos elementos que se apresentam. Destacamos ainda que, sendo a autoridade constitutiva da relação pedagógica, ela faz parte da realidade subjetiva e objetiva de professores, alunos, comunidade, escola, não só em um aspecto de suas vidas (o educacional), mas no indivíduo em um sentido histórico, social e político, pois é a partir dessa perspectiva que escrevemos este trabalho.

Como nos apresenta Vigotski (2010, p. 691), portanto, “Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico”. Nesse processo dinâmico e variável, quando nos remetemos à realidade educacional, a autoridade pedagógica faz parte desse processo e, com isso, é condição constitutiva das relações e do processo de desenvolvimento do ser humano. Acrescentamos ainda que a forma com que o professor significa esse meio, o processo de desenvolvimento humano e a importância da autoridade pedagógica para o fazer pedagógico constituem o seu modo de agir com os alunos e a relação que estabelece com o seu trabalho. Essas relações que o professor estabelece são ainda geradoras de sentidos e significados que atravessam o desenvolvimento das relações pedagógicas e humanas de uma forma mais ampla.

Esse cenário, portanto, modifica o professor enquanto ser humano, uma vez que não o consideramos enquanto pessoa fragmentada, que restringe as consequências do seu trabalho apenas para um âmbito de sua vida. Como fala-nos Vigotski (2007), o processo de constituição do ser humano é um fenômeno complexo, individual e, ao mesmo tempo, social e cultural. Esse processo ocorre numa relação dialética do sujeito com o meio, por meio das relações sociais estabelecidas por aquele, experiência social que lhe proporciona: ser constituído pelo meio em que atua e, do mesmo modo, constituí-lo.

Nesse sentido, compreendemos que estamos diante de uma problemática existente no espaço escolar, que é a Autoridade Pedagógica do professor do Ensino Superior em sala de aula, e investigá-la poderá nos ajudar a compreender a dimensão subjetiva do exercício da autoridade do professor em sala de aula.

Diante da problemática apresentada, este estudo tem como objetivo geral: **Apreender os sentidos e significados constituídos por professores do ensino superior acerca de sua autoridade pedagógica, em sala de aula** e como objetivos específicos **Discutir as principais dificuldades vividas por professores do ensino superior acerca de sua autoridade**

pedagógica em sala de aula; Identificar as estratégias utilizadas por professores do ensino superior para o exercício de sua autoridade pedagógica em sala de aula.

Ao apreendermos os sentidos constituídos pelos professores do ensino superior acerca de sua autoridade, em sala de aula, estaremos recorrendo a uma compreensão da dimensão subjetiva da realidade escolar, o que permitirá nos aproximarmos da construção de seu mundo psicológico, isto é, do modo como configura a realidade e os sentidos e significados apresentados por esses profissionais.

Por fim, acreditamos que, ao investigarmos os sentidos e significados constituídos pelo professor acerca do exercício da autoridade, em sala de aula - objeto de estudo desta pesquisa - estaremos contribuindo para que o professor construa um olhar mais crítico e aprofundado acerca da sua relação com a educação. Além disso, acreditamos estar oferecendo subsídios para que possa refletir sobre suas práticas, metodologias, formação e outros aspectos ligados ao fazer docente.

2 PENSANDO AS TRANSFORMAÇÕES NA REALIDADE ESCOLAR

Historicamente, a escola e o professor acompanharam e vêm acompanhando mudanças na evolução da sociedade e, conseqüentemente, sofrendo com transformações quantitativas e qualitativas.

Para compreendermos essas transformações e o panorama da educação brasileira faz-se necessário atentarmos no sistema ao qual vivemos e que acaba por determinar o movimento das decisões no âmbito educacional: o capitalismo.

Do final do século XX para início do século XXI, podemos dizer que estamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Apesar de uma nova fase, não significa dizer que a essência da sociedade capitalista tenha mudado. Duarte (2008 p. 13) faz uma crítica à Sociedade do Conhecimento, ideologia marcante dessa nova fase do capitalismo que, segundo o autor, refere-se a “uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea”. E que a função da implementação dessa crença seria a de:

Enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’, tais como a questão da ética na política e na via cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2008, p. 14).

Essa perspectiva defende que a conjuntura em que vivemos e os problemas sociais e políticos acontecem por responsabilidade individual e particular de certas mentalidades e formas de agir, eximindo a responsabilidade do Estado e das organizações privadas, por exemplo.

Aprofundando-nos nas teorias que surgem com esse propósito, vemos despontar a transição da ideia de capacidade, antes atrelada à pedagogia (tradicional) que cede lugar à ideia de competências que precisam ser desenvolvidas pelos alunos para se tornarem bons profissionais no mercado de trabalho.

Essa ideia de competências está atrelada ao desenvolvimento de profissionais que sejam capazes de também se adaptar às exigências impostas e se enquadrarem nos padrões de atuação exigidos pelo capital. Com isso, os professores são impelidos a desenvolver formas de atuação profissional que correspondam às novas exigências do capital. Conforme Silva (2007, p. 131),

Cabe à escola agora ensinar os alunos a serem competentes em diversas áreas para que se tornem futuros trabalhadores flexíveis no mercado de trabalho. Isso pressupõe que os alunos têm que ser flexíveis no processo de aprendizagem, assim como os professores.

O termo competência está diretamente ligado às empresas que pressupõem a flexibilidade, adaptabilidade, agilidade para lidar com situações inusitadas e uso das novas tecnologias como alguns dos seus pressupostos. Essas ideias fizeram surgir, na pedagogia, algumas teorias como a Pedagogia da Competência (SILVA, 2007).

Entre as ideias que a Pedagogia da Competência defende está a do professor facilitador do processo de aprendizagem do aluno, em contrapartida à ideia do professor transmissor de conhecimento. Como facilitador, caberia a esse professor, então, buscar apoio na experiência imediata do estudante para orientar sua atividade de aprendizagem, estimulando a curiosidade natural que existe em cada sujeito. A ideia de curiosidade natural encontra sustentação na concepção naturalista de homem propagada pelo neoliberalismo, associada à ideia de individualidade já que, a partir dessa concepção, o aluno tem que descobrir sozinho o seu conhecimento (SILVA 2007).

Segundo Duarte (2008), a abordagem por competência atrela-se às exigências de focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos². Esse tipo de abordagem exige uma revolução cultural em que a lógica de ensino passa a ser entendida por uma lógica de treinamento (*coaching*) sob a perspectiva de que as competências são construídas através do exercício em situações complexas. O aprender transforma-se, então, no aprender a aprender que significa aprender fazendo.

Nessa direção, Perrenoud (2000, *apud* DUARTE, 2008, p. 6) aponta que:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completa-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria constituir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura.

A partir dessa concepção, a finalidade da educação torna-se o aprender a aprender, a partir da ideia de que a intervenção pedagógica deve contribuir para que o aluno desenvolva

² A expressão métodos ativos é utilizada como referência às ideias pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista.

essa capacidade. Aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia³ e liberdade do indivíduo, levando o aluno a construir seu próprio conhecimento.

Percebemos, então, quatro ideias intimamente associadas que nos ajudam a compreender a Pedagogia da Competência:

1) Aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas. 2) O método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente. [...] 3) A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. 4) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (DUARTE, 2008, p. 9).

A partir das críticas apresentadas, não se trata de discordarmos de uma educação que se volte à autonomia e liberdade do indivíduo, mas precisamos destacar que a Pedagogia da Competência (assim como sua ideia de autonomia e liberdade) encontra-se amparada nos conceitos neoliberais de funcionamento da educação e de produção do capital, princípios estes que se diferenciam daqueles aqui defendidos - que serão melhor especificados ao longo deste trabalho.

Na seguinte citação de Fonseca (*apud* DUARTE, 2008 p.11), fica nítida a relação do “Aprender a aprender” com a lógica de funcionamento do capital:

Cada um deles (empresários e trabalhadores) produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro. [...] A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a re-aprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez mais com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários e individuais, os postos de emprego que restam vão ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos.

O aprender a aprender apresenta-se, então, como um elemento para competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. “Trata-se de um lema que sintetiza uma competição educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2008, p. 11).

Aos educadores caberia conhecer profundamente a realidade social, a fim de saber quais as competências necessárias a serem desenvolvidas pelos futuros profissionais para promover

³ As ideias de autonomia e liberdade (defendidas pela pedagogia da competência) estão ancoradas nos ideais Neoliberais.

uma melhor adaptação a essa realidade. Na medida em que o objetivo é desenvolver competências para promover adaptação, perde-se de vista o olhar lançado à sociedade para pensar criticamente e construir uma realidade social comprometida com as transformações sociais. Também o legado de desenvolver nos indivíduos a criatividade, defendido pela Psicologia da Competência, refere-se a encontrar novas formas que permitam uma melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista, e não a busca da superação e transformação da realidade voltada ao capital (DUARTE, 2008).

Cunha (2015) coloca que, a partir dessas imposições, o fazer docente chega a se confundir com a aplicação de uma técnica, em detrimento de uma atuação social e política. O autor aponta que as mudanças ocorridas vêm repercutindo no professor - de forma intensa e mais direta - modificando as relações sociais estabelecidas em sala de aula. As funções são exigidas com cada vez mais enquadramentos e superficialidade, tirando do professor a oportunidade de criar e se colocar enquanto sujeito nas atividades que realiza. Vemos um panorama que sugere uma realidade de despersonalização e alienação.

Como nos traz Furlani (2012), o professor vive o dilema do teórico-prático. As mudanças e proposições que são propostas na teoria encontram dificuldades de se efetivar em uma realidade que, na verdade, encontra-se dinâmica, efêmera e repleta de diversidades que muitas vezes os manuais de implementação de diretrizes curriculares, por exemplo, ou as discussões de práticas pedagógicas não dão conta de contemplar. Vemos o envolvimento de elementos de natureza socioeconômica-política que impõe um desafio que anda na contramão da liberdade do professor, exercendo uma pressão e criando uma esfera de poder que vai ao encontro de quem o professor é. Com isso, os professores precisam vivenciar o resultado imediato das conjecturas elaboradas pelo teórico, em uma realidade diferente daquelas descritas pelas teorias educacionais e pelos planos de metas ou cumprimento de exigências que os chegam.

Com o aumento das exigências no desenvolvimento de ‘competências de adaptação’ ocorre também o alargamento da função docente, que não se torna incomum que o professor precise responder por funções que não fazem parte do seu processo formativo, correspondendo à função de assistente social, psicólogo, psicopedagogo, administrador, entre outros.

Sobre a análise desse contexto nas escolas públicas, Oliveira (2004, p. 1132) escreve:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente

social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Assim, o trabalho do professor sofre uma mudança em sua própria definição, passando a estar atrelado a funções que colaborem com o enquadramento das instituições educacionais ao funcionamento do capital, o que gera sobrecarga e, muitas vezes, despersonalização. Torna-se cada vez mais comum, por exemplo, que os professores também estejam atrelados (para além das atividades de sala de aula) a tarefas de gestão na escola, tendo que desenvolver atividades no que se refere à elaboração de projetos, discussão coletiva do currículo, implementação de políticas educacionais, gerando sobrecarga e nem sempre sendo remunerados por isso (OLIVEIRA, 2004).

Percebe-se, então, uma mudança que vai além da técnica ou de um elemento em específico, refere-se a mudanças paradigmáticas que dizem do fazer docente e do estabelecimento das relações dentro da escola e da escola com a sociedade. Para aprofundar esse entendimento trazemos o conceito de trabalho educativo que nos remete à gênese do aprender:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1997 *apud* DUARTE, 2008, p. 34).

A finalidade da educação encontra-se, então, no processo de humanização, que está relacionado à atividade social de objetivação dos homens em seu meio. Sendo assim, não há como falar em educação perdendo de vista sua dimensão histórica e sem fazer o exercício de identificar os elementos culturais indispensáveis à sua humanização. Essa ideia se distancia dos pressupostos defendidos pela Psicologia da Competência, uma vez que esta última tem como finalidade desenvolver competências de adaptação a uma realidade e não de desenvolver, no aluno, um olhar crítico e de transformação da realidade. O homem deixa de ser visto como ser ativo e que constrói sua realidade objetiva para ser pensado como expectador e aquele que deve se adaptar a uma sociedade que é constituída pelos ditames do capitalismo.

Defendemos neste trabalho, então, uma concepção de educação que está para além da sala de aula e que repercute na forma com que vemos a constituição do homem na sociedade.

Silva (2007), em sua tese, *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*, faz uma discussão sobre as condições objetivas de trabalho impulsionada pelo capitalismo, a partir da análise do relato de duas professoras que viveram um processo de alienação relacionado ao trabalho docente. A condição de alienação vivida pelas professoras (Joana e Laura) foi geradora de adoecimento.

Joana e Laura eram duas professoras que tinham uma extensa jornada de trabalho diária, que precisavam conciliar os inúmeros alunos e atividades na escola, com as atividades extraclasse (como correção de provas, elaboração de aulas e preenchimento de diários). Nos períodos de trabalho na escola, as professoras se deparavam com dificuldades em relação ao compromisso dos estudantes com o processo educativo e pelo próprio interesse pela aula. Diante dos relatos das duas professoras, Silva (2011, p. 58) faz a seguinte reflexão:

Mas, como deveriam (os estudantes) se comportar na escola? Por que a escola deveria ser diferente de qualquer outro lugar? Porque era lá, na escola, que eles aprenderiam os meios de “serem alguém na vida”, a partir, dos conteúdos curriculares, dos valores morais, das relações interpessoais, que deveriam primar pela educação de qualidade. É o que pensavam nossas duas professoras. Esperavam que cada aluno tivesse interesse próprio pela escola e para o que ela poderia (ou deveria) oferecer aos educandos. Se isso acontecesse, não precisariam gastar até 15 minutos (de uma aula de 50) para organizar a turma de modo a ficar minimamente quietos para que pudessem ouvi-las.

Para Joana e Laura, se os alunos tivessem interesse em aprender, elas não se irritariam com o barulho constante, não sofreriam com o desrespeito de alguns alunos frente à almejada autoridade docente, que se perdeu ao longo dos anos, não se sentiriam sozinhas diante das dificuldades que encontravam continuamente no trato com os alunos, com os pais, com outros educadores, com os conteúdos curriculares, enfim, com a educação. Não se sentiriam sozinhas na árdua tarefa de educar, quando foram formadas para ensinar; não teriam tantas angústias se, apesar desses fatores, contassem com boa infra-estrutura escolar, bons recursos didáticos, orientação e formação técnico-pedagógica (a tão aclamada formação continuada), que lhes propiciassem competências e habilidades (como todos os documentos governamentais da educação almejam) para serem boas profissionais. Consequentemente, voltariam a ser valorizadas profissionalmente, valorização essa evidenciada no respeito por sua ocupação e principalmente, na remuneração salarial.

As condições trazidas por Silva (2011) não representam apenas a realidade das duas professoras referidas, mas nos ajuda a compreender um processo histórico e social de objetivação da realidade do professor no Brasil, podendo ser evidenciadas situações de sofrimento também através dos índices estatísticos de adoecimento ligados ao trabalho e de licenças médicas concedidas a esses profissionais.

Componentes desta realidade são também os estudantes. Eles são, por muitas vezes, referenciados como o motivo para o mal querer dos professores em relação ao trabalho. Na contrapartida, os estudantes são citados também como os mantenedores da razão e do querer

bem dos professores em relação a sua atividade profissional. Para compreendermos a constituição dessas relações, Silva (2011) faz uma análise do contexto social, histórico e político de inserção dos estudantes na escola. Para a autora, esse espaço (a escola) é visto como o lugar onde “não pode” realizar a maioria das atividades que vão ao encontro com a curiosidade epistemológica dos estudantes. Nesse caso, a instituição educacional acaba por se constituir como o espaço do distanciamento. Vejamos a citação que segue:

Na verdade, os alunos, assim como os professores (o que não eximem ambos de responsabilidades no processo educacional) padecem nas mãos do mesmo algoz: o descaso com a educação. E alguns professores sabem disso e, mesmo com todos os comportamentos considerados inadequados dos alunos, ainda se satisfazem ao ver o aluno aprender o que ele (o professor) lhe ensinou, de ver sua atividade reconhecida quando um aluno fala “você foi o melhor professor que tive”, “o que você me ensinou foi muito importante” [...] Há também aqueles que não conseguem mais se emocionar com qualquer coisa oriunda dos alunos. Mas, será que estes que deixaram de se emocionar, de se envolver com sua própria atividade profissional, também não sofrem? Será que essa perda do envolvimento não é uma consequência das mazelas impostas à educação e aos educadores? Como explicar as faltas constantes, os altos índices de adoecimento? (SILVA, 2011, p. 60).

Podemos falar, então, de uma esfera de poder que é exercida, seja em professores e/ou alunos e que passam a constituí-los. Para compreendermos como essa esfera do poder aparece nessa relação educativa trazemos a definição de French e Raven (1969 *apud* FURLANI, 2012, p.17), que dimensionam o poder como “a capacidade de um agente para produzir determinados efeitos, sendo decorrente de uma relação social entre indivíduos, grupos ou organizações, em que uma das partes exerce controle sobre a outra”. Destacamos aqui que o grau de controle exercido ou o grau de obediência não se apresentam determinados, podendo se dar de formas bastante variáveis nas relações. Por esse motivo, pode-se falar no poder como possibilidade ou potencial de ação que não tem uma variável que determine o como ou em que nível essa relação vai acontecer.

Furlani (2012, p. 18) destaca ainda a diferença entre poder e influência:

Uma relação de influência verifica-se quando alguém adere a interesses, valores, crenças ou modos de comportamento de outrem. Numa relação de poder, essa adesão pode se dar com o consentimento ou não de quem adere. Porém, com ou sem o consentimento da(s) pessoa(s) sobre quem ele é exercido, o poder, que é uma relação de forças, torna-se possível porque quem o exerce possui a capacidade de aumentar ou diminuir a satisfação das necessidades de outrem.

No trecho acima, a expressão “relação de forças” aparece e a mesma não se refere ao uso obrigatório da força ou coerção, mas sim ao uso de meios que permitam obter adesão de outros, para a influência que será exercida no seu comportamento. Sendo assim, a abrangência

dessa concepção de poder não a restringe às relações institucionais, mas as relações que envolvem costumes, preconceitos, crenças, paixões coletivas e tudo o mais que contribui para determinar a ordem social; trata-se de uma abrangência sociopolítica-psicológica (FURLANI, 2012).

Remetendo-se a Foucault (1979), o poder é algo multidirecional, estando presente em todas as ramificações da sociedade, em todas as suas formas. Para ele, o poder apresenta ramificações e modos de se constituir, podendo se dar de forma repressora, mas muito mais do que isso, produzindo efeitos de saber e verdade. Não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente porque ele, não pesa como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1979, p. 8).

O poder não é, portanto, algo estranho ao corpo social, nem algo que se opõe sempre ao indivíduo, mas é uma condição que permeia o funcionamento da sociedade moderna.

Com isso, podemos falar que as relações educativas se dão permeadas por uma esfera de poder que, no caso do capitalismo, impõe padrões de funcionamento da educação sob o paradigma da competência, flexibilidade, adaptação. A força exercida pelo capitalismo como modo de produção, também para as relações educativas, se configura como uma relação de poder, hierárquica, de autoridade (do tipo autoritarismo) - assunto que detalharemos em breve.

O poder configura também as relações entre professor e aluno, alunos e alunos, e professor e comunidade. Podemos dizer, então, que a educação e as instituições educativas estão organizadas por estruturas hierárquicas, em que o poder permeia relações de autoridade que se pode dar de diferentes formas.

No entendimento do poder no contexto das instituições educacionais, precisamos considerar que as relações de poder não se limitam à esfera institucional, nesse caso, o aspecto institucional aparece como característica, uma vez que, a relação professor-aluno, por exemplo, se torna possível porque apresenta por trás uma instituição formal. Entre professor e alunos, há, então, uma relação de poder institucionalizada que se efetiva por meio da organização escolar (FURLANI, 2012). Destacamos que, mesmo nesse caso, apesar do aspecto institucional aparecer como relevante, a relação professor-aluno e o poder e autoridade na escola extrapolam

a dimensão institucional na sua constituição, uma vez que essa instituição está localizada em uma realidade social-política e econômica que também a constitui dialeticamente.

Podemos falar que o contexto das relações de trabalho de um determinado professor, que o constitui enquanto pessoa, constitui, também, a sua relação de autoridade com o seu aluno em sala de aula, que, para Aquino (1998), funciona como um dispositivo basal de estruturação e efetivação da própria intervenção institucional. Para o autor, este direito atribuído ao professor (a autoridade) funciona como garantia de estabilidade, uma vez que garante o objetivo da ação pedagógica. Nesse sentido, o exercício do poder do professor, estruturado em uma relação hierárquica, faz-se necessário para a manutenção da instituição escolar e do equilíbrio em sala de aula.

Ele relaciona, ainda, essa necessidade de estruturação da relação hierárquica, na escola, à necessidade de criação e cumprimento de regras na sociedade que são capazes de nortear as relações e possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros deste grupo social.

A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam. Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras, e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. Mais do que subserviência cega, a internalização e a obediência a determinadas regras pode levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como consequência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais. Neste paradigma, o disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites (AQUINO, 1996, p. 85).

A partir desse pressuposto, a noção de indisciplina passa a ser vista como uma atitude de desrespeito, de intolerância aos acordos firmados, de intransigência, do não cumprimento das regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo (AQUINO, 1996). Essa noção está amparada ainda na ideia de que atitudes de desrespeito e intransigência devem ser compreendidas a partir do contexto histórico cultural em que se constituem, refletindo uma realidade objetiva e subjetiva que se constitui dialeticamente. Se falamos, então, de uma condição de indisciplina em sala de aula precisamos compreender que aspectos chamamos de indisciplina e qual o contexto de constituição dessas atitudes, de que forma ela reflete um processo que é histórico e que carrega consigo elementos que nos ajudam a compreender a sua gênese.

A ideia de indisciplina defendida neste trabalho, portanto, distancia-se de noções como obediência cega ou velada, subserviência, tirania, estabelecimento de passividade e/ou falta de protagonismo aos estudantes.

Nesse sentido, a autoridade pedagógica se constitui a partir do papel social do professor e também do pressuposto de que este profissional é detentor do conteúdo com o qual está trabalhando. E, como se pode subtrair do sentido fundamental do termo, se configura como um exercício legitimado, de direito, do poder, uma espécie de arbitragem ou comando concedida a partir da autorização do outro. Assim, a forma como o professor estabelece essa autoridade, em sala de aula, varia e é vital para a determinação de uma situação de disciplina ou indisciplina, por exemplo.

Destacamos ainda que a forma como o professor compreende o seu papel na ação pedagógica – na transmissão dos conteúdos aos alunos, na construção de conhecimento, no estabelecimento das regras, por exemplo, reflete o seu posicionamento e sua relação professor-aluno. O que o professor compreende como autoridade? O que o professor compreende como uso da força? E como protagonismo estudantil? São respostas que interferem na sua ação em sala de aula, na sua constituição e na de seus alunos.

Tradicionalmente, a noção de autoridade vem sendo confundida com autoritarismo nas relações em que os alunos não têm o direito de se posicionarem frente à realidade escolar. Nesse caso, a relação professor-aluno passa a ser permeada por alunos que tendem a se calarem por medo de punições e ameaças.

Novais (2004) nos acrescenta a existência de dois tipos de autoridade indispensáveis para a compreensão da discussão proposta neste texto. A primeira seria a autoridade autoritária a qual está vinculada ao uso da força ou violência. Nesse caso, este direito não é legitimado pelos subordinados e há um uso abusivo e, em geral, mediado por castigos, punições e advertências. Falamos de uma autoridade mediada pela legalidade da posição do professor. Já a segunda, seria por competência, autoridade a qual é conquistada a partir de um prestígio e da capacidade do indivíduo, sendo possível observar uma admiração daqueles que se subordinam à autoridade em questão. Esse tipo de autoridade, diferente da baseada na legalidade, se baseia na legitimidade. Está ligada aos papéis inerentes ao fazer da docência e se expressa em situações nas quais a relação estabelecida entre professor e alunos o credencia como aquele que melhor poderá executar determinadas funções. Furlani (2012, p. 33-34) acrescenta:

A autoridade que surge através da competência e do empenho profissional do professor pode estabelecer uma mediação democrática, através da ênfase predominante que faça convergir liberdade e igualdade, tendo como critério norteador a qualidade de vida humana coletiva [...] Essa autoridade é delegada pelos alunos ao professor que demonstra competência, quando esta atende a necessidades mútuas do professor e dos alunos, pois esta tende a afastar o perigo das soluções dogmáticas e fechadas. Por isto, denominamos a autoridade que assim é estabelecida como exercício conjunto do poder.

Na autoridade por competência, o professor exerce a autoridade que lhe é atribuída para o desempenho dos papéis que facilitam esse clima de negociação normal – isto é, com conflitos – dentro do qual o poder do aluno pode ser exercido de forma que haja influências mútuas (FURLANI, 2012).

Por vezes, a relação pode se dar de forma a promover o desenvolvimento de um acirramento entre as relações, no qual há a criação de um espaço de confrontos nos espaços educacionais, com a prevalência do desrespeito e do aniquilamento da liberdade, onde se pode observar uma dificuldade de vivência da autoridade pedagógica, por parte do professor.

Vemos a necessidade de destacarmos aqui que o conceito de liberdade referido neste trabalho sustenta-se na concepção espinosiana que articula servidão e liberdade.

Para Espinosa, o homem é um grau de potência, uma força interior para se conservar, se preservar na própria existência (que Espinosa chamou de *Conatus*) e de desejo (*cupiditas*). O desejo seria, para ele, a própria essência do homem, a força que nos leva ao encontro com algo que sentimos que compõe com a potência de nosso corpo e alma para conservar. Essa força que aqui falamos refere-se à expansão do corpo e da mente na busca da liberdade, da felicidade, que assim como alimento, abrigo e reprodução humana, são necessidades fundamentais à existência humana (SAWAIA, 2009).

Essa existência não se resume a uma sobrevivência darwiniana, a uma vida biológica ou reduzido ao estar vivo, mas aquela marcada de sentidos. Para Espinosa (1977), a luta pela expansão é uma dimensão irreprimível do homem no processo de conservar-se. É essa dimensão que pressupõe a passagem do homem de uma condição de escravidão (*heteronomia*) à autonomia, liberdade. Com isso, põe-se em terra a ideia de que a condição de liberdade tem pouco valor para pessoas que se encontram em algumas condições objetivas. Sendo a mesma condição de existência e irreprimível no homem, encontra o seu valor desde pessoas que já alcançaram certo grau de liberdade àquelas que vivem em condição de pobreza e exploração, com o mínimo para sobreviver.

Conforme Sawaia (2009, p. 366),

Pesquisa com moradores de rua demonstra a veracidade desse postulado, ao constatar que eles sofrem por falta de dignidade e liberdade. O cerceamento de seu direito de escolher e de ser reconhecido gera tanto sofrimento quanto a falta de moradia, pois é fruto da falta de liberdade.

Mesmo em condições de miséria o ser humano não se reduz a uma dimensão apenas biológica, sendo suprimidas suas necessidades dialéticas de subjetivação e objetivação da realidade em que se constitui.

Para Espinosa (1977, p. 20-21), “A liberdade é uma virtude, quer dizer, uma perfeição. Conseqüentemente, nada do que atesta impotência no homem se pode relacionar com a sua liberdade. Liberdade, com efeito, não suprime, mas, pelo contrário, coloca a necessidade da ação”. A liberdade está, pois, no cerne da constituição humana.

Dessa forma, a educação deve ser pensada como aquela que promove o desenvolvimento humano de tal forma que leva os indivíduos à emancipação e não à servidão. Falamos aqui, então, de emancipação da educação, concepção de educação que defendemos neste trabalho.

Sobre esse aspecto Silva (2007) coloca que para que a emancipação ocorra é necessário haver uma estrutura e organização educacional, através de políticas públicas e sociais e orientações educacionais que se voltem a esse propósito.

A emancipação humana é entendida nesse trabalho a partir de uma concepção marxista, que compreende o indivíduo como parte do processo de apropriação e objetivação da realidade histórico cultural. A partir desse processo o homem se torna gênero humano.

Em síntese, emancipação humana significa a liberdade dos homens serem donos de sua própria história, de terem condições materiais para satisfazerem suas necessidades, bem como a de todos os homens. Para que isso ocorra, os homens deverão trabalhar coletivamente (trabalho associado) e de forma consciente em relação aos meios dessa produção, com a responsabilidade do controle e da distribuição, e também das necessidades e possibilidades do homem nessa nova sociedade. Nova sociedade capitalista, justamente por modificar o que garante esse modo de produção: a propriedade privada dos meios de produção (SILVA, 2007, p. 141).

Nesse contexto, encontramos um terreno profissional que é promotor da liberdade individual do ser humano e onde autonomia e autoridade encontram espaço para se desenvolverem harmoniosamente. A autoridade pedagógica, pensada sob essa perspectiva, encontra elementos que favorecem o seu desenvolvimento a partir do bem-estar de professor e alunos, podendo, assim, o respeito se evidenciar e se objetivar nas relações estabelecidas.

Dessa forma, podemos pensar na educação como uma prática revolucionária, quando o fazer pedagógico estiver para o desbloqueio de forças antes reprimidas da subjetividade, proporcionando alegria e vida. Falamos aqui em uma educação libertadora, que vá ao encontro dos caminhos pelos quais a verdadeira liberdade pode ser alcançada ou desejada: A uma educação que apresenta a ética e os afetos em relação (SAWAIA, 2009).

Essa compreensão da educação nos faz perceber que as realidades objetiva e subjetiva se constroem em uma relação dialética e que a constituição de professor e aluno se dão através de relações que ultrapassam o muro da escola ou de qualquer outro espaço físico em que a educação esteja presente. A educação é política, é social, é histórica. As decisões políticas, e não falamos aqui somente de políticas educacionais, repercutem desde a forma das instituições educacionais se organizarem ao plano de aula que o professor desenvolve e como ele estabelece a relação com o aluno X ou Y para implementá-lo.

Estamos diante de uma visão de educação como união de contrários que se formam e se reformam a todo instante e que os elementos que a constituem, como a autoridade pedagógica (objeto de estudo desse trabalho), precisam ser compreendidos e analisados com uma profundidade que permita perceber os elementos que aqui mencionamos, indo além de discursos naturalizantes ou objetivantes do ser e dos processos.

Com o objetivo de atingirmos essa profundidade de análise e irmos além do aparente, direcionamos o nosso olhar de análise através da Psicologia Sócio-Histórica e suas categorias, assunto que será detalhado nos tópicos que se seguem.

3 ABORDAGEM TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO: A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E SUAS CATEGORIAS

Lev Vigotski foi um teórico bielorusso, nascido em 1896 e teve uma morte prematura em 1934, após enfrentar sérios problemas de saúde. O seu interesse pelos estudos e sua dedicação o permitiu, com menos de 38 anos de vida, desenvolver uma formação intelectual que abrangia áreas como a filosofia, pedagogia, psicologia, política e literatura, o que revelava a expansão de sua compreensão sobre o contexto que vivenciava. Apesar do pouco tempo de vida, seu amplo conhecimento e desenvoltura na escrita o permitiu deixar escritos que marcam diversas áreas do conhecimento até os dias de hoje. Uma obra inacabada, complexa, intensa e revolucionária, chegando a ser censurada pelo governo stalinista pelo caráter inovador de conceber o fenômeno psicológico e pelas críticas severas à forma de fazer ciência até o momento vigente. Censurados, muitos dos seus escritos só foram encontrados anos após a sua morte, se expandindo e ganhando grande repercussão a partir da década de 50. Por não terem sido revisados e pela quantidade de termos técnicos e específicos, muitos das suas reedições e traduções para outros países passam por sérios problemas de tradução, o que, entretanto, não retira a grandeza e influência mundial de suas obras (MOLON, 2011).

A produção intelectual de Vigotski é mediada pelo contexto social e político vivenciado por ele, assim como pelo estudo de vários teóricos, entre os quais, alguns ligados ao materialismo histórico dialético, forma de pensamento na qual a sua escrita muito se ancorou. A escrita do autor é marcada pela produção de uma ciência histórica e dialética, que busca enfrentar ambiguidades, contradições e superações teóricas, o levando a propor uma concepção de novo homem e a apresentar uma Psicologia que é, indiscutivelmente, o principal produto de suas obras: A Psicologia Sócio-Histórica.

O contexto de produção da Psicologia Sócio-Histórica tinha como pano de fundo principalmente a reflexologia, reactologia e pedologia, ou seja, teorias que não se voltavam à análise dialética e histórica do processo de constituição do sujeito, mas carregavam as raízes do surgimento da Psicologia Experimental de Wundt e sua dicotomia entre objetividade e subjetividade na forma de fazer ciência. A tendência científica objetivista no estudo dos fenômenos psicológicos se tornava cada vez mais incongruente. Sobre a Psicologia da experiência imediata apresentada por Wundt, nesse período, segue a Análise de Figueiredo e Santi (1997):

Para Wundt, o domínio da Psicologia era vasto e complexo, porque explicar e compreender a experiência imediata exigia tanto uma aproximação com as ciências naturais como uma aproximação com as ciências da sociedade e da cultura. Mas na hora de juntar os dois enfoques metodológicos e de juntar as duas imagens de homem no conceito de “unidade psicofísica”, as dificuldades eram imensas e os discípulos de Wundt, em sua maioria, desistiram de acompanhar o mestre e foram procurar soluções menos complicadas, embora, talvez, muito mais pobres (FIGUEIREDO e SANTI, 1997, p. 60).

O processo de construção do pensamento de Vigotski, então, procurou abranger também a superação dessa tendência objetivista no estudo do psiquismo humano, sendo possível afirmar que a Psicologia Sócio-Histórica contribui significativamente para o estudo do sujeito e da subjetividade no campo da ciência psicológica. Acerca dessa contribuição, a Psicologia Sócio-Histórica vem propor,

[...] a partir de Vigotski, que se estudem os fenômenos psicológicos como resultado de um processo de constituição social do indivíduo, em que o plano intersubjetivo, das relações, é convertido, no processo de desenvolvimento, em um plano intra-subjetivo. Assim, a subjetividade é constituída através de mediações sociais. Dentre essas mediações, a linguagem é a que melhor representa a síntese entre objetividade e subjetividade (GONÇALVES, 2015, p. 50).

Na construção de sua teoria, portanto, Vigotski procurava desenvolver um método que abrangesse a complexidade do seu objeto de estudo e que partisse da análise do processo, da constituição, da gênese das funções psicológicas. Para isso, ele precisou considerar o humano na sua relação dialética com o social e com a história. O autor nos remete ao entendimento de que o homem é constituído de leis sócio-históricas e culturais e, com isso, sai do reducionismo de considerar as leis naturais como únicas determinantes no desenvolvimento humano.

Segundo os pressupostos teóricos desta perspectiva, a dimensão biológica do homem não é negada, ou seja, o homem é um ser biológico e, portanto, formado por sua herança genética, que não desaparece ou mesmo para de funcionar com o tempo. Alguns desses fatores biológicos, como a maturação, por exemplo, servem como base natural e suporte para a gênese e evolução das características psicológicas humanas.

O fato, no entanto, é que a maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como Hegel diria, uma transformação de quantidade em qualidade). A noção corrente de maturação como um processo passivo não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos (VIGOTSKI, 2007, p. 4).

Esse movimento de constituição do humano permite, portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas humanas superiores o que acaba por diferenciar o humano dos demais animais. O desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) se caracteriza como um processo longo, contínuo e histórico, não podendo ser compreendido, então, como descontextualizado das relações sociais do indivíduo com os sujeitos e com o mundo. As Funções Psicológicas Superiores revelam, então, a historicidade e, ao mesmo tempo, só se constituem pela apropriação do que a humanidade construiu e conseguiu transmitir às futuras gerações. “Assim sendo, um indivíduo se torna humano quando mergulha no acervo e na história de seu grupo cultural, o que faz dele um ser único, histórico e efetivo agente de sua própria transformação” (REBOUÇAS, 2015, p. 54).

Sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e sua relação com os processos de objetivação e apropriação, Rossler (2004, p.101) explica:

Conforme o psicólogo soviético Alexis N. Leontiev (1978), o psiquismo humano estrutura-se a partir da atividade social e histórica dos indivíduos, ou seja, pela apropriação da cultura humana material e simbólica, produzida e acumulada objetivamente ao longo da história da humanidade. Os objetos desse processo de apropriação, a saber, as objetivações produzidas pelo gênero humano, condensam em si, isto é, materializam trabalho humano, faculdades e aptidões humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade, e constituem-se em uma síntese dessa própria história.

Nesse processo dialético de apropriação da cultura pelo indivíduo há a produção dos sentidos e significados que constituem as suas relações com os demais e com o mundo. Sentidos e significados são categorias de análise as quais serão discutidas ao longo do capítulo.

A partir destas premissas, temos por escopo do capítulo discutir como se configura o processo de significação do sujeito. Para tal, a princípio, fazemos uma breve discussão acerca do contexto de surgimento da Psicologia Sócio-Histórica e da concepção de homem, segundo a abordagem adotada. Posteriormente, para uma melhor compreensão de como se dá o processo de significação do sujeito na perspectiva sócio-histórica da Psicologia, tratamos de algumas categorias teóricas fundamentais para o referencial teórico-metodológico como: historicidade, atividade, pensamento e linguagem e significados e sentidos.

3.1 O PROCESSO DE TRANSFORM(AÇÃO) DO HUMANO – CATEGORIA HISTORICIDADE E ATIVIDADE

Estudar a Psicologia Sócio-Histórica significa fazer considerações acerca do fenômeno psicológico. Significa estudar o ser humano no seu processo de constituição no mundo, ou seja, estudar o objeto e a visão da gênese desse fenômeno, apontando suas principais características. Para isso, a presente abordagem faz uso do estudo das categorias de análise do fenômeno.

As categorias se referem a aspectos do fenômeno, que são apreendidas saindo-se da aparência e estudando o processo, o movimento, a gênese do fenômeno. “Elas (as categorias) são construções de ideias (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade” (AGUIAR, 2015. p. 117-118). Em seu processo de análise do objeto, as categorias devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. Para isso, ultrapassam a dimensão da aparência, o empírico, e buscam a concretude do fenômeno, evidenciando as relações e determinações que constituem o fenômeno.

