

## FUNDAMENTOS DE AUTORIDADE EM SALA DE AULA<sup>1</sup>: A Percepção dos Docentes do Colégio Estadual Emilio Massot

---

Luiz Vicente Yung Soares<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho busca identificar os elementos que formam a concepção de autoridade na visão dos docentes do Colégio Emílio Massot de Porto Alegre/RS, identificando a importância que esta assume no processo educacional. Utilizam-se os conceitos de contrato didático de Guy Brousseau e os tipos ideais de dominação de Max Weber com o objetivo de identificar as bases de autoridade, observar seu deslocamento de uma premissa racional-burocrática ou tradicional para a esfera carismática, analisar o assentamento no referencial de contrato e explorar quais atitudes são esperadas ou indesejadas por parte de alunos e professores. Para tanto são analisadas respostas a questionário estruturado e entrevistas com docentes da instituição. Os professores reconhecem a autoridade docente como valor importante, revelando a preponderância de características de dominação carismática. Os elementos do referencial de contrato estão presentes, o que se confirma na análise das atitudes desejadas e indesejadas por parte de professores e alunos.

**Palavras-chave:** Autoridade; Contrato didático; Contrato Pedagógico; Educação.

### INTRODUÇÃO

Durante um longo período, a noção de autoridade do professor em sala de aula sustentou-se em premissas de uma relação vertical baseada na disciplina, controle dos corpos, silenciamento e submissão, tendo como pano de fundo o instrucionismo representativo de um modelo de sociedade marcado pelo ideal de consenso e poder monopolizado (Marcolin, 1989, p. 50). A transformação das relações sociais e o avanço nos estudos na área da educação tornou essa concepção obsoleta e inadequada para uma boa relação ensino-aprendizagem. Como comenta Freire (1996), a educação deixou de ser vista como transferir conhecimentos, para ser interpretada como uma relação horizontal entre sujeitos.

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (Freire, 1996, p. 25).

Mais recentemente, no contexto social brasileiro, observamos alguns discursos que reivindicam uma educação militarizada, utilitarista, segregacionista e elitista, com o esvaziamento do espaço público como elemento de socialização e incentivador da tolerância e

---

<sup>1</sup> Adaptado do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção de Título de Licenciado em Ciências Sociais.

<sup>2</sup> Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [luizvicente.soares@gmail.com](mailto:luizvicente.soares@gmail.com)

do pensamento crítico<sup>3</sup>. Em levantamento bibliográfico, Alves e Toschi (2019) apontam para as críticas que as instituições militarizadas vêm recebendo.

Importa destacar que em todos os estudos realizados encontram-se críticas a esse modelo de se fazer educação, uma vez que se parte do princípio que a educação visa à emancipação, e não à burocratização e à rigidez disciplinar (Alves; Toschi, 2019, p. 643).

No mesmo sentido, Guimarães e Lamos (2018) atentam para o caráter dualista das instituições militarizadas e seus objetivos de atendimento aos interesses econômicos do capital e de controle social.

Na medida em que o espaço público materializado na escola pública passa a ser estruturado de forma militarizada, sob a égide da disciplina e hierarquia, o novo modelo gestão militar aprofunda ainda mais o dualismo histórico pelo qual a educação brasileira vem sendo constituída, servindo aos interesses do capital por intermédio de uma elite burguesa e que evidencia, de forma latente, dois tipos de formação: uma voltada para formação dos filhos da classe trabalhadora e outra para os da elite. A primeira funciona como uma política de conformação das massas, e a Polícia Militar é deslocada do seu eixo funcional para o qual ela foi criada, para servir como instrumento de controle utilizado pelo Estado na medida em que submete os discentes a padrões de comportamento. Assim, a relação de poder imposta hierarquicamente também contribui para a omissão de violências por meio de uma política de docilização dos corpos e controle social (Guimarães; Lamos, 2018, p. 78).

As vozes defensoras das escolas militarizadas reivindicam uma retomada da disciplina em seu sentido ditatorial e não democrático, num movimento reacionário nocivo à formação cidadã. Como comenta Lima (2020), ao analisar o processo de democratização da educação no Brasil, a escola deve promover a diferença e a diversidade, ideal que vai de encontro à militarização do ensino.

As lutas pela democratização da educação conquistaram um avanço importante a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o conceito de Educação Básica como um direito a todos (as) e um dever do Estado, seguida de outras leis e regulamentações que definiram uma série de questões para viabilizar a concretização desse novo princípio constitucional. A democratização acarretou a possibilidade de distintas pessoas frequentarem as instituições escolares. Pobres, pessoas com deficiência, negros, mulheres, pessoas trans, passaram a frequentar o espaço escolar. Com isso, a escola tornou-se um lugar – ainda com muitos limites – no qual diferentes ideais e opiniões circulam. O Programa Nacional das escolas Cívico-Militares, contudo, vai justamente na contramão desses princípios quando preconiza uma ideia de homogeneização daqueles (as) que frequentam a escola (LIMA, 2020, p.1).

Torna-se necessário, portanto, o aprofundamento dos estudos sobre os fundamentos da relação de autoridade construída em parceria com os educandos, investigando as bases sob as

---

<sup>3</sup> Dentre essas iniciativas, podem ser apontados o Decreto 10.004/2019 que determina a implantação de escolas cívico-militares, projetos de lei que buscam regulamentar o homeschooling e movimentos como o Escola Sem Partido.

quais o professor conquista a confiança e o respeito de seu grupo de alunos para que seja possível a construção do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia e a formação para a cidadania. Para tanto, o presente trabalho pretende em seus objetivos específicos: 1. Identificar as bases de autoridade que resultam em interações positivas entre professor e aluno; 2. Observar seu deslocamento de uma premissa racional-burocrática ou tradicional para a esfera carismática; 3. Analisar até que ponto se assentam no referencial de contrato pedagógico e 4. Explorar quais atitudes são esperadas ou indesejadas por parte de alunos e professores. Para atender a esses objetivos, o trabalho parte de pesquisa realizada junto ao corpo docente do Colégio Emílio Massot, procurando identificar os condicionantes do exercício desta autoridade e seus fundamentos de efetivação.

