

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO – DEC
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Patrícia Silvestrin

**UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA
AUTORIDADE DOCENTE**

Porto Alegre
2. Sem. 2010

Patrícia Silvestrin

UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Maria Bernadette Castro Rodrigues

Porto Alegre
2. Sem. 2010

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pelo carinho, apoio e incentivo durante toda a minha vida, em especial durante a minha formação escolar e acadêmica. Sem a sua valorização da educação, penso que eu não estaria concluindo esta graduação. Agradeço também aos meus irmãos, Paulo Vitor, Luis Pedro e Lúcio Mário por estarem sempre comigo.

Agradeço à minha orientadora, Maria Bernadette C. Rodrigues, pelo apoio, dedicação e paciência em todos os assessoramentos. Este trabalho não teria sido possível sem sua exigência e orientações que me proporcionaram reflexões, o aprimoramento de minha escrita e a qualificação do meu trabalho.

Agradeço ao meu namorado, Juliano, pelo apoio, amor e carinho, e pela paciência nos momentos mais difíceis. Seu amor, carinho e dedicação tornaram e tornam meus dias mais alegres.

Agradeço às amigas que conquistei no Curso: Carina, Larissa, Ana Carolina, Ariane e Luciane, por tornarem as aulas na FACED inesquecíveis! Em especial à Carina pela parceria nos momentos alegres e nos momentos difíceis e pela companhia nos trabalhos em dupla.

Agradeço aos meus primos Márcio e Roberta que me ajudaram, no primeiro ano de faculdade, na minha adaptação à nova cidade, Porto Alegre. Em especial, agradeço à Roberta que tornava minhas leituras e estudos mais divertidos.

[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.
(Larrosa, 2002, p. 28)

RESUMO

Este trabalho é um estudo de caso e teve como objetivo investigar sobre as concepções de autoridade docente das/os alunas/os do Curso de Pedagogia da UFRGS, para melhor compreensão entre as relações possíveis dessas concepções com a atuação docente. As seguintes questões orientaram essa pesquisa: *Em que consiste autoridade docente para os/as alunos/as do Curso de Pedagogia/UFRGS? Quais referenciais apoiam suas concepções? Pode um curso de formação de professores auxiliar na constituição da autoridade docente? De que forma? Quais ações podem indicar autoridade docente? Quais as relações possíveis entre autoridade docente e atuação do professor em sala de aula?* Foram realizadas entrevistas estruturadas com oito estudantes da sexta, sétima e oitava etapa do Curso, sendo seis do sexo feminino e dois do sexo masculino, com a intenção de obter informações sobre as concepções acerca da autoridade docente dos entrevistados e, inclusive, da própria investigadora. Foram ainda analisados alguns documentos, tais como: o Projeto Pedagógico do Curso e uma ficha adotada para acompanhamento de uma aluna estagiária do Magistério/nível médio. José Gimeno Sacristán (2005), Mariano Fernández Enguita (1989) e Guacira Lopes Louro (1986) são alguns autores que foram colaborativos nas análises desse estudo. Os achados desse estudo referem-se: à relação feita entre autoridade docente e respeito; às afinidades das manifestações sobre autoridade docente das alunas do Curso com concepções contemporâneas de educação; à recorrência em contrapor ações autoritárias à autoridade docente; ao vínculo entre “domínio de classe” e autoridade docente; e, ainda, ao reconhecimento das alunas do Curso na influência do mesmo na constituição de suas posições sobre autoridade docente.

Palavras-chave: Autoridade Docente. Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atuação Docente.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS: organização curricular e finalidades da formação	12
3	POSIÇÕES INICIAIS SOBRE AUTORIDADE DOCENTE: do “domínio de classe” ao incentivo às manifestações dos alunos	15
3.1	Posições sobre os termos autoridade e autoritarismo	18
3.2	Posições sobre “domínio de classe”	21
4	A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE NAS MANIFESTAÇÕES DAS ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS	26
4.1	Autoridade e Respeito	26
4.2	Autoridade e Sala de Aula	29
4.3	Autoridade e Formação Docente	35
5	A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE: do “domínio de classe” ao “domínio das finalidades da ação pedagógica”	44
	REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

No decorrer de meus estudos no Curso de Pedagogia e as inserções nas escolas para observações em sala de aula e práticas pedagógicas, pude perceber constantes queixas dos professores quanto a sua relação de autoridade com os alunos. Nessas queixas, os professores percebem sua autoridade ser questionada e desafiada pelas atitudes dos alunos em sala de aula. Ainda, meus pais são professores e convivo num ambiente familiar em que as conversas convergem para o ambiente escolar e são constantes comentários sobre a “falta” de interesse e a “falta” de educação dos alunos.