Esse tópico inicia o estudo das categorias, introduzindo a Historicidade e a Atividade como categorias iniciais. Essas duas categorias nos permitem olhar a realidade e pensá-la em movimento. Assim, objetivamos compreender o que é a historicidade e a atividade na Psicologia Sócio-Histórica e, conseqüentemente, sua importância para a constituição do sujeito e do mundo.

A questão da história é fundamental, uma vez que remete à matriz que constitui a Psicologia Sócio-Histórica. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano apresentada por Vigotski na Psicologia Sócio-Histórica das outras concepções psicológicas e lhe atribui um valor inovador ainda nos dias de hoje. Sirgado (2000) apresenta duas maneiras de compreender a História, trazidas por Vigotski:

História é entendida por Vigotski de duas maneiras¹: em termos genéricos, significa “uma abordagem dialética geral das coisas”; em sentido restrito, significa “a história humana”. Distinção que ele completa com uma afirmação lapidar: “a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico”. Podemos afirmar então, com bastante segurança, que a nota que abre o “Manuscrito” define o lugar de onde Vigotski fala e a matriz que lhe serve de referência nas suas análises: o materialismo histórico e dialético. Consideramos isto de suma importância, pois nos dá o perfil do autor como pensador da natureza humana, constituindo o núcleo duro da sua obra (SIRGADO, 2000, p. 48).

Não há como se falar em Psicologia Sócio-Histórica, portanto, e não destacar a importância da categoria Historicidade para a sua compreensão. A historicidade das

experiências humanas é a referência básica de análise do Materialismo Histórico Dialético (MHD) e, conseqüentemente, da PSH.

Como meio de fundamentar a compreensão do conceito de ‘experiências humanas’ remontamos à Gonçalves (2015, p. 49) quando afirma:

Entende-se como experiência humana toda atividade realizada socialmente pelos homens, como forma de atender as suas necessidades, produzindo, dessa forma, a própria existência. As experiências concretas, de atividades dos homens, implicam necessariamente a produção de ideias e representações sobre elas, as quais refletem sua vida social: ações e relações.

O estudo da categoria historicidade nos remete à necessidade de compreensão também da categoria atividade. O homem se constitui historicamente, portanto, por meio de sua atividade de transformação da natureza, o que o possibilita produzir tanto objetos quanto ideias (bens materiais e espirituais), que irão configurar o meio social e individual. É na atividade, portanto, que o homem produz cultura e, a si mesmo. É na produção da cultura que se evidencia, então, a diferenciação entre atividade humana e atividade animal.

No que diz respeito ao mundo animal, a relação entre motivo e objeto da atividade é sempre imediata, direta, ou seja, sem uso de instrumentos ou significações. O animal age motivado pela satisfação de suas necessidades, necessidades essas muitas vezes baseadas na adaptabilidade e sobrevivência ao meio ambiente em que está inserido. Já quando pensamos as motivações humanas para a atividade, aparece-nos elementos novos que transcendem à adaptação e ou sobrevivência ao meio ambiente.

Em relação aos seres humanos, a atividade se dá de forma mais complexa, a começar pelo uso de instrumentos como mediadores do processo. O uso, por exemplo, de um martelo ou chave de fenda como mediador para consertar uma cadeira nos coloca em contato com a possibilidade de análise, de construção, elaboração e melhoramento dos instrumentos de trabalho, processos não verificados nos animais. É importante lembrarmos que a atividade humana, desde o seu início, foi sempre mediada por relações sociais, produzindo, portanto, relações sociais. É indispensável destacar que a forma como se dá a organização da atividade do ser humano nos remete, portanto, à cultura que esse produz. Cultura essa que se constrói e reconstrói à medida que os seres transformam o meio e se transformam nesse processo.

Para entender melhor essa diferenciação e a complexidade da atividade/ação constituída pelo homem, Duarte (2000) relaciona diretamente o conceito de atividade ao de trabalho humano, tal como proposto por Marx. Duarte diz:

[...] o trabalho é, para Marx, uma atividade que distingue o ser social do ser natural, isto é, define a especificidade do ser humano como um ser histórico, social e cultural, por possuir essas três características: a de ser uma atividade conscientemente dirigida por uma finalidade previamente estabelecida na consciência, a de ser uma atividade mediatizada pelos instrumentos e a de ser uma atividade que se materializa em um produto social, um produto que não é mais um objeto inteiramente natural, um produto que é uma objetivação da atividade e do pensamento do ser humano (DUARTE, 2000, p. 208).

A ação/atividade do homem na natureza faz com que este produza, então, a sua própria existência. Dentre as ideias produzidas pelo indivíduo estão não apenas aquelas que se materializam nos objetos que o cercam (como martelo, cadeira, mesa), mas junto com elas são produzidas as crenças, valores, conhecimentos, entre outros, que revelam e produzem o momento histórico em que vivem. Essa relação ocorre de forma dialética e, na medida em que essas ideias orientam a ação dos homens, modificando e desenvolvendo, as ações também são modificadas nesse processo.

Podemos apresentar, portanto, três aspectos fundamentais da atividade humana: a) ser orientada por um objetivo, b) fazer uso dos instrumentos de mediação e c) produzir algo que podemos caracterizar como elemento da cultura - seja por sua existência física, seja por sua existência simbólica - e que consiste na objetivação do ser humano (ZANELLA, 2004).

Indivíduo e sociedade vivem, então, em uma relação que remonta a um processo simultâneo de inclusão e exclusão, sendo o indivíduo *quase* o social. Para Vigotski (2001) não há invenções estritamente individuais, mas há uma rede de colaboração e constituição dialética do mundo e de si.

O entendimento da categoria historicidade, portanto, perpassa pelo entendimento do presente através da volta ao passado, mas também indica as diversas formas de apropriação daquilo que é culturalmente produzido pelo homem (objetivação) na sociedade e suas transformações.

Sobre a objetivação e apropriação do indivíduo na cultura, Duarte (2004) se embasa na discussão feita por Leontiev, psicólogo que melhor estudou e caracterizou a importância do processo de objetivação e apropriação no campo da psicologia. Para ele, como resultado da atividade humana, tanto os instrumentos quanto as relações sociais e a linguagem vão constituindo uma existência objetiva.

Assim, tanto os instrumentos como as relações entre os integrantes do grupo e também a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da atividade humana. Na linguagem de Marx, incorporada por Leontiev, esse processo é denominado “objetivação”. Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos

seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social. Um objeto cultural, seja ele um objeto material, como por exemplo um utensílio doméstico, seja ele um objeto não material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada maneira (DUARTE, 2004, p. 50).

O processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos. Sobre a apropriação, podemos citar algumas características. A primeira característica refere-se ao caráter ativo do seu processo. O indivíduo precisa realizar uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade acumulada do objeto.

Conforme Duarte (2004, p. 50),

A atividade a ser reproduzida, em seus traços essenciais, pelo indivíduo que se apropria de um produto da história humana é, no mais das vezes, a atividade de utilização desse objeto, mas, em certos casos, pode ser necessária também a reprodução da atividade de produção do objeto.

Outra característica é a de que, por meio do processo de apropriação, são reproduzidas no indivíduo as aptidões e funções humanas historicamente formadas, ou seja, a apropriação da cultura exerce papel mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano. Importante acrescentar que também o processo de objetivação faz essa mediação, pois não há apropriação da cultura se não tiver ocorrido objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social.

Na medida em que a atividade humana se objetiva em produtos culturais, sejam eles materiais ou não, temos, como consequência, que o processo de objetivação do gênero humano é cumulativo. Assim, no significado de um objeto ou fenômeno cultural está acumulada a experiência histórica de muitas gerações. Analisemos o exemplo dos instrumentos. Um instrumento é, num determinado sentido, um resultado imediato da atividade de quem o produziu. Neste sentido contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participaram de sua produção. Mas ele é também atividade humana objetivada num outro sentido, qual seja, como resultado da história de “gerações” de instrumentos do mesmo tipo. Durante essa história, o instrumento vai sofrendo transformações e aperfeiçoamentos por exigência da atividade social. Portanto os produtos culturais resultantes do processo de objetivação são sempre sínteses da atividade humana. Daí que, ao se apropriar de um produto cultural, o indivíduo está se relacionando com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele, como é o caso, para a grande maioria das pessoas, da apropriação da linguagem oral (DUARTE, 2004, p. 51).

Uma terceira característica assinalada por Leontiev e trazida por Duarte é a de que o processo de constituição do psiquismo humano, pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, consiste num processo mediado por outros indivíduos, se caracterizando como um processo de transmissão de experiência social e, necessariamente, um processo educativo.

O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explanações orais etc. (DUARTE, 2004, p. 51).

Como componentes dessa cultura em constante transformação estão também os dilemas vivenciados pelo homem moderno. Inseridos na lógica neoliberal e capitalista, passa pelo paradoxo de ser pensado enquanto ser individual, racional e ao mesmo tempo como ser social, ativo e histórico. O humano passa a ser cobrado em termos de um individualismo e, ao mesmo tempo, de uma sociabilidade, lógicas que são incongruentes e que marcam uma concepção dualista na construção desse sujeito. É nesse movimento dialético e histórico que são constituídos, pelo homem, os sentidos e significados da sua experiência. Sentidos e significados esses que se transformam no dia-a-dia de suas relações sociais (OLIVEIRA, 2016).

Essas premissas nos apresentam, então, um ser inconcluso e em constante transformação, que não se apresenta congelado em suas significações. Sobre esse aspecto, Oliveira (2016, p. 36) nos ajuda a compreendê-lo quando explica:

O ser humano possui uma consciência histórica que revela o processo de relação passado-presente-futuro que o orienta no seu contexto vivencial. Essa consciência histórica é responsável pela concepção da identidade, e pelo vínculo com outras pessoas e espaços, influenciando-os e sendo influenciado por eles. Nesse sentido, os valores constituídos e as ações humanas praticadas possuem uma historicidade resultante da própria ação do tempo. Utilizar a historicidade enquanto categoria é, portanto, partir para a compreensão da dinâmica humana e suas significações. Se os objetos se tornam a base material de uma sociedade, refletindo um momento histórico, as ideias também fazem parte desse processo, influenciando as ações humanas. Dialeticamente, esses dois processos – o real e o racional – formam uma unidade de contradição.

Na compreensão histórico-cultural do indivíduo, então, a concepção de homem volta-se sempre a um ser em *atividade*, que realiza os processos de apropriação e objetivação da realidade, fazendo a interface entre o que foi produzido pelas gerações anteriores e produzindo

novas realidades, dando continuidade, assim, ao processo de desenvolvimento da cultura humana.

A historicidade nos revela que o gênero humano, então, é responsável pela reprodução social e que essa não se trata de um processo somente biológico, mas também social e que vai configurando os modos de estar e sentir do homem. A forma que um indivíduo sente não é igual à forma que o outro sente. Os medos sentidos por um, não são iguais aos medos sentidos pelo outro e assim por diante. Por mais que ir ao dentista cause medo em um indivíduo, por exemplo, cada um vai manifestar um estado emocional diferente por não se tratar de algo natural, mas porque os modos de sentir vão se configurando socialmente. As internalizações dos objetos também ocorrem nessa lógica de pensamento. O que é internalizado pelo indivíduo não é o objeto, mas o significado que o objeto adquire na relação, a forma com que ele vem sendo utilizado pelo indivíduo. Assim, a forma como um indivíduo se apropria da linguagem, emoções, objetos, a forma como pensa, incluindo os preconceitos, conceitos do mundo, não é definido de forma natural, mas pela mediação do processo das relações sociais.

Nessa direção, Aguiar (2015, p. 119) aponta que:

O mundo psicológico, portanto, se constitui a partir da relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural. Ali estão as fontes propulsoras do movimento do homem. Ali estão os elementos básicos para que a relação do homem com o mundo não seja a relação de um organismo com um meio nem possa ser vista como tal. A humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura, nas coisas construídas pelo homem que se objetivaram na cultura, nas relações sociais, nos outros, nas formas de vida, no meio, que é um meio humano, porque construído pela atividade humana, pelo trabalho. O homem, ao construir seus registros (psicológicos), o faz na relação com o mundo, objetivando sua subjetividade e subjetivando sua objetividade. O psicológico se constitui, não no homem, mas na relação do homem com o mundo sociocultural.

Passando a pensar o professor, objeto de estudo deste trabalho, como ser humano que é mediado pela realidade, há necessidade de compreender os processos de historicidade que constituem a sua existência no mundo, como suas visões e expectativas sobre o trabalho docente. É preciso compreender que o professor, assim como todo e qualquer ser humano é histórico, ativo e dinâmico.

Com isso, para conseguirmos nos aproximar dos sentidos e significados que o constituem como profissional e para nos ajudar a compreender a autoridade pedagógica passaremos, então, para a segunda categoria de análise, a dialética do pensamento e da linguagem.

3.2 ATIVIDADE DE SIGNIFICAÇÃO COMO UNIDADE DIALÉTICA DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM

Para a compreensão da Psicologia Sócio-Histórica, faz-se inteiramente necessária a compreensão da atividade de significação como unidade dialética do pensamento e da linguagem. Com isso, falamos aqui das categorias pensamento e linguagem e sentido e significado que se apresentam de forma dialeticamente constituídas uma na outra.

Para iniciar o nosso estudo, vamos analisar como se dá a ligação do pensamento e da linguagem e, posteriormente, do sentido e significado. Esclarecemos que utilizamos o significado como unidade de análise da linguagem e do pensamento.

O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. Isso não quer dizer, porém, que a ausência desse vínculo primário significa que a relação entre os dois só possa surgir como ligação externa entre dois tipos essencialmente heterogêneos de atividade da nossa consciência. Seria incorreto conceber pensamento e palavra como dois elementos autônomos, independentes e isolados. Para Rebouças (2015, p. 64):

[...] a linguagem é a mediação na relação dialética entre interno e externo e, portanto, podemos dizer que o que está na base da consciência é a linguagem. Por isso, se quisermos apreender o humano e seu processo de constituição, temos de compreender esse processo de relação do humano com o mundo fundamentado nas atividades transformadoras e mediado pela linguagem.

Podemos dizer que pensamento e palavra são elementos, portanto, que se constituem e que um método de análise que busque a sua totalidade precisa considerá-los enquanto unidade dialética. Sobre esse ponto de vista, Vigotski (2010, p. 397) completa:

Procuramos substituir a análise que aplica o método de decomposição em elementos pela análise que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades várias, entendidas estas como produtos da análise que, à diferença dos elementos, não são momentos primários constituintes em relação a todo o fenômeno estudado mas apenas a alguns dos seus elementos e propriedades concretas, os quais, também diferentemente dos elementos, não perdem as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação e contêm, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise. A unidade a que chegamos contém, na forma mais simples, as propriedades inerentes ao pensamento discursivo enquanto unidade.

A unidade a que Vigotski refere-se é o significado, que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. As funções do pensamento e da linguagem, portanto,

tanto se originam quanto traçam percursos diferentes. É no decorrer do desenvolvimento do sujeito, no decurso da relação da criança com outras crianças e o mundo adulto, apreendendo os elementos da cultura, pensamento e linguagem é que as suas trajetórias se unem e vão constituindo-se como unidade, até objetivar-se na forma de significação (VIGOTSKI, 2010). Nesse momento, iniciamos a discussão sobre os pares dialéticos sentidos e significados que, como se percebe, encontram-se dialeticamente constituídos na discussão sobre pensamento e linguagem de forma que um faz parte do outro e vice-versa.

Primeiramente se faz necessário compreender que os sentidos e significados se constituem a partir da mediação do meio social no qual o sujeito se objetiva, isto é, a partir do processo de apropriação de seus elementos históricos. Dessa forma, quando falamos em significação falamos não em unilateralidade, mas em apreensão das relações, qualidades, contradições, ou seja, das mediações sociais e históricas que configuram as significações como unidades dialéticas da fala e do pensamento. Dessa forma, podemos citar três características das significações que ajudam a compreender seu processo constitutivo. As características são: a *totalidade* dos elementos objetivos e subjetivos que os constituem, as *contradições* que engendram a relação entre as partes e o todo e a *dinamicidade*, uma vez que não são produções estáticas, mas se transformam na atividade da qual o sujeito participa (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015).

Para a compreensão da significação trazemos a *palavra* como uma unidade em que a significação se materializa, sendo assim, o mais importante material de análise e de apreensão de sentidos e significados. Dessa forma, para compreender essa categoria precisamos pontuar o significado da *palavra* a partir do referencial teórico que adotamos:

A palavra é um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica. Para compreendê-la temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais (objetivas e subjetivas) em que ela é produzida, mesmo que isso se faça no nível mais elementar. [...] Não se trata de partir de palavras “estéreis”, absolutas em si mesmas, mas de palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 63).

Entende-se o significado da palavra como a unidade dialética do pensamento e da linguagem. Sendo assim, ele é constituído de propriedades dos dois. Podemos dizer que é uma unidade indecomponível de ambos os processos, não sendo um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento, separadamente. Dessa forma, torna-se necessário ir além das aparências, da descrição e buscar a explicação do processo de constituição do objeto a que se refere. O pensamento se realiza na palavra. Assim, para que haja a compreensão da palavra, é

necessário analisar o processo de significação que nela se encerra. Ao apreender o significado da palavra, entende-se o movimento do pensamento que lhe dá origem. Até que seja expresso em palavra, o pensamento passa por muitas transformações, caracterizadas como significados e sentidos (VIGOTSKI, 2010), categorias abordadas neste tópico.

É importante esclarecer que essas duas categorias (sentido e significado) apesar de apresentarem suas singularidades (daí a importância de serem vistas separadamente) não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, mas em estreita e dialética relação de constituição uma na outra.

Partimos da compreensão de que o significado é constituído de um conteúdo mais estável e dicionarizado, que nos possibilita apreender a realidade de forma mais abstrata e sem o alcance das multideterminações constitutivas do real. Assim, o significado limita-se às construções intelectuais do mundo da experiência. Diz-se que, no campo semântico, o significado corresponde às relações que a palavra pode encerrar, já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito. Vale acrescentar que, mesmo estando mais próximo do real empírico, isto é, da experiência, o significado carrega indícios que permitem avançar em direção ao real concreto, é o ponto de partida para isso. Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61) acrescenta:

Os significados constituem o ponto de partida. Mas, por compreenderem que os significados são historicamente e socialmente determinados, não se reduzindo a si mesmos dizemos que eles contêm mais do que aparentam. Por isso, os significados de uma palavra não se reduzem nem à dimensão linguística do pensamento nem à dimensão intelectual da fala. [...] Os significados são, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual. Eles são a unidade constitutiva da contradição entre pensamento e linguagem. É também por isso (o fato de o significado conter mais do que aparenta) que se confirma a necessidade de construir um método científico que, em lugar de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos. Compreendendo que a palavra com significado tem origem na articulação dialética do pensamento com a linguagem.

Para uma melhor compreensão, lembremos que o homem se constitui na atividade, transformando a natureza e a si mesmo. Esse processo de *atividade* do homem é permeado por sentidos e significados, constituídos de forma dinâmica e complexa. Os significados, portanto, têm o poder de transformar o natural em cultural, sendo caracterizados como históricos e sociais, além de permitirem a comunicação e a socialização das experiências entre os sujeitos no mundo (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Embora sejam mais estáveis que os sentidos, os significados também se modificam com o movimento histórico, de forma que sua constituição se dá a partir de um processo e não de forma estática. Dizemos, então, que os significados das palavras se desenvolvem, o que permite superar a ideia de imutabilidade e constância dos significados. Eles se configuram como os conteúdos mais fixos (porém não estáticos) compartilhados e apreendidos pelos sujeitos a partir da dimensão subjetiva da realidade vivida por eles. Vigotski (2009, p. 408) acrescenta que “O significado das palavras é inconstante. [...] Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática”. Os significados correspondem, portanto, ao ponto de partida para a compreensão do sujeito.

Nos seus escritos acerca do significado, Vigotski critica duas importantes matrizes que se estabeleceram na história da psicologia e que pensaram o *Significado* de forma diferente daquela proposta pela Psicologia Sócio-Histórica: a associacionista e a estruturalista.

Sobre a concepção associacionista, Goés e Cruz (2006) explicam que esta compreende o significado como sendo formado pela repetição de associações entre a palavra e a coisa determinada.

[...] o significado não se forma por associação entre a palavra e a coisa denominada, não decorre de mera repetição de associações. Um dos principais equívocos dessa interpretação está em que a formação do significado é um ato associativo como qualquer outro: A palavra evoca seu significado com a mesma exatidão com que o casaco de uma pessoa evoca essa pessoa ou o aspecto exterior de uma casa evoca as pessoas que a habitam (GÓES e CRUZ, 2006, p. 36).

O desenvolvimento por meio de associação entre a palavra e a coisa determinada permite mudanças em termos de restringir ou ampliar os significados, mas trata-se de mudanças quantitativas, o que não possibilita o desenvolvimento efetivo dos significados. Quando falamos em significado falamos, necessariamente, em um mecanismo de compreensão do significado que permita mudanças, ampliações e desenvolvimento em grau qualitativo. Para admitir transformações qualitativas, a relação associativa “teria que *deixar de ser o que é*, uma associação” (VIGOTSKI *apud* GÓES e CRUZ, 2006, p. 7).

Percebe-se que a concepção associacionista de pensamento, portanto, restringe o processo de constituição do significado, deixando de considerar sua multideterminação, ou seja, o contexto histórico-cultural em que se desenvolve e a dinamicidade em que o processo ocorre. Essa concepção acaba por não corresponder à complexidade do processo de formação do significado.

Já a corrente estruturalista considera a relação entre palavra e significado como uma estrutura, colocando-a no mesmo âmbito de quaisquer outras relações estruturais entre objetos. Essa concepção faz com que a especificidade da palavra se perca, não havendo diferenciação e, conseqüentemente, havendo perda de conteúdo e da relação enquanto processo que se desenvolve e passa por transformações.

As duas concepções, portanto, apresentam restrições na sua forma de conceber a relação entre significado da palavra e objeto referido, limitando-as e/ou amarrando-as a relações em associações ou estruturas. A compreensão do significado precisa ser vista a partir de *processo*. O significado se dá a partir da transformação, formação e desenvolvimento do indivíduo e dos grupos sociais, o que demonstra, portanto, que apesar de ser mais estável que o sentido, apresenta sim um caráter complexo, dinâmico e histórico na sua formação.

No que se referem aos sentidos, estes correspondem, portanto, a uma das “categorias de análise que revelam o processo de elaboração individual e subjetiva plenamente articulada à produção social” (BOCK e GONÇALVES, 2009, p. 9). Os sentidos são as zonas mais instáveis, fluidas e profundas da constituição do ser. O sentido se configura de forma mais ampla que o significado, uma vez que o segundo subverte o primeiro. O sentido não se submete a uma lógica racional externa. Refere-se inclusive a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito e constituem o seu ser. O sentido de uma palavra nunca é completo, esgotável, pelo contrário, são ilimitados e inacabados, pois dependem conjuntamente da interpretação de mundo de cada indivíduo.

Acerca da relação entre sentidos e significados e suas diferenciações, Vigotski (2005, p. 181) explica:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

O sentido refere-se, portanto, à articulação dos eventos psicológicos ante uma realidade, destacando a singularidade historicamente construída. Muitas vezes o sentido se refere a necessidades inclusive que ainda não se realizaram, mas que passam a mobilizar o sujeito, a constituí-lo. Portanto, os sentidos se relacionam àquilo que constitui o sujeito mesmo que não

colocado explícita ou intencionalmente, mas que é expressão do sujeito, configurando sua unicidade histórica e social. É revelação de suas possibilidades de criação.

Dada à complexidade do sentido, o seu processo de apreensão exige mais esforço e detalhamento de análise, não sendo incomum encontrar dificuldades durante o seu processo de estudo.

Os sentidos e significados não devem ser entendidos aqui como processos dicotômicos, mas encarnados um no outro. Assim como na categoria pensamento e palavra, configura-se um erro compreender os dois como duas forças autônomas e independentes que fluem e atuam paralelamente uma à outra. Essa compreensão também se aplica à categoria sentido e significado, sendo necessário considerá-los como duas forças em constante relação de constituição. Nos dois casos, Pensamento e Palavra e Sentido e Significado, a relação entre os pares dialéticos se configuram de forma que um é mediado pelo outro, de forma que, ao mesmo tempo em que um elemento não se confunde com o outro, um não pode ser compreendido sem o outro. Sendo assim, um constitui o outro dialeticamente.

4 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a presente pesquisa foi norteada pela Psicologia Sócio-Histórica e pelos fundamentos da abordagem metodológica qualitativa como modalidade de pesquisa a qual, para Minayo (2009), parte da perspectiva de que não só o investigador dá sentido ao seu trabalho intelectual, mas também os seres humanos, os grupos e as sociedades significam e atribuem intencionalidade a suas ações. Assim, para a autora, cabe à pesquisa qualitativa um trabalho que envolve o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Isto porque, para Minayo (2009), esse conjunto de fenômenos humanos se configura como parte da realidade social, uma vez que o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

4.1 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS

A escolha do instrumento a ser utilizado na pesquisa é um importante passo que nos possibilita chegar até a produção de dados que almejamos. No caso específico desta pesquisa, para a obtenção das informações e do material a ser analisado, usamos como inspiração a entrevista reflexiva, sendo realizada uma adaptação – explicitada adiante. A opção por esse tipo de entrevista justificou-se pelo caráter do objeto de estudo da investigação e pela necessidade de buscar minimizar problemas com relação ao estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado.

Incluímos aqui, como conteúdo que foi investigado, não só os de ordem objetiva e concreta, mas também atitudes, valores, opiniões, sentimentos e planos de ação que só puderam ser obtidos a partir do envolvimento de atores sociais no processo de construção dos dados da pesquisa. A partir desse olhar, percebemos a presença da emoção, por exemplo, como elemento constituinte desse processo reflexivo.

Essa análise parte do pressuposto apontado por González Rey (2005) de que a investigação nas ciências humanas trata de um sujeito interativo, motivado e intencional e de que a investigação sobre esse sujeito não pode deixar de levar esses aspectos em consideração.

A entrevista reflexiva, instrumento adotado nesta pesquisa, tem se mostrado satisfatório na academia em trabalhos com esse caráter (SZYMANSKI, 2004). Como nos coloca Soares (2006, p. 94):

Na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, os instrumentos de pesquisa não se resumem a meros coletores de dados, pois a realidade não dispõe de dados prontos e acabados, aptos a serem coletados. Os dados são produzidos durante a investigação, no momento de uso dos instrumentos. É nesse momento de produção que ocorre, também, a obtenção dos dados.

É nessa perspectiva que Szymanski (2004) nos fala que a modalidade de entrevista reflexiva configura-se como um momento de encontro interpessoal e subjetivo de protagonistas que apresentam diferentes histórias, experiências, expectativas e com diferentes disposições que estão, naquele momento, numa condição de horizontalidade e equilíbrio de poder. Assim, a partir desse encontro e do contato dos mundos sociais e culturais dos seus integrantes, fomenta-se possibilidades de construção de um novo conhecimento e de novas subjetividades (SZYMANSKI, 2004; YUNES e SZYMANSKI, 2005).

Para Szymanski (2004, p. 12),

Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra.

Na entrevista estabelece-se, então, uma relação de confiabilidade em que as informações construídas naquele momento fazem parte de uma rede de relações que se inicia no próprio momento em que o entrevistado aceitou participar da pesquisa. Nessa relação de confiabilidade cabe ao pesquisador e entrevistador a sensibilidade de mediar a construção das informações que serão processadas, criando estratégias, inclusive, para transcender a possíveis ocultamentos de informações que o entrevistado considere que possam ser ameaçadoras ou desqualificadoras.

Na opinião de Szymanski (2004, p. 15),

Muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo (SZYMANSKI, 2004, p. 15).

No processo de produção de dados desta pesquisa, pudemos notar o quanto o momento de entrevista, considerado sob os critérios da entrevista reflexiva, configura-se como um

momento de descoberta e construção, elaborado a partir de experiências e da historicidade trazidas pelo entrevistado, que em contato com o entrevistador, ganham forma e vida naquele instante.

O termo reflexividade refere-se também à prática de apresentar ao entrevistado as elaborações e a compreensão que o entrevistador teve de suas falas, permitindo que o sujeito as confirme ou corrija possíveis distorções na compreensão. Essa prática vem para garantir a seguridade nas respostas obtidas. Nas palavras da autora,

Essa volta ao entrevistado, garantindo-lhe o direito de ouvir e, talvez, de discordar ou modificar suas proposições durante a entrevista, assim como os cuidados a ele dispensados, cumprem também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista (SZYMANSKI, 2004, p. 16).

No que se refere aos procedimentos da entrevista, esta pode ser considerada uma entrevista semidirigida, a ser realizada em no mínimo dois encontros, podendo ser individuais ou coletivos. Não apresenta roteiro fechado, exigindo do entrevistador ter bastante segurança e conhecimento dos objetivos e das informações a que se pretende chegar para que consiga desenvolver a entrevista com o foco nesses objetivos. O roteiro aberto possibilita uma maior abertura ao contato com o sujeito e o menor engessamento no desenvolvimento da entrevista.

Destacamos que, sendo a entrevista reflexiva uma inspiração de realização do processo de produção de dados desta pesquisa, a adaptação realizada consistiu no fato de que nesta investigação, termos realizado um encontro com cada sujeito, uma vez que compreendemos que um encontro foi suficiente para produzirmos os dados necessários para análise do objeto de estudo proposto neste trabalho. Durante o encontro foi realizado um roteiro de entrevista semi-estruturada, seguindo as orientações metodológicas propostas pela entrevista reflexiva e explicitadas abaixo.

Quanto aos passos da entrevista podemos dividir em: Contato Inicial e a Condução da entrevista. No contato inicial o entrevistador se apresenta, fornece dados da instituição de origem e tema da entrevista. Será esclarecido o resguardo ao sigilo do entrevistador, assim como será assegurada a oportunidade do entrevistador tirar quaisquer dúvidas sobre o processo de entrevista durante ou após a sua execução. Para que a entrevista seja conduzida de uma forma ética e respeitosa, faz-se necessário conhecer minimamente o contexto do sujeito que será entrevistado, assim como usar uma linguagem adequada ao entendimento e ao conforto do entrevistado.

Após o Contato Inicial se desenvolverá a Condução da Entrevista; esse momento poderá iniciar pelo que chamamos de momento de Aquecimento, que se refere a um tempo de apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima mais informal entre os integrantes da entrevista. Aqui, o entrevistador poderá conhecer algumas informações bastante pertinentes no que se refere ao sujeito da pesquisa. Em estudos com professores, faz-se necessário, nesse momento, conhecer sua formação, tempo de magistério, pequeno histórico de seu percurso profissional, entre outros.

A entrevista reflexiva se desenvolve a partir de uma pergunta desencadeadora que tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração ou um primeiro arranjo narrativo que o participante pode introduzir sobre o tema que é proposto, ela deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante e deve estar em concordância com os objetivos da pesquisa. Faz-se relevante elaborar várias questões desencadeadoras (que podem ser usadas no caso do entrevistador ter dificuldade na compreensão ou incorrer em fuga do tema). Ao longo da fala do participante, que deve ser deixado à vontade para transcorrer sobre a temática, poderão ser feitas algumas intervenções pelo entrevistador. Essas intervenções deverão aparecer na medida da necessidade e podem ser: elaborando sínteses; formulando questões de esclarecimento; questões focalizadoras; questões de aprofundamento.

Quanto às entrevistas reflexivas produzidas neste trabalho, se encontram transcritas e anexadas no Apêndice (cf. Apêndice “B” e “C”).

4.2 O PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

Após a realização do procedimento de entrevista e, conseqüentemente, da produção e coleta dos dados necessários à pesquisa, a análise dos dados foi feita a partir da proposta dos Núcleos de Significação. A escolha desse processo de análise e interpretação foi feito com o objetivo de mantermos a coerência entre os objetivos da pesquisa, o aporte teórico (Psicologia Sócio-Histórica) e o processo de produção de dados escolhido. Com outras palavras, nos preocupamos em adotar um processo que nos possibilitasse ir além do empírico, passando da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos).

Buscamos um método científico que:

[...] Em lugar de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos. Compreendendo que a palavra com significado tem origem na articulação dialética do pensamento com a linguagem

somente por meio de um trabalho de análise e interpretação pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 61).

Para que esse processo de análise e interpretação seja possível, Aguiar e Ozella (2013) propõem três etapas fundamentais para os núcleos de significação, que serão desenvolvidas com os dados da presente pesquisa: levantamento dos pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação.

A primeira (levantamento dos pré-indicadores) consiste na identificação, nos trechos de fala do sujeito, de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito. Falamos aqui na identificação de palavras, partindo da compreensão de palavra como uma unidade de sentido, ou seja, que carrega consigo a materialidade histórica, tendo assim materiais afetivos e cognitivos da realidade do sujeito. Para a identificação dessas palavras com significado, faz-se uma leitura flutuante para que se possa, aos poucos, haver uma familiarização com os temas apresentados pela fala do sujeito e, com isso, comecemos a compreender a sua realidade. Destacamos aqui que nesse nível de análise não entramos em contato ainda com a realidade concreta do sujeito, mas com a realidade empírica que nos servirá de base para a etapa da aglutinação em indicadores (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015).

A segunda etapa consiste na aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, a qual segue os seguintes critérios: similaridade, complementaridade ou contraposição. A intenção do pesquisador nessa fase é alcançar uma abstração que lhe permita ter uma aproximação maior dos sentidos constituídos pelo sujeito. Esse procedimento é realizado a partir de múltiplas análises dos pré-indicadores até então definidos. Ao olhar da dialética marxista, podemos dizer que um processo de produção científica, principalmente nas ciências humanas, se dá pela consideração do movimento e do ser humano enquanto ser dinâmico e contraditório. As teses encontradas a partir do levantamento dos pré-indicadores devem ser agora analisadas à luz de lentes ainda mais profundas em que as antíteses começam a aparecer e o movimento da vida do humano começa a se mostrar ainda mais complexa e dinâmica. Essa etapa servirá de base para a terceira etapa do processo: os Núcleos de Significação.

A terceira etapa consistirá na sistematização dos Núcleos de Significação. Nessa etapa, haverá um processo de articulação que resultará na organização dos Núcleos de Significação e será possível verificarmos as transformações e contradições que surgem no processo de construção dos sentidos e dos significados, “o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas”, conforme atestam Aguiar e Ozella (2006, p. 231).

Esse momento do processo de análise volta-se mais especificamente à síntese. Visa superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica e atingir níveis mais profundos de análise, chegando à realidade concreta dos sentidos e significados do sujeito. Percebemos, então, que o caminho metodológico parte de categorias mais simples para categorias que vão ganhando profundidade, indo do abstrato para o concreto, dos significados até chegar aos sentidos, permitindo, assim, desvendar os ocultamentos das falas e termos uma compreensão mais real e dialética da realidade a que se pretende estudar. Aguiar e Ozella (2013, p. 310) apontam que os núcleos de significação devem “ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria -, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido”.

Dentro da própria etapa de sistematização dos núcleos temos ainda dois momentos que se complementam. O primeiro volta-se à inferência e organização dos núcleos de significação a partir da articulação dos indicadores e outra que se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituem tais núcleos. A segunda refere-se à interpretação dos sentidos propriamente dita, é o momento em que requer do pesquisador o domínio de síntese ainda maior, assim como uma compreensão profunda dos dados do sujeito.

Podemos afirmar, portanto, que essa terceira etapa consiste no momento de aproximação às zonas de sentido do sujeito pesquisado, a partir do aprofundamento em sua realidade, que é concreta, histórica e dialética.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha dos sujeitos da pesquisa, aqui chamados de Ptolomeu e Alysson deu-se considerando o critério de ter experiência com docência no ensino superior e ter disponibilidade para participar da pesquisa. O acesso aos sujeitos se deu através de contato pessoal e o convite para participar da pesquisa que foi rapidamente aceito pelos 2 participantes.

4.3.1 Sobre o professor Ptolomeu

Ptolomeu é um jovem mossoroense de 34 anos, formado em Educação Física no ano de 2011, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e que atua na docência do ensino superior desde o ano de 2015. A escolha de Ptolomeu pela docência fez-se baseada na sua

vontade de ser professor e na sua convicção de que “nasceu para ser professor”, segundo suas próprias palavras.

Ainda quando estudante do ensino fundamental e médio Ptolomeu lembra-se de se sentir encantado pela atuação do professor. Durante a entrevista, ele relatou com muita vivacidade o quanto imaginava ser “legal” e achava “muito lindo” o professor ensinando. “Já fazia parte de mim. Eu lembro. No ensino médio. Eu lembro disso como se fosse ontem que eu olhava pros meus professores e eu dizia: Isso deve ser muito lindo, né? Ser professor! Deve ser muito legal!” (Trecho da entrevista de Ptolomeu).

Quando terminou o Ensino Médio Ptolomeu decidiu fazer Educação Física por se identificar com a área e por lhe possibilitar que fosse professor. Mesmo antes de ingressar na universidade Ptolomeu enfrentou algumas dificuldades em relação ao preconceito familiar e social ao curso de Educação Física e à docência. Enfrentando essas dificuldades e com determinação, Ptolomeu conseguiu finalizar o seu curso e logo iniciou uma especialização em Atividade física, saúde e qualidade de vida. Paralelamente à especialização e a própria graduação, Ptolomeu trabalhou em academias e escolas. Na entrevista, esse entrevistado demonstrou uma grande vontade de aprender, estando sempre a buscar novos conhecimentos, experiências acadêmicas e profissionais.

Ao finalizar a especialização, Ptolomeu ingressou, em 2013, no programa de Mestrado em Saúde e Sociedade, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Ele relata que ao finalizar o mestrado outras oportunidades de emprego surgiram, entre elas a docência no ensino superior. Então, fez uma seleção para professor substituto na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e passou a ministrar aulas no curso de Educação Física. Sobre o ingresso na atividade docente Ptolomeu relata: Assim “Que eu terminei (o mestrado) em 2015 aí a seleção apareceu e eu fiz. Aí tive a oportunidade de vivenciar, de estar com os alunos de educação física, aí eu disse: - Rapaz, realmente eu queria ser professor de educação física”.