Considerando os pressupostos teóricos expostos na próxima seção, é formulada a hipótese de que a existência de um contrato didático sob bases democráticas de obrigações recíprocas e o estabelecimento de vínculos afetivos ligados ao exercício de autoridade legítima é vista pelos professores como elemento que contribui para a construção de uma boa relação ensino-aprendizagem. Na hipótese em tela, considera-se que fundamentos de autoridade de caráter carismático são preponderantes para a efetivação de um contrato pedagógico que possibilite uma formação de qualidade, democrática e cidadã, ainda que se façam presentes de forma concomitante com aspectos tradicionais e racionais-legais.

## **CONTRATO E AUTORIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Nesta seção estão dispostas as premissas teóricas que fundamentam o presente trabalho. Busca-se estabelecer a ligação entre os conceitos de contrato social e contrato pedagógico<sup>4</sup>, bem como atrelar a este processo os fundamentos de autoridade necessários às novas relações entre professores e alunos marcadas pelas mudanças sociais que alteram seus papéis e formas de legitimação sob a concepção weberiana.

### **Contrato social**

O conceito de contrato social<sup>5</sup> de Rousseau traz a ideia de que o homem renuncia à sua vontade particular em favor de uma perspectiva de bem comum, onde lhes são assegurados

---

<sup>4</sup> Não é objeto deste trabalho estabelecer as diferenças semânticas ou conceituais entre contrato pedagógico, contrato didático e contrato de aprendizagem. Toma-se como referência na análise os pontos de convergência entre os termos.

<sup>5</sup> Rousseau (Livro I, Cap. VI) afirma que “O pacto social supõe um processo que garante a segurança do indivíduo ao privilegiar a comunidade. Uma sociedade política, regida por leis e fundada em um acordo universal e invariável, que beneficia todos igualmente, e organizada com base em deveres mútuos privilegiando a vontade coletiva.” (Apud VILALBA, 2013, p. 64)

direitos e deveres construídos e legitimados coletivamente (Vilalba, 2013). Importa ressaltar que se trata de uma associação voluntária, ou seja, não imposta e que não resulta de submissão, uma vez que não é inquestionável. Do contrário, se imposta por meio de coerção, essa atitude tornaria o contrato ilegítimo – não sendo-lhe devida a obediência. No contrato social não há submissão à vontade de um homem, mas à vontade geral, da coletividade. Conforme Vilalba (2003),

A questão que se coloca é a seguinte: como preservar a liberdade natural do homem e ao mesmo tempo garantir a segurança e o bem-estar da vida em sociedade? Segundo Rousseau, isso seria possível através de um contrato social, por meio do qual prevaleceria a soberania da sociedade, a soberania política da vontade coletiva. (...) Uma maneira eficiente que se encontrou na pesquisa de tratar o paradoxo é partir da importante distinção que Rousseau estabeleceu entre submeter-se à vontade de um homem, ou de um grupo de homens, e submeter-se à vontade geral, ou seja, à vontade do corpo político como um todo (Vilalba, 2013, p. 64).

Uma das chaves do conceito diz respeito à noção de autonomia, que só é conquistada através da renúncia aos desejos individuais do estado natural<sup>6</sup> e do pertencimento a uma coletividade moral garantidora da liberdade civil. Daí decorre outro elemento central para a legitimação do contrato, a condição de igualdade entre os contratantes.

Devemos citar ainda que, embora o contrato social contenha regras expressas e tácitas – em sua maioria –, todos pactuam por sua obediência e são previstas sanções no caso de não observância das normas. A realidade normativa em que a moral está instituída supera a individualidade ilimitada. Assim, se passam a existir limitações à independência individual, é conquistada a liberdade civil através de uma vontade geral reguladora em benefício da dignidade e da igualdade de todos. Sobre as regras do contrato e sua observância, Vilalba (2013) destaca que

as cláusulas do contrato social, embora nunca enunciadas, são reconhecidamente iguais em todos os lugares. Tais cláusulas são de tal modo determinadas pela natureza do ato que qualquer alteração o anula e, infringindo o pacto social, os indivíduos voltam à liberdade natural e perdem a liberdade contratada (Vilalba, 2013, p. 66-67).

O contrato social surge por uma necessidade social de garantia de direitos como a liberdade e segurança, com o objetivo de buscar o melhor para a coletividade.

Desse modo, ao abandonar o estado de natureza, o homem perde a independência, mas alcança uma forma de liberdade superior e elevada. Ao tornar-se cidadão de uma sociedade, ele tem a oportunidade de aprimorar suas potencialidades humanas e, portanto, desenvolver sua natureza e consciência racional (Vilalba, 2013, p. 66).

---

<sup>6</sup> “Para Rousseau, o estado de natureza corresponde a um estado original, no qual os homens viveriam sem governo. Os conflitos seriam decorrentes das lutas individuais pela autopreservação. O contrato social constitui o fim desse estado.” (Vilalba, 2013, p. 66)

A mesma dinâmica pode ser observada em sala de aula nas relações entre professor e alunos, uma vez que tanto o docente como os estudantes não têm liberdade ilimitada, mas obrigações recíprocas com o objetivo coletivo de garantir a construção do conhecimento. O instrumento que organiza este processo é o contrato didático.

