

Reafirmando a autoridade no meio escolar: A importância da qualidade das relações entre professores e alunos

João Graça¹

A temática da autoridade das escolas e dos professores na sociedade actual tem sido alvo de uma crescente atenção por parte



dos meios de comunicação social e da opinião pública. Identificado como um problema por parte dos órgãos decisores, a reafirmação da autoridade dos professores assume-se como objectivo a atingir.

Partindo da visão de que os professores assumem um papel fundamental no processo de transmissão

¹ Centro de Investigação e de Intervenção Social (CIS), Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

de conhecimento e respectiva acção educativa, enquanto figuras investidas de autoridade, o presente texto pretende explorar potenciais contributos da psicologia social para a resolução desta problemática.

Neste quadro, a pesquisa realizada no domínio do reconhecimento da autoridade dos professores acentua a importância da qualidade do relacionamento entre ambas as partes – docentes e alunos. Especificamente, as evidências disponíveis indicam que a aposta em estratégias de relacionamento que considerem os interesses dos alunos, forneçam opções e minimizem o recurso a estratégias de coerção favorecem a afirmação da autoridade dos professores.

As mudanças ocorridas nas sociedades ocidentais têm levado a um progressivo declínio da influência da tradição e das instituições na formação dos valores sociais (Heelas, Lasch, & Morris, 1996). A evolução observada nas tecnologias de informação e comunicação, a massificação dos meios de comunicação social e o desenvolvimento económico são enormes catalisadores de mudança das crenças e comportamentos dos indivíduos (Hamel, Lustiger-Thaler, & Maheu, 2000). Paralelamente, à medida que se acentua o declínio da influência da tradição e da transmissão intergeracional de valores, as gerações mais novas tendem a não reconhecer de forma incondicional a autoridade a figuras tradicionais como a polícia, os líderes religiosos e os professores. Para os jovens de hoje, o respeito destas figuras tem de ser justificado, a autoridade tem de ser conquistada e o mérito tem de ser demonstrado (Thomson & Holland, 2002).

Esta realidade não é estranha a Portugal. Com efeito, no contexto nacional, observa-se nos últimos anos uma crescente atenção por parte da comunicação social a episódios de conflito entre alunos e professores, suscitando vagas de discussão não só no meio especializado (professores, psicólogos, etc.), mas também na opinião pública. Questiona-se, frequentemente, a autoridade das esco-

las e dos professores na sociedade actual. No eco desta discussão, o Ministério da Educação ajusta a sua agenda, reconhecendo que “o problema da indisciplina e da incivilidade, hoje sentido em muitas escolas, compromete a qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos, impedindo o desenvolvimento do trabalho e do estudo” (Ministério da Educação, 2007). A este problema responde com nova legislação, introduzindo alterações no Estatuto do Aluno (Lei nº 3/2008 de 18 de Janeiro) no sentido de reforçar a autoridade dos órgãos de gestão das escolas e dos professores na tomada de medidas disciplinares de carácter educativo. O tema é, entretanto, eclipsado pela discussão pública em torno da avaliação dos docentes, mas permanece latente no quotidiano dos professores, pais, alunos e opinião pública em geral. A dúvida subsiste: poderá a reafirmação da autoridade no meio escolar ser instituída por decreto e medidas burocráticas?

Na óptica da psicologia social, os professores assumem um papel fundamental no processo de transmissão de conhecimento e respectiva acção educativa, enquanto figuras investidas de autoridade. Cabe-lhes influenciar as crenças e comportamentos dos alunos para que estes integrem os conteúdos programáticos e atinjam os objectivos de aprendizagem. Esta díade professor-aluno pode, então, ser observada a partir do modelo relacional da autoridade proposto por Tyler (1990; 1997). De acordo com este modelo teórico, os indivíduos reconhecem às figuras investidas de autoridade o direito a controlar ou influenciarem o seu comportamento com base na imagem que detêm destas. Tal imagem é construída, principalmente, a partir das experiências de contacto interpessoal que ocorrem nesta díade. Se sentirem que tiveram a oportunidade de participar nos processos de tomada de decisão, apresentar os seus argumentos, ser ouvidos e considerarem que as suas perspectivas são apreciadas, estarão mais receptivos a aceitar os desígnios da autoridade em causa. Caso contrário, é mais provável que deixem de sentir a obrigação de a respeitar. O problema da “indisciplina e da incivilidade, hoje sentido em muitas escolas” poderá, assim, ser abordado a partir deste quadro.