4.3.2 Sobre o professor Alysson

Alysson é um professor mossoroense de 36 anos, formado em Direito no ano de 2005, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e que atua na docência do ensino superior desde o ano de 2006. A aproximação de Alysson com a docência se deu de forma gradativa, fomentada pelas inúmeras monitorias em que ele assumiu durante a graduação.

As monitorias possibilitaram a Alysson construir uma aproximação com a profissão docente. Ele relata que pôde se sentir “professor” por diversas vezes, tendo a oportunidade de conviver com os professores, ir a congressos e capacitações e se familiarizar com os desafios e superações da docência. Sobre o período em que participou das monitorias, Alysson relata: “Eu vivenciava a sala dos professores. Então eu vivenciava a sala de aula com o pessoal (seus colegas de classe do curso de Direito) e, com 18 anos, estava na sala dos professores conversando com os professores, trocando uma ideia com os professores”.

Quando estava cursando os últimos períodos do curso de Direito, Alysson iniciou um curso de pós-graduação. Logo que concluiu a graduação de Direito, conseguiu um emprego como professor em uma universidade privada. Seguiu cursando sua pós-graduação e, nesse momento, iniciava-se, oficialmente, a experiência de Alysson como professor.

Desde então, o professor vem buscando novos conhecimentos por meio de cursos de atualização, fez doutorado em Ciências Jurídicas e Sociais (Direito de Integração), que finalizou em 2016, na Argentina. Atualmente ingressou em um mestrado em Constituição e garantia de direitos, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O professor demonstra vivência de alguns entraves e desmotivações na carreira docente, mas, ao mesmo tempo, uma acesa vontade de estar no movimento que a docência o proporciona, superando os desafios por ela apresentados.

5 CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Os dados produzidos nesta pesquisa foram analisados com base no procedimento dos Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006; AGUIAR e OZELLA, 2013; AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015). A construção desses núcleos de significação refere-se a um processo de análise que nos permitiu ir além do empírico da fala dos sujeitos Ptolomeu e Alysson, passando da aparência das palavras e chegando à dimensão concreta, nos sentidos e significados que desvelamos sobre a Autoridade Pedagógica.

Podemos dizer que esse tipo de procedimento metodológico busca apreender e explicar a riqueza das mediações que se ocultam na constituição dos sujeitos, de forma que o seu desvelar, durante o processo de análise, nos permitiu o acesso a esses ocultamentos.

Para que esse processo de análise fosse possível, como nos sugere Aguiar e Ozella (2013), realizamos três etapas fundamentais que foram desenvolvidas com os dados produzidos nesta pesquisa. As etapas consistiram em: levantamento dos pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação.

Na etapa do levantamento dos pré-indicadores foi possível identificar, nas falas dos sujeitos, trechos que revelassem indícios das significações de Ptolomeu e Alysson sobre a constituição da Autoridade Pedagógica para eles. Para que isso fosse possível, realizamos uma leitura flutuante, sendo possível a familiarização com os temas apresentados pelas falas do sujeito. Essa etapa nos deu base para a realização da próxima etapa: a constituição dos indicadores.

Para que os indicadores fossem constituídos, várias análises dos pré-indicadores foram realizadas. Essas análises nos permitiram ir além das teses encontradas nos pré-indicadores, encontrando antíteses que revelam a dialética do movimento de constituição do ser humano. Esse processo faz parte do movimento que permite uma maior aproximação com os sentidos e significados constituídos pelos nossos sujeitos de pesquisa.

A partir desse procedimento, pudemos reunir os pré-indicadores em nove indicadores, considerando os critérios de similaridade, complementariedade ou contraposição. Os nove indicadores encontrados foram: Identificação com a docência, Vontade de aprender, Professores como inspiração, A gente ganha o mundo deles, Eu faço um acordo social com eles, Professor como amigo, O aluno é capaz de aprender sempre mais, O que é autoridade e O aluno também tem autoridade.

Com a constituição dos Indicadores iniciamos a terceira etapa: A sistematização dos Núcleos de Significação. Nessa etapa foi possível passarmos à realidade concreta dos sentidos e significados. Esta realidade nos permitiu ir além do aparente e desvelarmos as condições subjetivas, objetivas, contextuais e históricas de Ptolomeu e Alysson.

O resultado desse processo de análise, portanto, consiste nos três Núcleos de Significação encontrados nesta pesquisa. São eles: A identificação com a docência mediando à autoridade pedagógica, A relação professor-aluno mediando a autoridade pedagógica e Concepções de Autoridade Pedagógica.

Os indicadores que constituem cada um desses núcleos estão esquematizados no quadro abaixo. Os pré-indicadores que constituem cada um dos indicadores estão detalhados nos tópicos 5.1; 5.2 e 5.3 que seguem.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES
A identificação com a docência mediando a autoridade pedagógica	Identificação com a docência
	Vontade de aprender
	Professores como inspiração
A relação professor-aluno mediando a autoridade pedagógica	“A gente ganha o mundo deles”
	“Eu faço um acordo social com eles”
	Professor como amigo
	O aluno é capaz de aprender sempre mais
Concepções de Autoridade Pedagógica	O que é autoridade
	“O aluno também tem autoridade”

5.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1: A IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA MEDIANDO A AUTORIDADE PEDAGÓGICA

Intitulado *A identificação com a docência mediando a autoridade pedagógica*, esse Núcleo de Significação é constituído por três indicadores, sendo eles: Identificação com a docência, Vontade de aprender, Professores como inspiração. Os quadros abaixo mostram os indicadores e os respectivos pré-indicadores que os constituem. Enfatizamos que os indicadores e pré-indicadores (assim como os núcleos de significação), trazidos neste trabalho, fazem parte de um processo de análise que reflete um olhar que buscou a superação da segmentação e da

dicotomia. Os indicadores e pré-indicadores se apresentam, então, enquanto trechos da fala dos sujeitos que entendemos indicar uma possibilidade de avançar no desvelamento das significações que os constituem.

INDICADORES	ID ⁴	PRÉ-INDICADORES
A identificação com a docência	1P ⁵	“E eu gostava dessa ideia de ta, de de de ensinar. Quando eu era aluno eu sempre pensava assim. Meu Deus, deve ser muito legal ta ai na frente . Eu lembro nitidamente disso. Eu no ensino médio, no fundamental. Achava muito lindo ”. (Ptolomeu)
	2P	[...] eu lembro. No ensino médio. Eu lembro disso como se fosse ontem que eu olhava pros meus professores e eu dizia: Isso deve ser muito lindo, né? Ser professor. Deve ser muito legal . (Ptolomeu)
	3P	[...] mas quem gosta, né? Quem se identifica, a gente passa por cima disso . Espeta o dedo em um espinho ali, depois cura ali e por ai vai. Então assim, sempre eu quis ser professor só que eu não sabia, não sabia assim do que eu seria professor. Mas o ser professor pra mim era uma coisa definitiva . E eu me identifiquei na educação física no ensino médio. Eu já gostava dessa parte, dessas práticas corporais, mas eu me identifiquei no ensino médio. Eu bati o martelo no ensino médio. Eu disse ‘eu vou ser professor de educação física’ . (Ptolomeu)
	4P	Exatamente. E é. Foi aí que minha mãe quase enfarta. Quando eu disse que ia ser professor e de educação física. (Risos) Ela dizia assim ‘você vai passar fome porque professor de educação física não ganha dinheiro e blá blá blá’. Aquela história toda, mas eu estava decidido. Eu sempre gostei, disse e eu achava legal . (Ptolomeu)
	5P	Ptolomeu defende a importância da participação dos alunos durante a aula. [...] Porque é assim que a gente consegue se encontrar, se estabelecer, se identificar com a profissão , diferente de eu só falar e eles estarem lá só ouvindo. Porque quando eu só falo eu to trazendo só minha experiência e meu conhecimento e quando eles falam? E eu acho bacana quando a gente consegue [...]. (Ptolomeu)
	1A ⁶	(A experiência da monitoria) [...] aquilo foi começando a criar em mim uma certa identificação com essa experiência de montar aula, de tentar ser inteligível na hora de falar, de atender um aluno no corredor e tirar uma dúvida. Eu fui começando a ter essa experiência desde cedo e ai isso fez com que eu despertasse a vontade de ficar em sala de aula [...] . (Alysson)
	2A	Alysson conta que no turno inverso à sua graduação, quando ia para as atividades de monitoria, vivenciava a seguinte experiência: [...] ai lá na sala dos professores eu vivenciava a sala dos professores . Então eu vivenciava a sala de aula com

⁴ ID refere-se à identificação de cada pré-indicador.

⁵ A letra “P” refere-se aos pré-indicadores constituídos por falas do sujeito Ptolomeu.

⁶ A letra ‘A’ refere-se aos pré-indicadores constituídos por falas do sujeito Alysson.

		o pessoal (colegas de classe da graduação) e com 18 anos estava na sala dos professores conversando com os professores, trocando uma ideia com os professores. (Alysson)
	3A	[...] eu já me via como professor . Ainda mais pra um adolescente, ne? [...](Alysson)
	4A	[...] Porque eu não me deixo dobrar pelas dificuldades. Que eu sei que elas existem. Eu não nego, eu sei que elas existem, mas eu não faço delas um motivo para parar. (Alysson)
	5A	[...] o estudo de concurso era um estudo extra. Eu me preocupava mais em montar aula , do que estudar pra concurso. Tanto é que eu não passei, ne? Porque eu me dedicava mais a sala de aula . (Alysson)

INDICADORES	ID	PRÉ-INDICADORES
Vontade de aprender	6P	[...] e ai eu voltei pra faculdade, conclui (a graduação), com a mesma perspectiva de que não era só aquilo , foi quando eu fui pra especialização, tive a oportunidade de ir pra uma especialização e aprender mais, estudar mais, me envolver mais . Foi uma especialização onde eu vi tudo que eu não vi sobre a educação física eu vi nessa especialização . (Ptolomeu)
	7P	[...] terminei essa especialização, eu já trabalhava antes, eu continuei trabalhando em academia, escola e tal e foi quando eu continuava pensando ‘Não é só isso’ . Ai certo dia eu tive a curiosidade de fazer a seleção de mestrado ”. (Ptolomeu)
	8P	[...] eu tinha ganho uma oportunidade ímpar de vivenciar uma educação física de uma maneira diferente . E eu confesso que eu fiz o mestrado pensando na educação física porque eu queria descobrir o que era a educação física . Eu sabia que de alguma forma eu iria crescer na educação física com esse mestrado . (Ptolomeu)
	6A	[...] e nesse meio tempo eu entrei em um doutorado, no exterior, estudei fora, fui pra Espanha, estudar em Portugal e na Espanha, fiz cursos de atualização, de, de, de reciclagem, ne? Reciclagem. Isso com 25 anos. Cursos de atualização . (Alysson)
	7A	[...] e eles ofereceram um curso para os juízes do Brasil, pra juízes estaduais que era em janeiro e junho. Então você viajava pra lá, assistia aula um mês e voltava pra cá. Ai eu trabalhava com um juiz nessa época e ele ia fazer esse curso e ele perguntou: ‘Você quer ir também?’ mas eu falei ‘Pode? Não é só pra vocês?’ ele falou ‘Não. Tá aberto . Foi oferecido pra gente, mas tá aberto’. Ai eu fui com eles [...] . (Alysson)
	8A	[...] então eu tava conversando com uma professora sobre robótica, eu tava tentando me atualizar sobre isso. Eu vou entrar no inglês agora pra ver se eu consigo ler mais material sobre isso. Vou tentar ver mais vídeos, textos... Sobre perspectiva pra o futuro . Etc, etc. porque eu preciso... Eu to começando a falar pros meus alunos sobre é... Sobre formação jurídica pra

		inteligência artificial, coisa que eu não falava. Estimular eles a ler alguma coisa sobre isso. Então eu tenho tentado é... Me preparar pra isso. Não sei se vai ser suficiente. Mas eu tenho tentado [...]. (Alysson)
--	--	---

INDICADORES	ID	PRÉ-INDICADORES
Professores como inspiração	9P	[...] eu tive professores que me inspiraram a seguir a educação física. Também tive professores que me frustraram, mas foi bom esses contrapontos porque eu pude realmente pensar assim. Eu quero ser professor de educação física pra poder seguir esse exemplo e não seguir isso que fizeram comigo, ne? Então eu decidi fazer vestibular pra educação física. (Ptolomeu)
	10P	[...] ele tem que ter autonomia. (Ptolomeu referindo-se aos seus alunos) ‘Não. Eu já brinquei, agora é hora de...’ Eu não sei ver autoritarismo... Porque quando falar de autoritarismo eu me lembro das aulas de educação física do período militarista, que a gente tem que tá gritando lá na frente, são 3 de 15, tem que descer, você desce mais [...]. (Ptolomeu)
	11P	[...] já tocavam o terror. Eu pensava ‘Menino! Quando a gente chegar nessa disciplina do quarto período, a gente vai se lascar todinho’. Porque o professor era casca grossa, ne? Ele tinha que ser o último a entrar na sala. Depois que ele entrasse nenhum aluno entrava. É! A gente tinha que sentar. Aquela coisa toda. Era bem tradicional. Era bem tradicional mesmo a aula. E eu lembro que eu levantei o braço pra fazer uma pergunta. Menina! Eu lembro disso como se fosse hoje. Eu levantei o braço ele disse ‘Você tem certeza que vai perguntar alguma coisa?’ [...]. (Ptolomeu)
	12P	(Experiência que Ptolomeu vivenciou com um professor quando era aluno de Educação Física) [...] foi! ‘Você tem certeza que quer perguntar alguma coisa?’ eu disse, eu perdi o prumo quando ele perguntou aquilo ‘Você tem certeza que quer perguntar alguma coisa?’ aí eu fiquei olhando assim. Aí eu ‘Não... Eu queria, só ... Se o senhor puder repetir’. Aí ele disse ‘Eu não repito. Eu só informo uma vez, você que estude’. Brigado! Então eu acho que isso. Eu disse: Não! Eu não to na universidade não. Eu não to na universidade. Esse tradicionalismo, essa ideia de que o professor sabe de tudo. De que eu to à frente, acima do aluno. (Ptolomeu)
	13P	(Ptolomeu contando sobre um quadro que ficava na parede da sala do seu professor orientador de Mestrado) [...] aí no quadro tinha assim. Era o desenho de um puleiro, de um puleiro, aí tinha galinhas no puleiro. Aí a galinha debaixo era o aluno de graduação. [...] Aí na linha do puleiro de cima era o aluno de mestrado, a galinha de cima era aluno do doutorado, aí encima tinha orientador. Professor orientador. E todas as galinhas faziam titica na cabeça uma da outra. Faziam cocô na cabeça uma da outra. O aluno de graduação era o último. Então assim, a imagem pra mim era muito forte. Daquilo ali, daquela hierarquia. Era muito forte. Eu olhava assim. Ainda bem que eu saí da graduação (risos). Estão sujando menos minha cabeça

		(risos descontraídos). Mas eu fiquei apavorado vendo essa imagem , porque me passa uma hierarquia muito forte, ne? O professor dizia que cagava em todo mundo. Corram atrás ai pra estudar. Mas o que é que eu vou fazer pra que esse aluno alcance os seus níveis de capacidade intelectual dentro dessa área? (Ptolomeu)
	9A	[...] e ai eu sempre conto isso aos alunos porque eu sempre digo que quando eu cheguei com 23 anos assim eu não vinha de paraquedas, eu já tinha tido alguma trajetória que me encaminhou pra isso . Não foi assim ‘Topa dar aula?’ eu já tinha algum tipo de experiência naquilo pra chegar nisso. (Alysson)
	10A	[...] Quando eu comecei a dar aula... Eu fui aluno de um professor... Eu tava em sala de aula, eu era aluno, ele entrou em sala de aula e colocou o número dele no quadro. Eu tava assistindo e achei aquilo um gesto lindo. Eu achei lindo o que ele fez. ‘Esses são os meus números. Podem me ligar quando vocês quiserem’ eu fiquei pensando que gentil, que simpático. Quando eu for professor eu vou fazer isso. Ai quando eu comecei eu fazia (colocava o número no quadro) [...]. (Alysson)

5.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO MEDIANDO A AUTORIDADE PEDAGÓGICA

O segundo Núcleo de Significação é intitulado *A relação professor-aluno mediando a autoridade pedagógica*. Este é formado por três indicadores: “A gente ganha o mundo deles”, “Eu faço um acordo social com eles”, Professor como amigo, O aluno é capaz de aprender sempre mais.

Os Núcleos objetivam as significações dos professores em torno da relação professor-aluno e como essas significações mediam a ideia de Autoridade Pedagógica.

Esclarecemos que o indicador “Eu faço um acordo social com eles” foi apreendido como zona de sentido apenas para o sujeito Ptolomeu, contendo trechos das falas unicamente desse entrevistado. O indicador foi mantido, pois compreendemos que nos permitem aprofundar a compreensão da constituição da Autoridade Pedagógica.

INDICADORES	ID	PRÉ-INDICADORES
	14P	[...] porque eles tão chegando na universidade, eles tão vindo, alguns do ensino médio, alguns a muitos anos que não estudam mais, então, eles vêm com uma cabecinha muito limitada, pra gente conquistar esse aluno é um tempinho, ne? Mas quando a gente coloca ele pertinho da gente, que a gente senta, que a gente conversa, aí a gente ganha o mundo deles. Então a

“A gente ganha o mundo deles”		potencialidade que eu vejo é essa relação que eu tento construir de perto. (Ptolomeu)
	15P	[...] então, estabelecer essa relação de igual pra igual aproxima muito o aluno. Eu acho que eu conquisto, eu tento conquista-los por isso. Então é, eu me mantenho muito próximo, eu respeito muito a individualidade, eu procuro saber muito deles, saber, até da vida deles, as vezes eles chegam muito à vontade pra conversar. Ah! Eu to passando por isso, mas eu digo: ‘Olhe! Isso vai passar, vamo aqui, vamos conversar sobre isso’, então a gente estabelece relações muito próximas, há quem diga que isso não é benéfico pro processo, ne? Eu acredito que é. Ne? (Ptolomeu)
	16P	[...] aí teve um aluno que disse assim ‘Olhe! ta vendo essa carinha aqui?’ Aí apontou pra mim. ‘Ele só tem esse sorriso bonito, mas ele cobra, ele é amigo, ele quer a gente perto, mas ele cobra. Se não estudar, é reprovado’. Ai eu peguei, olhei assim, aí disse: Rapaz eu não combinei isso com você não (risos). Mas é um feedback positivo, né? É a forma como eles me enxergam [...]. (Ptolomeu)
	17P	[...] então eles se identificam, eles conseguem estar presentes, eles conseguem conversar entre eles mesmo. Eu passei 10 minutos só escutando um debate deles hoje na sala. Uns 10 minutos, eles conversando entre eles. Ai no final da aula de hoje eu disse ‘Pessoal! Vamos fazer uma sinopse aqui’. Vamos fazer um bate-bola do que a gente discutiu hoje. O que foi esse processo de evolução da nossa história. Ai um menino levantou o braço e ‘Professor!’ o menino ele nos resumiu a aula assim, numa fala que eu fiquei assim. (pausa) muito bem, João. Posso ir embora agora? Tudo que eu falei em 50 minutos, em 3 horas de aula, o menino falou ali de uma maneira que o outro aluno entenderia, eu tenho certeza, ne? Então eu acho que isso vem muito dessa relação que a gente constrói, eu deixo eles muito à vontade. (Ptolomeu)
	18P	[...] o aluno ele tem um limite, cada aluno tem uma, na nossa área a gente chama de individualidade biológica, você também tem isso, ne? O aluno ele tem uma individualidade muito particular. Então as vezes o que eu vou dizer pra turma toda não vai atingir para aquele aluno daquela forma, do mesmo jeito, eu preciso descer um pouquinho do meu patamar, sempre aliás, ne? Pra ta tentando abarcar toda essa turma com aquela sensação de respeito, de de de aproximação, sem ser muito autoritário. Eu não gosto muito dessa palavra autoritário, assim... Eu acho que ela tem um limite pras coisas acontecerem, ne? [...]. (Ptolomeu)
	19P	[...] tem professor que não conversa com o aluno. E aquele aluno ali, antes de ser aluno, ele é uma pessoa e a gente precisa entender essas situações pra que a gente não esteja cometendo erros com aquele aluno. (Ptolomeu)
	11A	[...] eu chego pra ele e converso ‘Olhe! você sabe, você não passou, sua vida precisa de esforço, blá, blá, blá, parará, parará, parará’. Então eu tenho um pouquinho mais de empatia com o aluno [...]. (Alysson)

	12A	[...] chego individualmente, falo pro contexto geral sem magoar ninguém. Eu tenho uma preocupação em não magoar as pessoas na sala de aula [...]. (Alysson)
	13A	[...] eu comecei a receber e-mails de alunos me agradecendo pelos nãos. Curioso isso. Eu comecei a receber. ‘Professor, na conversa que eu tive com você... Realmente... Parará... Eu vou repetir a cadeira’ e uma coisa que começou a me acontecer também. Meus alunos, quando eles ficavam reprovados comigo eles procuravam outro professor pra pagar a matéria porque ficavam chateados... Parará. Hoje eles pagam de novo a cadeira comigo. Sinal que num gera uma rejeição a pessoa e eles acabam entendendo isso. Mas isso é muito dialogado. Hoje em dia, dialogo muito. Hoje eu dialogo. Eu nem sempre dialoguei. Eu fui muito criiii (som com a boca) [...]. (Alysson)
	14A	[...] Eu parei de reclamar disso, que os alunos pediam muito, passei a entender porque eles faziam isso. Entendeu? Porque eles vão pedir sempre. Vão pedir sempre. Vão pedir. Vão reclamar sempre. Então ao invés de ficar batendo cabeça, eu consegui entender isso. ‘Olha! Você vai reclamar comigo?! Peraí. Vamo entender. Por que você ta reclamando? O que foi que eu fiz? Parará’ antes eu ‘Ahhhhahaha’(Alysson)

INDICADOR	ID	PRÉ-INDICADORES
“Eu faço um acordo social com eles”	20P	[...] ah! Eu to passando por isso, mas eu digo: ‘Olhe! Isso vai passar, vamo aqui, vamos conversar sobre isso’, então a gente estabelece relações muito próximas, há quem diga que isso não é benéfico pro processo, ne? Eu acredito que é. Ne? Uma vez que a gente tem um aluno mais perto, desde que a gente estabeleça relações de respeito. Ai eu faço um acordo social com eles no início que é bem bacana. (Ptolomeu)
	21P	[...] eu boto no quadro ‘Meu professor ideal’ e eles começam a elencar adjetivos e características dos professores, eles idealizam o professor perfeito. ‘Ah! O professor que entende o aluno, o professor que conversa com o aluno, ah! O professor que é flexível, ah! O professor que cobra mas que sabe é, é’ ... Então eles montam o professor deles. E é uma coisa que eles esperam do professor, ne? Eu acredito que se eu for assim pra eles talvez o processo seja mais facilitado e aí a gente conquista. (Ptolomeu)
	22P	[...] eu não tenho problema de dar meu telefone, wpp, e-mail, porque eu acho que ... Claro! Como eu falei, estabelecendo relações de respeito e de limites eu nunca tive problemas com alunos, Bruna, com relação a essa relação [...]. (Ptolomeu)
	23P	[...] eu digo muito a eles. Entrou nessa portinha aqui a gente vai estabelecer uma relação, eu to aqui pra mediar o processo, pra mediar, mas vocês são sujeitos ativos do processo então eu vou querer saber de vocês, eu vou cobrar de vocês, e eu vou querer ver vocês nesse processo [...]. (Ptolomeu)
	24P	[...] eu deixo eles muito à vontade, mas ali com a tesoura pra aparar as asas, porque se quiser voar muito alto, assim, de

		sair da linha de respeito, a gente consegue trazer [...]. (Ptolomeu)
	25P	[...] eu não sou o tipo de professor autoritário. Eu não gosto de pensar isso, mas eu sou o tipo de professor que eu imponho algumas regrinhas, porque se não foge do nosso controle [...] . (Ptolomeu)

	ID	PRÉ-INDICADORES
Professor como amigo	26P	[...] aí teve um aluno que disse assim ‘Olhe! ta vendo essa carinha aqui?’ Aí apontou pra mim. ‘Ele só tem esse sorriso bonito, mas ele cobra, ele é amigo, ele quer a gente perto, mas ele cobra, se não estudar, é reprovado’ . Aí eu peguei olhei assim aí disse rapaz eu não combinei isso com você não. (risos) mas é um feedback positivo, ne? É a forma como eles me enxergam [...]. (Ptolomeu).
	27P	[...] estabelecer essa relação de igual pra igual aproxima muito o aluno. Eu acho que eu conquisto, eu tento conquista-los por isso. Então é, eu me mantenho muito próximo, eu respeito muito a individualidade, eu procuro saber muito deles, saber, até da vida deles, as vezes eles chegam muito à vontade pra conversar . Ah! Eu to passando por isso, mas eu digo: ‘Olhe! Isso vai passar, vamo aqui, vamos conversar sobre isso’, então a gente estabelece relações muito próximas, há quem diga que isso não é benéfico pro processo, ne? Eu acredito que é. Né? (Ptolomeu)
	20A	[...] os alunos esperam que o professor seja um amigo . Como eu penso o contrário, não é que o professor tem que ser inimigo, mas como eu acho que não tenho essa obrigação... De ser amigo. Não tenho esse dever... Eu disse a pouco tempo que professor é uma carreira profissional e dentre as funções da minha carreira profissional de professor está ser gentil, simpático e educado com meus alunos, mas não ser amigo deles. Pode até acontecer, mas eu não sou obrigado [...]. (Alysson)
	21A	[...] eu enxergo a relação com meus alunos no ponto de vista estritamente profissional e eles esperam uma relação mais personalizada . Por exemplo, eu não dou meu telefone celular na sala [...]. (Alysson)
	22A	[...] são meus alunos. Devo respeito, consideração, atenção, ser educado, ser gentil com eles, mas eu não tenho que ser amigo deles . Então isso gera problema. Esse problema que é gerado por essa expectativa frustrada não atrapalha a minha autoridade em sala de aula . Aliás, eu acho até que ajuda. Que como eles me enxergam mais profissionalmente que pessoalmente, como eu já frustrei essa expectativa logo de cara aí eles entendem um pouco mais essa história da autoridade [...]. (Alysson)
	23A	[...] eu até nem gosto quando colegas meus tem relações pessoais com alunos porque eu acho que eles estimulam essa expectativa e tem professores que acham que devem fazer isso. Professor que entra na sala e diz ‘Eu to aqui pra ser amigo de todo mundo’. E eu acho exatamente o contrário, eu acho que

		eu não tenho obrigação de ser amigo de ninguém [...]. (Alysson)
	24AA	[...] uma vez tava fazendo barulho nos corredores da sala de aula, eu tava aplicando prova ai eu disse aos alunos ‘Olha! Eu vou surfar agora na onda da fama que eu tenho de ser chato’. Eu abri a porta, coloquei o rosto assim fora, eles olharam pra mim, eu fechei de novo. Ai o silencio pshiii se fez. Porque é como se dissesse assim, Alysson não sai pra brincar, não sai pra, se ele ta reclamando tem alguma coisa séria. Então eu acabei associando a minha imagem a essa imagem mais profissional do que do professor amigão, que anda no corredor [...]. (Alysson)

INDICADORES	ID	PRÉ-INDICADORES
O aluno é capaz de aprender sempre mais	28P	[...] e ai a gente já quebra dois paradigmas nessa brincadeira. Um que a educação física não estuda, que é outro preconceito que a gente sofre. Educação física não estuda, só joga bola, só pratica. Mas a gente estuda, estamos ai na área da saúde, morfologia, sistemas corporais, fisiologia do exercício, enfim. Didática, introdução, práticas corporais, então a gente estuda. Ai eu digo muito a eles, estudem que eu tento ser o professor de vocês (se referendo ao ‘professor ideal’ que os alunos elaboraram em uma dinâmica). E eles adoram isso. A gente consegue ver que eles correm atrás. (Ptolomeu)
	25A	(...) eu não engulo, eu não engulo o argumento de que a universidade privada deve ter o ensino mediano. Eu acho que a gente pode buscar excelência no ensino. Eu não vejo conformismo. ‘Não! Fica nesse nível aqui que ta bom’ se a gente pode subir um pouquinho mais, a gente tem que subir. Claro que tem que ter sensibilidade pra não forçar essa subida de nível em um ambiente que não tem ressonância. Então eu tenho que saber se meu aluno consegue avançar um pouco mais o raciocínio, se ele vai mais além [...]. (Alysson)
	26A	[...] não aprofunde, não diga nada além do que você tem que dizer porque os alunos não vão acompanhar. Eu não gosto de pensar assim. Eu sou um pouco mais exigente [...]. (Alysson)

5.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3: CONCEPÇÕES DE AUTORIDADE PEDAGÓGICA

O terceiro Núcleo de Significação é intitulado *Concepções de Autoridade Pedagógica*. É formado por dois indicadores que se complementam mutuamente. Os indicadores são: O que é autoridade e O aluno também tem autoridade.

	ID	PRÉ-INDICADORES
O que é autoridade	29P	[...] o autoritarismo no sentido de, de ... Ah! Você tem que me respeitar, você tem que entender tudo que eu falo, só eu que tenho que falar, eu acho que é nessa linha que você está querendo me perguntar, ne isso? (Ptolomeu)
	30P	[...] Eu acho que autoridade deve ser uma coisa mais dinâmica. Quando a gente aproxima esse aluno, a gente consegue definir as linhas, os limites de respeito, o auto, o autoritarismo ganha uma outra roupagem, é é, é parece que é uma coisa mais natural. Eles te respeitam naturalmente. Eles chegam sem você cobrar, eles realizam as coisas sem você cobrar, você não precisa se pôr como, como o cara da chibata lá do escravo, dizendo que eles tem que fazer isso. Eles fazem. Ai como eu disse a você, eu nunca tive problemas com alunos nesse sentido. De, de, de ter que , sabe? Eu não sei que eu to respondendo sua pergunta, Bruna? Eu queria que você me ajudasse (risos). (Ptolomeu)
	31P	[...] Eu acho que o autoritarismo , nessa minha linha assim que eu penso [...], ele se desenha de uma outra forma. De uma forma mais tranquila, mais amena, ne? Eu acho que as relações precisam ser bem estabelecidas pra que a gente não precise sujar a cabeça de ninguém. Quando a gente dá o espaço ao aluno, quando a gente oferece a oportunidade ao aluno, quando a gente conversa com o aluno, principalmente quando a gente conversa com o aluno [...]. (Ptolomeu)
	32P	[...] as vezes aquele aluno que ainda não caiu a fichinha de onde tá. Que não te reconhece como professor. Ai a gente é um pouquinho mais, não mais bruto, mas um pouquinho mais taxativo com aquele aluno. (Ptolomeu)
	33P	Eu não sou o tipo de professor autoritário. Eu não gosto de pensar isso, mas eu sou o tipo de professor que eu imponho algumas regrinhas, porque se não foge do nosso controle. (Ptolomeu)
	34P	[...] é essa autoridadaade (com bastante ênfase) que se constrói encima do professor em sala de aula, ela não deve tá construída encima do conhecimento. Há! O professor tem autoridade porque ele tem conhecimento, ele tem autoridade porque ele tem outras coisas , porque ele estabelece relações bacana com os alunos, porque ele dá oportunidade para o aluno crescer, pra o aluno reconhecer que tem uma certa importância. Porque ele já vem com um conhecimento prévio. Ele já vem sabendo de alguma coisa pra cá [...]. (Ptolomeu)
	35P	[...] então as vezes essa autoridade ‘Ah! É porque eu sei. Eu to aqui...’ as vezes não funciona. Eu acho que autoridade vem por outras coisas, ne? É.. Eu gosto, ne? Eu acho que isso faz parte. Se não fizer você me diga. Eu gosto quando o aluno, eu até peço que eles não me chamem, mas tipo, sempre tem um senhor na frente. ‘Professor, o senhor...’ Então, tipo, eles me vêem como uma pessoa que... Não pessoal, pode me chamar de você. Pode me chamar que você, que vocês vão me respeitar de outra forma. [...]. (Ptolomeu)

	27A	Alysson se referindo a forma com que ele se relaciona com os alunos: Só que a forma de dizer mudou. Então eu não chego mais pro aluno e dou um sermão nele ‘Você não passou. Você vai estudar’ [...]. (Alysson)
	28A	[...] Eu acho que a autoridade pedagógica ela é... Ela é a estrutura básica pra você poder desenvolver todo o resto. Se você não desenvolve essa autoridade pedagógica com os alunos, ou com você mesmo, você não consegue implementar um discurso. Então, eu acredito que o discurso que o professor vai implementar em sala de aula, ele tem por base, por fundamento a relação pedagógica que ele construiu, que ele desenvolveu. Então assim.... Ele precisa construir essa... (Alysson)
	29A	[...] eu acredito, essa é uma coisa minha, que isto (a constituição da autoridade pedagógica) está no desenvolvimento de uma carreira profissional. Na profissionalização da carreira e não na pessoalização das relações [...]. (Alysson)
	30A	[...] eu não acredito que essa autoridade pedagógica ela se relacione com o estreitamento dos laços pessoais, o professor ser mais amigo, parará. Eu acho que está, na verdade, na, no reforço da autoridade enquanto profissional [...]. (Alysson)
	31A	[...] eu não respeito um professor quando ele sorri pra mim. Eu devo respeitar um professor quando eu considero que ele desempenha bem o papel dele como professor. [...] o professor precisa construir a imagem de que ele está desempenhando uma função profissional importante, relevante, que tem um papel que deve ser desempenhado e que isso não se confunde com relações pessoais. [...] eu não tenho obrigação de entrar (na sala de aula) sorrindo. Eu posso até entrar. Eu posso até entrar, mas eu não tenho essa obrigação. Minha obrigação é dar uma boa aula, uma aula adequada, com meus alunos, ser honesto, ser responsável. Sorrir? É relação pessoal. É relação pessoal. Brincar? É relação pessoal. E não relação profissional. Ne? Abraçar no corredor? É relação pessoal e não relação profissional [...]. (Alysson)
	32A	[...] então eu não sei se eu estou indo contra a maré. Mas eu não, não é que eu não queira, Bruna. Vou deixar isso claro. Não é que eu não queira. Não é que eu não queira ter relação pessoal. Eu não me acho nessa obrigação [...]. (Alysson)

	ID	PRÉ-INDICADORES
	36P	[...] as vezes o aluno quando entra na sala ele acha que o professor ta lá em cima e ele é autoridade máxima na sala e ele deve toda a, a, a.... O processo (pedagógico) é regido pelo professor e o professor tem aquela autoridade, mas eu acredito que o aluno também tem autoridade em sala quando ele cobra do professor, quando ele mostra pra o professor que

O aluno também tem autoridade		ele sabe e essas relações precisam ser construídas em relação a isso. (Ptolomeu)
	37P	Não adianta só eu querer que aquele aluno estabeleça uma relação comigo. Ele precisa estabelecer uma relação comigo pra que a gente possa conduzir um processo de igual pra igual. (Ptolomeu)
	33A	Alysson relatando uma experiência de quando era aluno de direito: [...] “Então o que que eles fizeram. Há é só isso? É! Então eles (os colegas de classe de Alysson) foram, eles elaboraram o edital, entregaram a coordenação e a coordenação abriu o primeiro edital de monitoria da história da FADE. É! Eu achei isso fenomenal logo de cara, assim. Porque pô os caras queriam tanto que eles elaboraram o edital e aí eu acabei percebendo que eu tinha que ir atrás disso . Quando o edital foi lançado eu fiz a seleção porque eu achava que se eu quisesse alguma coisa eu tinha que ir atrás” [...]. (Alysson)

6 APREENSÕES SOBRE A AUTORIDADE PEDAGÓGICA: O MOVIMENTO DE ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Este capítulo contém o movimento de análise dos Núcleos de Significação. Para isso, ressaltamos que o percurso construído até a elaboração dos núcleos e o olhar amparado pela Psicologia Sócio-Histórica nos deu subsídios para chegarmos às análises aqui expostas. Ressaltamos que, para isso, as falas dos sujeitos não foram consideradas como sons vazios de significado, mas como atos intencionados, carregados de significados que carregam um pensamento, que trazem consigo as raízes constitutivas daqueles sujeitos. Os pré-indicadores apresentados neste trabalho, portanto, apontam para indícios de significações que carregam consigo a gênese social e histórica dos sujeitos Ptolomeu e Alysson e que nos permitiram enxergá-los para além do que eles falam, favorecendo-nos a chegar às suas zonas de sentido. Sobre o olhar do pesquisador para as falas dos sujeitos Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 69) nos esclarecem: “Ao restringir-se ao procedimento de análise das palavras, o pesquisador pode cometer o erro de se contentar com a apreensão das características básicas da realidade, isto é, seus significados, que, metodologicamente, se configuram como categorias simples”.

Ultrapassando essas categorias simples de análise, o procedimento metodológico dos Núcleos de Significação elaborado por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e, posteriormente, reelaborado por Aguiar, Soares e Machado (2015) utilizado nesta pesquisa, nos permitiu chegar às Zonas de Sentido que carregam consigo a trajetória de vida de Ptolomeu e Alysson, as suas significações sobre a escolha de ser professor, as relações professor-aluno, as frustrações, realizações, assim como muitos outros elementos que nos permitiram compreender suas multideterminações. Vejamos o que, em seguida, Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 70) nos acrescentam sobre esse processo:

O caminho metodológico a ser seguido pelo pesquisador não pode ser outro senão aquele que, partindo das categorias simples apreendidas no primeiro movimento, busca perceber, por meio de suas principais categorias metodológicas, as relações, mesmo aquelas mais ocultas, que configuram o processo de constituição dos sentidos.

Indo em direção ao processo metodológico apresentado por Aguiar, Soares e Machado (2015) os tópicos 6.1; 6.2 e 6.3 apresentam a análise dos Núcleos de Significação que compõem este trabalho, desvelando ocultamentos que constituem os sujeitos da nossa pesquisa e que nos permitem apreendê-los para além da aparência.

6.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1: A IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA MEDIANDO A AUTORIDADE PEDAGÓGICA

Esse Núcleo analisa a Identificação com a docência, mediando as significações acerca da Autoridade Pedagógica. Para isso, constitui-se de três indicadores: Identificação com a docência, Professores como inspiração, Vontade de aprender.