### **Contrato didático**

Guy Brousseau é o desenvolvedor do conceito de contrato didático, um instrumento não formal que estabelece obrigações esperadas entre professores e estudantes mediadas pelo saber (Pessoa, 2004). Esta tríplice relação está subordinada a convenções históricas e sociais, mas também às especificidades de cada professor ou grupo de alunos e à indissociável assimetria entre as partes. É neste ponto que a noção de autoridade – e suas implicações como a posição de exercício de poder – se faz presente.

Brousseau (1982) apud Pessoa (2004) define o contrato didático como o sistema de obrigações estabelecidas entre professores e alunos e suas relações com o saber mediado no ambiente escolar. Esse contrato pressupõe atitudes, posturas e expectativas recíprocas, tendo suas regras estabelecidas sobretudo de maneira implícita sob constante reavaliação e renegociação.

O contrato didático é definido por Guy Brousseau (1982) como o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelo aluno e o conjunto dos comportamentos do aluno que são esperados pelo professor. Esse contrato é o conjunto de regras que determinam explicitamente em uma pequena parte, mas sobretudo implicitamente em grande parte, o que cada elemento da relação didática deverá fazer e que será, de uma maneira ou de outra, válido para o outro elemento. Ou seja, é o conjunto de relações estabelecidas entre o professor, os alunos e o conhecimento. São as expectativas do professor em relação aos alunos e destes em relação ao professor, incluindo-se, nessa relação, o saber e as formas como esse saber é tratado por ambas as partes (Brousseau, 1982 Apud Pessoa, 2004, p. 1).

De saída podemos afirmar que essa relação contratual entre professor e aluno se faz presente no ambiente escolar mesmo que as partes envolvidas não a percebam ativamente. É comum que a existência do contrato só seja percebida em momentos de ruptura<sup>7</sup>, mas não é ideal que seja assim. Professor e aluno devem estar cientes de seus direitos e deveres, obrigações e responsabilidades, afinal de contas o ensino é uma relação constituída de intencionalidade, onde o professor deseja que o aluno construa conhecimento, e este deseja

---

<sup>7</sup> “A ruptura de uma das cláusulas do contrato didático está diretamente relacionada com diversos aspectos da relação didática: como a estratégia de ensino adotado, do tipo de trabalho a ser proposto, dos objetivos a alcançar na formação, da realidade do estudante, do perfil do professor, da transposição didática e do meio onde ocorre a prática pedagógica. Essa transgressão, portanto, deve ser considerada como parte da relação didática.” (Brum; Schuhmacher, 2013, p. 134)

apropriar-se do saber para crescimento enquanto cidadão (Freire, 1996). Assim como no contrato social, as partes renunciam às vontades particulares para obtenção de um bem coletivo, de um interesse comum. Esta relação é legitimada pelas regras do contrato didático que regem a relação didática entre professor, aluno e saber (Garcia, 2005).

Esta dinâmica está alinhada a processos democráticos de ensino e se afasta das concepções tradicionais onde o professor era visto como detentor de um conhecimento a ser passado para um receptor (aluno) passivo e não-sujeito (Freire, 1996). O aluno é parte ativa da relação, detentor de direitos e obrigações para a realização do aprendizado, ainda que se reconheça a assimetria existente no que diz respeito ao contato com o saber quando comparado ao professor.

Assim, não se pode exigir do outro aquilo que não se pratica. A legitimidade da autoridade democrática do professor precisa ser conquistada, sobretudo pelo exemplo, e não imposta. O contrato só existe sob um fundamento de autoridade livre de autoritarismo, pois não pode haver submissão. Onde há exercício de força, revela-se ausência ou declínio da legitimidade. Garcia (2005) reconhece as assimetrias de condição de poder entre professor e alunos, mas afirma que a ascendência do primeiro não decorre de sua posição institucional.

O professor e o aluno não estão situados sob as mesmas condições de poder. Mas, não decorre que pela posição institucional do professor, ele tenha naturalmente uma ascendência sobre os alunos. O exercício da autoridade em sala de aula não é decorrente da condição de professor. Assim, como a sujeição, não é natural a posição de aluno (Garcia, 2005, p. 37).

### **Dominação legítima e autoridade**

Importa então analisar como essa autoridade é construída de forma positiva e que traga benefícios para a formação dos alunos. A partir das categorias estabelecidas por Weber (1991), o presente trabalho investiga até que ponto a autoridade deixou de se fundamentar predominantemente em uma dominação racional-legal ou tradicional para instituir-se a partir de uma dominação de caráter carismático<sup>8</sup>.

A teoria da dominação weberiana é fundamental para a análise dos princípios de autoridade (Fraga, 2013). Sua construção de tipos ideais, com a exemplificação de fatos puros para a aproximação com a realidade concreta através de abstrações, se presta perfeitamente para identificar as bases sobre as quais se sustenta o exercício da autoridade por parte dos professores.

---

<sup>8</sup> Os elementos de ordem carismática considerados são, entre outros: liderança pelo exemplo, ligação afetiva, reciprocidade, confiança. Atributos de ordem pessoal, consignados ao indivíduo e à sua conduta.

Weber (Eslabão, 2011) propõe que o poder pode se legitimar de três maneiras. Primeiramente através de uma dominação carismática, onde são preponderantes as qualidades pessoais do líder, características intrínsecas como o carisma e a admiração pessoal gerada por sua figura. Os elementos que sustentam esse tipo de dominação devem ser constantemente demonstrados e renovados, sob pena da diminuição do poder de influência.