No meu Estágio de Docência – 6 a 10 anos, realizado na 7ª etapa do Curso¹, encontrei dificuldades em estabelecer uma relação de autoridade com alunos de idades entre 7 a 14 anos, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, localizada em Porto Alegre/RS. Durante este período percebia que os alunos não estavam dispostos a exercer seu “papel” de alunos (DUBET, 1997). Como propõe José Gimeno Sacristán (2005) em seus estudos o aluno deve ser percebido como uma invenção, uma vez que o sujeito aluno se constitui socialmente nas práticas curriculares.

No decorrer dessa minha prática docente, foram poucos os momentos em que me senti com autoridade em sala, ou seja, como sendo referência para os educandos, alguém a quem eles poderiam e deveriam recorrer toda vez que sentissem dúvidas, tivessem questionamentos ou que necessitassem de auxílio para resolverem conflitos. Despendia um tempo em sala de aula para chamar a atenção dos educandos, devido à balbúrdia que dificultava e, muitas vezes, impedia o andamento da aula. Ainda, percebi que para os alunos a professora titular da turma ocupava o “lugar” de autoridade. Acredito que isso se deva em parte à minha insegurança e à diferença entre a minha forma de expor e propor as atividades e, ainda, lidar com algumas situações/conflitos em sala de aula e a forma com que a professora titular exercia essas ações.

¹ Os Estágios de Docência, são atividades de ensino curricular, têm caráter obrigatório-alternativo e são oferecidos na 7ª etapa do Curso de Pedagogia da UFRGS. Modalidades oferecidas: Estágio de Docência – 0 a 3 anos; Estágio de Docência – 4 a 7 anos; Estágio de Docência – 6 a 10 anos; e, Estágio de Docência – Educação de Jovens e Adultos [EJA]. Cada um exige carga horária de 300 h/a. No meu caso, optei pelo Estágio de Docência – 6 a 10 anos, exercício em classes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Se o Estágio de Docência foi para mim conturbado e difícil, foi também um espaço para reflexões e aprendizagens. Em especial, comecei a questionar-me a respeito dos motivos de “falta” de interesse e de comprometimento dos alunos com as aulas. Quais as razões dos alunos constantemente desafiarem a autoridade docente? O que gera a balbúrdia, comprometendo o andamento da aula? Como estabelecer com os alunos um ambiente favorável às aprendizagens?

Inicialmente pensava em direcionar a minha pesquisa para as relações entre professores e alunos em sala de aula, analisando as atitudes docentes que poderiam ser favorecedoras ou prejudiciais ao exercício da autoridade. Entretanto, após um assessoramento inicial com minha orientadora, pude perceber que ao seguir por esta direção eu poderia tornar meu trabalho um tanto prescritivo. Direcionei então minha abordagem investigativa para a formação docente e estabeleci o seguinte objetivo do estudo: investigar sobre as concepções de autoridade docente das alunas² do Curso de Pedagogia da UFRGS, para melhor compreensão entre as relações possíveis dessas concepções com a atuação docente. Passei a questionar-me sobre *em que consiste autoridade docente para as alunas do Curso de Pedagogia/UFRGS? Quais referenciais apoiam suas concepções? Pode um curso de formação de professores auxiliar na constituição da autoridade docente? De que forma? Quais ações podem indicar autoridade docente? Quais as relações possíveis entre autoridade docente e atuação do professor em sala de aula?*

Vale mencionar que, no início desse estudo, considerei igualmente importante analisar a minha concepção sobre autoridade docente, o porquê de este assunto me intrigar. Por acreditar que essa concepção vem sendo constituída por mim, desde o início de minha formação no Curso de Magistério/nível médio, compreendo que os estudos e experiências vivenciadas estão me subjetivando na formação de minha autoridade docente.

Essa investigação se caracterizou como uma pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso, pois se limitou a compreender e a problematizar as concepções de autoridade docente, através da análise e interpretação das respostas, às entrevistas, de um grupo de alunas do Curso de Pedagogia³. Difere-se

² Há um predomínio de alunas, mulheres, frequentando o Curso de Pedagogia da UFRGS. Por essa razão, optei por adotar no texto desse TCC o termo alunas, gênero feminino.