O primeiro indicador se constituiu a partir do olhar de que a identificação com a docência dos sujeitos Ptolomeu e Alysson mediaram as significações que eles apresentam acerca da Autoridade Pedagógica. Ao longo das entrevistas, essa identificação foi surgindo como um elemento presente não somente na fala, mas na materialização das expressões, entonação da voz e repetições elaboradas pelos sujeitos, por exemplo.

Ptolomeu relata que a sua identificação com a docência surgiu ainda no ensino médio, a partir da sua admiração com os seus professores. A trajetória que Ptolomeu foi construindo na sua vida escolar e, posteriormente, acadêmica, foi o permitindo se afirmar nessa identificação e se visualizar, cada vez mais, como professor. Os dois pré-indicadores que seguem nos ajudam a compreender como se deu essa identificação:

1P “E eu gostava dessa ideia de ta, de de de ensinar. Quando eu era aluno eu sempre pensava assim. Meu Deus, deve ser muito legal ta aí na frente. Eu lembro nitidamente disso. Eu no ensino médio, no fundamental. Achava muito lindo”.

2P [...] eu lembro. No ensino médio. Eu lembro disso como se fosse ontem que eu olhava pros meus professores e eu dizia: Isso deve ser muito lindo, né? Ser professor. Deve ser muito legal.

A forma com que Ptolomeu traz essas falas na entrevista, assim como a forma com que relata sua atual experiência docente, é carregada por uma paixão e brilho no olhar como, por exemplo, quando Ptolomeu fala esse trecho “Meu Deus, deve ser muito legal ta aí na frente. Eu lembro nitidamente disso. Eu no ensino médio, no fundamental. Achava muito lindo”. Isso nos reafirma a vivacidade da identificação do sujeito com a profissão. Essa identificação foi sendo constituída ao longo de sua trajetória de vida, como podemos observar também neste trecho: “Eu olhava pros meus professores e eu dizia: isso deve ser muito lindo, né? Ser professor. Deve ser muito legal”.

Ao longo da entrevista de Ptolomeu vai ficando claro o quanto a sua vontade de ser professor vai se afirmando, mediante as barreiras que enfrenta em sua trajetória. Uma das dificuldades vivenciada por ele foi o preconceito social da família com a profissão, mas a sua vontade e paixão pela docência e pela Educação Física fizeram com que lidasse com esse preconceito de forma a superá-lo.

Nos pré-indicadores 3P e 4P, Ptolomeu nos mostra a forma com que encarou e encara as dificuldades relacionadas à docência que vão surgindo em sua vida:

*3P [...] mas quem gosta, né? Quem se identifica, a gente passa por cima disso. Espeta o dedo em um espinho ali, depois cura ali e por aí vai. Então assim, sempre eu quis ser professor só que eu não sabia, não sabia assim do que eu seria professor. Mas o ser professor pra mim era uma coisa definitiva. E eu me identifiquei na educação física no ensino médio. Eu já gostava dessa parte, dessas práticas corporais, mas eu me identifiquei no ensino médio. **Eu bati o martelo no ensino médio. Eu disse ‘eu vou ser professor de educação física’.***

*4P Exatamente. E é. Foi aí que minha mãe quase enfarta. **Quando eu disse que ia ser professor e de educação física. (Risos) Ela dizia assim ‘você vai passar fome porque professor de educação física não ganha dinheiro e blá blá blá’.** Aquela história toda, mas eu estava decidido. **Eu sempre gostei, disse e eu achava legal.***

No trecho “[...] mas quem gosta, né? Quem se identifica, a gente passa por cima disso”, Ptolomeu demonstra que, mesmo com as dificuldades que enfrentou e enfrenta na sua trajetória docente, constitui um posicionamento de enfrentamento a essas dificuldades. Quando fala sobre o preconceito social de sua mãe com a docência, ele afirma ainda “mas eu estava decidido. Eu sempre gostei, disse e eu achava legal (ser professor)”. Os trechos nos permitem notar que as falas de sua mãe como, por exemplo, “você vai passar fome porque professor de educação física não ganha dinheiro e blá blá blá” constituem Ptolomeu, porém, ele não se constitui de forma alienante, mas protagoniza sua identificação com a docência a medida em que vai constituindo também o meio em que vive, afirmando sua decisão. Apesar das dificuldades ele afirma: “eu estava decidido” sobre sua decisão de ser professor. Percebemos a dialética de constituição do sujeito que, assim como o meio constitui Ptolomeu, ele também constitui esse meio. Segundo Vigotski (2007), a constituição do sujeito ocorre em uma relação dialética de si mesmo com o meio, através das relações sociais que o próprio sujeito protagoniza. Segundo o autor, somos seres complexos, individuais e, ao mesmo tempo, sociais e culturais. O processo social e ativo de constituição de Ptolomeu se revela na análise dos trechos acima, na medida em que vamos percebendo as gêneses das suas significações acerca da identificação com a docência.

Nesse sentido, entendemos que a identificação de Ptolomeu pela docência e pela Educação Física foi se dando mediada por significações tanto sociais (como o preconceito social em relação à docência) quanto individuais (como seu posicionamento em relação a ser professor). Podemos dizer, portanto, que a forma com que Ptolomeu se posiciona, como nesse exemplo: “Mas quem gosta, né? (da docência) Quem se identifica, a gente passa por cima disso (das dificuldades)”, assim como a segurança, clareza e leveza com que ele traz esses aspectos na entrevista, carregam consigo as relações histórico sociais que os constituíam até aquele

momento, dizem, portanto, de como Ptolomeu viveu suas relações interpessoais com a família, amigos, escola, entre outros.

Na análise desse processo de constituição de Ptolomeu encontramos relações entre a sua identificação com a docência e a vontade que apresenta de sempre aprender mais sobre a Educação Física e a profissão docente (Indicador 2- Vontade de aprender). Característica também presente em Alysson, quando demonstra uma intensa vontade e cuidado em estar sempre se atualizando e aprendendo mais sobre a sua área. Vejamos primeiro os pré-indicadores de Ptolomeu sobre esse aspecto:

6P [...] e aí eu voltei pra faculdade, conclui (a graduação), com a mesma perspectiva de que não era só aquilo, foi quando eu fui pra especialização, tive a oportunidade de ir pra uma especialização e aprender mais, estudar mais, me envolver mais. Foi uma especialização onde eu vi tudo que eu não vi sobre a educação física eu vi nessa especialização.

7P [...] terminei essa especialização, eu já trabalhava antes, eu continuei trabalhando em academia, escola e tal e foi quando eu continuava pensando ‘Não é só isso’. Aí certo dia eu tive a curiosidade de fazer a seleção de mestrado”.

8P [...] eu tinha ganho uma oportunidade ímpar de vivenciar uma educação física de uma maneira diferente. E eu confesso que eu fiz o mestrado pensando na educação física porque eu queria descobrir o que era a educação física. Eu sabia que de alguma forma eu iria crescer na educação física com esse mestrado.

Nas falas de Ptolomeu, percebemos uma insaciável vontade de saber mais sobre a Educação Física, quando ele diz: “Tive a oportunidade de ir pra uma especialização e aprender mais, estudar mais, me envolver mais”. Terminando a especialização ele continua com a necessidade de descobrir mais sobre sua área. O trecho que segue se refere a esse momento em que Ptolomeu termina a especialização: “E foi quando eu continuava pensando ‘Não é só isso’. Aí certo dia eu tive a curiosidade de fazer a seleção de mestrado”. Ptolomeu vai seguindo, portanto, um caminho de aperfeiçoamento profissional (especialização, mestrado) que tem relação com os pré-requisitos de uma carreira docente, demonstrando que essa trajetória é vivenciada com bastante vontade e sede de conhecimento sobre as temáticas que estuda. Ele diz: “E eu confesso que eu fiz o mestrado pensando na educação física porque eu queria descobrir o que era a educação física. Eu sabia que de alguma forma eu iria crescer na educação física com esse mestrado”.

Na trajetória de Alysson, a vontade de aprender mais, aliada à identificação com a docência, também aparecem nas suas falas. Vejamos os pré-indicadores abaixo:

6A [...] e nesse meio tempo eu entrei em um doutorado, no exterior, estudei fora, fui pra Espanha, estudar em Portugal e na Espanha, **fiz cursos de atualização, de, de, de reciclagem, ne? Reciclagem. Isso com 25 anos. Cursos de atualização.**

7A [...] e eles ofereceram um curso para os juízes do Brasil, pra juízes estaduais que era em janeiro e junho. Então você viajava pra lá, assistia aula um mês e voltava pra cá. Ai eu trabalhava com um juiz nessa época e ele ia fazer esse curso e ele perguntou: ‘Você quer ir também?’ mas eu falei ‘**Pode? Não é só pra vocês?’ ele falou ‘Não. Tá aberto. Foi oferecido pra gente, mas tá aberto’.** Ai eu fui com eles [...].

8A [...] então eu tava conversando com uma professora sobre robótica, eu tava tentando me atualizar sobre isso. Eu vou entrar no inglês agora pra ver se eu consigo ler mais material sobre isso. **Vou tentar ver mais vídeos, textos... Sobre perspectiva pra o futuro. Etc, etc. porque eu preciso... Eu to começando a falar pros meus alunos sobre é... Sobre formação jurídica pra inteligência artificial, coisa que eu não falava. Estimular eles a ler alguma coisa sobre isso. Então eu tenho tentado é... Me preparar pra isso. Não sei se vai ser suficiente. Mas eu tenho tentado [...].**

Com os trechos acima, identificamos a vontade de aprender, de inovar, de adquirir novos conhecimentos constituindo Alysson, desde o início de sua carreira docente e também nos tempos atuais. Alysson relata que, no início de sua carreira docente, foi pra Espanha e Portugal fazer cursos de atualização: “Fiz cursos de atualização, de, de, de reciclagem, ne? Reciclagem. Isso com 25 anos. Cursos de atualização”. Ele conta ainda que teve a oportunidade de participar de um curso para os Juízes do Brasil e que, prontamente, se dispôs a ir e adquirir novos conhecimentos: “Ai eu trabalhava com um juiz nessa época e ele ia fazer esse curso e ele perguntou: “Você quer ir também?’ mas eu falei ‘Pode? Não é só pra vocês?’ ele falou ‘Não. Tá aberto. Foi oferecido pra gente, mas tá aberto’. Ai eu fui com eles [...]”.

No pré-indicador 8A Alysson estabelece ainda, na sua fala, relação direta entre a sua vontade de aprender com as necessidades de trabalhar determinados conteúdos em sala de aula com seus alunos. Ele sente necessidade de preparar os seus alunos de Direito para um futuro ligado às novas tecnologias, com isso, conta que começou a conversar com uma professora sobre robótica. Diz que vai começar a estudar inglês para ter mais acesso aos materiais de estudo sobre esses temas, que quer começar a ver mais vídeos sobre o tema, o que demonstra sua vontade de aprender: “[...] então eu tava conversando com uma professora sobre robótica, eu tava tentando me atualizar sobre isso. Eu vou entrar no inglês agora pra ver se eu consigo ler mais material sobre isso. Vou tentar ver mais vídeos, textos... Sobre perspectiva pra o futuro. Etc, etc. porque eu preciso...”. Logo em seguida, o professor estabelece relação entre os aprendizados que busca sobre as novas tecnologias, como aqueles ligados à formação jurídica para inteligência artificial e a importância que confere em trabalhar esse tema com seus alunos em sala de aula: “Eu to começando a falar pros meus alunos sobre é... Sobre formação jurídica pra inteligência artificial, coisa que eu não falava. Estimular eles a ler alguma coisa sobre isso.

Então eu tenho tentado é... Me preparar pra isso. Não sei se vai ser suficiente. Mas eu tenho tentado [...]”.

Percebemos em Alysson motivação para aprender mais sobre o tema Inteligência Artificial, por exemplo, para conseguir oferecer uma melhor formação aos seus alunos, manifestando um cuidado com a forma com que se prepara, na dimensão dos conteúdos, para ministrar suas aulas.

Essa sede de Alysson por novos conhecimentos na sua área traz uma estreita relação com sua forte identificação com a docência (identificação também vivenciada por Ptolomeu. Destacamos que, apesar dos dois apresentarem identificação com a docência, cada um constitui esse aspecto a partir do processo histórico e social que os constitui). A identificação com a docência vivenciada por Alysson o possibilita trazer um posicionamento de superação frente às dificuldades que vivencia na prática docente. No pré-indicador 4A, o professor deixa isso claro:

*4A [...] **Porque eu não me deixo dobrar pelas dificuldades. Que eu sei que elas existem. Eu não nego, eu sei que elas existem, mas eu não faço delas um motivo para parar.***

Ao longo da entrevista, Alysson esclarece que algumas das dificuldades que considera estarem ligadas a sua profissão docente, como ao que se refere no pré-indicador 4AA, estão aquelas ligadas ao fato de ser professor de uma universidade privada. O professor considera que o ambiente da universidade de ensino superior não dá liberdade para agir sem ter medo de ser demitido e isso se confere como uma grande dificuldade para o professor Alysson. Mesmo assim, afirma que: “Eu não me deixo dobrar pelas dificuldades. Que eu sei que elas existem. Eu não nego, eu sei que elas existem, mas eu não faço delas um motivo para parar”. Para compreendermos a gênese dessa relação que Alysson estabelece com a docência, a análise de sua trajetória de vida se torna indispensável. Logo que entrou na graduação, Alysson relata um percurso que fortaleceu sua identificação com a docência: as várias monitorias que vivenciou. Foi também a partir delas que ele pôde, em um processo de multideterminação, ir se visualizando enquanto professor. No pré-indicador 1A Alysson relata o quanto as experiências das monitorias foram importantes no seu processo de identificação com a profissão docente:

*1A [...] **aquilo foi começando a criar em mim uma certa identificação com essa experiência de montar aula, de tentar ser inteligível na hora de falar, de atender um aluno no corredor e tirar uma dúvida. Eu fui começando a ter essa experiência desde cedo e aí isso fez com que eu **despertasse a vontade de ficar em sala de aula**** [...].*

A partir da fala “E ai isso fez com que eu despertasse a vontade de ficar em sala de aula”, contextualizada com o que apreendemos das significações de Alysson e do olhar sócio histórico para a realidade, pudemos compreender que as experiências vivenciadas por esse professor, nas monitorias por ele realizadas, o permitem apropriar-se de experiências que o constituem enquanto sujeito e, com isso, enquanto professor. Esse elemento nos permite romper com a dicotomia externo/interno e entender que social e individual se constituem dialeticamente. Nem que tentássemos, não conseguiríamos distinguir até que ponto a monitoria se constitui como externo ou interno a Alysson.

Para Rossler (2004), o psiquismo humano estrutura-se a partir da atividade social e histórica que o sujeito desenvolve. A partir da apropriação da cultura material e simbólica produzida e acumulada ao longo da história é que o homem vai constituindo suas significações. Sendo assim, percebemos que as experiências de monitoria vivenciadas por Alysson aparecem como elementos desse social que, em um processo ativo, ele vai se apropriando e se constituindo enquanto aluno e enquanto professor. Nesse processo, Alysson vai produzindo suas objetivações, aptidões e faculdades humanas.

Vejam os pré-indicadores 2A e 3A, quando Alysson demonstra o quanto a oportunidade de vivenciar a sala dos professores se fez relevante para que fosse, aos poucos, se enxergando como professor.

2A [...] ai lá na sala dos professores eu vivenciava a sala dos professores. Então eu vivenciava a sala de aula com o pessoal (colegas de classe da graduação) e com 18 anos estava na sala dos professores conversando com os professores, trocando uma ideia com os professores.

3A [...] eu já me via como professor. Ainda mais pra um adolescente, ne?

A partir das falas de Alysson, é possível identificar o quanto vivenciar a sala dos professores permitiu que ele fosse se familiarizando e se apropriando de elementos que fazem parte da cultura docente: “[...] ai lá na sala dos professores eu vivenciava a sala dos professores [...]. E com 18 anos estava na sala dos professores conversando com os professores, trocando uma ideia com os professores”. Alysson demonstra orgulho quando relata que, aos 18 anos, tinha a oportunidade de conversar com os professores, de conviver no mesmo ambiente profissional, de forma que pôde aprender e se ver como professor, como ele mesmo afirmou: “[...] eu já me via como professor. Ainda mais pra um adolescente, ne? [...]”. Podemos dizer que essas experiências fizeram parte da constituição da profissão docente de Alysson.

Segue também o pré-indicador 9P com o qual podemos apreender o processo de apropriação da realidade realizado por Ptolomeu nas experiências que vivenciou com alguns professores no seu período de graduação, como estudante de Educação Física:

*9P [...] eu tive professores que me inspiraram a seguir a educação física. Também tive professores que me frustraram, mas foi bom esses contrapontos porque eu pude realmente pensar assim. **Eu quero ser professor de educação física pra poder seguir esse exemplo e não seguir isso que fizeram comigo, ne?** Então eu decidi fazer vestibular pra educação física.*

Seja concordando ou discordando das atitudes de alguns de seus professores, os mesmos foram fontes de inspiração a Ptolomeu, uma vez que serviram de base para pensar as suas práticas e para objetivar seu posicionamento – como professor – frente aos alunos e ao mundo. Podemos identificar isso quando Ptolomeu relata:

*eu tive professores que me inspiraram a seguir a Educação Física. Também tive professores que me frustraram, mas foi bom esses contrapontos porque eu pude realmente pensar assim. **Eu quero ser professor de educação física pra poder seguir esse exemplo e não seguir isso que fizeram comigo, ne?***

Identificamos, portanto, que os professores de Ptolomeu e Alysson vão os constituindo, servindo de inspiração e também os ajudando a constituir seus posicionamentos nas relações com os alunos, os fazendo pensar: “Eu quero ser professor [...] pra poder seguir esse exemplo e não seguir isso”, como diz o próprio Ptolomeu. E ajudando a se enxergar como professores: “eu já me via como professor” como diz o próprio Alysson, se referindo ao período em que vivenciava as monitorias quando cursava a faculdade de Direito. Essas experiências vão constituindo a forma com que os professores aqui analisados se relacionam com seus alunos e, conseqüentemente, vivem a Autoridade Pedagógica.

No que se refere ao professor Alysson, ao longo da entrevista, as experiências de monitoria vivenciadas por ele vão se mostrando presentes na relação que ele tem com os alunos em sala de aula. No pré-indicador 9A, por exemplo, o professor relata que, nas conversas com os alunos, explica que quando iniciou sua carreira profissional como docente, aos 23 anos, trazia consigo uma série de experiências que o permitiram estar ali.

*9A [...] e ai eu sempre conto isso aos alunos porque eu sempre digo que quando eu cheguei com 23 anos assim eu não vinha de paraquedas, **eu já tinha tido alguma trajetória que me encaminhou pra isso.** Não foi assim ‘Topa dar aula?’ eu já tinha algum tipo de experiência naquilo pra chegar nisso.*

No trecho “eu sempre conto isso aos alunos” que Alysson fala antes de se referir à trajetória que percorreu no curso de Direito (como as monitorias que realizou, o contato com os professores, as aulas que teve a oportunidade de ministrar – mesmo ainda como aluno, os cursos que pode participar com os professores) demonstra o quanto essa trajetória que ele percorreu atravessa e constitui sua relação com os alunos. Vejamos: “Ee ai eu sempre conto isso aos alunos porque eu sempre digo que quando eu cheguei com 23 anos assim eu não vinha de paraquedas, eu já tinha tido alguma trajetória que me encaminhou pra isso”. Ele diz ainda que não foi “Topa dar aula?” Ele explica que já tinha alguma experiência na docência quando iniciou sua carreira profissional “eu já tinha algum tipo de experiência naquilo pra chegar nisso”. Para Alysson, as experiências que ele carregava consigo aos 23 anos de idade, quando começou a ser professor, legitimavam aquele lugar de docência, permitindo-lhe que pudesse se sentir seguro na sala de aula, mesmo ainda jovem. Percebemos, portanto, o quanto as experiências vivenciadas por Alysson na graduação fazem mediação com a Autoridade Pedagógica que ele constrói com seus alunos, seja quando iniciou a sua carreira, seja atualmente.

Em Ptolomeu também percebemos o movimento que nos mostra a relação entre a identificação com a docência e a constituição de sua autoridade com os alunos. O traço de identificação com a docência é marcado pela paixão em que vive a sala de aula e que constitui a relação de proximidade que constrói com seus alunos (aspecto que será melhor debatido no Núcleo de Significação *A relação professores-aluno mediando a Autoridade Pedagógica*). O pré-indicador que segue (5P) nos ajuda a compreender essa relação para Ptolomeu:

5P [...]Porque é assim que a gente consegue se encontrar, se estabelecer, se identificar com a profissão, diferente de eu só falar e eles estarem lá só ouvindo. Porque quando eu só falo eu to trazendo só minha experiência e meu conhecimento e quando eles falam? E eu acho bacana quando a gente consegue [...].

No pré-indicador 5P, Ptolomeu demonstra o quanto, para ele, a identificação com a profissão é um aspecto importante para que os alunos desenvolvam. No trecho “Porque é assim que a gente consegue se encontrar, se estabelecer, se identificar com a profissão” Ptolomeu fala sobre o quanto a participação dos alunos em sala (contando as relações que fazem entre os conteúdos, as compreensões que tiveram sobre a aula) é importante para o processo de identificação do aluno com a profissão. Ptolomeu considera que essa participação dos alunos em sala deve ser estimulada, levando-os também a se encontrarem na profissão. O aspecto da participação dos alunos nas aulas demonstra um traço da vivência da Autoridade Pedagógica

de Ptolomeu em sala de aula. Ele afirma: “diferente de eu só falar e eles estarem lá só ouvindo. Porque quando eu só falo eu to trazendo só minha experiência e meu conhecimento e quando eles falam? E eu acho bacana quando a gente consegue”. Fica clara a preferência de Ptolomeu por uma aula em que os alunos possam participar. Para ele, os alunos participarem, falarem, emitirem suas opiniões durante as aulas colabora para uma vivência ativa no processo e os constituem enquanto profissionais da Educação Física, curso em que leciona.

O pré-indicador 5P demonstra, portanto, que a identificação com a docência se mostra como um aspecto relevante para Ptolomeu na sua relação com os alunos. A construção dos dados desta pesquisa nos possibilitou compreender que essa importância dada para a identificação com a docência se constitui de forma dialética, através de diversos aspectos que constituem Ptolomeu historicamente.

Essa identificação é constituída ainda pelos *Professores como Inspiração* (indicador 3). Os professores, tanto para Ptolomeu como para Alysson, representam um elemento mediador da sua constituição. Vejamos a fala de Alysson que segue:

10A [...] Quando eu comecei a dar aula... Eu fui aluno de um professor... Eu tava em sala de aula, eu era aluno, ele entrou em sala de aula e colocou o número dele no quadro. Eu tava assistindo e achei aquilo um gesto lindo. Eu achei lindo o que ele fez. ‘Esses são os meus números. Podem me ligar quando vocês quiserem’ eu fiquei pensando que gentil, que simpático. Quando eu for professor eu vou fazer isso. Ai quando eu comecei eu fazia (colocava o número no quadro) [...].

No pré-indicador 10^a, identificamos o quanto um professor que Alysson teve na sua trajetória estudantil o marcou “Quando eu comecei a dar aula... Eu fui aluno de um professor... Eu tava em sala de aula, eu era aluno, ele entrou em sala de aula e colocou o número dele no quadro”. A atitude feita pelo professor fez com que Alysson se inspirasse para quando iniciasse sua carreira docente também colocar o número no quadro: “Eu fiquei pensando que gentil, que simpático. Quando eu for professor eu vou fazer isso. Aí quando eu comecei eu fazia”. Essa experiência vivida na graduação e esse professor, em específico, portanto, ainda inspiram Alysson, de alguma forma, para pensar a sua prática. Faz parte de um processo histórico que constitui a relação professor-aluno.

No caso de Ptolomeu, também a inspiração de alguns de seus professores se mostra viva no seu processo de constituição. Esse aspecto se materializa nos pré-indicadores 11P e 12P quando o professor relata algumas experiências que viveu em sala de aula.

11P [...] Eu pensava ‘Menino! Quando a gente chegar nessa disciplina do quarto período, a gente vai se lascar todinho’. Porque o professor era casca grossa, ne? Ele

*tinha que ser o último a entrar na sala. Depois que ele entrasse nenhum aluno entrava. É! A gente tinha que sentar. Aquela coisa toda. **Era bem tradicional. Era bem tradicional mesmo a aula.** E eu lembro que eu levantei o braço pra fazer uma pergunta. Menina! Eu lembro disso como se fosse hoje. Eu levantei o braço ele disse ‘Você tem certeza que vai perguntar alguma coisa?’ [...].*

*12P Experiência que Ptolomeu vivenciou com um professor quando era aluno de Educação Física) [...] foi! ‘Você tem certeza que quer perguntar alguma coisa?’ eu disse, eu perdi o prumo quando ele perguntou aquilo ‘Você tem certeza que quer perguntar alguma coisa?’ ai eu fiquei olhando assim. Ai eu ‘Não... Eu queria, só ... Se o senhor puder repetir’. Ai ele disse ‘Eu não repito. Eu só informo uma vez, você que estude’. Brigado! Então eu acho que isso. **Eu disse: Não! Eu não to na universidade não. Eu não to na universidade.** Esse tradicionalismo, essa ideia de que o professor sabe de tudo. De que eu to à frente, acima do aluno.*

Os trechos nos fazem notar a discordância de Ptolomeu com a postura do professor e o quanto essa experiência ainda está viva em sua memória: “Eu lembro disso como se fosse hoje”. Para Ptolomeu, aquele tipo de relação professor-aluno, de clima estabelecido na sala de aula, em que o aluno não se sente à vontade para falar, perguntar, não deveria ser próprio da universidade: “Não! Eu não to na universidade não. Eu não to na universidade”. Ptolomeu expressa indignação e surpresa ao contar que vivenciou esse tipo de experiência na graduação.

Para ele, esse tipo de relação se remete à ideia de que “o professor sabe de tudo. De que eu to à frente, acima do aluno”. Ptolomeu se coloca em discordância com a ideia de que ele, como professor, está à frente ou acima dos seus alunos.

Ao longo da entrevista, quando Ptolomeu fala sobre a sua relação com os alunos, vai demonstrando o quanto essa discordância de um ambiente de sala de aula opressor e aniquilante da fala do aluno o faz constituir-se como um professor que busca promover o diálogo e interação dos alunos em sala de aula.

*17P [...] então eles se identificam, eles conseguem estar presentes, eles conseguem conversar entre eles mesmo. Eu passei 10 minutos só escutando um debate deles hoje na sala. Uns 10 minutos, eles conversando entre eles. Ai no final da aula de hoje eu disse ‘Pessoal! Vamos fazer uma sinopse aqui’. Vamos fazer um bate-bola do que a gente discutiu hoje. O que foi esse processo de evolução da nossa história. **Ai um menino levantou o braço e ‘Professor!’ o menino ele nos resumiu a aula assim, numa fala que eu fiquei assim. (pausa) muito bem, João. Posso ir embora agora? Tudo que eu falei em 50 minutos, em 3 horas de aula, o menino falou ali de uma maneira que o outro aluno entenderia, eu tenho certeza, ne? Então eu acho que isso vem muito dessa relação que a gente constrói, eu deixo eles muito à vontade.***

Esse pré-indicador, que faz parte do indicador “Aí a gente entra no mundo deles” traz novamente a importância da identificação para Ptolomeu e o quanto ele torna presente esse aspecto na relação com os alunos: “então eles se identificam, eles conseguem estar presentes, eles conseguem conversar entre eles mesmo”. Demonstra também a abertura para situações de

participação dos alunos em sala de aula e a valorização que dá em conhecer como os alunos pensam, aprendem e elaboram os conteúdos que são trabalhados em sala de aula. Esses aspectos fazem a mediação com a forma com que Ptolomeu vive a autoridade pedagógica.

A autoridade pedagógica, que invariavelmente se faz presente na realidade educacional e, com isso, na relação professor-aluno (AQUINO 1998) é também constituída pela ideia de que o professor tem de participação dos seus alunos em sala de aula, protagonismo estudantil e, sobretudo, do seu papel como professor. No pré-indicador 17P Ptolomeu ressalta sua posição sobre a participação dos alunos em sala de aula. Ele vê como positivo o estabelecimento de um ambiente de sala de aula em que os alunos se sintam à vontade para participar. No indicador 17P Ptolomeu conta sobre uma experiência que vivenciou em sala de aula, em que ele passou “10 minutos só escutando um debate deles (os alunos) hoje na sala. Uns 10 minutos, eles conversando entre eles”. Após o debate Ptolomeu conta que: “Ai um menino levantou o braço e ‘Professor!’ o menino ele nos resumiu a aula assim, numa fala que eu fiquei assim. (pausa) muito bem, João. Posso ir embora agora?”. A fala de Ptolomeu mistura admiração, surpresa, alegria ao contar que um dos seus alunos foi capaz de elaborar uma fala que sintetizava as discussões vistas em sala naquele dia. Essas falas de Ptolomeu demonstram a importância que tem, para ele, a participação dos alunos, o estabelecimento de um clima de participação dos alunos em sala de aula, assim como satisfaz a Ptolomeu perceber que um dos seus alunos compreendeu de forma que ele considera satisfatória os conteúdos estudados em sala de aula. Esses elementos dizem da constituição da Autoridade Pedagógica para Ptolomeu.

Nos indicadores 10P e 13P Ptolomeu complementa a visão que tem dos alunos, de professor e da relação professor-aluno:

*10P [...] ele tem que ter autonomia. (Ptolomeu referindo-se aos seus alunos) ‘Não. Eu já brinquei, agora é hora de...’ Eu não sei ver autoritarismo... **Porque quando falar de autoritarismo eu me lembro das aulas de educação física do período militarista, que a gente tem que tá gritando lá na frente, são 3 de 15, tem que descer, você desce mais [...].***

*13P (Ptolomeu contando sobre um quadro que ficava na parede da sala do seu professor orientador de Mestrado) [...] ai no quadro tinha assim. Era o desenho de um puleiro, de um puleiro, ai tinha galinhas no puleiro. Ai a galinha debaixo era o aluno de graduação. (...) Ai na linha do puleiro de cima era o aluno de mestrado, a galinha de cima era aluno do doutorado, ai encima tinha orientador. Professor orientador. E todas as galinhas faziam titica na cabeça uma da outra. Faziam cocô na cabeça uma da outra. O aluno de graduação era o último. **Então assim, a imagem pra mim era muito forte. Daquilo ali, daquela hierarquia. Era muito forte.** Eu olhava assim. Ainda bem que eu saí da graduação (risos). Estão sujando menos minha cabeça (risos descontraídos). **Mas eu fiquei apavorado vendo essa imagem, porque me passa uma hierarquia muito forte, ne? O professor dizia que cagava em todo mundo. Corram atrás ai pra estudar. Mas o que é que eu vou fazer pra que esse aluno alcance os seus níveis de capacidade intelectual dentro dessa área?***

Nos relatos, constatamos que outras experiências, como as aulas de Educação Física vividas no período militarista, a forma com que os professores se posicionavam, sua relação com o orientador, o quadro que trazia em sua sala, fazem parte da concepção que Ptolomeu construiu sobre ser professor e constituem a sua relação com seus alunos. Quando Ptolomeu diz: “Mas eu fiquei apavorado vendo essa imagem, porque me passa uma hierarquia muito forte, né? O professor dizia que cagava em todo mundo. ‘Corram atrás aí pra estudar’. Mas o que é que eu vou fazer pra que esse aluno alcance os seus níveis de capacidade intelectual dentro dessa área?”. Percebemos, por exemplo, o quanto a experiência vivenciada por ele em sala de aula faz com que ele reflita sua postura com os alunos, jamais procedendo como fez o professor que ele relata. Podemos dizer, portanto, que essas experiências vão adquirindo significações na vida de Ptolomeu e, em um processo social e histórico, vão mediando a forma de enxergar o mundo.

A forma enfática com que Ptolomeu se refere ao quadro presente na sala de seu orientador e a hierarquia imposta nos mostra como sua ideia de autoridade vai se constituindo. Para ele, aquela condição de superioridade destinada ao professor não condiz com uma prática respeitosa e que promova a aprendizagem de seus alunos e esse aspecto é utilizado para que Ptolomeu pense sobre sua prática. No trecho “O professor dizia que cagava em todo mundo. Corram atrás ai pra estudar. Mas o que é que eu vou fazer pra que esse aluno alcance os seus níveis de capacidade intelectual dentro dessa área?”, por exemplo, Ptolomeu começa se referindo às práticas do professor orientador e no mesmo trecho usa o pronome “eu”, demonstrando que aquela experiência serve de base para que ele pense o que ele faz, como professor, para desenvolver o que ele chama de “níveis de capacidade intelectual” dos seus alunos.

Essa experiência vivenciada por Ptolomeu nos remonta à diferenciação feita por Novais (2004) entre Autoridade autoritária e Autoridade por competência. A primeira refere-se a um tipo de influência exercida sobre o(s) outro(s) baseada no uso da força ou violência. Nesse caso, este direito não é legitimado pelos subordinados e há um uso abusivo e, em geral, mediado por castigos, punições e advertências. Falamos de uma autoridade mediada pela legalidade da posição do professor. Já a autoridade por competência é aquela conquistada a partir de um prestígio e da capacidade do indivíduo, sendo possível observar uma admiração daqueles que se subordinam à autoridade em questão. Esse tipo de autoridade se baseia na legitimidade do outro para aquele tipo de influência exercida. Está ligada aos papéis inerentes ao fazer da

docência e se expressa em situações nas quais a relação estabelecida entre professor e alunos o credencia como aquele que melhor poderá executar determinadas funções.

No exemplo relatado por Ptolomeu identificamos, no quadro, uma relação de autoridade que nos remonta ao autoritarismo, cuja influência exercida pelo professor é legitimada não pelo reconhecimento do outro, mas por uma posição que está pré-estabelecida como superior. A seguinte descrição que Ptolomeu faz do quadro, que se encontrava na sala de seu orientador de mestrado, demonstra esse aspecto: “Era o desenho de um puleiro, de um puleiro, ai tinha galinhas no puleiro. Ai a galinha debaixo era o aluno de graduação. [...] Ai na linha do puleiro de cima era o aluno de mestrado, a galinha de cima era aluno do doutorado, ai encima tinha orientador”. Ptolomeu acrescenta ainda que a galinha de cima fazia o que chama de “titica na cabeça um dos outros”, ou seja, percebemos uma relação hierárquica estabelecida, nesse caso, não só entre orientador (professor) e os estudantes, mas entre os próprios estudantes, de forma que na medida em que o aluno atinge um nível de escolarização maior é colocado em um puleiro superior e estabelece com os demais uma relação baseada na “titica” que faz na cabeça do outro. Esse tipo de analogia nos remonta a uma relação não de legitimidade do subordinado em relação à influência que a figura de autoridade exerce, mas por uma força autoritária, exercida baseada no nível de graduação que o que possui.

Podemos interpretar os alunos, portanto, representados pelas galinhas em níveis hierarquicamente abaixo do professor, como coadjuvantes na relação professor-aluno. Essa ideia de autoridade autoritária causa pavor em Ptolomeu: “eu fiquei apavorado vendo essa imagem”. Ao longo da entrevista, Ptolomeu vai delineando o seu posicionamento de autoridade voltado à participação dos alunos, vendo-os como protagonistas. Discutiremos mais sobre esse aspecto nos núcleos *A relação professor-aluno mediando a autoridade pedagógica* e *Concepções de Autoridade Pedagógica*.

A partir das análises realizadas do Núcleo de Significação 1 identificamos que a forma com que Ptolomeu e Alysson vão significando suas experiências nos mostram que a Identificação com a docência (Indicador 1), a Vontade de aprender (Indicador 2) e a Inspiração dos professores (Indicador 3) são componentes que, dialeticamente, se relacionam e vão delineando a relação que eles estabelecem com a educação, a forma com que eles se enxergam como professor, que eles enxergam os alunos e, com isso, vão sendo constitutivos da forma com que vivem a Autoridade Pedagógica. A forma como os sujeitos de nossa pesquisa significam suas experiências - como discentes e professores - sobre Autoridade Pedagógica nos

ajudaram a entender como a Autoridade Pedagógica se constitui e que elementos estão a ela relacionados.

Compreender a trajetória de vida de Ptolomeu e Alysson nos ajudou a desvelar a realidade por meio de significações, podendo apreender, por exemplo, o quanto a trajetória de identificação ou não com a docência, as experiências vivenciadas durante o período como estudante, a inspiração dos professores, a participação ou não de monitorias vão constituindo o fenômeno da Autoridade Pedagógica. Essas significações, que no momento das entrevistas estavam ocultos foram desvelando-se, na medida em que pudemos ir compreendendo para além da aparência de Alysson e de Ptolomeu.

As análises dos Núcleos de significação que seguem, somaram ao desvelar desses ocultamentos, sendo constitutivos do desenvolvimento do nosso olhar sócio-histórico sobre esses sujeitos e sobre a Autoridade Pedagógica.

6.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIDADE PEDAGÓGICA

Esse Núcleo analisa a relação professor-aluno e a constituição da Autoridade Pedagógica. Para isso, constitui-se de quatro indicadores: “A gente ganha o mundo deles”, “Eu faço um acordo social com eles”, “Professor como amigo” e “O aluno é capaz de aprender sempre mais”.

Os quatro indicadores foram construídos a partir da análise de que a relação que Ptolomeu e Alysson estabeleciam e estabelecem com seus alunos faz mediação com a forma com que significam e vivem a Autoridade Pedagógica em sala de aula.

O primeiro indicador que constitui esse Núcleo é “A gente ganha o mundo deles”. Nesse indicador, reunimos falas dos sujeitos de nossa pesquisa que traziam uma busca de compreensão da realidade do aluno para mediar suas práticas e concepções de atividade docente, o que inclui (no campo dessa atividade) a concepção de Autoridade Pedagógica.

No pré-indicador 14P, por exemplo, Ptolomeu relata sobre sua forma de enxergar os alunos quando chegam à universidade “porque eles tão chegando na universidade, eles tão vindo, alguns do ensino médio, alguns a muitos anos que não estudam mais, então, eles vêm com uma cabecinha muito limitada, pra gente conquistar esse aluno é um tempinho, né?”. O professor relata que é a partir da tentativa de compreender “o mundo” do aluno e da construção de uma relação de aproximação que ele consegue potencializar o desenvolvimento do aluno.