O segundo tipo de dominação é a de caráter tradicional que, como o próprio nome anuncia, está vinculada à tradição, aos costumes e à manutenção do status quo e das estruturas sociais de poder, obstruindo o questionamento de suas razões de ser (Eslabão, 2011). Este tipo de dominação é ameaçado pelas mudanças sociais e pelo contato com a diversidade.

Finalmente Weber apresenta a dominação racional-legal ou burocrática, onde a legitimidade se fundamenta através de normativos ou estatutos, desvinculados dos preceitos pessoais de quem ocupa o cargo (Eslabão, 2011). A obediência às regras e orientações é devida à posição legal ocupada, e não diretamente ao indivíduo.

É importante reforçar que estas são descrições de tipos ideais puros desenvolvidos teoricamente, que não necessariamente encontram correspondência total na realidade e podem coexistir, sobrepondo-se ou anulando-se. Eslabão (2011) deixa essa concepção clara ao tratar das tipologias weberianas, afirmando que

Seu propósito, enfatizar que na realidade estes fatores tendem a estar misturados, de maneira impura. Um líder é eleito conforme regras, mas isso não impede que ele seja dotado de fortes traços carismáticos. Mesmo nas modernas democracias existem clãs políticos que se sucedem de maneira tradicional quase hereditária. As tipologias, contudo, nos permitem pensar estas realidades e mesmo suas contradições (Eslabão, 2011, p. 11).

Reconhecemos, portanto, que o professor é detentor de poder e não pode abrir mão de sua autoridade, pois esta é indissociável de sua responsabilidade como docente. O que se reivindica é a desvinculação entre exercício da autoridade e autoritarismo, sem renunciar à necessária disciplina.

Para tanto, é indispensável considerar um novo tipo de aluno presente nas salas de aula, o aluno-sujeito, questionador, ciente de seus direitos, deveres e responsabilidades, o que afasta a efetividade de aspectos de dominação tradicional. Dessa forma pensa Caierão (2008) ao defender a horizontalidade pedagógica.

Essa nova relação exige uma nova pedagogia, uma pedagogia de relação horizontal (e não aplainadora) que reconheça e respeite a diferença; exige uma simetria na qual os estudantes tenham, também eles, a oportunidade de ensinar (Caierão, 2008, p. 335).

Aqui é importante apontar que autoridade e liberdade não são antagônicas, pelo contrário, a autoridade é condição para que não se configure a licenciosidade, que difere do autoritarismo. Zatti (2007) coloca tanto o autoritarismo como a licenciosidade como prejudiciais ao desenvolvimento da autonomia.

(...) o autoritarismo não é mais autoridade, mas abuso de autoridade, a licenciosidade não é mais liberdade, mas depravação da liberdade. Ambos são nocivos à autonomia, já que o autoritarismo mantém o educando excessivamente dependente da autoridade e poda a liberdade de escolher e fazer por si mesmo. Já a licenciosidade impede a aprendizagem da auto responsabilização e permite que o educando se torne dependente dos próprios impulsos e desejos (Zatti, 2007, p. 66).

Chegamos então à menção da autoridade democrática (Marcolin, 1989), que não se distancia da disciplina, mas prima pelo respeito e proporciona o desenvolvimento da autonomia dos estudantes sob a égide da responsabilidade. Exercer autoridade de forma democrática implica expor as regras e orientações de forma clara e estar aberto ao questionamento e à justificação.

A transformação das relações em salas de aula, de um modelo de busca de consenso e poder centralizado na figura do professor para uma realidade de horizontalidade e diversidade no polo discente, exige mudança de olhar e postura por parte dos professores. É necessário observar as peculiaridades de cada grupo, investir na interação e nos aspectos afetivos da convivência com os alunos, tão importantes quanto os elementos cognitivos. A aproximação do aluno com os conteúdos depende de sua ligação afetiva com o docente. As pesquisas citadas por Marcolin (1989) já evidenciavam um maior aproveitamento, interesse e participação dos alunos em salas de aula de atitude democrática, ao tempo em que professores autoritários são menos apreciados pelos alunos.

O título de professor concedido por uma instituição pode ser entendido como um fundamento racional-legal de dominação e exercício legítimo de autoridade, mas configura-se numa hipótese plausível que o reconhecimento desta posição provém de modo mais determinante do zelo, cuidado, atenção, dedicação e responsabilidade em relação a seu ofício, bem como de seu exemplo ético de cumprimento com os deveres e obrigações presentes no contrato didático, o que aproxima a legitimação de sua autoridade a características de dominação carismática. Esta é a premissa adotada na hipótese do presente trabalho, onde são salientadas atitudes que caminham na direção de um tipo de dominação baseada no carisma, entre as quais estão posicionadas o exemplo, a afetividade e outras ligadas diretamente ao indivíduo professor. Na mesma direção Flores, Marques, Rocha Filho e Rigo apontam que “ toda autoridade útil de um professor emana naturalmente da boa relação com seus alunos,

tornando-o um modelo e um líder natural, influenciando positivamente seus estudantes no desenvolvimento da própria identidade” (Flores et al, 2018, p. 218).

Assim, fica reforçada a ideia de que a autoridade legítima é conquistada pelo professor por meio da difusão de valores éticos como respeito, responsabilidade, afeto, diálogo, trabalho e empatia, restando ações punitivas e repressivas como último recurso. Ao exercer esta prática, o professor também atua de forma reflexiva, reavaliando e atualizando posturas e o próprio contrato didático.