Aplicando estes princípios ao contexto educativo, é possível afirmar que a eficácia do processo de transmissão de conhecimento depende, em certa medida, da disposição dos alunos para aceitarem as decisões e directrizes dos professores. Efectivamente, existem evidências de que a disposição dos alunos para se submeterem voluntariamente às decisões e propostas dos seus professores suporta-se mais em questões de justiça, respeito e reciprocidade no relacionamento entre ambas as partes, do que propriamente num modelo de relacionamento imposto *a priori* (Gouveia-Pereira, 2008; Thomson & Holland, 2002; Tyler, 1997). A julgar por estas evidências, qualquer iniciativa que procure reafirmar a autoridade dos professores no contexto escolar terá, necessariamente, de contemplar uma intervenção ao nível da qualidade do relacionamento entre ambas as partes – alunos e professores. Tal intervenção deverá ainda considerar os desafios e especificidades desta relação, uma vez que a responsabilidade educativa detida pelos professores implica, naturalmente, uma assimetria de poder e estatuto em relação aos seus alunos (Pace, 2003).

Com efeito, segundo Pace e Hemmings (2007), a dinâmica dos relacionamentos interpessoais na sala de aula é complexa e envolve, frequentemente, conflitos que afectam a obediência e consentimento dos alunos aos desígnios dos professores. Na tentativa de interpretar e compreender estes conflitos, a teoria da reactância psicológica (Brehm, 1966) pode revelar-se particularmente útil. De acordo com esta abordagem, o ser-humano precisa de sentir que tem a possibilidade de escolher como pensar, sentir e agir. Assim, ao sentir a sua liberdade ameaçada, desencadeia um processo de resistência contra essa ameaça no sentido de reafirmar a sua autonomia e controlo da situação (Brehm & Brehm, 1981). A eclosão deste fenómeno pode revelar-se um obstáculo à conformidade com as várias formas de poder, particularmente quando este é exercido de forma coerciva, uma vez que surge associado à restrição explícita de liberdades dos indivíduos (Nowak, Vallacher, & Miller, 2003). Considerando que as actividades dos profissionais da área educativa dependem, em grande medida, da capacidade de influenciarem as

crenças e os comportamentos dos alunos, não é difícil reconhecer que estão quotidianamente expostos a potenciais situações desta natureza. De que ferramentas dispõem, então, para gerir esta realidade? Como conciliar a persecução dos objectivos de aprendizagem com a promoção de um clima de ensino favorável na sala de aula?

De acordo com a pesquisa realizada por Quick e Stephenson (2008), um dos aspectos centrais consiste na forma e conteúdo da comunicação. Os autores explicam que as mensagens “dogmáticas” são entendidas como mais ameaçadoras, e detêm um potencial de reactância acrescido. O recurso ao modo verbal imperativo que expressa ordens (e.g., “Dá-me o telemóvel, já!”), verbalizações absolutas (e.g., “Não podes negar que isto é verdade”) e ameaças (e.g., “Um dia destes perco a paciência e vão arrepende-se”) são exemplos de abordagens que podem desencadear essas reacções. Como alternativa, é possível transmitir mensagens objectivas, não desafiantes e que forneçam opções (e.g., “Está imenso barulho na sala. Tenho de dar esta matéria hoje mas temos duas alternativas – podemos continuar neste ritmo e saímos dez minutos mais tarde, ou fazemos um esforço e saímos dez minutos mais cedo. Como preferem fazer?”). A questão fundamental prende-se com a percepção dos alunos – importa criar condições para que estes se sintam responsáveis pelas suas próprias decisões, reforçando a relação entre as escolhas e respectivas consequências. Isto permite-lhes a preservação de um sentimento de autonomia.

O princípio da autonomia assume, aliás, um grande potencial de aplicação na sala de aula, enquanto estratégia de relacionamento entre professores e alunos. Com efeito, as evidências mais recentes indicam a existência de uma relação entre o recurso a esta estratégia e o reconhecimento da autoridade dos professores, por parte dos alunos (Graça, 2009). Especificamente, o suporte da autonomia é uma estratégia de relacionamento em que são consideradas as intenções e necessidades das várias partes envolvidas. Isto verifica-se quando uma pessoa que ocupa um papel de autoridade assume a perspectiva da outra, reconhece os seus sentimentos e fornece opções e