Ptolomeu considera ainda a aproximação um caminho necessário para o desenvolvimento da prática docente.

14P [...] porque eles tão chegando na universidade, eles tão vindo, alguns do ensino médio, alguns a muitos anos que não estudam mais, então, eles vêm com uma cabecinha muito limitada, pra gente conquistar esse aluno é um tempinho, ne? Mas quando a gente coloca ele pertinho da gente, que a gente senta, que a gente conversa, aí a gente ganha o mundo deles. Então a potencialidade que eu vejo é essa relação que eu tento construir de perto.

No pré-indicador 15P Ptolomeu continua falando sobre essa relação de aproximação. Vejamos a fala dele:

15P [...] então, estabelecer essa relação de igual pra igual aproxima muito o aluno. Eu acho que eu conquisto, eu tento conquista-los por isso. Então é, eu me mantenho muito próximo, eu respeito muito a individualidade, eu procuro saber muito deles, saber, até da vida deles, as vezes eles chegam muito à vontade pra conversar. Ah! Eu to passando por isso, mas eu digo: ‘Olhe! Isso vai passar, vamo aqui, vamos conversar sobre isso’, então a gente estabelece relações muito próximas, há quem diga que isso não é benéfico pro processo, ne? Eu acredito que é. Ne? (Ptolomeu)

Nos indicadores 14P e 15P percebemos que Ptolomeu busca e promove uma aproximação entre professor e aluno de forma que ele consiga “ganhar o mundo deles (dos alunos)”, no intuito de estabelecer uma relação de aproximação e confiança com esses alunos, o que contribui para o desenvolvimento de ambos (professor e aluno) na vida acadêmica. Como, por exemplo, quando Ptolomeu diz: “Então é, eu me mantenho muito próximo, eu respeito muito a individualidade, eu procuro saber muito deles, saber, até da vida deles, às vezes eles chegam muito à vontade pra conversar”.

No que se refere a Alysson, este mostra preocupação em fazer essa aproximação com o aluno quando relata que: “[...] chego individualmente, falo pro contexto geral sem magoar ninguém. Eu tenho uma preocupação em não magoar as pessoas na sala de aula [...]”. Alysson relata ainda, no pré-indicador 11A, que conversa individualmente com aqueles alunos que não atingem a nota necessária para passar nas disciplinas: “[...] eu chego pra ele e converso ‘Olhe! você sabe, você não passou, sua vida precisa de esforço, blá, blá, blá, parará, parará, parará’”. Então eu tenho um pouquinho mais de empatia com o aluno [...]”. Com esse relato, podemos apreender que Alysson, embora, ao longo da entrevista, esclareça que teve “um pouquinho mais de empatia com o aluno”, apreendemos que ele ainda apresenta dificuldade em compreender os aspectos constitutivos dos seus alunos e ir além da relação de conteúdos na sala de aula.

No pré-indicador 19P Ptolomeu fala ainda:

[...] tem professor que não conversa com o aluno. E aquele aluno ali, antes de ser aluno, ele é uma pessoa e a gente precisa entender essas situações pra que a gente não esteja cometendo erros com aquele aluno.

A partir de trechos como “E aquele aluno ali, antes de ser aluno, ele é uma pessoa e a gente precisa entender essas situações pra que a gente não esteja cometendo erros com aquele aluno” (19P); “então a gente estabelece relações muito próximas” (15P); “Quando a gente coloca ele pertinho da gente, que a gente senta, que a gente conversa, aí a gente ganha o mundo deles” (14P), pudemos apreender que a ideia que Ptolomeu tem de aluno vai ao encontro de um reconhecimento de sujeito que é individual, mas que se constitui na relação com o outro. Nesse processo, Ptolomeu reconhece a importância do professor como alguém que, por meio de relações colaborativas, contribui para o processo de desenvolvimento do aluno. Ao mesmo tempo, essas relações também contribuem para a formação de Ptolomeu como sujeito do processo pedagógico.

Para Ptolomeu, o processo educacional que constitui o aluno até que ele chegue à universidade interfere nas relações de aprendizagem que esse aluno vai construir no seu processo formativo no ensino superior: “eles tão chegando na universidade, eles tão vindo, alguns do ensino médio, alguns a muitos anos que não estudam mais, então, eles vêm com uma cabecinha muito limitada”. O professor compreende ainda que o aluno apresenta uma constituição que é histórica e social e que considerar essa gênese para o processo formativo se faz relevante.

Para aprofundar nesse aspecto resgatamos aqui a concepção de homem trazida por Vigotski, quando aponta que o homem tem na sua gênese um psiquismo que é mediado pela atividade social e histórica dos indivíduos. Dessa forma, enxergamos um homem que vai se constituindo a partir do movimento de apropriação da cultura humana material e simbólica produzida ao longo da história da humanidade. E que esse processo de apropriação produz objetivações que representam uma síntese da própria história da humanidade.

Sendo assim, entendemos que o professor e o aluno, que estão em relação, no ensino superior, são sujeitos (ambos) cujas trajetórias de vida carregam a gênese social e histórica do humano. Gênese essa que carrega o processo de atividade do ser humano na natureza.

Quando Ptolomeu segue falando:

*18P [...] o aluno ele tem um limite, cada aluno tem uma, na nossa área a gente chama de individualidade biológica, você também tem isso, ne? **O aluno ele tem uma***

individualidade muito particular. Então as vezes o que eu vou dizer pra turma toda não vai atingir para aquele aluno daquela forma, do mesmo jeito, eu preciso descer um pouquinho do meu patamar, sempre aliás, né? Pra ta tentando abarcar toda essa turma com aquela sensação de respeito, de de de aproximação, sem ser muito autoritário. Eu não gosto muito dessa palavra autoritário, assim... Eu acho que ela tem um limite pras coisas acontecerem, né? [...].

O professor faz relações desse processo histórico de constituição do ser humano com a necessidade dele, enquanto professor, de considerar que a forma com que ele fala sobre determinado conteúdo em sala de aula é compreendido de formas diferentes para cada aluno. Mais especificamente, Ptolomeu diz: “cada aluno tem uma, na nossa área a gente chama de individualidade biológica [...]. O aluno ele tem uma individualidade muito particular. Então, às vezes, o que eu vou dizer pra turma toda não vai atingir para aquele aluno daquela forma, do mesmo jeito”. Percebemos que Ptolomeu considera as individualidades no processo de constituição dos seus alunos como relevantes para a forma com que ele se posiciona como professor. Ptolomeu se reinventa na forma de se relacionar com o aluno, no sentido de lhe oportunizar uma maneira de compreender os conteúdos que precisam ser apreendidos, assim, também, de ter uma forma de se relacionar que seja respeitosa.

Verificamos esse movimento de constituição do ser humano também nas falas de Alysson, quando relata que acredita ser muito importante dizer alguns “nãos” aos alunos e que, ao longo do seu exercício profissional – que o fez chegar até o momento atual, foi aprendendo que esses “nãos” podem ser ditos de forma dialogada e que isso colabora para uma relação professor-aluno mais harmoniosa. Atualmente, Alysson reconhece que a forma com que se relacionava com os alunos construía neles um sentimento de rejeição em relação a ele, e que a mudança da sua postura como professor colaborou para que esse aspecto fosse se diluindo “Hoje em dia, dialogo muito. Hoje eu dialogo. Eu nem sempre dialoguei. Eu fui muito criiii”. Esse processo de abertura de Alysson à noção de que compreender o aluno é relevante para os processos de ensino-aprendizagem nos mostra que ele foi se constituindo, na própria prática e se apropriando daquilo que as suas experiências o oportunizaram aprender:

*13A [...] eu comecei a receber e-mails de alunos me agradecendo pelos não. Curioso isso. Eu comecei a receber. ‘Professor, na conversa que eu tive com você... Realmente... Parará... Eu vou repetir a cadeira’ e uma coisa que começou a me acontecer também. Meus alunos, quando eles ficavam reprovados comigo eles procuravam outro professor pra pagar a matéria porque ficavam chateados... Parará. Hoje eles pagam de novo a cadeira comigo. Sinal que num gera uma rejeição a pessoa e eles acabam entendendo isso. **Mas isso é muito dialogado. Hoje em dia, dialogo muito. Hoje eu dialogo. Eu nem sempre dialoguei. Eu fui muito criiii (som com a boca) [...].***

Já no pré-indicador 14A, Alysson demonstra sua abertura que, no seu processo de se constituir professor, foi podendo notar a necessidade de parar de reclamar “Eu parei de reclamar disso” do que os alunos traziam como reclamação, buscando sair de uma postura de culpabilização dos alunos e buscar refletir sobre suas próprias práticas.

14A [...] Eu parei de reclamar disso, que os alunos pediam muito, passei a entender porque eles faziam isso. Entendeu? Porque eles vão pedir sempre. Não pedir sempre. Não pedir. Não reclamar sempre. Então ao invés de ficar batendo cabeça, eu consegui entender isso. ‘Olha! Você vai reclamar comigo?! Perai. Vamo entender. Por que você tá reclamando? O que foi que eu fiz? Parará’ antes eu ‘Ahhhhahha’

Percebemos, portanto, que no aluno e no professor, o estabelecimento das relações se dá a partir do movimento de constituição desses sujeitos, isto é, Ptolomeu, Alysson e os alunos vão se constituindo na medida em que estabelecem relações atravessadas pelo diálogo e pelas tentativas de compreensão e de maior empatia. Isso se revela quando Ptolomeu reconhece que o aluno tem uma vida que está para além dos muros da sala de aula, que é um sujeito histórico e social e que esse aspecto significa e movimenta a constituição dos dois (professor e aluno) que estão envolvidos na relação. Também quando Alysson se reinventa na forma de dizer “não” aos alunos, procurando ser mais empático, também notamos o professor se constituindo e modificando o ambiente da sala de aula. Isso pode ser constatado quando ele diz, por exemplo, “Hoje em dia, dialogo muito. Hoje eu dialogo. Eu nem sempre dialoguei. Eu fui muito criiii”. Consideramos, dessa forma, os sujeitos como seres não estáticos, mas em processo de transformação de si e da realidade que os cercam.

Como o próprio Núcleo de Significação propõe (A relação professor-aluno e a constituição da Autoridade Pedagógica), notamos que é nesse movimento de constituição do humano que a relação professor-aluno se materializa, carregando consigo uma noção de Autoridade Pedagógica. No pré-indicador 18P Ptolomeu traz essa relação: “Então às vezes o que eu vou dizer pra turma toda não vai atingir para aquele aluno daquela forma, do mesmo jeito, eu preciso descer um pouquinho do meu patamar, sempre aliás, ne? Pra ta tentando abarcar toda essa turma com aquela sensação de respeito, de [...] aproximação, sem ser muito autoritário. Eu não gosto muito dessa palavra autoritário, assim... Eu acho que ela tem um limite pras coisas acontecerem, né? [...]”. Quando Ptolomeu diz “eu preciso descer do meu patamar” ele reconhece que a relação professor aluno se configura como uma relação hierárquica, ou seja, que não se trata de uma relação horizontalizada.

Sobre essa relação hierárquica, Aquino (1998) a reconhece como necessária para o equilíbrio das relações educacionais. Para o autor, funciona como um dispositivo basal de

estruturação e efetivação da própria intervenção educacional. Esse direito atribuído e legitimado ao professor possibilita que a ação pedagógica e que o equilíbrio da sala de aula aconteça. Aquino reconhece, portanto, a existência de uma relação de poder entre professor e aluno, relação essa que não necessariamente implica uma relação de autoritarismo.

Ptolomeu reconhece que a relação professor-aluno configura-se como uma relação de poder, havendo, porém, ainda segundo Ptolomeu, uma confusão na forma de conceber o exercício da sua Autoridade Pedagógica. Ptolomeu tem dificuldade em assumir essa autoridade como própria da sua atividade docente. O professor, ao mesmo tempo em que traz o reconhecimento de que a relação hierárquica existe, “eu preciso descer um pouquinho do meu patamar, sempre aliás, né? Pra ta tentando abarcar toda essa turma com aquela sensação de respeito, de de de aproximação, sem ser muito autoritário”, aponta a necessidade de abrir mão dela para que uma relação de aproximação com seus alunos aconteça. Para Ptolomeu, para que ele consiga referir-se ao processo histórico e social dos seus alunos – o que ele chama de “individualidade biológica” – ele deslegitima a autoridade que lhe é atribuída como professor. Não percebemos que o professor deslegitima essa autoridade na prática, o que ficará mais claro adiante quando trazemos a discussão do indicador *Eu faço um acordo social com eles*, porém, no discurso, Ptolomeu necessita deslegitimar esse lugar, com o medo de parecer autoritário na sua relação com os alunos. Trazemos essa confusão conceitual mais detalhada no Núcleo de Significação 3, mais especificamente quando analisamos o indicador *O que é autoridade*.

O reconhecimento da Autoridade Pedagógica, por parte de Ptolomeu, fica claro também nos pré-indicadores que compõe o segundo indicador *Eu faço um acordo social com eles* quando expõe que existe uma postura que ele cobra que o aluno tenha na sala de aula:

23P [...] eu digo muito a eles. Entrou nessa portinha aqui a gente vai estabelecer uma relação, eu to aqui pra mediar o processo, pra mediar, mas vocês são sujeitos ativos do processo então eu vou querer saber de vocês, eu vou cobrar de vocês, e eu vou querer ver vocês nesse processo [...].

Ptolomeu reconhece os alunos como sujeitos ativos na relação professor-aluno, mas reconhece também que ele, Ptolomeu, através de sua postura como professor, pode cobrar os alunos, cobrar a participação deles em sala de aula, por exemplo. Notamos, nesse reconhecimento e na postura de dizer que cobra dos alunos, uma delimitação de sua hierarquia na sala de aula.

No pré-indicador 24P, Ptolomeu usa a expressão “com a tesoura pra aparar as asas” se referindo ao seu poder de delimitar o espaço de respeito entre os alunos. Vejamos o pré-indicador completo:

24P [...] eu deixo eles muito à vontade, mas ali com a tesoura pra aparar as asas, porque se quiser voar muito alto, assim, de sair da linha de respeito, a gente consegue trazer [...].

Nesse pré-indicador notamos novamente a esfera do poder significando as relações de Ptolomeu com seus alunos. Para Furlani (2012), o poder é uma condição que permeia o funcionamento da sociedade moderna, cujas relações educacionais não se encontram isentas. O professor, ao estabelecer relação com seus alunos, vive, portanto, uma esfera de poder que é constituída não apenas pela dimensão institucional, mas se localiza em uma realidade social, política e econômica.

A delimitação desse poder, em Ptolomeu, aparece algumas vezes na forma de estabelecer “um acordo social” com os alunos, de estabelecer regras. Como podemos ver, nos pré-indicadores 25P e 20P:

25P [...] eu não sou o tipo de professor autoritário. Eu não gosto de pensar isso, mas eu sou o tipo de professor que eu imponho algumas regrinhas, porque se não foge do nosso controle [...].

20P [...] ah! Eu to passando por isso, mas eu digo: ‘Olhe! Isso vai passar, vamo aqui, vamos conversar sobre isso’, então a gente estabelece relações muito próximas, há quem diga que isso não é benéfico pro processo, ne? Eu acredito que é. Ne? Uma vez que a gente tem um aluno mais perto, desde que a gente estabeleça relações de respeito. Ai eu faço um acordo social com eles no início que é bem bacana.

Ptolomeu demonstra que considera relevante o estabelecimento de regras para que a relação professor-aluno se efetive de forma equilibrada e respeitosa “eu imponho algumas regrinhas, porque se não foge do nosso controle”. Ele diz ainda que fornece o número de seu telefone celular para os alunos, por exemplo, mas delimita que é necessário o respeito e limite no contato com ele através desse meio de comunicação. No pré-indicador 22P o professor demonstra que, a partir dessa forma de se relacionar, não vem tendo problemas com os alunos.

22P [...] eu não tenho problema de dar meu telefone, wpp, e-mail, porque eu acho que ... Claro! Como eu falei, estabelecendo relações de respeito e de limites eu nunca tive problemas com alunos, Bruna, com relação a essa relação [...].

No estabelecimento dessas regras e contratos, notamos que Ptolomeu considera as impressões, opiniões e expectativas emitidas pelos alunos. No pré-indicador 21P ele explica uma dinâmica que realiza no primeiro dia de aula com os alunos. Vejamos:

21P [...] eu boto no quadro 'Meu professor ideal' e eles começam a elencar adjetivos e características dos professores, eles idealizam o professor perfeito. 'Ah! O professor que entende o aluno, o professor que conversa com o aluno, ah! O professor que é flexível, ah! O professor que cobra mas que sabe é, é' ... Então eles montam o professor deles. E é uma coisa que eles esperam do professor, né? Eu acredito que se eu for assim pra eles talvez o processo seja mais facilitado e aí a gente conquista.

A dinâmica relatada por Ptolomeu mostra uma preocupação do professor em compreender quais aspectos os seus alunos consideram importantes em um professor. Notamos que os aspectos pontuados pelos alunos significam como Ptolomeu pensa a sua prática docente: “Então eles montam o professor deles. E é uma coisa que eles esperam do professor, né? Eu acredito que se eu for assim pra eles talvez o processo seja mais facilitado e aí a gente conquista”.

Esse tipo de relação estabelecida por Ptolomeu nos leva ao terceiro indicador desse Núcleo: *Professor como amigo*. Nesse indicador trazemos falas que fazem referência ao papel de professor como amigo. Notamos que, para Ptolomeu, a construção de uma relação de proximidade com o aluno e a vinculação dessa relação como “amizade” não se configura um problema, nem percebe como constituindo negativamente sua relação de autoridade com os alunos. Já para Alysson, o papel do professor ser associado a um amigo se configura um erro, levando a desvinculação de uma relação profissional.

No pré-indicador 26P Ptolomeu comenta sobre a fala de um dos seus alunos. Na ocasião, o aluno dava um *feedback* da atuação de Ptolomeu e o vinculava ao papel de amigo “ele é amigo, ele quer a gente perto”. Ptolomeu não se incomoda com a referência à amizade que o aluno faz e considera o *feedback* positivo “Ai eu peguei olhei assim, aí disse: Rapaz eu não combinei isso com você não (risos). Mas é um *feedback* positivo, né? É a forma como eles me enxergam”.

26P [...] ai teve um aluno que disse assim 'Olhe! ta vendo essa carinha aqui?' Aí apontou pra mim. 'Ele só tem esse sorriso bonito, mas ele cobra, ele é amigo, ele quer a gente perto, mas ele cobra, se não estudar, é reprovado'. positivo "Ai eu peguei olhei assim, aí disse: Rapaz eu não combinei isso com você não. (risos) Mas é um feedback positivo, né? É a forma como eles me enxergam[...]"

No pré-indicador 27P Ptolomeu reconhece que esse tipo de proximidade com os alunos é considerado, por algumas pessoas, como negativa, mas reafirma que, para ele, é positiva. Ele diz: “Então a gente estabelece relações muito próximas, há quem diga que isso não é benéfico pro processo, ne? Eu acredito que é. Né?”

27P [...] estabelecer essa relação de igual pra igual aproxima muito o aluno. Eu acho que eu conquisto, eu tento conquista-los por isso. Então é, eu me mantenho muito próximo, eu respeito muito a individualidade, eu procuro saber muito deles, saber, até da vida deles, as vezes eles chegam muito à vontade pra conversar. Ah! Eu to passando por isso, mas eu digo: ‘Olhe! Isso vai passar, vamo aqui, vamos conversar sobre isso’, então a gente estabelece relações muito próximas, há quem diga que isso não é benéfico pro processo, ne? Eu acredito que é. Né?

Notamos que para Ptolomeu, essa relação de proximidade constitui a noção de autoridade pedagógica que ele constrói com os alunos, de forma que ele, o professor, se sente confortável com esse tipo de relação. Para Ptolomeu, a referência à amizade não descaracteriza ou desprofissionaliza o papel de professor. Notamos, ainda, que em Ptolomeu, a noção de autoridade é construída nessa perspectiva do diálogo e aproximação com os alunos com ele, de forma a promover um ambiente em que alunos e professor sintam-se confortáveis e com autonomia para se relacionarem. A partir das falas de Ptolomeu, percebemos que essa forma de se relacionar não interfere na autoridade ou hierarquia necessária à manutenção do equilíbrio na esfera educacional, uma vez que os alunos usam o termo “amigo” para se referirem a Ptolomeu, porém compreendem a delimitação das regras e imposições que Ptolomeu faz na estruturação das suas relações com os alunos. Como, por exemplo, quando o aluno de Ptolomeu fala: ‘Ele só tem esse sorriso bonito, mas ele cobra, ele é amigo, ele quer a gente perto, mas ele cobra. Se não estudar, é reprovado’. Notamos, a partir desse trecho, o reconhecimento, por parte do aluno, da autoridade de Ptolomeu como professor.

À luz da diferenciação feita por Novais (2004) entre Autoridade por Competência e Autoridade Autoritária, apreendemos que o estabelecimento da relação de Ptolomeu com seus alunos se encaminha para a direção de uma Autoridade por Competência, uma vez que fica clara a legitimação dos alunos da autoridade Ptolomeu, autoridade que não é imposta, mas vai se constituindo de forma dialogada com seus alunos.

Quando analisamos a postura de Alysson, apreendemos que o mesmo tem uma postura diferente no que se refere a alguns aspectos. Sobre fornecer o telefone celular, por exemplo, ele considera essa atitude como negativa e estando para além da relação profissional que o professor deve estabelecer com o aluno:

21A [...] eu enxergo a relação com meus alunos no ponto de vista estritamente profissional e eles esperam uma relação mais pessoalizada. Por exemplo, eu não dou meu telefone celular na sala [...].

No pré-indicador 20A, Alysson explica seu posicionamento sobre a ideia do professor como amigo do aluno:

20A [...] os alunos esperam que o professor seja um amigo. Como eu penso o contrário, não é que o professor tem que ser inimigo, mas como eu acho que não tenho essa obrigação... De ser amigo. Não tenho esse dever... Eu disse a pouco tempo que professor é uma carreira profissional e dentre as funções da minha carreira profissional de professor está ser gentil, simpático e educado com meus alunos, mas não ser amigo deles. Pode até acontecer, mas eu não sou obrigado [...]

Alysson traz a delimitação profissional da carreira do professor. Ele apresenta como função do professor ser “gentil, simpático e educado com meus alunos”, mas não associa essas características com amizade. Notamos um incômodo, por parte de Alysson, quando essa vinculação – da amizade- é feita à sua atuação como professor. Ele relata: “Eu até nem gosto quando colegas meus tem relações pessoais com alunos porque eu acho que eles estimulam essa expectativa e tem professores que acham que devem fazer isso”. Vejamos os indicadores que seguem:

22A [...] são meus alunos. Devo respeito, consideração, atenção, ser educado, ser gentil com eles, mas eu não tenho que ser amigo deles. Então isso gera problema. Esse problema que é gerado por essa expectativa frustrada não atrapalha a minha autoridade em sala de aula. Aliás, eu acho até que ajuda. Que como eles me enxergam mais profissionalmente que pessoalmente, como eu já frustrei essa expectativa logo de cara ai eles entendem um pouco mais essa história da autoridade [...].

23A [...] eu até nem gosto quando colegas meus tem relações pessoais com alunos porque eu acho que eles estimulam essa expectativa e tem professores que acham que devem fazer isso. Professor que entra na sala e diz ‘Eu to aqui pra ser amigo de todo mundo’. E eu acho exatamente o contrário, eu acho que eu não tenho obrigação de ser amigo de ninguém [...].

Notamos que Alysson faz uma separação entre o profissional e pessoal. Quando se refere à forma com que os alunos o percebem, ele diz: “como eles me enxergam mais profissionalmente que pessoalmente [...], por exemplo. No seguinte trecho ele diz: “Eu até nem gosto quando colegas meus tem relações pessoais com alunos”. Na visão de Alysson é como se existisse o Alysson profissional e o Alysson pessoal. E que a relação com os alunos apresenta uma esfera bem delimitada da sua atuação como professor, seria o Alysson profissional.

A partir da visão Sócio-Histórica de constituição do indivíduo, em que o sujeito se constitui de forma dialética e em um movimento ativo de transformação da realidade,

percebemos que a visão de Alysson se distancia dessa concepção de sujeito, na medida em que concebe um sujeito deslocado em dois campos possíveis de constituição. O campo profissional e o campo pessoal. Compreendemos que o sujeito se objetiva na relação com o meio, constituindo uma totalidade. Por isso, concebemos não ser possível uma separação do homem em categorias, a exemplo do que coloca Alysson, ou seja, dividindo o homem em um tipo profissional e outro pessoal. Para a Psicologia Sócio-Histórica, ambos constituem-se dialeticamente, configurando a singularidade.

Na forma com que Alysson constitui essa relação com os alunos percebemos a Autoridade Pedagógica se revelando. No pré-índice 24A, Alysson traz a relação do Alysson que ele chama de profissional com o fato de ter fama de chato com os alunos. O mesmo diz que conta um episódio em que, segundo ele, “surfou [...] na onda da fama que (ele tem) de ser chato”. Para uma melhor compreensão vejamos o pré-índice completo:

24A [...] uma vez tava fazendo barulho nos corredores da sala de aula, eu tava aplicando prova aí eu disse aos alunos ‘Olha! Eu vou surfar agora na onda da fama que eu tenho de ser chato’. Eu abri a porta, coloquei o rosto assim fora, eles olharam pra mim, eu fechei de novo. Aí o silêncio pshiii se fez. Porque é como se dissesse assim, Alysson não sai pra brincar, não sai pra, se ele tá reclamando tem alguma coisa séria. Então eu acabei associando a minha imagem a essa imagem mais profissional do que do professor amigão, que anda no corredor [...].

Nas significações de Alysson sobre autoridade pedagógica, ele demonstra abertura de diálogo com seus alunos, assim como preocupação com o fato de magoá-los ou falar de forma ofensiva, como quando o professor diz: “Isso é muito dialogado. Hoje em dia, dialogo muito. Hoje eu dialogo. Eu nem sempre dialoguei. Eu fui muito criiii”. Ele explica que passou e passa (ainda se mantém atento a esse aspecto) por um processo de mudança, na medida em que procura estar mais aberto e ser mais empático com seus alunos. Mesmo assim, apreendemos, em Alysson, características de Autoridade que se voltam ao estabelecimento de uma Autoridade Autoritária. No pré-índice 24A, por exemplo, é possível notar aspectos de medo e imposição forçada da autoridade quando Alysson fala: “Eu vou surfar agora na onda da fama que eu tenho de ser chato’. Eu abri a porta, coloquei o rosto assim fora, eles olharam pra mim, eu fechei de novo. Aí o silêncio pshiii se fez” ou quando Alysson explica que em determinados momentos a sua forma de dizer “não” causava rejeição dos alunos a cursar a disciplina novamente com ele. Notamos um esforço de Alysson para que a relação entre ele e os alunos se dê de forma mais dialogada e harmoniosa, porém notamos, ainda, certa dificuldade do professor de estabelecer uma relação de autoridade que não seja mediada pela imposição da sua autoridade

que está legitimada pelo cargo que ocupa. Esse tópico será melhor detalhado no próximo Núcleo de Significação.

Nesse movimento de constituição da Autoridade Pedagógica e da relação professor-aluno se torna relevante pontuarmos aspectos referentes à visão dos dois professores sobre seus alunos. Sobre esse aspecto, foi possível apreender um reconhecimento de que seus alunos podem aprender sempre mais, assim como uma preocupação com esse aprender dos alunos. Essas significações foram reunidas no terceiro indicador desse Núcleo de Significação. O indicador é denominado: *O aluno é capaz de aprender sempre mais.*

Em Ptolomeu, essa característica aparece quando ele se preocupa em quebrar o paradigma, explicando existir, no que se refere à Educação Física, que os alunos não precisam estudar. Ele diz: “e ai a gente já quebra dois paradigmas nessa brincadeira. Um que a educação física não estuda, que é outro preconceito que a gente sofre. Educação Física não estuda, só joga bola, só pratica”. Em seguida, ele afirma de forma enfática “Mas a gente estuda”. Ptolomeu reconhece no curso de Educação Física uma amplitude de áreas que precisam ser estudadas, assim como reconhece nos alunos potencial para que eles se desenvolvam e aprendam.

28P [...] e ai a gente já quebra dois paradigmas nessa brincadeira. Um que a educação física não estuda, que é outro preconceito que a gente sofre. Educação física não estuda, só joga bola, só pratica. Mas a gente estuda, estamos ai na área da saúde, morfologia, sistemas corporais, fisiologia do exercício, enfim. Didática, introdução, práticas corporais, então a gente estuda. Ai eu digo muito a eles, estudem que eu tento ser o professor de vocês (se referindo ao ‘professor ideal’ que os alunos elaboraram em uma dinâmica). E eles adoram isso. A gente consegue ver que eles correm atrás.

Em Alysson, fica claro o seu desejo que os alunos aprendam e sua visão de que esses possuem grande potencial a ser desenvolvido quando explica que não concorda com o argumento de que universidade privada tem que ter um ensino mediano: “[...] eu não engulo, eu não engulo o argumento de que a universidade privada deve ter o ensino mediano. Eu acho que a gente pode buscar excelência no ensino. Eu não vejo conformismo”. Alysson diz que “se a gente pode subir um pouquinho mais, a gente tem que subir”. Se referindo ao nível em que os alunos podem se desenvolver e que o professor pode contribuir e deve estimular esse desenvolvimento.

25A [...] eu não engulo, eu não engulo o argumento de que a universidade privada deve ter o ensino mediano. Eu acho que a gente pode buscar excelência no ensino. Eu não vejo conformismo. ‘Não! Fica nesse nível aqui que ta bom’ se a gente pode subir um pouquinho mais, a gente tem que subir. Claro que tem que ter sensibilidade pra não forçar essa subida de nível em um ambiente que não tem ressonância. Então

eu tenho que saber se meu aluno consegue avançar um pouco mais o raciocínio, se ele vai mais além [...].
 26A [...] *não aprofunde, não diga nada além do que você tem que dizer porque os alunos não vão acompanhar. Eu não gosto de pensar assim. Eu sou um pouco mais exigente [...].*

No pré-indicador 26A, Alysson complementa explicando que não concorda com posicionamentos de professores que dizem “não aprofunde, não diga nada além do que você tem que dizer porque os alunos não vão acompanhar”. Para Alysson, deve haver aprofundamento nos conteúdos e discussões trabalhados em sala de aula e sua forma de fazer isso é sendo exigente. Ele diz: “Eu sou um pouco mais exigente [...]”.

Continuaremos a apreensão das significações dos professores Ptolomeu e Alysson na análise do próximo Núcleo de Significação que segue: Concepções de Autoridade Pedagógica.

6.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3: CONCEPÇÕES DE AUTORIDADE PEDAGÓGICA

Neste Núcleo de Significação, analisamos as concepções de Autoridade Pedagógica de Ptolomeu e Alysson, sujeitos participantes desta pesquisa. O Núcleo é constituído de dois indicadores: *O que é autoridade* e *O aluno também tem autoridade*.

Os indicadores foram sendo constituídos na medida em que, nas falas dos sujeitos, o que é autoridade para Ptolomeu e para Alysson começou a se revelar. Com isso, pudemos apreender as significações construídas pelos professores acerca desse fenômeno que estrutura suas relações nas instituições educacionais em que atuam. Nesse processo de apreensão, começa a se desvelar também que o conceito de autoridade nem sempre aparece claro para os sujeitos, principalmente para Ptolomeu. A fala do professor tende a confundir o que seria “autoridade por competência” e “autoridade autoritária”, por exemplo. Essa questão será trabalhada em seguida. Esse Núcleo reúne ainda a noção de autoridade atribuída aos alunos, uma vez que, tanto Ptolomeu como Alysson, trazem essa significação nas suas entrevistas.

No pré-indicador 29P Ptolomeu deixa clara sua insegurança sobre o que seria Autoridade. Quando perguntado se a autoridade faz parte da relação professor-aluno e se poderia falar sobre o que pensa a esse respeito, Ptolomeu quis saber se era sobre autoritarismo que estava sendo tratado: “é nessa linha que você está querendo me perguntar, né isso?”. Vejamos o pré-indicador completo:

29P [...] o autoritarismo no sentido de, de ... *Ah! Você tem que me respeitar, você tem que entender tudo que eu falo, só eu que tenho que falar, eu acho que é nessa linha que você está querendo me perguntar, né isso?*

*35P [...] então as vezes essa autoridade ‘Ah! É porque eu sei. Eu to aqui...’ as vezes não funciona. Eu acho que autoridade vem por outras coisas, ne? É.. Eu gosto, ne? Eu acho que isso faz parte. Se não fizer você me diga. Eu gosto quando o aluno, eu até peço que eles não me chamem, mas tipo, sempre tem um senhor na frente. ‘Professor, o senhor...’ Então, tipo, eles me vêem como uma pessoa que... Não pessoal, pode me chamar de você. Pode me chamar que você, **que vocês vão me respeitar de outra forma.** [...].*

No pré-indicador 35P Ptolomeu não usa mais o termo autoritarismo, mas autoridade e, quando traz explicações sobre o que ele pensa constituir essa autoridade, fala: “Eu acho que isso faz parte. Se não fizer você me diga”. A partir disso, notamos a necessidade de Ptolomeu que haja uma confirmação de que aquela explicação que ele tece sobre o que pensa ser autoridade é coerente.

Para Novais (2004), como explicitado no capítulo 2 desta dissertação - Pensando as transformações na realidade escolar - existem dois tipos de autoridade: Autoridade por Competência e Autoridade Autoritária. A autoridade autoritária está vinculada ao uso da força, advertência, coerção, violência, e/ou castigos para legitimar o lugar de autoridade. Falamos de uma autoridade mediada pela legalidade da posição do professor. Já a autoridade por competência, é conquistada a partir de um prestígio e da capacidade do indivíduo, sendo possível observar uma admiração daqueles que se subordinam à autoridade em questão. Esse tipo de autoridade, diferente da baseada na legalidade, se baseia na legitimidade.

No pré-indicador 31P, quando Ptolomeu faz uso do termo autoritarismo (Autoridade Autoritária) para definir o que entende por Autoridade, ele está referindo-se ao que podemos chamar, com base em Novais, de Autoridade por Competência.

*31P [...] Eu acho que o autoritarismo, nessa minha linha assim que eu penso [...], ele se desenha de uma outra forma. **De uma forma mais tranquila, mais amena, ne?** Eu acho que as relações precisam ser bem estabelecidas pra que a gente não precise sujar a cabeça de ninguém. Quando a gente dá o espaço ao aluno, quando a gente oferece a oportunidade ao aluno, quando a gente conversa com o aluno, principalmente quando a gente conversa com o aluno [...].*

Ptolomeu explica que, para ele, as relações devem se dá de forma bem estabelecida, isto é, a noção de hierarquia precisa estar bem delimitada, de forma que, para ele, isso possibilita que não se precise “sujar a cabeça de ninguém” (“Eu acho que as relações precisam ser bem estabelecidas pra que a gente não precise sujar a cabeça de ninguém”). Essa expressão faz referência ao quadro que se encontrava na sala do professor que foi seu orientador de mestrado e que traz uma metáfora à autoridade autoritária (O detalhamento do quadro foi trabalhado no Núcleo de Significação 1, no indicador Professores como inspiração). Esse quadro remete-se,

segundo Ptolomeu, a uma ideia negativa no que se refere à postura do professor em se relacionar com seus alunos, ou seja, colocando o aluno numa posição submissa ao professor.

No pré-indicador 30P Ptolomeu faz referência novamente ao termo autoritarismo. Nesse caso, também se refere a um tipo de relação que podemos associar à autoridade por competência. Ptolomeu esclarece a importância de delimitar linhas de respeito na relação com os alunos e que essas linhas de respeito precisam ser construídas a partir de uma aproximação e da construção de limites. Com isso, segundo Ptolomeu, a relação passa a acontecer naturalmente e não precisa de imposição “Eles te respeitam naturalmente. Eles chegam sem você cobrar, eles realizam as coisas sem você cobrar, você não precisa se pôr como, como o cara da chibata lá do escravo, dizendo que eles têm que fazer isso.”

30P [...] Eu acho que autoridade deve ser uma coisa mais dinâmica. Quando a gente aproxima esse aluno, a gente consegue definir as linhas, os limites de respeito, o auto, o autoritarismo ganha uma outra roupagem, é é, é parece que é uma coisa mais natural. Eles te respeitam naturalmente. Eles chegam sem você cobrar, eles realizam as coisas sem você cobrar, você não precisa se pôr como, como o cara da chibata lá do escravo, dizendo que eles tem que fazer isso. Eles fazem. Ai como eu disse a você, eu nunca tive problemas com alunos nesse sentido. De , de ,de ter que , sabe? Eu não sei que eu to respondendo sua pergunta, Bruna? Eu queria que você me ajudasse (risos).

Nos pré-indicadores 32P e 33P, notamos novamente a noção de hierarquia estabelecida por Ptolomeu, na sua relação com os alunos. No pré-indicador 32P ele explica que, no caso de alguns alunos, precisa ser mais “taxativo” na forma de se relacionar com os alunos: “Aí a gente é um pouquinho mais, não mais bruto, mas um pouquinho mais taxativo com aquele aluno” No mesmo pré-indicador (32P) o professor explica que essa variação em seu posicionamento acontece de acordo com a necessidade de cada aluno, o que nos ajuda a compreender que Ptolomeu enxerga o aluno com diferentes necessidades, constituições e que, essas diferenças, exigem dele (Ptolomeu), também um posicionamento diferente como professor. No pré-indicador 32P Ptolomeu afirma que não se considera autoritário, mas reconhece novamente a necessidade de impor regras às relações em sala de aula “eu imponho algumas regrinhas, porque se não foge do nosso controle”.

32P [...] as vezes aquele aluno que ainda não caiu a fichinha de onde tá. Que não te reconhece como professor. Ai a gente é um pouquinho mais, não mais bruto, mas um pouquinho mais taxativo com aquele aluno.

33P Eu não sou o tipo de professor autoritário. Eu não gosto de pensar isso, mas eu sou o tipo de professor que eu imponho algumas regrinhas, porque se não foge do nosso controle.

No pré-indicador 28A, Alysson refere-se à Autoridade Pedagógica como uma “estrutura básica pra você poder desenvolver todo o resto”, ou seja, o professor reconhece a Autoridade Pedagógica como um dispositivo basal para a estruturação das relações educacionais, assim como assinala Aquino (1996).