O professor precisa conhecer e respeitar seus alunos, na mesma medida em que necessita se respeitar e ser respeitado. A partir da pesquisa desenvolvida por Pieretti (2013), é possível estabelecer a diferença entre respeito mútuo e respeito unilateral, sendo o último aquele que ocorre apenas do aluno para com o professor.

A postura do professor e seu relacionamento com os alunos estabelecem a dimensão de respeito entre ambos, que poderá ser pautada no respeito mútuo ou no respeito unilateral, possível consequência do medo do professor ou da punição imposta por ele. Quando o respeito mútuo prevalece nesta relação, além de promover o desenvolvimento da autonomia moral de seus alunos, o professor estará incentivando a construção de outras relações de respeito na sala de aula. Entretanto, mesmo evitando a coação adulta e incentivando a conscientização dos alunos sobre o convívio em grupo, o professor deve ser a autoridade da sala de aula (Pieretti, 2013, p. 218).

O fundamento principal do respeito mútuo se assenta, assim como na concepção de contrato didático, na reciprocidade e no desenvolvimento da autonomia sob uma autoridade legítima. Em sentido contrário, no respeito unilateral se espera a submissão.

## **A VISÃO DOS DOCENTES DO COLÉGIO EMÍLIO MASSOT**

### **Características da amostra**

A amostra pesquisada é composta predominantemente por docentes do gênero feminino, integralmente na faixa etária acima dos 30 anos e com relevante tempo de docência. Apenas um respondente possui experiência docente inferior a dois anos, ao tempo em que 70% da amostra possui ao menos 11 anos como profissional de ensino.

Quanto à área de formação é possível observar uma ampla variedade, contemplando Biologia, Língua Portuguesa, História, Geografia, Física e outras (4). No que diz respeito às disciplinas ministradas atualmente pelos docentes a diversidade também é clara, abarcando Língua Portuguesa (2), Matemática (4), Artes (1), Biologia (3), Física (2), Geografia (2), Química, Física, Filosofia, Sociologia, História. Literatura e outras (5).

Considerando a abrangência das áreas de formação e disciplinas ministradas é possível considerar a amostra como importante e representativa do corpo docente da escola.

### **Percepção sobre autoridade, contrato didático, tipos de dominação e atitudes esperadas**

As respostas consignadas demonstram que os professores reconhecem a importância da autoridade docente como fator para a efetivação de uma boa relação ensino-aprendizagem com grau de concordância na ordem de 90%.

O depoimento da Docente 1 aponta para a mudança de perspectiva de uma tradição autoritária de educação para uma relação mais respeitosa e democrática.

“Eu venho de uma tradição autoritária. A minha formação, inclusive da própria universidade ainda lá no início dos anos 80, era muito carregada desse autoritarismo. Então a gente acabou por muito tempo, vamos dizer, tinha isso como um valor, reconhecia isso como um valor. Que o professor tinha a sua autoridade. Como uma docente que sempre se entendeu assim mais democrática, eu fui percebendo que esse modelo não era o mais adequado. Porque eu acho que é entender essa autoridade muito no sentido do respeito. Eu acho que a autoridade hoje está muito mais fundamentada nesta palavra” (Docente 1).

Na mesma direção está colocado o depoimento da Docente 2 ao identificar um modelo ultrapassado de autoridade, ao tempo em que estabelece uma diferença entre esta e o autoritarismo, reconhecendo sua importância.

“A autoridade é diferente do autoritarismo. É uma linha tênue, mas a gente tem que ter cuidado. Não é a autoridade que eu aprendi. É você ter conhecimento da sua prática e não permitir que desqualifiquem a sua prática. Você tem que ser flexível também, não ser autoritário, mas tem que ter autoridade, senão vira bagunça.” (Docente 2).

A docente 5 faz uma relação entre a autoridade e seu exercício através do exemplo, livre de imposição.

“Autoridade é quando você tem propriedade daquilo que está falando e você se torna exemplo para aquela pessoa sem precisar impor” (Docente 5).

### **Assentamento no referencial de contrato didático**

Os docentes revelam compreender o sistema de obrigações recíprocas entre professor e aluno, chave do referencial de contrato didático, igualmente com grau de concordância na ordem de 90%.

A definição de regras estabelecidas através de acordos, na visão da Docente 1, contribui para um melhor aproveitamento e uma melhor relação com os estudantes.

“Ao longo da minha experiência, da minha trajetória, eu observei isso. Professores que sempre tinham regras bem definidas, que até poderiam ser modificadas, mas que tinham definido, tinham esses acordos, conseguiam ter um aproveitamento melhor, uma relação melhor com os estudantes” (Docente 1).

Visão semelhante tem a Docente 2 ao estabelecer regras através do diálogo, onde as responsabilidades estão postas.

“Você estabelece regras conversando, colocando limites. Olha pessoal, vamos estabelecer aqui algumas regras entre nós. Nós vamos trabalhar isso dentro desse ciclo, então é o compromisso de entregar os trabalhos, vir à aula minimamente” (Docente 2).

A Docente 4 também segue a linha dialogada, demonstrando clareza quanto aos papéis diferenciados de professor e aluno e suas obrigações. A mesma perspectiva de acordo é adotada pelo Respondente 1.

“Para estabelecer isso eu tento ter um diálogo com eles. Vocês têm que exercer o papel de vocês para eu poder exercer o meu. Como alunos, vocês têm responsabilidades referente a isso. Eu tento ouvir eles, atender as necessidades deles dentro do que cabe para ambos” (Docente 4).

“Acredito no estabelecimento de acordos entre ambas as partes para que as aulas possam ocorrer de forma positiva” (Respondente 1).