as informações necessárias para a tomada de decisão, ao mesmo tempo que evita recorrer a estratégias de coerção (Reeve & Jang, 2006). Em contexto escolar, é caracterizado como o grau em que os professores reconhecem a perspectiva dos alunos e encorajam a sua participação proactiva nas actividades de aprendizagem (Williams, Sainzow, Ross, & Deci, 1997). Os climas de aprendizagem que suportam a autonomia promovem uma harmonia entre as necessidades dos alunos e as actividades de ensino, criando oportunidades para que estas sejam guiadas pelos interesses e preferências de cada jovem, oferecendo alternativas e promovendo um sentido de desafio na resolução das tarefas escolares (Reeve, Jang, Carrel, Jeon, & Barch, 2004). Concretizando, os professores podem recorrer a esta estratégia em três níveis distintos (ver Stefanou, Perencevich, DiCintio, & Turner, 2004) – organizacional (e.g., “permitir aos alunos tomar algumas decisões em relação às normas de gestão da sala de aula”); procedimental (e.g., “oferecer aos alunos alternativas em relação aos métodos de exposição dos temas e ideias”); e, finalmente, cognitivo (e.g., “proporcionar aos alunos oportunidades para avaliarem trabalhos a partir de critérios estabelecidos pelos próprios”).

Numa perspectiva aplicada, as evidências até agora apontadas sugerem que as crenças acerca do valor e capacidade dos alunos devem orientar a acção dos docentes, respeitando a sua autonomia e garantindo-lhes autonomia para tomarem as suas próprias decisões. Isto é benéfico para os próprios professores, já que esta orientação se irá traduzir num maior reconhecimento da sua autoridade (Graça, 2009). Adicionalmente, existem fortes indícios de que climas de aprendizagem que, de acordo com a percepção dos alunos, suportam a autonomia, estão também relacionados com melhores resultados ao nível do empenho escolar, motivação intrínseca, bem-estar psicológico, desempenho académico e persistência na escola, quando comparados com climas percebidos enquanto controladores (e.g., Black & Deci, 2000; Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, & Barrett, 1993; Hardre & Reeve, 2003; Miserandino, 1996; Williams & Deci, 1996).

Paradoxalmente, os resultados disponíveis na literatura indicam que a maioria dos professores tende a conservar uma atitude mais positiva em relação a estratégias controladoras do que em relação a estratégias que suportem a autonomia (Boggiano, Barrett, Weiher, McClelland, & Lusk, 1987), a recorrer mais frequentemente a estratégias controladoras (Newby, 1991) e a sentir-se forçada a implementar estratégias de natureza controladora devido a pressões externas (Pelletier, Seguin-Levesque, & Legault, 2002). Com efeito, a percepção, por parte dos professores, de que estão submetidos a pressões que restringem as suas práticas e métodos de ensino (ao nível, por exemplo, das famílias dos alunos, órgãos administrativos, colegas de profissão e cumprimento dos currículos de aprendizagem), tende a fazer com que também estes adoptem estratégias controladoras em relação aos seus alunos (Leroy, Bressoux, Sarrazin, & Trouilloud, 2007). O que sugere que também precisam de se sentir valorizados por parte das estruturas superiores, e necessitam de alguma autonomia na tomada de decisão. Neste sentido, importa recordar que, ao longo dos últimos anos, o clima vivido entre os agentes educativos e os órgãos decisores políticos em Portugal tem sido caracterizado por elevados níveis de desconfiança, discórdia e até frequentes episódios públicos de confrontação e provocação entre ambas as partes. Efectivamente, segundo Leroy e colaboradores (2007), a prática desta profissão num contexto social marcado pela desconfiança, descrédito e desaprovação em relação à própria classe pode levar os agentes educativos a questionar a sua eficácia e a duvidar da sua capacidade em ajudar os alunos a realizar aprendizagens com sucesso. A literatura sobre poder social indica, aliás, que os indivíduos que se sentem inseguros em relação ao seu próprio poder, quando colocados em posições de autoridade, tendem a recorrer a estratégias de controlo coercivas no exercício do seu papel (e.g., Bugental, Lewis, Lin, Lyon, & Kopeikin, 1999; Raven & Kruglanski, 1970).

Os resultados citados ao longo do presente texto fornecem pistas e ferramentas potencialmente úteis para a necessária reafirmação da autoridade no meio escolar em Portugal. Numa altura em que o respeito pelas figuras

tradicionalmente investidas de autoridade tem de ser justificado e merecido (Thomson & Holland, 2002), centrando-se progressivamente a autoridade e poder de decisão nos próprios indivíduos (Hamel et al., 2000), a principal conclusão a retirar é a de que a aposta em estratégias de relacionamento que considerem os interesses dos alunos, forneçam opções e minimizem o recurso a estratégias de coerção, permitem aos professores gerir com maior eficácia os desafios desta natureza que se colocam no seu quotidiano. Importa, então, considerar e concretizar o seu real potencial de aplicação, bem como as respectivas implicações.