28A [...] Eu acho que a autoridade pedagógica ela é... Ela é a estrutura básica pra você poder desenvolver todo o resto. Se você não desenvolve essa autoridade pedagógica com os alunos, ou com você mesmo, você não consegue implementar um discurso. Então, eu acredito que o discurso que o professor vai implementar em sala de aula, ele tem por base, por fundamento a relação pedagógica que ele construiu, que ele desenvolveu. Então assim.... Ele precisa construir essa...

Alysson complementa ainda que essa autoridade está relacionada com a relação que o professor constrói com os alunos em sala de aula.

Ainda sobre o pré-indicador 30P, apesar de ficar clara a presença da delimitação da Autoridade Pedagógica na vivência de Ptolomeu, como podemos notar nesse trecho: “Quando a gente aproxima esse aluno, a gente consegue definir as linhas, os limites de respeito”, notamos que Ptolomeu não consegue ter clareza sobre o que é (conceitualmente) Autoridade Pedagógica. Apesar de ter respondido a pergunta feita sobre autoridade pedagógica, Ptolomeu se mostra inseguro e parece questionar se o que estava falando realmente correspondia à Autoridade Pedagógica. O professor diz: “Eu não sei se eu tô respondendo sua pergunta, Bruna? Eu queria que você me ajudasse”. Essa falta de clareza revela-se também nos pré-indicadores 29P e 30P (já analisados anteriormente), quando o professor confunde os termos autoridade e autoritarismo.

Apesar da confusão no que se refere ao uso dos termos autoridade e autoritarismo, feita por Ptolomeu, quando analisamos a totalidade das significações do professor, notamos um exercício profissional que tende à autoridade por competência. Essas significações podem ser apreendidas a partir da relação de proximidade que Ptolomeu constrói com seus alunos, por exemplo, proximidade esta que é constituída a partir do respeito e da delimitação de regras “Quando a gente aproxima esse aluno, a gente consegue definir as linhas, os limites de respeito [...] parece que é uma coisa mais natural. Eles te respeitam naturalmente. Eles chegam sem você cobrar, eles realizam as coisas sem você cobrar [...]”; também quando notamos o *feedback* dos alunos sobre essa relação estabelecida, como quando o aluno diz: “Ele só tem esse sorriso bonito, mas ele cobra, ele é amigo, ele quer a gente perto, mas ele cobra. Se não estudar, é reprovado”. Na fala do aluno, percebemos o estabelecimento da hierarquia e o respeito e admiração do aluno pelo professor. Outro elemento que nos ajuda a relacionar a vivência de

Ptolomeu à autoridade por competência é a confiança em que relata não apresentar problemas na relação que estabelece com os alunos, como nesses trechos de dois pré-indicadores diferentes: *Ai como eu disse a você, eu nunca tive problemas com alunos nesse sentido e estabelecendo relações de respeito e de limites eu nunca tive problemas com alunos.*

Sobre esse tipo de autoridade, Guzzoni (1995) nos fala que o professor exerce um compromisso com a autonomia do aluno, objetivo principal do trabalho educacional. Para a autora:

Na relação educador-educando, a vontade e a disciplina do aluno são, inicialmente, regulados “de fora” pela autoridade do educador. À medida que o aluno vai se apropriando do conhecimento e da cultura, vinculados na e pela relação educativa, estas deixam de existir no plano interpessoal para interiorizar-se, passando para o plano interpessoal. Neste momento, o aluno já é capaz de dispensar o outro e de autorregular sua conduta. Daí o papel central da autoridade na aprendizagem: Permitir aos alunos a apropriação de informações e conhecimentos sobre o mundo em que vivem, a elaboração de habilidades cognitivas complexas, a construção de valores pessoais no bojo de um projeto social, bem como condições de colocá-lo em prática, transformando a si mesmo e movendo a história (GUZZONI 1995, p.21).

Indo de encontro à concepção de Guzzoni, portanto, Ptolomeu carrega uma significação de autoridade que tende à noção de interiorização, ou seja, cuja cultura (regras, valores, limites, conhecimento, etc.) passa das relações intrapessoais a interpessoais. Esse aspecto se evidencia nesse trecho da fala de Ptolomeu: “Eles te respeitam naturalmente. Eles chegam sem você cobrar, eles realizam as coisas sem você cobrar, você não precisa se pôr como, como o cara da chibata lá do escravo, dizendo que eles têm que fazer isso”.

No pré-indicador 34P Ptolomeu aprofunda sua noção de autoridade:

*34P[...] é essa autoridadaade (com bastante ênfase) que se constrói encima do professor em sala de aula, **ela não deve tá construída encima do conhecimento.** Há! O professor tem autoridade porque ele tem conhecimento, **ele tem autoridade porque ele tem outras coisas**, porque ele estabelece relações bacana com os alunos, porque ele dá oportunidade para o aluno crescer, pra o aluno reconhecer que tem uma certa importância. Porque ele já vem com um conhecimento prévio. Ele já vem sabendo de alguma coisa pra cá [...].*

Ptolomeu reconhece que a autoridade existe e é direcionada ao professor, esclarecendo que, para ele, essa autoridade é construída não somente a partir do conhecimento que o professor possui, mas das relações que estabelece com os alunos. É a partir dessas relações, segundo Novais (2004), que os alunos legitimam o professor enquanto referência, se constituindo uma autoridade no fazer pedagógico. Nessa modalidade, a autoridade se configura

não por coerção, medo ou punição, mas pelo reconhecimento de que o professor é uma referência para os alunos (autoridade por competência).

Nos pré-indicadores 30A e 31A, apreendemos as significações de Alysson sobre o que seria Autoridade Pedagógica para ele:

30A[...] eu não acredito que essa autoridade pedagógica ela se relacione com o estreitamento dos lições pessoais, o professor ser mais amigo, parará. Eu acho que está, na verdade, na, no reforço da autoridade enquanto profissional [...].

31A [...] eu não respeito um professor quando ele sorri pra mim. Eu devo respeitar um professor quando eu considero que ele desempenha bem o papel dele como professor. [...] o professor precisa construir a imagem de que ele está desempenhando uma função profissional importante, relevante, que tem um papel que deve ser desempenhado e que isso não se confunde com relações pessoais. [...] eu não tenho obrigação de entrar (na sala de aula) sorrindo. Eu posso até entrar. Eu posso até entrar, mas eu não tenho essa obrigação. Minha obrigação é dar uma boa aula, uma aula adequada, com meus alunos, ser honesto, ser responsável. Sorrir? É relação pessoal. É relação pessoal. Brincar? É relação pessoal. E não relação profissional. Ne? Abraçar no corredor? É relação pessoal e não relação profissional [...].

Novamente aparece a segmentação entre o Alysson profissional e o Alysson pessoal. Para o professor, é como se existisse uma barreira que separa essas duas constituições. Como mencionado na análise do Núcleo de Significação 2 (A relação professor-aluno e a constituição da Autoridade Pedagógica), essa forma de conceber o sujeito se distancia de uma visão sócio-histórica, que compreende o homem como uma totalidade que se constitui dialeticamente. Ou seja, para a perspectiva vigotskiana, os dois tipos de Alysson concebidos pelo professor seriam, na verdade, um Alysson só, que se constitui ativamente nas suas relações com a família, amigos, alunos, instituições educacionais. Esse Alysson é ser humano que se objetiva carregando sua trajetória de vida e o movimento dialético que o constituiu até então.

A partir da visão de homem de Alysson, porém, existem atribuições que estão destinadas às relações profissionais e outras às relações pessoais. No trecho a seguir, Alysson fala sobre o que ele considera serem atribuições das relações profissionais “Minha obrigação é dar uma boa aula, uma aula adequada, com meus alunos, ser honesto, ser responsável”. Já sorrir, por exemplo, ele considera uma tarefa das relações pessoais: “Sorrir? É relação pessoal. É relação pessoal. Brincar? É relação pessoal. E não relação profissional? Abraçar no corredor? É relação pessoal e não relação profissional”.

32A [...] então eu não sei se eu estou indo contra a maré. Mas eu não, não é que eu não queira, Bruna. Vou deixar isso claro. Não é que eu não queira. Não é que eu não queira ter relação pessoal. Eu não me acho nessa obrigação [...].

29A [...] eu acredito, essa é uma coisa minha, que isto (a constituição da autoridade pedagógica) está no desenvolvimento de uma carreira profissional. Na profissionalização da carreira e não na pessoalização das relações [...].

Nos pré-indicadores 32A e 29A, Alysson continua expondo suas significações sobre o que considera ser relação pessoal e relação profissional. Alysson explica que “não é que [...] não queria” estabelecer uma relação pessoal com seus alunos, mas esclarece que não considera que tem essa obrigação.

A partir da análise da entrevista de Alysson, notamos uma vivência da autoridade do professor que se direciona para um campo que, de algum modo, se remete a uma tendência autoritária. Foi possível notar esse aspecto, por exemplo, nos sentimentos de medo e/ou rejeição apreendidos em algumas falas. Sentimentos esses que atravessaram ou atravessam, de alguma forma, o processo de legitimação da Autoridade Pedagógica de Alysson. Esse aspecto pode ser observado no trecho que segue, por exemplo: “Eu vou surfar agora na onda da fama que eu tenho de ser chato’. Eu abri a porta, coloquei o rosto assim fora, eles olharam pra mim, eu fechei de novo. Ai o silencio pshiii”. Nesse trecho, Alysson relata um episódio em que estava sendo feito barulho no corredor e que ele aproveitou a fama de “chato” para “colocar o rosto” fora da sala e, sem questionamentos, os alunos fazerem silêncio. Alysson conta ainda que os alunos costumavam ter rejeição em cursar as disciplinas que reprovavam com ele: “Hoje eles pagam de novo a cadeira comigo. Sinal que num gera uma rejeição a pessoa e eles acabam entendendo isso”. Ele relata que este fato diminui, mas ainda assim notamos, no tipo de relação professor-aluno estabelecida, a falta do diálogo e/ou relação compreensiva, ficando mais evidente uma relação com pouca aproximação entre professor e aluno. Apreendemos que essa falta de aproximação relaciona-se com a dificuldade de Alysson de conceber-se enquanto um sujeito único em sua constituição e mostrar-se dividido entre o Alysson que estabelece relações profissionais e pessoais de forma bastante demarcada. Alysson afirma, por exemplo, que se chateia com professor que entra na sala de aula e diz que está lá para ser amigo de “todo mundo”: “Professor que entra na sala e diz ‘Eu to aqui pra ser amigo de todo mundo’. E eu acho exatamente o contrário, eu acho que eu não tenho obrigação de ser amigo de ninguém [...]; “Eu enxergo a relação com meus alunos no ponto de vista estritamente profissional e eles esperam uma relação mais pessoalizada. Por exemplo, eu não dou meu telefone celular na sala”. Não defendemos neste trabalho que o professor precisa desenvolver relações de amizade com os alunos, mas apreendemos que essa demarcação feita por Alysson, na vivência dele, faz parte de uma dificuldade no estreitamento das relações, constituindo uma relação professor-aluno que apresenta dificuldades no diálogo, levando a algumas incompreensões.

Apesar da apreensão dessa dificuldade no diálogo, notamos que Alysson buscou e busca desenvolver esse aspecto na sua relação professor-aluno. Ele conta que, a partir do seu processo histórico de buscar desenvolver práticas mais dialógicas com seus alunos, já consegue ser mais empático e dialogar mais, o que antes ele não conseguia. Ele conta que hoje já consegue ter uma postura de dizer aos seus alunos: “Perai. Vamo entender. Por que você ta reclamando? O que foi que eu fiz? Parará’ antes eu ‘Ahhhhahha””; “Hoje eu dialogo. Eu nem sempre dialoguei. Eu fui muito criiii”; “Meus alunos, quando eles ficavam reprovados comigo eles procuravam outro professor pra pagar a matéria porque ficavam chateados... Parará. Hoje eles pagam de novo a cadeira comigo. Sinal que num gera uma rejeição a pessoa e eles acabam entendendo isso”.

Apesar de apresentar traços de uma autoridade que podem ser interpretados como autoritários, apreendemos, portanto, que o diálogo, na relação professor-aluno, é um aspecto que Alysson busca desenvolver junto aos seus alunos, com o objetivo de que possam se relacionar de forma mais harmônica.

Outro aspecto que observamos, tanto em Ptolomeu quanto em Alysson foi o que constitui o nosso último indicador, a ideia de que “O aluno também tem autoridade”.

Esse indicador reúne as falas dos sujeitos de nossa pesquisa que trazem a perspectiva de que o aluno é ativo e protagonista na sua trajetória educacional e na sua relação professor-aluno. No pré-indicador que segue (33A), Alysson relata uma experiência de quando era aluno do curso de Direito. Ele conta que seus colegas de classe elaboraram o primeiro edital de monitoria da Faculdade de Direito de onde estudavam.

33A [...] “Então o que que eles fizeram. Há é só isso? É! Então eles (os colegas de classe de Alysson) foram, eles elaboraram o edital, entregaram a coordenação e a coordenação abriu o primeiro edital de monitoria da história da FADE. É! Eu achei isso fenomenal logo de cara, assim. Porque pô os caras queriam tanto que eles elaboraram o edital e aí eu acabei percebendo que eu tinha que ir atrás disso. Quando o edital foi lançado eu fiz a seleção porque eu achava que se eu quisesse alguma coisa eu tinha que ir atrás” [...].

Alysson expressa sua admiração pela atitude de protagonismo dos seus colegas de classe “pô os caras queriam tanto que eles elaboraram o edital e aí eu acabei percebendo que eu tinha que ir atrás disso”, demonstrando que enxerga nos alunos potencial para buscar o que desejam, fazerem parte da construção das oportunidades que um curso de graduação oferece.

Essa ideia de sujeito vai ao encontro do sujeito ativo e em processo de atividade concebido pela Psicologia Sócio-Histórica. Homem este que transforma sua realidade de forma

dialética, à medida que se constitui. Nesse sentido, falaríamos de um homem que é também autor de sua trajetória educacional, constituindo o seu meio.

Ptolomeu também explora esse aspecto em suas falas. No pré-indicador 36P ele diz:

*36P [...] as vezes o aluno quando entra na sala ele acha que o professor ta lá em cima e ele é autoridade máxima na sala e ele deve toda a, a, a.... O processo (pedagógico) é regido pelo professor e o professor tem aquela autoridade, **mas eu acredito que o aluno também tem autoridade em sala quando ele cobra do professor, quando ele mostra pra o professor que ele sabe e essas relações precisam ser construídas em relação a isso.***

Nesse pré-indicador, Ptolomeu reconhece que existe uma relação hierárquica, mas que, mesmo com ela, o aluno também constitui o processo pedagógico. Essa compreensão vai ao encontro da perspectiva de Aquino (1996; 1998), já explicitada neste trabalho, de que existe uma relação hierárquica que é basilar para que o equilíbrio das relações educacionais aconteça, mas que essa hierarquia não aniquila nem considera o aluno enquanto passivo no processo.

Ptolomeu complementa essa compreensão no próximo pré-indicador:

*37P Não adianta só eu querer que aquele aluno estabeleça uma relação comigo. **Ele precisa estabelecer uma relação comigo** pra que a gente possa conduzir um processo de igual pra igual.*

Quando Ptolomeu diz “Não adianta só eu querer que aquele aluno estabeleça uma relação comigo” ele reconhece que professor e aluno estabelecem uma relação, isto é, que ambas as partes estão ativas no processo e que o aluno precisa legitimar o professor para que a relação aconteça.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ANÁLISE INTERNÚCLEOS

Compreendendo a Autoridade Pedagógica como constituinte da realidade educacional e indispensável para o fazer pedagógico, tivemos como objetivo, com esta dissertação, apreender os sentidos e significados constituídos por professores do ensino superior acerca de sua autoridade pedagógica, em sala de aula. Desta pesquisa, participaram dois professores, a quem atribuímos os codinomes: Ptolomeu e Alysson.

Para alcançar esse objetivo, buscamos a mediação teórico-metodológica da Psicologia Sócio-Histórica sobre a constituição de sujeito e de mundo. A PSH nos permitiu compreender a subjetividade dos professores a partir das categorias de base utilizadas neste trabalho: Concepção de Sujeito; Atividade; Historicidade; Pensamento e Linguagem e Sentidos e Significados. O procedimento metodológico de produção dos dados - que teve como inspiração a Entrevista Reflexiva-, e o procedimento de análise dos dados - os Núcleos de Significação -, nos permitiram chegar às significações constituídas por Ptolomeu e Alysson sobre Autoridade Pedagógica.

As significações apreendidas, embora correspondam aos processos de individualização dos sujeitos Ptolomeu e Alysson, nos possibilitaram lançar um olhar ao universal da constituição da Autoridade Pedagógica, desvelando a dimensão constitutiva desse fenômeno. Isso se dá por considerarmos os sujeitos em sua totalidade, representando um ser humano que se constitui não de forma descolada da realidade, mas, sobretudo, de forma histórica e social, sintetizando as multideterminações constitutivas da realidade.

Assim, compreendemos que os Núcleos de Significação apreendidos nesta pesquisa e denominados de: A identificação com a docência mediando a autoridade pedagógica, A relação professor-aluno mediando a autoridade pedagógica e Concepções de Autoridade Pedagógica nos ajudam a compreender que a Autoridade Pedagógica no ensino superior é objetiva e subjetivamente multideterminada. Dessa forma, podemos afirmar que eles são divididos, mas que as suas significações se articulam, dialogam e se complementam, ou seja, eles se constituem em uma totalidade.

Sobre as significações apreendidas acerca da Autoridade Pedagógica, podemos dizer que esta se mostrou presente na realidade dos professores pesquisados. O que nos faz afirmar que ela (autoridade) é constitutiva das relações educacionais, como diz Aquino (1998). Notamos ainda que essa autoridade é multideterminada e que vai se constituindo na medida em

que professores, alunos e todos que compõe a instituição educacional vão compondo as suas relações.

Nesse movimento de constituição estão não só nos elementos que compõe a instituição educacional (como alunos, gestores, projeto político pedagógico etc.), mas aqueles que compõem o próprio professor, incluindo sua trajetória de vida.

No caso dos professores pesquisados, por exemplo, pudemos apreender que a identificação com a docência e com os professores que eles tiveram durante a trajetória de formação constituem a Autoridade Pedagógica que Ptolomeu e Alysson fazem uso na relação com seus alunos. No caso de Ptolomeu, por exemplo, a identificação com a docência se mostrou, em sua trajetória, indispensável para que ele enfrentasse dificuldades como o preconceito social em relação à profissão docente. Nas palavras do próprio Ptolomeu “mas quem gosta, né? Quem se identifica, a gente passa por cima disso”. Na vida de Alysson, a identificação com a docência também aparece como elemento transformador, de forma que faz com que ele viva, em sua graduação em Direito, uma série de experiências como as monitorias, os congressos dos quais participou com seus professores, a aproximação do corpo docente da universidade que estudava, entre outros. Notamos que essas experiências atravessam a relação que hoje os professores têm com seus alunos, o que nos faz perceber o caráter da historicidade e do movimento presente na constituição da autoridade pedagógica.

O professor Alysson relata que, em suas aulas, conta aos alunos que não “caiu de paraquedas” na docência, mas que tem uma série de experiências que o possibilitam estar em sala de aula. Essa significação novamente nos remonta ao caráter histórico de constituição da docência e também da Autoridade Pedagógica. Destacamos ainda que o movimento de constituição, seja do sujeito, seja da Autoridade Pedagógica, referido neste trabalho, é considerado a partir da compreensão de uma realidade que se dá de forma social e histórica e que é constituída dialeticamente.

Nesse movimento de compreensão da Autoridade Pedagógica, pudemos notar que ela se configura como um processo. Não se dando de forma estática ou engessada, mas refletindo o movimento de constituição da realidade. Convergingo com a concepção sócio-histórica, portanto, podemos dizer que a constituição do homem e dos fenômenos (incluindo a Autoridade Pedagógica) se dá em um movimento dialético.

Nesse movimento, pudemos apreender que a forma com que o professor vive a sua Autoridade Pedagógica o leva a modificar-se e constituir-se, acompanhando o próprio movimento de transformação. Perceber e apreender esses movimentos de constituição nos

permitiu compreender melhor não só os sujeitos pesquisados, mas como a Autoridade Pedagógica se constitui e as instituições educacionais se organizam.

Sobre o desenvolvimento de trabalhos voltados a esse objeto de estudo (Autoridade Pedagógica), consideramos de grande relevância, pois encontramos carência, durante a realização deste trabalho, de produções científicas que desenvolvam estudos sobre essa temática, ainda mais quando se trata do estudo específico da Autoridade Pedagógica no ensino superior. Avaliamos que a apreensão das significações constituídas por professores no ensino superior sobre Autoridade Pedagógica possibilitou nos apropriarmos e, ao mesmo tempo, produzirmos um conhecimento que, a partir desse momento, se agrega à comunidade científica. Assim, tornamos disponível uma questão constitutiva da realidade educacional e que, por isso, não deve ser negligenciada pelos estudos voltados para a área da psicologia e da educação.

Destacamos que esta dissertação não teve a pretensão de esgotar a discussão e problematização sobre Autoridade Pedagógica, mas visou ampliar discussões e estudos que possibilitem ajudar a compreender o tema e colaborar com o desenvolvimento de outras pesquisas. A realização de outras investigações científicas nesse campo de pesquisa que abranjam um maior número de professores, em outros níveis da educação e que contemple outros fatores envolvidos na constituição da Autoridade Pedagógica, por exemplo, se fazem necessárias, como forma de ampliar a compreensão sobre a temática e nortear uma atuação cada vez mais responsável e ética no campo educacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Consciência e atividade: Categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: BOCK, Ana. Maria; GONÇALVES, Maria da Graça; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245. São Paulo, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.

AQUINO, Júlio Groppa **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 13. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cede**, ano XIX, n. 47, 1998.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais. São Paulo, 9 de maio, 1999.

CUNHA, António Camilo. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Ed. Chapecó - SC: Argos, 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Cortez. 2000.

DUARTE, Newton. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: O Ser Humano na Psicologia De A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr., 2004.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 86).

ESPINOSA, Baruch. **Tratado político**. 2. ed.. Lisboa: Editorial Estampa. 1977.

FIGUEIREDO, Luís Claudio M.; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. **Psicologia: uma (nova) introdução**. São Paulo: Educ, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **Autoridade do Professor**: meta, mito ou nada disso? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção questões da nossa época. v. 45).

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 47-66.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

GUZZONI, Margarida Abreu. **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: Annablume, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLON, Suzana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, 2011.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez, 2004.

OLIVEIRA, Jailma Nunes Viana de. **As disciplinas pedagógicas no contexto da formação inicial em História**: análise das significações de um licenciando. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró- RN. 2016.

REBOUÇAS, Januária Abreu da Silva Mesquita. **Inclusão escolar de alunos com surdez**: a dimensão subjetiva do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró- RN, 2015.

ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a Psicologia de Alexis N. Leontiev e a Teoria da Vida Cotidiana de Agnes Heller. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abr., 2004.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SILVA, Flávia Gonçalves da. **O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento.** 2007. 350f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, 2007.

SILVA, Flávia Gonçalves da. O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 124, set. 2011.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº 71, 2000.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, 2006.

SZYMANSKI, Heloísa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia**, USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista Reflexiva & Grounded-Theory: Estratégias Metodológicas para Compreensão da Resiliência em Famílias. **Revista Interamericana de Psicología**, Interamerican Journal of Psychology, v. 39, n. 3, 2005.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, Significação e Constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Fale acerca de sua trajetória e como escolheu ser professor. Quais foram as suas motivações e influências?
- 2) Para você o que é ser um professor? A que se remete essa profissão?
- 3) Fale sobre o seu relacionamento com os alunos.
- 4) Quais as maiores dificuldades que você observa na sua relação com eles (alunos)?
- 5) Para você a autoridade faz parte da relação professor-aluno? Fale um pouco sobre isso.

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM O PROFESSOR PTOLOMEU

Data da entrevista: 22/02/2016

Duração: 46min01seg

Sexo: Masculino

Idade: 34 anos

Naturalidade: Mossoró (RN)

Formação: Licenciatura em Educação Física

Nível de ensino em que atua: Ensino Superior

Bruna: Queria que você falasse um pouquinho da sua trajetória de formação e da sua escolha de ser professor, quais foram as suas motivações, influencias, tanto em relação a sua formação... Qual foi sua formação até agora, qual seu curso, tudo, qual seu mestrado, e porque você procurou sua trajetória, o que te trouxe até aqui.

Ptolomeu: Primeiro é um prazer participar da sua pesquisa, ser sujeito da sua pesquisa (risos – clima descontraído)

Bruna – O prazer é meu (risos – clima descontraído)

Isso é muito bom, muito gratificante na nossa formação saber que nossa experiência tem algum significado. E assim, Bruna, eu digo muito a minha mãe e eu brinco muito com ela, dizendo que eu nasci para ser professor. Sempre eu quis ser professor. Sempre (com muita ênfase).

Bruna: E é?

Ptolomeu: sempre. Sempre quis ser professor. E eu gostava dessa ideia de ta, de de de ensinar. Quando eu era aluno eu sempre pensava assim. Meu Deus, deve ser muito legal ta ai na frente. Eu lembro nitidamente disso. Eu no ensino médio, no fundamental. Achava mito lindo.

Bruna: e é? Isso já fazia parte de você...

Ptolomeu: já fazia parte de mim. Eu lembro. No ensino médio. Eu lembro disso como se fosse ontem que eu olhava pros meus professores e eu dizia isso deve ser muito lindo. Ne? Ser professor. Deve ser muito legal. Só que a minha mãe não gostava da ideia de ser professor, então... Pra ela era muito impactante isso. Pelo contexto, ne? Do ser professor. A gente sabe que não é fácil. Em qualquer esfera de ensino a gente sabe que não é fácil. Temos nossos problemas.

Bruna: humrum

Ptolomeu: Mas quem gosta, ne? Quem se identifica, a gente passa por cima disso. Espeta o dedo em um espinho ali, depois cura ali e por ai vai. Então assim, sempre eu quis ser professor só que eu não sabia, não sabia assim do que eu seria professor. Mas o ser professor pra mim era uma coisa definitiva. E eu me identifiquei na educação física no ensino médio. Eu já gostava dessa parte, dessas práticas corporais, mas eu me identifiquei no ensino médio. Eu bati o martelo no ensino médio. Eu disse ‘eu vou ser professor de educação física’ (batendo na mesa).

Ptolomeu: Então você fez o curso de educação física já pensando em ser professor, ne?

Ptolomeu: Exatamente. E é. Foi aí que minha mãe quase enfarta. Quando eu disse que ia ser professor e de educação física. (Risos) Ela dizia assim ‘você vai passar fome porque professor de educação física

não ganha dinheiro e blá blá blá'. Aquela história toda, mas eu estava decidido. Eu sempre gostei, disse e eu achava legal.

Eu tive professores que me inspiraram a seguir a educação física. Também tive professores que me frustraram, mas foi bom esses contrapontos porque eu pude realmente pensar assim. Eu quero ser professor de educação física pra poder seguir esse exemplo e não seguir isso que fizeram comigo, ne? Então eu decidi fazer vestibular pra educação física. Na realidade, antes de fazer meu primeiro vestibular, pela pressão familiar, ne? Minha mãe queria muito que eu fizesse direito. E eu disse 'não vou fazer direito. Eu vou fazer outro curso, menos direito'. Porque eu não me identificava e identificação é tudo. É por isso que eu digo assim... Quem faz educação física. Eu acho que faz porque realmente gosta da educação física. Acho que toda área, né? Mas a educação física tem essa peculiaridade. A gente se aproxima mais com as práticas. Se aproxima mais com as vivências corporais e a gente tenta entender o que isso pode influenciar tanto na minha formação como na formação do outro, ne? Porque tem pessoas que acham que não tem nada a ver, mas tem, ne? Tem alguma coisa a ver. Tem algum sentido. Um sentido social, um sentido humano, um sentido físico, ne? E aí e fiz, eu terminei o ensino médio eu era muito jovem quando terminei o ensino médio e eu fiz um ENEM e ganhei uma bolsa do PROUNI integral em Sistemas de Informação. Na época era lá na Mather Christi. E minha mãe disse 'você vai! Você vai porque informática é a área do futuro. Você vai ganhar muito dinheiro. Você vai pro Rio de Janeiro porque lá no Rio de Janeiro, ne?' Mãe sonhando com o filho morando fora. Aquela história toda. Ai eu 'Tá, mãe! Tá. Eu vou'. E fiz a faculdade, ne? Com o PROUNI. Fiz todinha.

Bruna: E foi? Nem sabia.

Ptolomeu: Minha mãe encantada comigo fazendo a faculdade e eu pensando "educação física, educação física". Porque eu também já trabalhava com educação física. Eu dava aula em uma academia, ne? Eu acompanhava um amigo meu que era professor em uma academia.

Bruna: Mesmo sem ta no curso?

Ptolomeu: Mesmo sem ta no curso. Minha primeira aula que eu dei em uma academia eu tinha 14 anos de idade. Foi uma aula de dança, eu ainda lembro. Foi uma aula de dança. Eu tinha 14 anos de idade e isso pra mim era fantástico. Eu lá na frente e a galera me acompanhando. Eu pensava eu vou ser professor disso mesmo. Tem pra onde correr não. Só que veio essa oportunidade de fazer essa faculdade e eu com medo de frustrar minha mãe. A gente sempre pensa na mãe, na família, aquela história toda, ne? Eu posso ficar bem à vontade pra falar ou você está apressada?

Bruna: Pooode. Pode ficar bem à vontade. (risos - clima descontraído).

Ptolomeu: (risos- clima descontraído)

E eu fui fazer a faculdade. Quando eu terminei a faculdade eu peguei meu diploma e disse 'pronto! Pegue o diploma! É da senhora!' agora eu vou fazer o que eu quero. E aí eu fiz vestibular pra educação física e passei. Fiz contra a vontade dela. Ela não queria que eu fizesse. Ai eu fiz vestibular escondido e os primeiros dias de aula eu fui escondido dela. Eu saia de casa escondido pra pegar o ônibus pra ir pra UERN escondido porque eu tinha medo dela saber e tipo, não querer, enfim. E aí com uns 20 dias de aula, um mês ela descobriu, eu abri logo o jogo 'olha! Eu to fazendo faculdade! To indo pra UERN' ai ela 'É! Eu to sabendo. Você acordar cedo todo dia e a gente não sabia pra onde você ia' e aí no início não foi legal pra ela. Ela não gostou disso porque eu teimei, fui contra a vontade, mas ela acabou internalizando isso, ela viu que era o que eu queria, que eu estava me identificando cada vez mais, ela viu que eu estava no meu caminho, que eu trabalhava muito mesmo, minha faculdade era manhã e tarde, eu dava aula na academia, dava aula na escola, e eu era pra um lado e pra outro, eu não parava em casa e ela dizia 'Ome! Isso vai acabar com você' mas era isso que eu queria. Eu queria ser professor de educação física. E fiz a faculdade, ne? Me envolvia cada vez mais na área. Me identificava cada vez mais como professor e eu sempre achava, Bruna, mesmo quando eu era aluno de educação física na escola, eu sempre achava que Educação Física não era só aquilo que me apresentava. 'Rapaz! Educação física não é só isso'. Não é só isso e isso me motivava a estudar na universidade, a querer buscar e de repente eu me vi concluindo o curso. Eu tive algumas dificuldades no curso, tranquei minha faculdade.

Passei um ano afastado do curso e ai deu errado as coisas que eu queria fazer. Voltei pro curso de novo. Porque eu fui buscar um outro emprego, buscar uma outra perspectiva.

Ptolomeu: Porque eu tive uma pressão tão grande da minha mãe e da minha família. Que não tava dando certo, não tava dando certo. Que tava ganhando pouco e não sei o que. Era muita coisa, tal, tal, tal. Eu digo rapaz, eu cheguei a trancar o curso. Ta e foi o período também que eu casei. E a gente assume responsabilidades e eu não queria que minha mãe dissesse assim ‘Eu não disse. Eu não disse que não ia dá certo’. Então eu tranquei o curso. Eu já tinha saído da casa da minha mãe. Eu tranquei o curso, fui trabalhar em um posto de gasolina, fui ser frentista e passei 7 meses nesse posto e eu vi, não eu não cheguei a metade do curso pra dizer assim, pra deixar as coisas irem embora, eu voltei pra faculdade e vai ser agora. Vai ser agora. Aos trancos e barrancos eu terminei o curso, assumi minha posição de professor, quando voltei pra faculdade um ano depois eu fui trabalhar em uma escola e uma outra academia me chamou e eu me retomei. Me identifique de novo. Não que eu não tivesse me identificado, mas eu acho que outros fatores influenciaram pra que naquele momento eu não pudesse estar ali. Eu acho que foi bom ter acontecido porque eu me reafirmei. Não, é realmente professor que eu quero ser. E ai eu voltei pra faculdade, concluí, com a mesma perspectiva de que não era só aquilo, foi quando eu fui pra especialização, tive a oportunidade de ir pra uma especialização e aprender mais, estudar mais, me envolver mais. Foi uma especialização onde eu vi tudo que eu não vi sobre a educação física eu vi nessa especialização.

Bruna: Foi especialização de que?

Ptolomeu: Em atividade física, saúde e qualidade de vida. E aí foi onde eu disse ‘Não! Realmente é muito legal educação física’. Terminei essa especialização, eu já trabalhava antes, eu continuei trabalhando em academia, escola e tal e foi quando eu continuava pensando ‘Não é só isso’. Ai certo dia eu tive a curiosidade de fazer a seleção de mestrado. Na verdade eu nem queria ter feito a seleção de mestrado porque eu queria estar trabalhando, eu tava casado, queria estar trabalhando, estava mais estabilizado na formação, estava mais identificado e eu sempre fui muito apaixonado por isso. Eu eu pensava assim ‘O mestrado agora não vai dar certo’, vou ter que largar meu emprego e eu to me estabilizando agora, mas ai um amigo meu chegou ‘Ome, faça. Faça porque se você passar bom pra você, se você não passar é uma experiência’. Sei que eu acabei me inscrevendo, fiz no último dia de inscrição, o projeto foi uma loucura, mas deu certo. Passei uma madrugada pensando nesse projeto. E ai passei na primeira etapa, sem nem, não sabia, não... Não é que eu não quisesse, eu não esperava passar. Passei na segunda, ai quando olhei eu pensei ‘Rapaz, vou fazer mestrado’. E aí voltamos à estaca zero, porque quando eu passei no mestrado, eu fiz uma seleção para bolsa e eu não podia ter vínculo empregatício. Então todos os vínculos que eu construí, eu tive que abrir mão. Mas ai foi uma escolha. Uma escolha que eu fiz por mim, pela educação física, porque eu queria estudar mais. Ai pensei ‘vou fazer isso’. Ai abri mão de todos os vínculos que eu tinha na época, passei 5 meses sem receber bolsa, sem trabalhar, ne? Foi bem aperreante esse período, mas ai por um lado eu tinha ganho uma oportunidade ímpar de vivenciar uma educação física de uma maneira diferente. E eu confesso que eu fiz o mestrado pensando na educação física porque eu queria descobrir o que era a educação física. Eu sabia que de alguma forma eu iria crescer na educação física com esse mestrado. E é o que a gente espera, ne? E aí eu fiz meu mestrado, entrei em 2013, saí em 2015 em Saúde e Sociedade. E com o mestrado outras portas se abriram pra mim, uma delas foi a universidade, né? Que eu fiz a minha primeira seleção foi pra substituto na UERN, que eu até te contei já, ne? Que eu terminei em 2015 aí a seleção apareceu e eu fiz. Ai tive a oportunidade de vivenciar, de estar com os alunos de educação física, ai u disse ‘Rapaz, realmente eu queria ser professor de educação física’. Porque eu lembro quando eu tava lá na escola fazendo aula de educação física, eu pensava muito assim ‘Eu ainda vou ser professor de educação física pra não cometer esses erros aqui’. Que são erros que a gente ainda vê nas práticas. E hoje eu falo pros meus alunos essas coisas. ‘Pessoal, vocês não podem fazer isso, vocês não devem fazer isso’. Então de alguma forma eu to influenciando nessa educação física que ta lá na escola ou lá na academia. Então, o meu objetivo está sendo alcançado de ser professor de educação física pra ta contribuindo de uma forma positiva pra essas práticas. Porque o que a gente vê muito é uma prática muito distorcida. As pessoas distorcem muito a educação física. E o que eu aprendi nesses anos de jornada, e que eu ainda vou aprender muito porque eu ainda não descobri o que é a educação física, por isso eu ainda vou pro doutorado. Eu quero ir pro doutorado. Eu ainda não descobri. Eu ainda continuo achando que não é só

isso. E que bom que a gente acha, isso nos motiva, porque no dia que a gente perder a curiosidade de descobrir, perde o sentido a coisa, ne? No dia que a gente ‘Ah! Sei de tudo’ perde o encanto o negócio. Então tem que ter um combustível, um negócio que nos cutuque, uma inquietude e aí eu vejo, eu continuo achando que não é só isso e eu converso muito com meus alunos ‘Gente! Não se pode mais tá fazendo esse tipo de coisa’. Porque a intenção, nosso objetivo não é esse. Então precisamos refletir mais sobre nossas práticas, precisamos entender o que nós queremos de nossos alunos, precisamos motivá-los para estar nas intervenções, então não é a prática pela prática, não é o movimento pelo movimento, mas nós precisamos construir essa relação de corpo, movimento e educação física de uma maneira mais consciente. Porque eu preciso construir alguma coisa, eu preciso deixar um legado. O que eu quero com um grupo de idosos, o que eu quero com um grupo de adolescentes, e a gente percebe que na nossa história da educação física nós tivemos uns períodos que ficaram muito marcantes, como o militarismo, como o higienismo, como o competitivismo, onde as práticas eram muito inconscientes, muito que pelas práticas. Hoje a gente percebe que não é isso, não prec.. Não deve ser assim. Agora o profissional que vai estar à frente dessas práticas ele precisa ter essa consciência, esse amor, essa sensibilidade no que vai trabalhar, ne? Então eu me encontro sendo professor disso, despertando nos alunos essa curiosidade, ne? Deixando eles, desenvolvendo autonomia para que eles possam também sentir isso, ne? Os alunos chegam na educação física com uns vícios, uns vícios que vem das culturas, exemplo de um vício ‘Você faz educação física? Faça. Vixe! Você só joga bola, ne?’ isso é comum a gente escutar. Isso é comum. Mas a gente não só joga bola. A gente precisa direcionar essas intervenções. A gente também joga bola e esse jogo de bola pode ter vários objetivos. Pode promover saúde, pode tá dentro do competitivismo. Mas precisa ter um profissional lá que tenha a sensibilidade, o olhar para esse direcionamento e o professor. O professor precisa tá. Aí eu assumo essa responsabilidade com meus alunos, de acordá-los, de trazê-los. Por isso eu gosto de estar no primeiro período, quando eles entram no primeiro período eles chegam tudo cheio dos viciozinhos, achando que o curso é prático e o curso não é prático. O curso é 80% teórico, precisa ser construído encima de um conhecimento pra fazer uma prática consolidada e direcionada. Se não vai ser atividade prática de 50 anos atrás. Aí eu assumo essa responsabilidade com eles. Eu acho bacana primeiro período porque eles vêm muito motivados. ‘Ah educação física!’ aí o que é que eu digo pra eles? ‘Vocês vão apagar tudo que vocês sabem de educação física e vocês vão construir um novo capítulo da vida de vocês a partir de hoje. Vocês têm 4 anos pra alimentar isso. Aí é fantástica a disciplina. Eu adoro a disciplina de introdução porque eu volto ao passado enquanto aluno de escola, eu volto ao passado enquanto aluno de educação física porque eu tive uma formação muito técnica, tive uma formação muito esportivista e durante a faculdade eu continuava achando ‘Não é só isso’. Eu não cheguei aqui na universidade pra achar que é só isso. Eu acho que isso meio que me frustrou na universidade porque eu entrei na universidade com uma expectativa, em didática a gente vê muito isso, né? Geração de expectativa. O que o professor vai gerar de expectativa, o que eu tô gerando, e quando a gente não corresponde isso parece que o aluno fica meio frustrado, ne? E eu acho que eu me frustrei também nisso porque eu acho que eu não vi o que eu queria ver na universidade e eu tive que sair da universidade igual aos outros que estavam lá fora, mas aquela minha inquietude me motivou a voltar pra faculdade também, ne? Hoje eu avalio meu processo de formação dessa forma. Que bom que eu desisti, e que bom que eu voltei. Porque foi nesse desequilíbrio que eu tive que eu pude enxergar as saídas, e a saída era voltar pra cumprir com meu objetivo de ser professor e de tentar contribuir com a educação física. Eu conversei muita coisa... Assim, ne? Risos

Bruna: Não. Tá ótimo. Risos

Ptolomeu: Você tá tão caladinha, Bruna. Acho que eu estou conversando besteira (risos).