### **Tipos de dominação**

Os professores indicam a presença concomitante dos três tipos ideais de dominação weberianos no que diz respeito à liderança – exercício de poder – do docente em sala de aula, incluindo o elemento tradicional da posição social do mestre (20% de discordância, 40% de neutralidade e 40% de concordância) e o caráter burocrático do título legal conferido a quem ministra (30% de discordância, 40% de neutralidade e 30% de concordância). No entanto, revelam a preponderância do aspecto carismático (10% de neutralidade e 90% de concordância) representado pelo exemplo, uma conduta pessoal.

Os depoimentos da Docente 4 e do Docente 3 corroboram essa perspectiva, valorando positivamente o exemplo dado pelo professor, o respeito e o estabelecimento de vínculos. Essa visão é complementada pelo Respondente 2 ao abordar a admiração como característica de um líder que inspira e age de forma transformadora.

“O cuidado com o discurso de ‘faça o que eu digo, não faça o que eu faço’ é bem importante, porque a gente já foi adolescente, a gente sabe como funciona, a gente acaba copiando muitas coisas, inclusive as que a gente menospreza nos outros” (Docente 4).

“A autoridade se fundamenta no respeito e no vínculo” (Docente 3).

“No meu entender, um líder deve ser admirado, e não temido. Assim será possível inspirar as futuras gerações na construção de valores socialmente positivos” (Respondente 2).

Os elementos ligados aos aspectos tradicionais (status/posição social) e racional-legal (condição estatutária) de dominação são contemplados na visão dos professores, mas com menor grau de concordância. Eventualmente aparecem inclusive discordâncias quanto à presença destes aspectos. O depoimento da Docente 1 ilustra essa percepção ao mencionar aspectos de legislação.

“O aluno tem essa percepção da importância do professor, até porque muitas vezes é o adulto da história mesmo. É ele que vai ter alguns conhecimentos que o aluno não vai ter, até de legislação, do que pode ser feito ou não pode ser” (Docente 1).

### **Atitudes necessárias do professor e dos alunos**

Ao analisar quais atitudes são mencionadas como necessárias ao professor, é possível observar que todos indicam a afetividade e o respeito, bem como a ampla maioria cita a abertura ao diálogo, a flexibilidade e o compromisso, o que pode indicar o reconhecimento da importância do estabelecimento de vínculos e da existência de obrigações dos professores em relação aos alunos.

Os depoimentos da Docente 1 e da Docente 2 reafirmam as práticas do diálogo e da atitude respeitosa, bem como o reconhecimento do aluno como sujeito na relação educacional.

“O professor que não está aberto ao diálogo hoje, está ultrapassado” (Docente 1).

“Me dou conta que fui arrogante ou que fui desrespeitosa e que não deveria ter agido dessa forma” (Docente 1).

“Estar sempre ali no seu horário de trabalho, cumprindo a sua obrigação e fazendo um trabalho de qualidade. O professor deve dar voz aos alunos, aluno também tem o direito de participar porque são pessoas. O professor tem que ser reflexivo, tem que refletir sobre a sua prática” (Docente 2).

Importante ressaltar que a amizade é citada apenas três vezes, o que sugere que os docentes entendem sua posição profissional e não confundem a afetividade – entendida como necessária – com um vínculo da esfera pessoal. Nesse sentido relata a Docente 4.

“Eles têm uma mania de dizer que eu sou legal. Eu falo para eles assim: o que vocês entendem como ser legal não é o tipo de professora que eu quero ser. Eu não estou aqui para ser amiga de vocês. Para a gente construir uma relação de respeito nesse sentido, mas eu não sou amiga de vocês que nem a colega de vocês” (Docente 4).

O estabelecimento de regras é citado seis vezes, ou seja, por ligeira maioria, indicando uma aproximação tímida aos ideais de contrato didático. Cabe lembrar que essa atitude pode ter sido entendida como um regramento explícito, e os elementos do contrato são, em sua maioria, não expressos.

Autoridade é uma atitude apontada como necessária por apenas três respondentes, provavelmente por uma associação com o autoritarismo. A citação única ao distanciamento e a menção minoritária à firmeza indicam uma tendência de rejeição em relação a uma educação totalitária e vertical.

Quando questionados acerca das atitudes necessárias por parte dos alunos, os professores são unânimes em citar o respeito. Referem quase na totalidade a dedicação e o compromisso, o que indica o reconhecimento de obrigações que cabem aos estudantes.

O respeito é identificado pela Docente 1 como princípio básico dentre as atitudes necessárias por parte dos alunos. Interessante notar o elo estabelecido por ela com a empatia, numa aproximação de caráter carismático pelo professor.

“Estar no horário da aula, aquelas questões básicas. Tentar prestar atenção, até para que, se ele não goste, que ele possa vir com fundamentação. Ser organizado, ter esse interesse. Mas, claro, a gente sabe que nem sempre isso é possível. Que ele respeite também, acho que esse princípio é básico, de respeitar o professor, ter empatia pelo professor” (Docente 1).

A ampla menção às condutas de autonomia, questionamento e curiosidade mostram que os docentes reconhecem o aluno-sujeito como polo ativo da relação ensino-aprendizagem. As falas das Docentes 2 e 4 e do Docente 3 evidenciam a valorização do aluno que ouve e se manifesta.

“Obrigação do aluno é estar presente na aula, fazer as atividades propostas. Pode ser flexível, o aluno propor uma outra coisa e a gente no decorrer daquela prática fazer diferente, ouvindo o aluno” (Docente 2).