Referências

- Black, A., & Deci, E. (2000). [The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective](#). *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Boggiano, A., Barrett, M., Weiher, A., McClelland, G., & Lusk, C. (1987). [Use of the maximal-operant principle to motivate children's intrinsic interest](#). *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 866-879.
- Boggiano, A., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). [Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills](#). *Motivation and Emotion*, 17, 319-336.
- Brehm, J. (1966). *A Theory of Psychological Reactance*. New York: Academic Press.
- Brehm, J., & Brehm, S. (1981). *Psychological reactance: A theory of freedom and control*. San Diego, CA: Academic Press.
- Brown, C. (2006). *Social Psychology*. London: Sage Publications.
- Bugental, D., Lewis, J., Lin, E., Lyon, J., & Kopeikin, H. (1999). [In charge but not in control: The management of teaching relationships by adults with low perceived power](#). *Developmental Psychology*, 35(6), 1367-1378.
- Gouveia-Pereira, M. (2008). *Percepções de Justiça na Adolescência: a Escola e a Legitimação das Autoridades Institucionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graça, J. (2009). *Autonomia e Autoridade em Contexto Escolar*, dissertação de mestrado em Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: ISCTE.
- Hamel, P., Lustiger-Thaler, H., & Maheu, L. (2000). Late Modern Institutions and Collective Action. In S. Quah & A. Sales (Eds.), *The International Handbook of Sociology* (pp. 255-269). London: Sage Publications.
- Hardre, P., & Reeve, J. (2003). [A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school](#). *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Heelas, P., Lasch, S., & Morris, P. (1996). *Detraditionalization*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). [Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate](#). *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 529-545.
- Ministério da Educação (2007). Reforçar a autoridade das escolas e dos professores. Retirado de <http://www.min-edu.pt/hp3/478.html>
- Miserandino, M. (1996). [Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children](#). *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.

Newby, T. (1991). [Classroom motivation: Strategies of first-year teachers](#). *Journal of Educational Psychology*, 83, 195–200.

Nowak, A., Vallacher, R., & Miller, M. (2003). Social Influence and Group Dynamics. In T. Millon e M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of Psychology – Vol. 5, Personality and Social Psychology* (pp. 383-417). New York: John Wiley & Sons.

Pace, J. (2003). [Revisiting classroom authority: Theory and ideology meet practice](#). *Teachers College Record*, 105, 1559–1585.

Pace, J., & Hemmings, A. (2007). [Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research](#). *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27.

Pelletier, L., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). [Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors](#). *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196.

Quick, B. L., & Stephenson, M. T. (2008). [Examining the role of trait reactance and sensation seeking on perceived threat, state reactance, and reactance restoration](#). *Human Communication Research*, 34, 448-476.

Raven, B., & Kruglanski, A. (1970). Conflict and power. In P. G. Swingle (Ed.), *The structure of conflict* (pp. 69-109). New York: Academic Press.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). [What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity](#). *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). [Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support](#). *Motivation & Emotion*, 28(2), 147-169.

Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M., & Turner, J. (2004). [Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Tea-](#)

[chers Encourage Student Decision Making and Ownership](#). *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.

Thomson, R., & Holland, J. (2002). [Young people, social change and the negotiation of moral authority](#). *Children & Society*, 16(2), 103-115.

Tyler, T. (1990). *Why people obey the law*. New Haven, CT: Yale University Press.

Tyler, T. (1997). [The Psychology of Legitimacy: A Relational Perspective on Voluntary Deference to Authorities](#). *Personality & Social Psychology Review*, 1(4), 323-346.

Williams, G., & Deci, E. (1996). [Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory](#). *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.

Autor



João Graça é licenciado em Psicologia e mestre em Psicologia Social e das Organizações, pelo ISCTE-IUL. Os seus interesses enquadram-se principalmente na Psicologia Social aplicada aos contextos educativos. Actualmente, integra uma equipa do Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS-

ISCTE) que desenvolve actividades no âmbito da investigação, intervenção e disseminação de conhecimento socialmente útil na área da protecção de menores e acolhimento residencial. E joaodsg@gmail.com