Bruna: Que nada. Estou adorando te ouvir. Muito bonito escutar você falando da sua trajetória...

Ptolomeu: É, ne? E hoje eu fico me avaliando. Eu fico me avaliando. Eu fico constantemente me avaliando, sabe? Se eu não fosse professor de educação física eu seria o que? E eu não me vejo em outra área. Não me vejo. É tanto que eu nunca exerci minha outra profissão. Quando eu falo as pessoas ‘Você é formado em ...’ (tom de surpresa). Nunca exerci. Tá lá no meu lattes porque... Eu vou até tirar lá do meu lattes (risos) porque você pode ver que meu lattes é todo voltado pra saúde, pra educação física, sabe? Pra questão da criança que eu me identifiquei muito com a criança. Sabe? Então...

Bruna: Me parece que isso sempre ficou muito claro pra você, ne?

Ptolomeu: Sempre foi muito claro pra mim. O ser professor e ainda mais de educação física sempre foi muito claro. E eu falo hoje. Hoje eu faço assim essa avaliação que meu processo ele foi muito tranquilo, ne? De aceitação da profissão. De, de não foi tranquilo pro outro. Pra minha mãe não foi tranquilo, ne? Pra minha família não foi tranquilo, mas pra mim foi super tranquilo porque eu sempre soube que eu queria isso. É.. Um dos grandes prazeres que eu tive na minha vida, tive muitos, a educação física me proporcionou muitos prazeres, conheci muita gente bacana, ne? Vivenciar muitas experiências. É.. Exemplo, dar uma aula de educação física pra um público totalmente carente, ne? E dar uma aula de educação física que não era carente, ne? Então, era a mesma educação física, mas direcionada de maneira diferente, ne? Então isso é muito rico pramente crescer. Eu digo muito isso aos alunos, vocês precisam vivenciar todas as realidades. E aí uma das maiores, dos maiores prazeres que eu tive foi ver minha mãe assistir minha defesa de mestrado. Ela tava sentada na primeira fileira e a oito anos atrás ela dizia que eu ia passar fome. Então ela, ela também se construiu nisso. Ela, meu filho hoje é professor e tá. Trabalhando, contribuindo, crescendo, é.. Eu não to passando fome, graças a deus. Espero não passar, mas qualquer coisa eu tenho minha mãe, eu corro pra lá. Mas, porque as pessoas dizem assim, professor de educação física não é rico. O que é ser rico pra você? Pra que você quer ser rico, ne? Eu tenho a minha casa, tenho meu transporte e eu pago as minhas contas, pra mim tá bem, ne? Tenho meus planos ainda. Meus planos materiais. Mas que também se não acontecer não vai me frustrar, mas eu me construí na educação física, eu sou realizado profissionalmente, eu sou realizado com minha profissão, com meu ser professor. Eu sou muito realizado. (Risos)

Bruna: Que lindo! (Riem juntos).

Ptolomeu: Eu gosto de ta em sala de aula. Eu gosto. Não teria problema nenhum em voltar pra escola, não teria. Porque eu também gosto da escola. Gosto de ta com as crianças, com os adolescentes, ne? Mostrando a educação física que eles não conhecem. E gosto também de ta aqui na formação dos profissionais. Quebrando os paradigmas. Porque é interessante quando a gente quebra paradigma, ne?

Bruna: E qual é, quais são as maiores dificuldades que você tem em sala de aula. Dificuldades e potencialidades que você tem com esses alunos...

Ptolomeu: Eu acho que a grande dificuldade que eu tenho com eles é esse vício cultural que eles têm de achar o que é a educação física. Esses paradigmas que eles trazem pra universidade. A grande dificuldade é essa. E o bom, eu confesso a você, eu faço um desafio pra eles na disciplina. Eles respondem uma pergunta no início. O que é educação física? Ai eles respondem e aguardam essa resposta ai eles guardam e a gente discute as concepções deles e no final da disciplina eu pergunto de novo. E agora o que é educação física? E as respostas são amplas. Eles conseguem identificar uma educação física que eles não conhecem. Só que nesse processo de construção, ne? De desconstruir e construir a gente enfrenta muita coisa. Eles não sabem onde eles podem trabalhar. Eles não sabem que podem ganhar dinheiro. Eles se limitam a um ambiente só. Ah professor... Eu pensava que era só prática, que era só jogar bola. Você não pensava assim, você foi construído a pensar desse jeito, ne? Então eu acho que a grande dificuldade é a limitação em relação à o que é educação física quando eles entram aqui.

Bruna: E como é que você faz isso no que diz respeito a relação com os alunos... Assim, a relação que você estabelece com os alunos... Nesse dia-a-dia com o aluno em sala de aula, ne? Porque pra isso você ta com o aluno ali todo dia. Construindo, desconstruindo...

Ptolomeu: Vixe! Eu ia dizer isso agora a você

Bruna: E como é estar estabelecendo uma relação com os alunos.

Ptolomeu: Brunna, a grande potencialidade desse processo é ao mesmo tempo é dificuldade, mas quando a gente conquista o aluno passa a ser potencialidade, é como você falou, é deixar o aluno perto. É trazer ele pra perto da gente. Isso é uma dificuldade, assim... Porque eles tão chegando na universidade, eles tão vindo, alguns do ensino médio, alguns a muitos anos que não estudam mais, então, eles vêm com uma cabecinha muito limitada, pra gente conquistar esse aluno é um tempinho, ne? Mas quando a gente

coloca ele pertinho da gente, que a gente senta, que a gente conversa, aí a gente ganha o mundo deles. Então a potencialidade que eu vejo é essa relação que eu tento construir de perto. Eles pensam, o aluno vem, né, acho que o aluno entende que o professor tá lá em cima, num altar e que eles estão aqui embaixo, que o conhecimento é inferior, aquela coisa toda, eu já acho que é diferente, nós estamos em um mesmo nível, com conhecimentos diferentes, claro eu estou ali a frente porque eu tive oportunidades que eles ainda não tiveram, mas que eles podem ter, dependendo deles, né? Então, estabelecer essa relação de igual pra igual aproxima muito o aluno. Eu acho que eu conquisto, eu tento conquista-los por isso. Então é, eu me mantenho muito próximo, eu respeito muito a individualidade, eu procuro saber muito deles, saber, até da vida deles, as vezes eles chegam muito à vontade pra conversar. Ah! Eu to passando por isso, mas eu digo: ‘Olhe! Isso vai passar, vamo aqui, vamos conversar sobre isso’, então a gente estabelece relações muito próximas, há quem diga que isso não é benéfico pro processo, ne? Eu acredito que é. Ne? Uma vez que a gente tem um aluno mais perto, desde que a gente estabeleça relações de respeito. Ai eu faço um acordo social com eles no início que é bem bacana.

Bruna: Como é?

Ptolomeu: Eu boto no quadro ‘Meu professor ideal’ e eles começam a elencar adjetivos e características dos professores, eles idealizam o professor perfeito. ‘Ah! O professor que entende o aluno, o professor que conversa com o aluno, ah! O professor que é flexível, ah! O professor que cobra mas que sabe é, é’... Então eles montam o professor deles. E é uma coisa que eles esperam do professor, ne? Eu acredito que se eu for assim pra eles talvez o processo seja mais facilitado e aí a gente conquista. Aí eu digo (falando e rindo descontraído) agora é minha vez, hein? Ai eu, tem turmas que enchem o quadro, tem turmas que colocam quatro, cinco objetivos e já preenche a expectativa deles. Ai eu vou lá do outro lado do quadro deles e boto assim. Agora é minha vez, viu? ‘Meu aluno ideal’ Aquele que estuda. ‘Só isso professor?’, ‘Só’. Se vocês estudarem, se vocês se disponibilizarem pra estudar eu prometo a vocês que eu vou tentar ser assim. Porque o aluno que estuda a gente tem o prazer de estar com ele. E ai a gente já quebra dois paradigmas nessa brincadeira. Um que a educação física não estuda, que é outro preconceito que a gente sofre. Educação física não estuda, só joga bola, só pratica. Mas a gente estuda, estamos ai na área da saúde, morfologia, sistemas corporais, fisiologia do exercício, enfim. Didática, introdução, práticas corporais, então a gente estuda. Ai eu digo muito a eles, estudem que eu tento ser o professor de vocês. E eles adoram isso. A gente consegue ver que eles correm atrás. Eu não tenho problema de dar meu telefone, wpp, e-mail, porque eu acho que .. Claro! Como eu falei, estabelecendo relações de respeito e de limites eu nunca tive problemas com alunos, Bruna, com relação a essa relação. Nunca tive, eu gosto de tê-los perto porque eu consigo, como diz minha mãe, pastorear. Quando eu vejo que eles estão saindo.. Eu digo ‘Epa’! Ta faltando muito. Pecou nisso aqui. O que foi que houve. Não entregou o trabalho no dia. Eu recebo uns feedbacks muito interessantes. As turmas passadas sempre. Aconteceu agora, ne? Eu levei a turma do quinto período pra receber a turma do primeiro. Eu sempre levo eles. Eu nunca vou receber eles só, porque eu acho que o aluno quando vai receber o aluno eles ficam mais à vontade e tal.. E o aluno sempre fala do curso e é um feedback muito importante, eu acompanho eles, eu deixo eles falarem com as turmas e no final eu falo. Ai teve um aluno que disse assim ‘Olhe! ta vendo essa carinho aqui?’ Aí apontou pra mim. ‘Ele só tem esse sorriso bonito, mas ele cobra, ele é amigo, ele quer a gente perto, mas ele cobra, se não estudar, é reprovado’. Ai eu peguei olhei assim aí disse rapaz eu não combinei isso com você não. (risos) mas é um feedback positivo, ne? É a forma como eles me enxergam. Ptolomeu consegue manter a gente próximo, mas consegue também ser professor, ne? Eu digo muito a eles. Entrou nessa portinha aqui a gente vai estabelecer uma relação, eu to aqui pra mediar o processo, pra mediar, mas vocês são sujeitos ativos do processo então eu vou querer saber de vocês, eu vou cobrar de vocês, e eu vou querer ver vocês nesse processo. Porque é assim que a gente consegue se encontrar, se estabelecer, se identificar com a profissão, diferente de eu só falar e eles estarem lá só ouvindo. Porque quando eu só falo eu to trazendo só minha experiência e meu conhecimento e quando eles falam? E eu acho bacana quando a gente consegue. Por exemplo a aula de hoje que a gente tava falando sobre a evolução da educação física no Brasil. Esse início é totalmente história ai eu trago uns exemplos bem contemporâneos pra eles. ‘Olhe! Isso aqui acontece porque no início era desse jeito’ ... Então trouxe essa raiz, isso reflete ainda nas nossas práticas. Ai eles começam. ‘Ah professor! Não sei aonde acontece assim’. ‘Eu entrei em uma academia que a pessoa também’... Então eles se identificam, eles conseguem estar presentes, eles conseguem conversar entre eles mesmo. Eu passei 10 minutos só

escutando um debate deles hoje na sala. Uns 10 minutos, eles conversando entre eles. Ai no final da aula de hoje eu disse ‘Pessoal! Vamos fazer uma sinopse aqui’. Vamos fazer um bate-bola do que a gente discutiu hoje. O que foi esse processo de evolução da nossa história. Ai um menino levantou o braço e ‘Professor!’ o menino ele nos resumiu a aula assim, numa fala que eu fiquei assim. (pausa) muito bem, João. Posso ir embora agora? Tudo que eu falei em 50 minutos, em 3 horas de aula, o menino falou ali de uma maneira que o outro aluno entenderia, eu tenho certeza, ne? Então eu acho que isso vem muito dessa relação que a gente constrói, eu deixo eles muito à vontade, mas ali com a tesoura pra aparar as asas, porque se quiser voar muito alto, assim, de sair da linha de respeito, a gente consegue trazer.

Bruna: E nessa relação, Ptolomeu, você acha que a autoridade pedagógica está presente de alguma forma na educação, na relação com os alunos...

Ptolomeu: Eu acho que essa autoridade tem que ser de forma natural, assim, não é natural, eu acho que ela tem que ser amenizada, é ... Mascarada. Eu não sou o tipo de professor autoritário. Eu não gosto de pensar isso, mas eu sou o tipo de professor que eu imponho algumas regrinhas, porque se não foge do nosso controle. Mas assim o autoritarismo no sentido de, de, . Ah! Você tem que me respeitar, você tem que entender tudo que eu falo, só eu que tenho que falar, eu acho que é nessa linha que você está querendo me perguntar, ne isso?

Bruna: Da forma que você achar que a autoridade faz parte ou não faz parte, você pode ficar à vontade...

Ptolomeu: Ta! É como eu falei pra você, as vezes o aluno quando entra na sala ele acha que o professor ta lá em cima e ele é autoridade máxima na sala e ele deve toda a, a, a, o processo é regido pelo professor e o professor tem aquela autoridade, mas eu acredito que o aluno também tem autoridade em sala quando ele cobra do professor, quando ele mostra pra o professor que ele sabe e essas relações precisam ser construídas em relação a isso. A minha autoridade na sala é quando eu imponho a eles respeito, eu só quero que vocês me respeitem. Porque quando a gente respeita, tudo dá certo, ne? Eu brinco com eles na hora da aula, conto uma piada, sei lá, brinca com uma situação que aconteceu. Até eles as vezes trazem essas questões, mas a gente consegue mediar essas questões sem ter que dar bronca direto, sem ter que brigar direto, sem eu ter que ta impondo que ele precisa. Eu acho que ele precisa se reconhecer nisso, assim. Ele tem que ter autonomia, ‘Não. Eu já brinquei agora é hora de...’ eu não sei ver autoritarismo, porque quando falar de autoritarismo eu me lembro das aulas de educação física do período militarista, que a gente tem que ta gritando lá na frente, são 3 de 15, tem que descer, você desce mais. O aluno ele tem um limite, cada aluno tem uma, na nossa área a gente chama de individualidade biológica, você também tem isso, ne? O aluno ele tem uma individualidade muito particular. Então as vezes o que eu vou dizer pra turma toda não vai atingir para aquele aluno daquela forma, do mesmo jeito, eu preciso descer um pouquinho do meu patamar, sempre aliás, ne? Pra ta tentando abarcar toda essa turma com aquela sensação de respeito, de de de aproximação, sem ser muito autoritário. Eu não gosto muito dessa palavra autoritário, assim... Eu acho que ela tem um limite pras coisas acontecerem, ne? A minha liberdade termina onde a minha começa. Quando isso é respeitado a gente naturalmente não usa do autoritarismo, ne? A gente naturalmente não usa do autoritarismo. Olhe! Sou eu quem mando aqui, sou eu que faço isso, somos nós. Então o processo ele fica muito mais dinâmico, muito mais reflexivo, muito mais crítico quando é uma construção junta, ne? Eu lembro quando eu fazia faculdade. Nós tínhamos um professor muito famoso lá na UERN que ele era muito ... (gesto com a mão) sabe? E todo muito ia bem regular no curso, mas quando chegava na disciplina dele a pessoa desandava. Ai quando a gente chegava no primeiro período os outros períodos já enchiam, como acontece, ne?

Bruna: Já falavam, né? ...

Ptolomeu: Já tocavam o terror. Eu pensava ‘Menino! Quando a gente chegar nessa disciplina do quarto período, a gente vai se lascar todinho’. Porque o professor era casca grossa, ne? Ele tinha que ser o último a entrar na sala. Depois que ele entrasse nenhum aluno entrava. ‘É! A gente tinha que sentar’. Aquela coisa toda. Era bem tradicional. Era bem tradicional mesmo a aula. E eu lembro que eu levantei o braço pra fazer uma pergunta. Menina! Eu lembro disso como se fosse hoje. Eu levantei o braço ele disse ‘Você tem certeza que vai perguntar alguma coisa?’

Bruna: Ele perguntou?

Ptolomeu: Foi! ‘Você tem certeza que quer perguntar alguma coisa?’ eu disse, eu perdi o prumo quando ele perguntou aquilo ‘Você tem certeza que quer perguntar alguma coisa?’ ai eu fiquei olhando assim. Ai eu ‘Não... Eu queria, só ... Se o senhor puder repetir’. Aí ele disse ‘Eu não repito. Eu só informo uma vez, você que estude’. Brigado! Então eu acho que isso. Eu disse: Não! Eu não to na universidade não. Eu não to na universidade. Esse tradicionalismo, essa ideia de que o professor sabe de tudo. De que eu to à frente, acima do aluno. Outras, outras, as vezes eu percebo as coisas assim, eu fico observando. Quando eu passei no mestrado e eu entrei na sala do meu orientador, a primeira vez eu olhei tinha um quadro assim, do lado do birô dele. Ai o quadro, eu fiquei entendendo aquele quadro uns 10 minutos. Ai no quadro tinha assim. Era o desenho de um puleiro, de um puleiro, ai tinha galinhas no puleiro. Ai a galinha debaixo era o aluno de graduação.

Bruna: Tinha lá dizendo?

Ptolomeu: Era. Aluno de graduação. Ai na linha do puleiro de cima era o aluno de mestrado, a galinha de cima era aluno do doutorado, ai encima tinha orientador. Professor orientador. E todas as galinhas faziam titica na cabeça uma da outra. Faziam cocô na cabeça uma da outra. O aluno de graduação era o último. Então assim, a imagem pra mim era muito forte. Daquilo ali, daquela hierarquia. Era muito forte. Eu olhava assim. Ainda bem que eu saí da graduação (risos). Estão sujando menos minha cabeça (risos descontraídos). Mas eu fiquei apavorado vendo essa imagem, porque me passa uma hierarquia muito forte, ne? O professor dizia que cagava em todo mundo. Corram atrás ai pra estudar. Mas o que é que eu vou fazer pra que esse aluno alcance os seus níveis de capacidade intelectual, dentro dessa área?

Bruna: Me parece que pra você a autoridade não é isso.

Ptolomeu: Não. Pra mim, como eu falei pra você. Eu acho que autoridade deve ser uma coisa mais dinâmica. Quando a gente aproxima esse aluno, a gente consegue definir as linhas, os limites de respeito, o auto, o autoritarismo ganha uma outra roupagem, é é, é parece que é uma coisa mais natural. Eles te respeitam naturalmente. Eles chegam sem você cobrar, eles realizam as coisas sem você cobrar, você não precisa se pôr como, como o cara da chibata lá do escravo, dizendo que eles tem que fazer isso. Eles fazem. Ai como eu disse a você, eu nunca tive problemas com alunos nesse sentido. De, de, de ter que , sabe? Eu não sei que eu to respondendo sua pergunta, Bruna? Eu queria que você me ajudasse (risos)

Bruna: É isso mesmo. É isso mesmo.

Ptolomeu: Porque eu acho que o autoritarismo, nessa minha linha assim que eu penso, ne? Ele se desenha de uma outra forma. De uma forma mais tranquila, mais amena, ne? Eu acho que as relações precisam ser bem estabelecidas pra que a gente não precise sujar a cabeça de ninguém. Quando a gente dá o espaço ao aluno, quando a gente oferece a oportunidade ao aluno, quando a gente conversa com o aluno, principalmente quando a gente conversa com o aluno. Tem professor que não conversa com o aluno, já passou por isso? Tem professor que não conversa com o aluno. E aquele aluno ali, antes de ser aluno, ele é uma pessoa e a gente precisa entender essas situações pra que a gente não esteja cometendo erros, com aquele aluno. Porque as vezes é muito bom, ne? ...

Bruna: Mas já teve vezes que você teve dificuldade de se aproximar de algum aluno?

Ptolomeu: Teve. Teve (pausa). As vezes aquele aluno que ainda não caiu a fichinha de onde tá. Que não te reconhece como professor. Ai a gente é um pouquinho mais, não mais bruto, mas um pouquinho mais taxativo com aquele aluno. Já me aconteceu aqui na universidade. De ter um grupinho de alunos trabalhadores, eu chamei pra conversar ‘Bora conversar. ‘Iai? O que? O que é que ta acontecendo? Em que eu posso te ajudar? De que forma eu posso te ajudar?’, ‘Não professor, nem aqui eu quero ta’. Ai fica difícil a gente construir uma relação, ai fica difícil, porque nem ele sabe pra onde ele quer ir. Então pra quem não sabe pra onde vai, qualquer caminho dá certo, ne? Ai eu disse até a ele. Foi até essa frase que eu usei pra ele. ‘Olhe! Pra quem não sabe pra onde vai, qualquer caminho dá certo. Agora esse que você ta tomando, eu tenho certeza que não tá certo’. Então se não for pra atrapalhar a vida de ninguém, decida sua vida’. Porque era um aluno que atrapalhava, a aula, atrapalhava a sala, aquela coisa toda. Então assim, acontece dagente ter dificuldade, e nessa dificuldade a gente conseguir conquistar esse aluno...

Bruna: E nesse caso, o que foi que aconteceu?

Ptolomeu: Ele trancou o curso. Ele trancou. Eu fiquei sabendo que ele ia voltar agora. Porque... Deve ter batido um arrependimento e tal, não sei. E agora que ele ia voltar, mas ainda não o vi em sala de aula, inclusive é da turma do quinto período. Não o vi em sala de aula, mas o pior que o , o , o que eu fico frustrado que é com o , é inteligente, assim. Mas ele não usa a inteligência no sentido pra beneficiá-lo, entendeu? Ele não usa essa inteligência que ele tem. Mas vamos ver assim. Ai eu fico pensando assim, será que a culpa foi minha de não ter segurado esse aluno. Quando ele saiu, por exemplo. ‘Poxa! Eu não estabeleci uma relação bacana. Eu não consegui atingir, mas ai prazente ter sucesso nessas relações tem que ter reciprocidade, ne?’ Porque quando não há reciprocidade as coisas não andam. Pelo menos eu entendo assim, não sei se eu to certo, ne? (risos) Porque não adianta só eu querer. Sem querer fazer com que você induza a entrevista (risos) To querendo que você bata um papo comigo (risos) não adianta só eu querer que aquele aluno estabeleça uma relação comigo. Ele precisa estabelecer uma relação comigo pra que a gente possa conduzir um processo de igual pra igual.

Bruna: É difícil tá sozinho, ne? Tentando tá numa relação que você não sente que o outro tá ali acompanhando.

Ptolomeu: Em qualquer relação, ne? Você concorda? Em qualquer relação. Quando não tem uma reciprocidade fica difícil. Eu digo muito... Nos primeiros dias de aula eu digo... Eu ... ‘Eu não sei de nada. Eu to aqui porque eu tive algumas oportunidades que vocês ainda não tiveram. Mas que vocês terão, dependendo de vocês. Mesmo assim eu ainda não sei de nada. Então não pensem que eu estou aqui. Que eu vou condenar, recriminar é, é, é rir de um comentário de vocês. Pelo contrário. Eu aprendo mais com isso. Então eu quero que vocês conversem, quero que vês falem. Vamos discutir’. Minha aula, eu digo muito a eles. Eu tenho um pânico desse modelo de cadeiras. Que elas são enfileiradas, ne? Ai eu digo muito a eles. Primeira coisa quando eu chego em sala é ‘Vamos desmanchar isso aqui que eu to me sentindo no paredão do Big Brother. Tão tudo olhando pra mim, me condenando, achando que eu tô sabendo de muita coisa e eu não tô.

Bruna: Ai toda aula você faz assim, Ptolomeu?

Ptolomeu: A gente faz um círculo. Toda aula. A gente faz um círculo. Bruna, quando eu chego o círculo já ta pronto (risos). Ai as vezes a gente não faz um círculo porque é uma atividade diferenciada, aí eles fazem ‘Professor, nem teve círculo hoje?’ E aí eu percebo que quando a gente não faz o círculo e é uma atividade diferenciada que eles não interagem tanto quanto quando tem o círculo.

Bruna: E é?

Ptolomeu: Eu percebo isso. Hoje eu fiquei impressionado com a aula. Como eles conversa e pra você vê como os alunos vêm com essa cultura assim, ne? Eles no círculo, ne? Eu até sento no círculo com eles em alguns momentos. Eu até sento no círculo com eles. Eu no círculo, porque a intenção é que eles olhem, ne? Pra eles. Eles olham pra mim no círculo e esquecem da turma. Aí eu faço assim... Tipo, todo mundo faz parte aqui, ne? Vamo! Eu também quero fazer parte da conversa de vocês. E hoje foi uma aula assim... Que eu fiquei dez minutos escutando eles conversando, bem caladinho. Ai eles ‘Diga professor alguma coisa’. E eu ‘Não. Continuem falando’. E eles conseguem se perceber...

Bruna: Se reconhecer, ne? Eu tenho algo importante pra falar...

Ptolomeu: Eu tenho algo importante pra dizer. Olha! Que não é só o professor. Entende? Então é essa autoridadaade (com bastante ênfase) que se constrói encima do professor em sala de aula, ela não deve tá construída encima do conhecimento. Há! O professor tem autoridade porque ele tem conhecimento, ele tem autoridade porque ele tem outras coisas, porque ele estabelece relações bacana com os alunos, porque ele dá oportunidade para o aluno crescer, pra o aluno reconhecer que tem uma certa importância. Porque ele já vem com um conhecimento prévio. Ele já vem sabendo de alguma coisa pra cá. E a gente precisa saber o que a gente sabe, ne? Então as vezes essa autoridade ‘Ah! É porque eu sei. Eu to aqui...’ as vezes não funciona. Eu acho que autoridade vem por outras coisas, ne? É.. Eu gosto, ne? Eu acho que isso faz parte. Se não fizer você me diga. Eu gosto quando o aluno, eu até peço que eles não me chamem, mas tipo, sempre tem um senhor na frente. ‘Professor, o senhor...’ Então, tipo, eles me vêem como uma

pessoa que... Não pessoal, pode me chamar de você. Pode me chamar que você, que vocês vão me respeitar de outra forma. Eu até brinco “Eu tenho a idade de vocês”. Inclusive eu tenho, ne? Você pensa que eu não tenho, mas eu tenho (risos). E a gente consegue construir essa relação bacana, e e e eu gosto disso, dessa aproximação que eu tenho com eles, brinco até ‘Se tiver churrasco e não me chamar, eu baixo ponto, hein?’ uma coisa que é interessante é essa questão de avaliação, ne? Do quanto eles têm medo do poder que a gente tem sobre a avaliação. Eles têm um pânico sobre isso, eles já perguntam quando é o dia de prova, quanto vale a prova, como é minha avaliação. Então, a imagem que ele cria, ne? Do poder da caneta vermelha. Do poder da caneta vermelha. Eu digo ‘Gente, calma! É o primeiro dia de aula’. Quando a gente apresenta a disciplina não tem lá procedimentos avaliativos?

Bruna: Tem.

Ptolomeu: Eu digo calma, gente. É o primeiro dia de aula. Se eu disser pra vocês que eu não tô me preocupando com essa avaliação? Eu to me preocupando com o processo. A avaliação é o produto. A nota que vocês vão tirar não sou eu que vou dar, são vocês. Então se preocupem com o que vocês vão construir nesse processo que a nota é uma consequência. Ai vocês se preocupam em tirar 9, 10, 9, 10, 9, 10, não estabelecem uma aprendizagem bacana e passa pro outro período a ver navios.

Bruna: A nota pela nota.

Ptolomeu: A nota vocês não levam pra outra disciplina, o conhecimento que vocês adquiriram vocês vão levar pra aplicar em qualquer outra disciplina. E ai é essa coisa, esse medo que eles têm do poder que a gente tem na avaliação. Isso cria neles, essa coisa ele tem autoridade para. ‘Ele tem o poder para’. E eu não tenho. Eles precisam entender que esse poder é deles, ne verdade?

O professor olha pra pesquisadora querendo confirmar o que ele disse.

Ptolomeu: Tá certo (Os dois riem). Eu entendo essa parte de induzir a entrevista (risos) Mas você não está induzindo (risos).

A entrevista finaliza. O gravador é desligado. Os dois riem.

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM O PROFESSOR ALYSSON

Data da entrevista: 23/02/2016

Duração: 43min35seg

Sexo: Masculino

Idade: 36 anos

Naturalidade: Mossoró (RN)

Formação: Bacharelado em Direito

Nível de ensino em que atua: Ensino Superior

Alysson: Vamos lá.

Bruna: Então, a primeira pergunta, pra eu te conhecer um pouco mais, é saber da sua trajetória. Assim.. Queria que você falasse um pouquinho de quem é Alysson na sua trajetória em relação à docência, como foi que você se tornou professor, suas motivações, influências e sua trajetória acadêmica.

Alysson: Tá. Eu me formei em 2005. Eu sou formado na Universidade das Tulipas. O que aconteceu? Eu sempre gosto de contar essa história no primeiro dia de aula. Quando eu estava no segundo período de faculdade, recém-chegado, né? 18 anos. É... A minha panelinha de amigos. Por que a gente acaba fazendo panelinha, né? Na faculdade. O grupo que eu me aproximei era um grupo de pessoas muito aguerridas. Eles eram muito aguerridos, muito atentos. E no segundo período eles foram. Não fui eu. Foi uma iniciativa deles. Foram à coordenação perguntar se existia monitoria lá na Universidade das Tulipas. Iniciativa deles. Como eu tava lá no grupinho já, eu fui junto. Peguei a carona. E eu gosto de contar essa história porque eles foram atrás. Então assim, surgiu da necessidade que eles tinham. Quando eles chegaram na coordenação, a coordenação disse que tinha, existia monitoria, mas nunca tinha sido publicado um edital. Então o que que eles fizeram. Há é só isso? É! Então eles foram, eles elaboraram o edital, entregaram a coordenação e a coordenação abriu o primeiro edital de monitoria da história da FADE. É! Eu achei isso fenomenal logo de cara, assim. Porque pô os caras queriam tanto que eles elaboraram o edital e aí eu acabei percebendo que eu tinha que ir atrás disso. Quando o edital foi lançado eu fiz a seleção porque eu achava que se eu quisesse alguma coisa eu tinha que ir atrás. Aí no segundo, no terceiro período eu fui monitor do segundo, no quarto período eu fui monitor do terceiro, no quinto fui monitor do quarto, então até o final do curso, do terceiro período em diante eu fiz monitoria na Universidade das Tulipas. E lá na Universidade das Tulipas. Curioso. Lá na Universidade das Tulipas, na minha época, o monitor, ele não era monitor como aqui na Universidade das Bromélias. Na Universidade das Bromélias o professor ele dá um apoio. Na Universidade das Tulipas o monitor era quase como se fosse o professor porque os professores faltavam muito. Então era muito comum eu com 18 anos, o professor ligar de manhazinha ‘Alysson, amanhã você assume a turma’. Aí eu ‘Como assim professor?’, ‘A aula é tal assunto’. Aí eu parava, montava toda a estrutura de aula e entrava sozinho assim, com dezoito anos, enfrentando a turma de alunos da Universidade das Tulipas, assim. E aí aquilo, feito uma vez, duas vezes, três vezes, duas semanas, três semanas, aquilo foi, e em um adolescente, né? Jovem. Aquilo foi começando a criar em mim uma certa identificação com essa experiência de montar aula, de tentar ser inteligível na hora de falar, de atender um aluno no corredor e tirar uma dúvida. Eu fui começando a ter essa experiência desde cedo e aí isso fez com que eu despertasse a vontade de ficar em sala de aula. Então eu fui monitor 6 vezes e isso me aproximou. Outra coisa curiosa, como eu era monitor no meu turno inverso, quando dava intervalo... Eu tava dando aula, quando dava intervalo, eu saía no corredor, eu ia pra sala dos professores porque era meu turno inverso. Eu não tinha amizades com o pessoal. Aí lá na sala dos professores eu vivenciava a sala dos professores. Então eu vivenciava a sala de aula com o pessoal e com 18 anos estava na sala dos professores conversando com os professores, trocando uma ideia com os professores.

Bruna: Você já se via como professor, né?

Alysson: Eu já me via como professor. Ainda mais pra um adolescente, né? Um jovem, né? Iai o que aconteceu? Quando eu tava me formando em 2005, esse grupo de professores que estava na Universidade das Tulipas... Alguns deles eram professores aqui na Universidade das Bromélias e bancaram meu nome. Falaram assim: ‘Ó! tem um

menino se formando agora lá. Ele está já algumas vezes nessa experiência de monitoria, chama ele pra cá'. Ai Marcos me chamou pra vir pra cá. E ai eu cheguei aqui com 23 anos, ela lá na, na ... Eu cheguei com 23 anos, mas não era minha primeira experiência de sala de aula. Porque eu tinha tido já, o curso de Direito tem cinco anos, o terceiro período é no primeiro ano, no segundo ano, eu já estava com quase quatro anos, é, eu tava com quase quatro anos de experiência de sala de aula como monitor. Éee... E aí essa experiência de monitor me exigia também tá publicando trabalhos, então eu tava sempre conversando na sala dos professores. 'Ah! Vai ter um congresso em tal lugar', ai eu ia e publicava, apresentei trabalho em São Paulo, apresentei trabalho fora, então eu acabei encarando um pouco disso.

Bruna: Respirou esse mundo acadêmico?

Alysson: É! Muito cedo, muito cedo. E ai eu sempre conto isso aos alunos porque eu sempre digo que quando eu cheguei com 23 anos assim eu não vinha de paraquedas, eu já tinha tido alguma trajetória que me encaminhou pra isso. Não foi assim 'Topa dar aula?' eu já tinha algum tipo de experiência naquilo pra chegar nisso. Então, ai eu vim pra cá com 23 anos, pra, fiquei aqui.

Bruna: Você não tinha especialização ainda, ne?

Alysson: Então, quando eu tava me formando, eu fiz terceiro período, quarto, quinto, sexto, no décimo como eu já estava tão ligado a sala de aula assim. Os professores me deram essa dica. Entra na especialização logo, porque quando você sair talvez você precise, você vá dar aula. Então eu fui atrás de uma especialização que aceitasse que eu entrasse na pós-graduação ai eu descobri que eu poderia entrar na pós-graduação, mesmo estando no décimo, desde que eu terminasse o décimo antes de terminar o primeiro módulo da pós. Então quando o primeiro módulo da pós terminou eu já estava graduado, mas eu entrei, durante três meses eu fiquei concomitante, ne? Fiquei pós-graduação e graduação. Então quando eu vim pra cá, em janeiro, eu já estava com oito meses de pós graduação. Ai eu fiquei aqui um ano sem especialização, sem o título, mas já estava terminando a facul, o, o, a especialização e ai terminei a especialização e trouxe o título, mas eu entrei como graduado, graduado já na especialização. Eu tava na especialização. Ai fiquei aqui com 23 anos, aos 24 recebi o convite pra dar aula na Universidade das Margaridas, que é a concorrente, fiquei Universidade das Margaridas e Universidade das Bromélias. E com 24 eu fiz a primeira seleção pra professor substituto da Universidade das Tulipas. Ai passei pra professor substituto ai fiquei, Universidade das Margaridas, das Tulipas e das Bromélias. Ai meu contrato de substituto acabou com dois anos, eu fiz outra seleção, passei novamente, ai fiquei mais dois anos na Universidade das Tulipas, aí fiquei Universidade das Tulipas, Margaridas e Bromélias durante oito anos, quatro anos, quatro anos, Universidade das Tulipas, Margaridas e Bromélias. Ai acabou o contrato da Universidade das Tulipas, eu sai da Universidade das Margaridas e fiquei só aqui. E nesse meio tempo eu entrei em um doutorado, no exterior, estudei fora, fui pra Espanha, estudar em Portugal e na Espanha, fiz cursos de atualização, de, de, de reciclagem, ne? Reciclagem. Isso com 25 anos. Cursos de atualização.

Bruna: No caso você foi pro doutorado?

Alysson: Eu fui pro doutorado na Argentina, mas eu fui pra Espanha, Portugal pra fazer cursos de atualização.

Bruna: Entendi. Mas você foi direto pro doutorado, sem o mestrado?