“Procurar estabelecer uma relação de respeito e entender que eles também fazem parte do processo de aprendizagem. Ele precisa querer participar do processo. Acho que a pior atitude é a apatia, vir para a sala de aula apenas de corpo presente achando que somente a presença dele vai garantir que ele tenha algum conhecimento” (Docente 3).

“Para mim a responsabilidade deles é a mesma que a minha. Eles têm que me ouvir, eles têm que dialogar comigo” (Docente 4).

Na mesma direção é possível verificar um afastamento do ideal tradicional e autoritário de controle dos corpos, tendo em vista a baixa ou nula referência à polidez (2), silêncio (1) e obediência (0). Essa concepção está atestada pela ideia do Docente 3.

“Ficar esperando que esse pessoal fique sentado em uma cadeira de pau o tempo todo por 45 minutos em silêncio, olhando para tua cara esperando teu belo saber, é o caminho da frustração” (Docente 3).

Os professores revelam admiração pelo aluno-sujeito, questionador, motivado e que interage no processo de construção do saber. De outro lado demonstram frustração com discentes frios, apáticos e indiferentes, como explicitado nos depoimentos das docentes 4 e 5.

“Eu acho o máximo. A gente quer ser questionada, a gente quer construir novos adultos melhores que a gente. Eu aprendi a ser questionadora quando entrei na faculdade há mais de 20 anos. Eles estão sendo questionados com 13, olha que maravilha” (Docente 4).

“Frieza. Eu acho que a gente fica mais frustrada com eles do que qualquer outra coisa. Tu estar falando com eles e eles não te ouvirem. Indiferença, detesto. Para mim isso é inadmissível” (Docente 4).

“O básico seria cumprindo com a presença em sala de aula. Estar buscando motivação, pesquisar os estudos junto com o professor e interagir mais com os colegas de sala de aula para expandir o conhecimento” (Docente 5).

Os dados coletados no questionário, complementados pelas entrevistas realizadas, permitem a visualização de um quadro geral que possibilita a identificação de tendências e generalizações sobre a percepção de autoridade por parte dos docentes do Colégio Emílio Massot, seus fundamentos de legitimação e a presença de elementos pertencentes ao conceito de contrato didático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em observância aos objetivos do presente trabalho, os resultados observados permitem concluir que os docentes do Colégio Emílio Massot, em sua maioria, formam sua concepção sobre autoridade docente através de elementos distantes de premissas autoritárias e verticais. Apostam em uma reivindicação pautada pelo diálogo e pela horizontalidade, valorizando o aluno-sujeito como polo ativo nas rotinas de sala de aula.

Os professores reconhecem a autoridade docente como fator importante na relação ensino-aprendizagem e veem sua legitimação através do estabelecimento de vínculos com os alunos sob a égide do respeito mútuo. Também estabelecem a necessária distinção entre autoridade e autoritarismo, posicionando o último como prática representativa de um modelo educacional pertencente ao passado e incompatível com seus ideais educacionais.

Ainda que não cite nominalmente a expressão ‘contrato didático’, as premissas do conceito se fazem presentes em suas concepções de educação ao identificarem um sistema de obrigações recíprocas entre professor e aluno mediado pelo saber. Os docentes parecem ter clareza sobre os papéis de professor e do aluno, não confundindo o vínculo e o afeto com amizade pessoal. Sendo assim, para além do aspecto relacional, os docentes revelam acreditar

que as regras estabelecidas pelo contrato proporcionam maior aproveitamento e construção do conhecimento.

É possível observar a presença dos três tipos weberianos de dominação como forma de legitimação da autoridade docente, confirmando a hipótese de que estão presentes de forma concomitante com predomínio do elemento carismático. Os docentes indicam que o exemplo prepondera quando comparado à posição social e ao estatuto legal. A esfera carismática é reforçada com a valorização do vínculo e da afetividade, ambos, assim como o respeito, condutas pessoais e individualizadas de cada professor.

As atitudes esperadas de parte de professores e alunos reforçam um ideal democrático de educação e os referenciais do contrato didático ao se pautarem pelo compromisso, entendimento, flexibilidade, tolerância, diálogo e autonomia. Fica evidenciada a valorização do aluno como sujeito na relação educacional e a diversidade, ao tempo em que indicam uma visão positiva acerca do aluno questionador e decepção com o aluno apático ou desinteressado. Essas condutas esperadas corroboram o objetivo de não exercer controle sobre os corpos ou silenciamento.

Importa ressaltar que o presente trabalho teve como objetivo investigar a percepção dos docentes do colégio Emílio Massot sobre a autoridade docente, sua aproximação com os referenciais de contrato didático e seus fundamentos de legitimação. Assim, os resultados demonstram o que os professores consideram como ideal na relação didática. A efetivação desses pressupostos nem sempre é possível e está vinculada a diversas relações sociais. A observação sociológica das dinâmicas de sala de aula é o caminho necessário para a investigação da concretização das concepções idealizadas e/ou dos motivos de sua eventual não concretização.

Possíveis próximos passos de pesquisa podem incluir a investigação da percepção dos discentes da escola sobre autoridade docente e como esta interfere em sua vivência escolar, bem como se essa percepção vai ao encontro da visão dos professores. Outros caminhos podem envolver o aumento da amostra para buscar nuances entre diferentes áreas de formação ou disciplinas ministradas e se esses são fatores para uma mudança significativa no ideal de autoridade docente e práticas relacionadas. Também é possível pensar em estudos que busquem observar os valores familiares dos discentes e como estes se manifestam e operam em relação às dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem. Finalmente é possível pensar no estudo comparado com pesquisas em outras escolas, com perfis socioeconômico e

geográfico diversos, também com o objetivo de identificar condicionantes que possam interferir na relação didática e exercício da autoridade docente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. **A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 633, 2019.

BAUER, Maria Cristina Galimberti de Souza. **Autoridade na escola: uma relação pedagógica**; orientação de Carmem Zeli de Vargas Gil. – 2010.

BELTRÃO, Rinaldo César; SOUZA, Carla Maria Pinto; SILVA, Cláudia Patrícia Silvério. **Contrato Didático e Suas Influências na Sala de Aula**. Educ. Matem. Pesq., vol. 12, n. 2, p. 335-353, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~iole/GEN5711/Contrato%20Did%Editico.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL, **Decreto 10.004 de 05 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diário Oficial da União de 06 de setembro de 2019. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm). Acesso em: 03 nov. 2022.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao Estudo das Situações Didáticas: Conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

BRUM, Wanderley Pivatto; SCHUHMACHER, Elcio. **O papel do contrato didático na tríade estudante - professor - saber nas aulas de matemática: análise das expectativas dos sujeitos na relação didática**. Exacta, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 131-138. 2013. Editora UniBH. Disponível em: [www.unibh.br/revistas/exacta](http://www.unibh.br/revistas/exacta). Acesso em: 03 nov. 2022.

CAIERÃO, Iara Salete. **Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de ensino médio**; orientador: Nilton Bueno Fischer. – Porto Alegre, 2008.

DE OLIVEIRA, Marcílio Martins. **Análise do Contrato Didático em uma aula de Matemática no 7º ano do Ensino Fundamental**. BOLETIM GEPEM, n.65, p.95-102, 2014. eISSN: 2176-2988. Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/gepem.2015.019>. Acesso em: 03 nov. 2022.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, n. 24, p. 213 – 225. UFPR, 2004.

ESLABÃO, Daniel da Rosa. **O conceito de dominação em Max Weber: um estudo sobre a legitimidade do poder**. II Congresso Internacional de Filosofia Moral e Política; Ação, Justificativa e Legitimidade. Pelotas: Editora e Gráfica - Universitária UFPel, 2011.

FRAGA, Vitor Galvão. **Os três tipos de dominação legítima em Max Weber**. 2013. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/25863/os-tres-tipos-de-dominacao-legitima-de-max-weber>. Acesso em: 03 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GALLAND, Fabiana Barrera. **A autoridade do professor e o prestígio da sua profissão**; orientação de Roséli Maria Olabarriaga Cabistani. – 2010.

GARCIA, Cláudia. **As possibilidades do contrato pedagógico em sala de aula: estudo em uma escola da periferia de Porto Alegre**; orientação de Jaqueline Moll. – 2005.

GUIMARÃES, P. C. P.; LAMOS R. A. C. **Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 66-80, jan. / abr. 2018.

**Homeschooling é regulamentado em Porto Alegre**. Correio do Povo. 2022. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/homeschooling-%C3%A9-regulamentado-em-porto-alegre-1.916614>. Acesso em: 03 nov. 2022.

J. F. Flores, J. B. Rocha Filho, L. F. Marques, R. M. Rigo. **Exercícios de autoridade do professor em sala de aula**. HOLOS, ano 34, vol. 6, p. 215-227, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.4554. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/186263>. Acesso em: 03 nov. 2022.

KOTSCHO, Mariana. **Ideia de 'escola sem partido' é alienadora e manipuladora**. 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/colunas/mariana-kotscho/2022/10/02/ideia-de-escola-sem-partido-e-alienadora-e-manipuladora.htm>. Acesso em: 03 nov. 2022.

LIMA, Iana Gomes de. **Escolas cívico-militares: na contramão da democracia**. Jornal da Universidade. Porto Alegre: UFRGS, jul. 2020.

LIMA, Marcia. **Introdução aos métodos quantitativos em Ciências Sociais**. CEBRAP, São Paulo. 2016.

MARCOLIN, Eliana Holmer. **As bases de poder na interação professor-aluno e suas relações com maturidade de julgamento moral do professor**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1989.

MOGNON, Angela; ANDRADE, Doherty; NEVES, Késia Caroline Ramires. **O contrato didático e sua contribuição para o ensino de matemática**. 3º SIPEMAT, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://proativa.virtual.ufc.br/sipemat2012/papers/205/submission/director/205.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

PESSOA, Cristiane. **Contrato didático: sua influência na interação social e na resolução de problemas**. VII Encontro Nacional de Matemática, Recife, 2004. Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/files/viii/pdf/01/CC66657466404.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

PIERETTI, Jaqueline Barbieri. **Respeito e docência: um estudo de Epistemologia Genética com professores do Ensino Fundamental** – 2013.

RAMOS, M. P. **Métodos quantitativos e pesquisa em Ciências Sociais: Lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais**. Mediações, Londrina, v. 18 n. 1, p. 55-65, Jan./Jun. 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

VILALBA, Hélio Garone. **O contrato social de Jean-Jacques Rousseau: uma análise para além dos conceitos**. Filogênese, vol. 6, n. 2, p. 63-76, 2013. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/heliovilalba.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

VIRGINIO, Alexandre Silva. **Escola e emancipação: currículo como espaço-tempo emancipador**; orientadora: Clarissa Eckert Baeta Neves. Porto Alegre: 2006.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva**. Brasília, DF; Editora da Universidade de Brasília, 1991.

XAVIER, Manuela Rangel. **Indícios de um contrato didático no planejamento e no desenvolvimento de um Projeto de Trabalho**; orientação de Maria Bernadette Castro Rodrigues. – 2011.

ZATTI, Vicente. **A educação para autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

*Artigo recebido em 13/02/2023.*

*Aprovado em 16/04/2025.*