Alysson: Direto pro doutorado, sem o mestrado. Sem o mestrado. Porque eu Buenos Aires, é, assim como aqui, ne? Aqui, Em Buenos Aires mais ainda. A pós-graduação o primeiro curso de pós graduação já pode ser qualquer um deles, mestrado, doutorado, desde que só muda a carga horária.

Bruna: Entendi.

Alysson: E eles ofereceram um curso para os juízes do Brasil, pra juízes estaduais que era em janeiro e junho. Então você viajava pra lá, assistia aula um mês e voltava pra cá. Ai eu trabalhava com um juiz nessa época e ele ia fazer esse curso e ele perguntou: 'Você quer ir também?' mas eu falei 'Pode? Não é só pra vocês?' ele falou 'Não. Tá aberto. Foi oferecido pra gente, mas tá aberto'. Ai eu fui com eles. Eu fui pra lá. Então eu fui, ai fiz esse curso de doutorado, terminei o curso em 2006. Em 2007, eu comecei o curso em 2008. O doutorado. Em 2007 eu tinha ido pra Portugal. Estudar em Portugal e na Espanha, só cursos mesmo. Fiquei 20 dias em Porto, uma época em Barcelona assistindo aula. Ai voltei e continuei só em sala de aula, sala de aula, sala de aula, sala de aula, aqui, na Universidade das margaridas e na Universidade das Tulipas. Depois fiquei só aqui. Então assim, eu me dediquei só a isso. Exclusivamente a isso. Eu estudava pra concurso, mas eu deixava... O estudo de concurso era um estudo

extra. Eu me preocupava mais em montar aula, do que estudar pra concurso. Tanto é que eu não passei, ne? Porque eu me dedicava mais a sala de aula.

Bruna: Você se sente realizado?

Alysson: Não.

Bruna: Não?

Alysson: Não. Por que? Porque eu to no ensino privado. E no ensino privado você não consegue se sentir realizado porque você não consegue ter certeza se você está aqui amanhã. Não que o ensino público lhe dê a sensação de estabilidade porque também se você não for um bom servidor público você pode exonerado. Demitido e exonerado, mas porque a vibe corporativa do mundo privado ela não permite essa sensação de realização. Você tem que toda hora ficar se questionando. Perai, mas será que eu não preciso mais de alguma coisa pra evitar de não ser demitido? Então assim, como eu não estou no ensino público, eu estou no ensino privado eu fico pensando e se acontecer amanhã de eu ser demitido do ensino privado o que vai ser? O que eu vou fazer? Então eu fico sempre pensando no que eu preciso conquistar mais. Se eu penso no que eu vou conquistar mais eu suponho que isso não seja uma sensação de realização porque se eu fosse realizado, já estivesse realizado. Bom, beleza, coloco os remos pra dentro e vamos deixar que a maré leve. Então eu não sei, ainda hoje, eu tenho 35 anos, eu não sei se eu devo ficar me dedicando exclusivamente à docência, como eu estou todos esses anos, ou se eu devo parar pra estudar pra concurso, ser juiz, promotor. Não sei. Ainda não, não consegui bater a cabeça com relação a isso. Ai semestre passado, há dois anos eu montei um cursinho meu, que ai é meu, eu sou o patrão, eu sou o servidor, eu sou o funcionário de mim mesmo. Só sou eu como professor e aí esse cursinho tem me tomado mais dedicação. Eu tenho me dedicado mais a ele.

Bruna: É cursinho pra OAB?

Alysson: É cursinho pra OAB.

Bruna: Já vi divulgação sua (os dois sorriem) E pra você, o que é ser professor?

Alysson: Uma carreira.

Bruna: É uma carreira?

Alysson: É uma carreira. É uma carreira profissional. Uma carreira profissional que nem todo mundo pode segui-la, mas é uma carreira profissional. Eu entendo como missão, como vocação? Entendo. Mas é uma missão, uma vocação que tem a ver com a carreira profissional, ou seja, qualquer pessoa pode tentar seguir essa carreira, mas se manter nela somente os vocacionados, os que entendem como missão. Eu não romantizo a profissão de professor. Eu não romantizo. Do tipo, estou insatisfeito, estou satisfeito independente de qualquer coisa. Eu não romantizo. Porque se fosse romantizado eu dizia assim 'Olhe! Ainda que não me pagassem nada eu daria aula'. Não. Eu não vou romantizar. É uma função. É uma profissão. Ela precisa ser bem remunerada, precisa ter perspectiva de crescimento, precisa ter... Carreira, precisa ter, é... Rotina. Carga horária, precisa ter metas, precisa ter. Eu entendo como uma carreira profissional. Agora uma carreira profissional que, assim como todas as outras, precisa ser ocupada por quem tem vocação para a carreira profissional da docência, mas como eu disse, eu não romantizo.

Bruna: E o que seria ter essa vocação?

Alysson: Pagar o preço.

Bruna: Pagar o preço é o que?

Alysson: Pagar o preço da docência. O preço da docência é o preço de você, pelo menos no Brasil, ne? É o preço de você saber que a função do professor que você exerce é vital, mas ela não é tratada assim. Então, por exemplo, o Brasil pararia se hoje os professores não existissem mais. Mas nem por isso os professores são bem remunerados. O Brasil não pararia, não pararia se outras funções deixassem de existir, mas algumas outras funções são bem mais remuneradas que o professor. É.. Tinha uma coisa que me chamava muito a atenção, em outra faculdade que eu dava aula. Eu terminava, eu só tinha carga horária lá pra duas noites. Eu dava aula uma noite e depois outra noite. E o valor de hora aula era bem baixo. Então eu dava aula, quando eu terminava a aula, a moçazinha da limpeza entrava na sala, nada contra a função de faxineira, nada disso, mas quando ela entrava ela me chamava de doutor.

‘Doutor, eu posso entrar?’ Eu ‘Pois não’. Mas minha vontade era dizer assim ‘Não precisa me chamar de doutor não porque você ganha mais do que eu’. Porque ela como faxineira da faculdade tava ganhando mais do que meu salário mensal lá. Porque quando você tem carga horária com pouca disciplina, ne? Ninguém vai conseguir me explicar isso. ‘Não. É porque quando você tem pouca disciplina...’ Não. Podia ser só uma, mas é um professor. Tinha que ganhar muito bem. Então, um professor, é... De uma faculdade particular que tiver duas, ou uma disciplina, que ele vem dois dias... É... se eu perguntar em sala de aula: ‘Quanto é que ele ganha?’ Os alunos vão dizer: ‘Mil, três mil, cinco mil’, mas ele ganha 350 reais. Que é metade do salário mínimo. Então eu não romantizo isso. ‘Ah, não. Mas ele faz um papel na sociedade. Pra ajudar a sociedade’. Ele não ta pagando as contas dele em casa. Não tem nada de romântico nisso. Então, eu penso muito nisso também. Eu acho que o preço que se paga pela função do professor é muito alto, você tem que admitir e entender que você não esta em um ambiente de reconhecimento. Segundo, hoje, os professores lidam com problemas jovens que precisam ser contornados pelos professores, embora não sejam eles, os professores, os responsáveis por esses problemas. É.. Eu escrevi um texto recentemente chamado Geração cebola cortada. Os jovens que a gente tem hoje em dia eles... Eu tava no supermercado, tinha uma bandeja de legume com uma cebolinha já cortadinha, todinha pronta. Isso é a geração da gente hoje em dia. Porque o jovem não quer ser passado pela humilhação que é cortar uma cebola. Então ele quer a cebola já pronta.

Bruna: Você lida com isso em sala de aula...

Alysson: Esse jovem ai vai pra sala de aula. Que é o jovem que não quer esforço, não quer fazer esforço, ele quer as coisas prontas. Isso não foi gerado pelos professores. Não foram gerados por nos professores. Mas a gente paga esse preço. Então a pessoa tem que saber pagar esse preço. O preço das dificuldades de lidar com o jovem de hoje em dia. O preço de lidar com uma profissão que não é bem remunerada. O preço de você não se sentir plenamente realizado sempre. O preço das pessoas romantizarem demais a sua função e isso não se traduzir em reconhecimento. O professor é o cara que recebe a maça, mas não é o cara que recebe um bom salário. É o cara que recebe o tapinha nas costas, mas não é o cara que recebe... Então assim, eu acho que esse preço, é um preço muito alto. Ser professor é pagar esse preço. É admitir assim: Não, embora tudo isso exista, eu quero ser professor. Acho que isso é...

Bruna: Você diz isso?

Alysson: Sim. Constantemente. E vou continuar dizendo. Vou continuar dizendo. Eu acho que embora tudo isso exista, algumas pessoas precisam fazer esse trabalho. Assim como existem as pessoas, vou fazer uma comparação, você vai me matar agora, vai. Alguém tem que limpar o lixo. O lixo não se limpa sozinho. Alguém tem que limpar a fossa. A fossa não se limpa sozinho. Alguém tem que escolher essa carreira. (pausa) Ser professor, ser médico, ser juiz, ser o que for, existe um preço a se pagar. Alguém tem que pagar esse preço. Esse preço é pago por quem eu acho que tem vocação. Quem não tem, entra, se assusta com o preço e sai. Quem tem, entra, entende o preço, discute ele todo dia, se insatisfaz todo dia, mas paga o preço. Porque ta disposto. Então assim, eu pago esse preço diariamente. Diariamente. Todo dia eu preciso estar me motivando novamente pra pagar esse preço. É tipo: ‘Não! Beleza! Mas vamos lá!’. ‘Isso precisa mudar, eu preciso cumprir um papel, vamos lá’. Então assim, eu acho que nesse sentido eu me considero alguém com vocação pra ser professor. Porque eu não me deixo dobrar pelas dificuldades. Que eu sei que elas existem. Eu não nego, eu sei que elas existem, mas eu não faço delas um motivo para parar.

Bruna: Mas você quer estar como professor?

Alysson: Quero. Eu quero. Não sei se eu quero só isso, não sei se eu quero só isso. Mas eu quero.

Bruna: Eu to perguntando. Porque eu to tentando entender, ne? Porque você disse que tem as dificuldades, você acredita que tem vocação, ne? Porque você não se deixa levar pelas dificuldades. É.. E... Não se realiza totalmente, mas quer estar como professor...

Alysson: É. Essa não realização total é... Eu acho que tem a ver mais com, mas com o ambiente do ensino privado. Porque talvez se eu fosse professor de uma instituição pública, que eu tivesse autonomia, liberdade, segurança, estabilidade, essas dificuldades seriam enfrentadas de outro jeito.

Bruna: Como assim?

Alysson: Porque hoje se um aluno reclama da minha aula de uma forma injusta, eu não tenho segurança pra dizer assim 'É de forma injusta. Essa reclamação é de forma injusta'. Não. Eu tenho medo de perder o emprego. Eu passei por uma situação aqui na Universidade das Bromélias que um aluno tava colando no vidrinho assim da sala e eu pedi pra ele sair. Quando eu pedi pra ele sair, ele disse 'Eu vou lá na ouvidoria' e disse 'Eu aposto que você é demitido e eu não saio daqui'. E eu fiquei ouvindo ele dizer aquilo e pior que pode ser verdade mesmo. Pode ser verdade. Pode se entender que eu causei um problema pra ele. Que eu fui constrange-lo a sair do vidrinho. Se eu tivesse em uma pública, eu não teria medo disso porque eu saberia que essa reclamação não teria eco. Ela não teria eco. Mas na privada ela tem eco. Porque é um negócio. Tem problemas financeiros, se esse cara trancar a matrícula vai ter um prejuízo. Então assim, a não realização ta em cima disso. Eu considero. Eu to falando aqui porque a gente ta em uma entrevista e tem sigilo, ne? Mas eu considero que a gente vivencia hoje um momento muito difícil do ponto de vista corporativo. Como é que eu motivo o professor em um ambiente em que ele não sabe se ele vai ta aqui semestre que vem? Me chamaram pra fazer uma pós graduação aqui. 'Há! A pessoa tem desconto...' ai eu falei assim: 'O desconto permanece quando eu for demitido?' 'Não!' 'Então eu não vou. Eu não sei se eu vou ta aqui semestre que vem', 'Mas você acha que você deu motivo pra ser demitido?' se eu tivesse certeza que isso faria diferença eu tinha medo não, mas eu não sei se faz. Eu não sei se quem saiu recentemente deu motivos. Eu não sei. Eu não sei. Então a não realização está em cima disso. Essa sensação de você está em um ambiente de corda bamba. Isso adocece, isso dá, isso te dá pouco tesão, isso insatisfaz. Isso impede que você lidere processos. Porque pra você liderar processos tem que ta motivado. Então é mais em cima disso.

Bruna: Então parece que você não se sente livre, ne?

Alysson: Parece que você não se sente livre. Parece que você ta a toda hora com o risco assim de, faça aquilo que o seu aluno quer que você faça, independentemente se o que ele quer que você faça é certo ou errado, mas faça.

Bruna: Ai isso entra em um outro ponto que eu queria...

Alysson: Ai isso pra o professor é horrível, ne? Porque o professor sabe que tem que fazer aquilo que precisa ser feito e não o que convém ser feito. O professor tem que ser exemplo. Então pra quem é professor dizer assim 'Professor, sabe isso aqui?', 'Sei', 'Você sabe que é errado fazer?', 'Sei', 'mas faça porque se não o aluno vai reclamar'. Ai pra o professor isso é um tapa na cara. Como assim se é errado fazer eu por que eu vou fazer? Eu tenho que mostrar pra ele que isso é errado. 'Não, mas... Vamos ajudar aqui'. Então isso, por professor, isso é matador. Matador.

Bruna: Pra você é matador?

Alysson: Pra mim é matador. Pra mim é matador. Pra mim como professor é matador. Você chegar pro professor e dizer assim 'Professor, eu sei que você ta certo, mas vamos fazer do outro jeito porque...' Não tem. Pra mim, esse porque matou a conversa. Porque se você sabe que eu to certo então sustente. Mostre pra o aluno. Diga a ele assim 'Não. Porque aluno tem que aprender a ouvir não'. É... é melhor a dor do não, do que o prejuízo do sim mal dado. Então esse ambiente eu sinto falta. Se eu tivesse em uma pública novamente acho que isso rolaria mais fácil. Rolaria mais fácil. Não que eu vá esnoabar o aluno, mas lidaria com isso com mais tranquilidade. Não se preocupe, se ele ta errado, ta errado. Mas isso, é, é desse tipo de realização que eu to falando. Dessa sensação de que 'Uh! Eu to seguro'.

Pausa

Bruna: E sobre... Acredito que isso, como constitui o seu ser professor, pelo que você ta dizendo... Repercute na sua relação com os alunos.

Alysson: Sim. E muito.

Bruna: Pronto. Em relação a isso e a outros aspectos também, como você considera que é essa relação com os alunos?

Alysson: (Respira fundo) Eu tenho muito problema com isso porque os alunos esperam uma coisa e eu acho que essa... Essa expectativa ela... Quando ela é frustrada, ela gera mais problemas. Por exemplo, os alunos esperam que o professor seja um amigo. Como eu penso o contrário, não é que o professor tem que ser inimigo, mas como eu acho que não tenho essa obrigação... De ser amigo. Não tenho esse dever... Eu disse a pouco tempo que professor é uma carreira profissional e dentre as funções da minha carreira profissional de professor esta ser gentil, simpático

e educado com meus alunos, mas não ser amigo deles. Pode até acontecer, mas eu não sou obrigado. Ninguém deve ser obrigado a amar o outro, a ser amigo do outro e alguns alunos, a maioria espera que o professor tenha amizade com eles e quando isso é frustrado, isso gera problemas. Eu tenho dificuldade nisso. Porque eu enxergo a relação com meus alunos, no ponto de vista estritamente profissional e eles esperam uma relação mais pessoalizada. Por exemplo, eu não dou meu telefone celular na sala. Quando eu comecei eu dava. Quando eu comecei a dar aula... Eu fui aluno de um professor... Eu tava em sala de aula, eu era aluno, ele entrou em sala de aula e colocou o número dele no quadro. Eu tava assistindo e achei aquilo um gesto lindo. Eu achei lindo o que ele fez. ‘Esses são os meus números. Podem me ligar quando vocês quiserem’ eu fiquei pensando que gentil, que simpático. Quando eu for professor eu vou fazer isso. Ai quando eu comecei eu fazia, ai comecei a receber ligação de madrugada, a cobrar, os alunos não, não, não têm filtros pras mensagens. É, é eu sou casado, então chegavam mensagens de meninas e eu tinha que contornar isso. Então eu passei a pensar assim: Existem os canais institucionais pra entrar em contato? Existem. Use-os’. O meu telefone pessoal é meu telefone pessoal. Quando eu digo isso em sala de aula os alunos interpretam mal, eles acham que eu não quero estreitar laços, então eu tenho problemas em relação a isso porque há uma expectativa frustrada, que é a expectativa da relação pessoal, ne? Eu até nem gosto quando colegas meus tem relações pessoais com alunos porque eu acho que eles estimulam essa expectativa e tem professores que acham que devem fazer isso. Professor que entra na sala e diz ‘Eu to aqui pra ser amigo de todo mundo’. E eu acho exatamente o contrário, eu acho que eu não tenho obrigação de ser amigo de ninguém. Eu posso ser, mas eu não tenho esse dever. É diferente. Amizade. Eu não escolhi nenhuma amizade minha até hoje. Assim, eu quero ser amigo desse cara. Não. Meus amigos surgiram. Eu devo contar assim no dedo das mãos quantos eu tenho. Amigos, amigos, amigos, amigos. Surgiram. A vida me deu. São meus irmãos. Amigos e amigas, mas meus alunos não. São meus alunos. Devo respeito, consideração, atenção, ser educado, ser gentil com eles, mas eu não tenho que ser amigo deles. Então isso gera problema. Esse problema que é gerado por essa expectativa frustrada não atrapalha a minha autoridade em sala de aula. Aliás, eu acho até que ajuda. Que como eles me enxergam mais profissionalmente que pessoalmente, como eu já frustrei essa expectativa logo de cara ai eles entendem um pouco mais essa história da autoridade. Uma vez tava fazendo barulho nos corredores da sala de aula, eu tava aplicando prova ai eu disse aos alunos ‘Olha! Eu vou surfar agora na onda da fama que eu tenho de ser chato’. Eu abri a porta, coloquei o rosto assim fora, eles olharam pra mim, eu fechei de novo. Ai o silencio pshiii se fez. Porque é como se dissesse assim, Alysson não sai pra brincar, não sai pra, se ele ta reclamando tem alguma coisa séria. Então eu acabei associando a minha imagem a essa imagem mais profissional do que do professor amigão, que anda no corredor, que...

Bruna: E você tem uma fama de ser chato?

Alysson: Muito. Mas não é só como professor não é como pessoa.

Bruna: Sim é?

Alysson: É. Muito.

Bruna: Por que?

Alysson: Os meus melhores amigos dizem que só se tornam meus amigos aqueles que entendem minha chatice. Muito, muito. Não to dizendo que eu sou chato, to dizendo que eu tenho fama de ser chato. Porque.. Não sei. Não sei... Eu acho que eu não sou de guardar as coisas que eu quero dizer, eu digo. Na faculdade, pra falar da faculdade, a função de professor, a minha fama de chato ta ligado basicamente a essas duas coisas que eu falei. Primeiro é esse meu espírito que eu tento ser mais profissional do que pessoal e segundo porque eu sou muito exigente com os alunos.

Bruna: Exigente como?

Alysson: Em que sentido? Exigente no sentido de que... Eu não engulo, eu não engulo o argumento de que a universidade privada deve ter o ensino mediano. Eu acho que a gente pode buscar excelência no ensino. Eu não vejo conformismo. ‘Não! Fica nesse nível aqui que ta bom’ se a gente pode subir um pouquinho mais, a gente tem que subir. Claro que tem que ter sensibilidade pra não forçar essa subida de nível em um ambiente que não tem ressonância. Então eu tenho que saber se meu aluno consegue avançar um pouco mais o raciocínio, se ele vai mais além.

Bruna: Como é que você ...

Alysson: Como é que eu avalio isso?

Bruna: É.

Alysson: Eu avalio isso porque a gente faz isso por testes, ne? Primeiro eu faço, faço... Tá. Tá gravando. Eu faço uma.

Bruna: Porque ta descarregando ai eu fiquei com medo de parar de gravar.

Alysson: Eu faço primeiro umas discussões mais simples ai a gente vai pelo olhar, ne? Das participações e tudo mais... Ai quando você percebe que eles vão indo no sentido de 'Não fique ai, pode avançar', pode continuar, as vezes até as perguntas já chegam nisso, ne?

Bruna: As perguntas em sala... Que eles fazem?

Alysson: As perguntas em sala. Você vai pensando assim: Vou começar discutindo isso, mas o que eu quero mesmo é discutir esse assunto que é mais profundo. E quando você ta discutindo o primeiro assunto, o aluno já faz a pergunta daquele ritmo mais profundo. Então você percebe que eles já estão querendo avançar. Então eu sempre faço isso ao longo das minhas aulas. Eu não fico, eu conheço colegas que dizem assim: Não aprofunde, não diga nada além do que você tem que dizer porque os alunos não vão acompanhar. Eu não gosto de pensar assim. Eu sou um pouco mais exigente. E segundo, minha exigência também está em não, não sei se é não ter sensibilidade, mas é em não ter medo de dizer não. Não ter medo de dizer não. Eu sei extremamente, eu sei a importância de dizer não ao aluno. O aluno tem que ouvir. Não. Isso não pode. E eu não tenho constrangimento de dizer isso. Durante um tempo, Bruna. Eu dizia esse não de uma forma muito mal educada.

Alguém interrompe e bate na porta.

Alysson: 'Ta' (faz sinal de que está ocupado e continua a falar).

Quando eu comecei aqui minha fama de chato era por conta disso. Eu achava que tinha que dizer não, eu dizia, mas eu dizia de uma forma muito mal educada, muito grosseira. Hoje eu continuo dizendo o mesmo não, mas de um outro jeito. Ai os alunos dizem que eu amoleci o coração. Eu não amoleci porque eu to dizendo não.

Bruna: Sei. É a forma...

Alysson: Só que a forma de dizer mudou. Então eu não chego mais pro aluno e dou um sermão nele 'Você não passou. Você vai estudar'. Eu não chego mais isso. Eu chego pra ele e converso 'Olhe! você sabe, você não passou, sua vida precisa de esforço, blá, blá, blá, parará, parará, parará'. Então eu tenho um pouquinho mais de empatia com o aluno.

Bruna: Você chega pra eles individualmente...

Alysson: Chego individualmente, falo pro contexto geral sem magoar ninguém. Eu tenho uma preocupação em não magoar as pessoas na sala de aula. Quando você fala, as vezes frases... Mas isso tudo foi aprendido. Eu precisei magoar algumas pessoas. Uma vez eu magoei muito uma senhora que era órfã, morou na rua, é.. Foi empregada doméstica, fez o maior esforço pra entrar na faculdade de direito e eu disse uma vez que quem não tinha condições, que não tinha condições de aprender, que não tinha nível, que fosse fazer outra coisa, eu tinha 23 anos nessa época. Acho que 24 anos. Ela me chamou num canto e disse assim: 'Olha! Não diga isso. Você não sabe as dificuldades que as pessoas que estão aqui tem para estar aqui'. Ai eu dei um abraço nela e disse 'Nunca mais farei isso. Nunca mais farei isso. A senhora me deu uma grande lição'. E ai assim, eu fui começando a aprender. Então hoje eu sou o Alysson paz e amor. Continuo dizendo não, mas eu digo de outro jeito, mas isso continua me dando fama de chato. Porque não é o cara que você chega assim ó: 'Alysson, eu me acidentei, minha esposa isso...' isso pode? Não. Então não vai ser. Vai continuar sendo não. Então isso me dá fama de chato. Exigente nesse sentido. Não é não ser maleável, mas é saber que o não precisa ser dito e ele tem que ser dito. Eu costumo dizer que alguém tem que dizer esse não. Se tiver que ser eu, eu digo. Então, bota pra mim. Alguém tem que dizer. Se for um não opcional. Assim, não... Diga um sim. Ai beleza, mas se for um não que tem que existir, alguém tem que dizer. Quem vai dizer? Alguém tem que dizer. Assim, alguém tem que fazer o trabalho sujo. Então eu tenho feito, eu tenho feito. Eu, eu tenho pensado muito nisso. Se puder parar e entender, a gente entende. Beleza. Mas se não puder, é não e tem que ser dito. Alguem tem que dizer, mas não é pra o mau. Não é pra o mau. Tanto é que uma coisa que começou a acontecer comigo. É importante isso também porque começou a acontecer uma

coisa interessante, que eu não esperava. Eu comecei a receber e-mails de alunos me agradecendo pelos não. Curioso isso. Eu comecei a receber. ‘Professor, na conversa que eu tive com você... Realmente... Parará... Eu vou repetir a cadeira’ e uma coisa que começou a me acontecer também. Meus alunos, quando eles ficavam reprovados comigo eles procuravam outro professor pra pagar a matéria porque ficavam chateados... Parará. Hoje eles pagam de novo a cadeira comigo. Sinal que num gera uma rejeição a pessoa e eles acabam entendendo isso. Mas isso é muito dialogado. Hoje em dia, dialogo muito. Hoje eu dialogo. Eu nem sempre dialoguei. Eu fui muito criiii (som com a boca).

Bruna: Você acha que hoje isso acontece porque você também mudou, né? Assim...

Alysson: Claro.

Bruna: A forma da relação com os alunos...

Alysson: Mudou... Eu parei de reclamar disso, que os alunos pediam muito, passei a entender porque eles faziam isso. Entendeu? Porque eles vão pedir sempre. Não pedir sempre. Não pedir. Não reclamar sempre. Então ao invés de ficar batendo cabeça, eu consegui entender isso. ‘Olha! Você vai reclamar comigo?! Perai. Vamo entender. Por que você ta reclamando? O que foi que eu fiz? Parará’ antes eu ‘Ahhhhahha’

Bruna: E quais são as. Você falou algumas, mas quais são as maiores dificuldades ... Você considera que são essas da sua relação com os alunos e as maiores potencialidades...

Alysson: A maior dificuldade hoje (pensando) A maior dificuldade hoje na sala eu acho que não é uma dificuldade individual, pessoal minha, é uma dificuldade dessa geração. É de você conseguir dialogar com os alunos em sala de aula nesse ambiente mais conectado, mais cheio de coisa, eu não consigo. Eu não consigo ... (Alguém interrompe)

Alysson: Deixa só eu terminar de falar aqui, ta?

Alysson continua.

Eu, eu, eu. O aluno ta no tablet, ta no celular, eu ainda não entendi como, como, como trabalhar com isso tudo. Não é um problema individual não. É qualquer sala de aula que eu for, pra qualquer lugar, vai ter esse problema. Hoje, pra mim, eu tenho dois problemas muito graves que eu preciso superar. Primeiro, é como ser atraente pra o meu aluno num ambiente em que ele tem mais coisas atraentes no celular dele do que o que eu vou falar. E segundo, eu to, eu, e esse semestre mais ainda com isso, preciso fazer um tratamento, eu to pensando muito nisso esse semestre e segundo é como é que eu consigo dar ao meu aluno a perspectiva de futuro porque, porque eu não posso ta preocupado. Eu dou aula pro primeiro período. Agora, esse semestre. Eu não posso pensar que esse cara vai se formar hoje. Vai se formar daqui a 5 anos. Em 2022. Eu tenho que prepara-lo pra o mundo de 2022, que eu não sei qual é. Carro automatizado, num sei o que lá. Genética num sei o que lá. Eu num sei. Como é que eu preparo o cara pra um mundo que eu não conheço? Então isso, eu tenho pensado muito sobre isso. Muito. Eu digo muito isso em sala de aula. ‘Eu não posso chegar aqui e preparar vocês pra viver no mundo de hoje porque vocês não vão atuar nesse mundo que tá la fora. Vocês vão atuar em um mundo que não é esse “’. ‘Há! E qual vai ser?’ ‘Esse é o problema. Eu não sei. Não sei quais serão as demandas. Qual serão as questões feministas. Como serão as questões de racismo... Eu não sei’. Eu tenho que preparar eles pra um mundo que eu não conheço. Então são dois desafios: A tecnologia e a incerteza do mundo que eles vão atuar. Esses são os dois desafios que eu tenho pensado muito sobre isso. Como é que eu diálogo com os meus alunos dentro desses dois problemas.

Bruna: E você já tem uma estratégia? Usa alguma estratégia?

Alysson: Então... Aí você perguntou como é que você consegue potencializar isso. Eu tenho focado as minhas preocupações pra esse ramo agora. Então eu tava conversando com uma professora sobre robótica, eu tava tentando me atualizar sobre isso. Eu vou entrar no inglês agora pra ver se eu consigo ler mais material sobre isso. Vou tentar ver mais vídeos, textos... Sobre perspectiva pra o futuro. Etc, etc. porque eu preciso... Eu to começando a falar pros meus alunos sobre é... Sobre formação jurídica pra inteligência artificial, coisa que eu não falava. Estimular eles a ler alguma coisa sobre isso. Então eu tenho tentado é... Me preparar pra isso. Não sei se vai ser suficiente. Mas eu tenho tentado. Identifiquei isso e to tentando trilhar um caminho. Pra dar esse suporte. Que é um suporte que eu não sei se eu posso dar. Mas eu tenho tentado dar esse suporte. Tentando me preparar pra isso. Eu vou agora fazer um curso sobre isso. Pra voltar pra sala de aula e retornar com esse material pra esses alunos. Então é

mais ou menos essa, essas duas dificuldades. Da tecnologia e desse mundo que eu não conheço. Por exemplo, psicologia. Existe um aplicativo que já tá, já tá, já pode baixar no celular. Que você tira uma foto do seu rosto e ele pelas suas expressões faciais. Ele diz mais ou menos qual se estado de ânimo e passa uma receita de coisas para serem feitas de acordo com a literatura de psicologia. Se você quiser se concentrar na psicologia clínica pense nisso, se você quiser ir pra psicanálise essa é a receita. Você vai pelas abas: Clínica – não, sócio histórica – não. O aplicativo tá sendo colocado, a pergunta é ‘Isso vai substituir os psicólogos?’ se sim, como é que eu falo pros meus alunos de psicologia aqui? Vai atuar em que ramo? Em que seara? eles vão produzir esses aplicativos, eles vão administrar o aplicativo. Eles vão tá por trás? Eles vão tá em casa com a webcam ligada e atender as pessoas pelo celular? Se nos professores não nos preocuparmos com isso, quando esse aluno sair formado ele vai olhar pra trás e dizer assim ‘Quem foi que me formou pra isso aqui? Que ninguém me avisou que seria assim não’. Então eu tenho pensado muito sobre isso.

Bruna: É preparar inclusive para a mudança, ne? Abertura à mudança?

Alysson: É. Preparar para um mundo que você não conhece, que você não sabe qual é, mas alguém tem que fazer. Alguém tem que fazer. Eu pergunto em sala de aula ‘Os professores de vocês estão falando do mundo de hoje, preparam vocês para o mundo de hoje, o mundo de ontem ou o mundo de amanhã?’. Pensem sobre isso. Vocês estão fazendo a faculdade para estarem preparados para lidar com os problemas de ontem, com os problemas de hoje ou com os problemas de amanhã? Por que isso tem que tá sintonizado com a sala de aula.

Bruna: E você se sente preparado pra o mundo de amanhã?

Alysson: Eu sinto que eu até pouco tempo estava preparando os alunos pro mundo de hoje. Eu preparava muito. Focava muito no mundo de hoje...

Bruna: Não. Se você está preparado pra o mundo de hoje...

Alysson: Então, eu to respondendo ...

Bruna: Ah! Tá bom!

Alysson: Eu sinto que eu to toda hora focado nisso, no mundo de hoje, mas de uns tempos pra cá eu estou me preocupando em me preparar e preparar os alunos para o mundo de amanhã. Então eu sinto que eu estava em um estágio, que era o estágio de preocupação com os problemas de hoje, as coisas de hoje e agora eu tô migrando pra... Agora essa migração vai demorar um pouco. Vou ler material. Eu tava agora lendo material ali sobre robótica, é... Enfim, eu preciso agora começar esse processo todo pra entender como ele vai acontecer. Acho que esse preço tem que ser pago. Aquele preço que eu falei. Se eu não quiser dar aula é só sair, mas se eu quiser ficar eu tenho que pagar esse preço. Mais um preço. Sem remuneração adequada, sem reconhecimento, só pelo esforço, entendeu? Vai aumentar o salário? Não. Pelo contrário, vai reduzir. Mas alguém tem que fazer esse trabalho.

Bruna: E... Dentro desse relacionamento com os alunos, que a gente tava falando. Você quer atender (se referindo ao telefone que toca).

Alysson: Não. Só avisar à Patrícia, pode falar.

Bruna: Tá. Dentro desse relacionamento com os alunos... Você até já citou, mas eu queria que você aprofundasse e falasse pra mim se você acha que a autoridade pedagógica faz parte do contexto de sala de aula, da relação professor...

Alysson: Se a autoridade pedagógica faz parte? Sim. Faz parte, faz parte, faz parte.

Bruna: De que forma, assim.... O que você acha que é isso e como ela faz parte...

Alysson: Porque ela é.... Eu acho que a autoridade pedagógica ela é.... Ela é a estrutura básica pra você poder desenvolver todo o resto. Se você não desenvolve essa autoridade pedagógica com os alunos, ou com você mesmo, você não consegue implementar um discurso. Então, eu acredito que o discurso que o professor vai implementar em sala de aula, ele tem por base, por fundamento a relação pedagógica que ele construiu, que ele desenvolveu. Então assim.... Ele precisa construir essa...

Bruna: E como é que constrói?

Alysson: Ai é onde está... Aquilo que eu falei a pouco tempo. Eu acredito, essa é uma coisa minha, que isto está no desenvolvimento de uma carreira profissional. Na profissionalização da carreira e não na pessoalização das relações. Eu não acredito, sua pesquisa vai mostrar isso, mas eu não acredito que essa autoridade pedagógica ela se relacione com o estreitamento das relações pessoais, o professor ser mais amigo, parará. Eu acho que está, na verdade, na, no reforço da autoridade enquanto profissional. É... eu não respeito um médico porque eu sou amigo dele. Eu respeito um médico quando eu acho ele um médico capaz de dizer o que ele tem que dizer como médico. Então eu não respeito um professor quando ele sorri pra mim. Eu devo respeitar um professor quando eu considero que ele desempenha bem o papel dele como professor. Então eu acho que a autoridade pedagógica está baseada no esclarecimento disso. O professor precisa construir a imagem de que ele está desempenhando uma função profissional importante, relevante, que tem um papel que deve ser desempenhado e que isso não se confunde com relações pessoais. Uma vez um aluno veio reclamar aqui porque eu, eu estava chegando, chegando na sala e não estava entrando sorrindo. Eu não tenho obrigação de entrar sorrindo. Eu posso até entrar. Eu posso até entrar, mas eu não tenho essa obrigação. Minha obrigação é dar uma boa aula, uma aula adequada, com meus alunos, ser honesto, ser responsável. Sorrir? É relação pessoal. É relação pessoal. Brincar? É relação pessoal. E não relação profissional. Ne? Abraçar no corredor? É relação pessoal e não relação profissional. Então eu não sei se eu estou indo contra a maré. Mas eu não, não é que eu não queira, Bruna. Vou deixar isso claro. Não é que eu não queira. Não é que eu não queira ter relação pessoal. Eu não me acho nessa obrigação.

Bruna: sim, sim. Entendi.

Alysson: Entendeu?

Bruna: Hunrum.

Alysson: Se eu tiver que passar ali, tiver um aluno que eu gosto e eu tiver que dar um abraço eu darei, mas eu não quero me sentir na obrigação. Passar lá. Olha, venha cá, eu tenho que te dar um abraço. Tem que tirar uma foto. Tenho que postar... Eu não quero ter esse dever. Eu sou um profissional. Eu desempenho uma função profissional. Se isso nos levar a uma relação pessoal é outra história. É outra história. Então eu acho que essa autoridade profi, autoridade pedagógica ela está baseada na construção do seu perfil enquanto profissional e no desempenho das suas relações profissionais. Na função. Se tiver um elemento sorriso, etc, etc. é um elemento tangencial, um elemento paralelo. Ajuda. Agrega, mas não é profiss., não é o principal. É acessório, não é principal.

Bruna: Ficou bem claro pra mim.

Alysson: Ficou claro?

Bruna: Ficou sim. Foi muito bom pra mim conhecer um pouco mais da sua realidade. Se você quiser acrescentar mais alguma coisa. Se não... Era...

Alysson: Eu só, eu só, eu só. Uma coisa pessoal assim, eu só costumo sempre dizer que a gente enxerga a função de professor no Brasil, hoje em dia principalmente e aqui na Universidade das Bromélias ta acontecendo muito isso. A gente sempre faz uma comparação com modelos que não são modelos... Que não dá pra comparar. Eu chamo isso de *Teoria da Bike*. Eu tenho um amigo que foi pra Holanda. Eu inventei essa expressão de Teoria da Bike. Ele foi pra Holanda aí adorou porque chegou lá ai. 'Há! Eu ia de bike pra todo canto. Massa!' Ai veio, voltou pro Brasil, ai queria andar de bicicleta aqui. Não rolou, vei. Quente. Chão esburacado. Eu disse a ele "Olhe! Sabe qual é o problema? É porque pra você ter a vibe da Bike que você tem na Holanda você não precisa transportar só a bicicleta, você tem que transportar todo o conjunto, as estradas, a segurança, o clima, parar'. Às vezes a gente aqui quer transportar práticas pedagógicas de fora trazendo só a bike. Não traz todo o conjunto. Ai não vai... Vai dar de cara com um problema. Então eu acho que esse é um problema muito grave que você tem que enfrentar.

Bruna: A história do contexto, né?

Alysson: É O contexto, o, o. Enfim o professor de nível superior nos Estados Unidos deve ganhar quanto? Pra poder se dedicar à pesquisa. Ai o cara quer trazer a mesma vibe dos Estados Unidos, américa pra cá que eu tenho que dá 50 horas aula. Então assim. Não adianta trazer só a bike. Ne? Se eu quero andar de bicicleta eu tenho que trazer todo, todo. Então eu tenho pensado muito sobre isso. Acho que eu só queria acrescentar isso. Escreva lá: Teoria da bike. Risos.