³ Foi adotado um Termo de Consentimento Informado, garantindo o sigilo ético das informações.

da pesquisa quantitativa, pois não tem como objetivo levantar dados quantitativos, mas busca interpretar, compreender e problematizar o objeto estudado, no caso, as concepções de autoridade docente manifestadas pelas alunas do Curso de Pedagogia. Foram entrevistadas⁴ oito estudantes do Curso, frequentes a partir da 6ª até a 8ª Etapa, que tivessem ou não experiência em sala de aula, sendo seis do sexo feminino e dois do sexo masculino. Essa escolha se deu da seguinte forma: duas estudantes que estivessem frequentando a disciplina Seminário de Docência: Saberes e Constituição da Docência – 6 a 10 anos ou EJA⁵, oferecida na 6ª Etapa do Curso; duas estudantes que estivessem frequentando o Estágio de Docência – 6 a 10 anos, oferecido na 7ª Etapa do Curso; e, duas estudantes que estivessem frequentando a 8ª Etapa do Curso. Essa última escolha foi considerando que as alunas, prováveis formandas, por exigência de diferentes atividades de ensino no Curso, teriam exercido a docência. Ainda, foram selecionados dois estudantes, sexo masculino, pois fiquei curiosa sobre suas opiniões acerca de autoridade docente. Quis verificar se a autoridade docente poderia ser percebida por esses estudantes de forma diferente das alunas entrevistadas.

No decorrer desse trabalho as entrevistadas estão indicadas com a convenção letra “E” [Entrevistado] e um número, sendo que necessariamente a numeração não implica em uma ordem das entrevistas. De forma breve apresento as entrevistadas: E1, 25 anos, sexo feminino, ingressou no Curso de Pedagogia no primeiro semestre de 2007. No período, 2010/02, se encontrava na 8ª etapa do Curso. Suas experiências em sala de aula se restringem às práticas pedagógicas e o Estágio de Docência, exercidos no Curso; E2, 20 anos, sexo feminino, ingressou no Curso no segundo semestre de 2007. No período, 2010/02, estava cursando o Estágio de Docência, na 7ª etapa do Curso, sendo que suas experiências em sala

⁴ Roteiro Utilizado: Informações Gerais: Ano de Ingresso no Curso de Pedagogia/UFRGS; Etapa em que se encontra no Curso; Idade; Cursou Magistério/nível médio [se for o caso]?; Exerceu ou exerce atividades em sala de aula? Quais? Em que situação [disciplinas do Curso, estágio não obrigatório, estágio de docência/Curso, professora contratada,...]?; Questões: Na tua opinião, em que consiste autoridade docente?; Tu entendes que se trata de um aspecto importante para a atuação do/a professor/a? Justifica tua resposta; No teu entender, que ações docentes possam garantir a autoridade na sala de aula?; Na tua opinião, ao ingressar em uma sala de aula com o título Professora, já há a garantia de autoridade docente nesta sala? Justifica com exemplos tua resposta; Na tua opinião, no Curso de Pedagogia [que estás cursando] há orientações para que possas constituir tua autoridade docente? Justifica com exemplos tua resposta; Na tua opinião, há disciplinas no Curso de Pedagogia que colaboram na constituição da tua autoridade docente? Justifica com exemplos tua resposta; Na tua opinião a atuação dos/as professores/as no Curso de Pedagogia colabora na constituição da tua autoridade docente? Justifica com exemplos tua resposta; Ao considerar tuas experiências em sala de aula, o exercício da autoridade docente é um problema para ti? Justifica tua resposta com exemplos.

⁵ Nesta disciplina há a exigência de realização de uma prática pedagógica – uma semana de observação e uma semana de prática docente - em classes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental com crianças, jovens ou adultos (EJA).

de aula se restringem às práticas pedagógicas exercidas no Curso; E3, 22 anos, sexo masculino, ingressou no Curso no primeiro semestre do ano de 2007. Neste período, 2010/02, estava cursando o Estágio de Docência, na 7ª etapa do Curso, sendo que suas experiências em sala de aula se restringem às práticas pedagógicas; E4, 25 anos, sexo feminino, ingressou no Curso no segundo semestre do ano de 2006. No período, 2010/02, estava cursando a 8ª etapa do Curso. Cursou Magistério/nível médio e já atuou como docente em uma turma de Educação Infantil durante dois anos. Também realizou alguns estágios extracurriculares em Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, na condição de aluna do Curso de Pedagogia; E5, 22 anos, sexo feminino, ingressou no Curso no primeiro semestre de 2008. No período, 2010/02, estava cursando a 6ª etapa do Curso e atuando como docente em uma escola de Educação Infantil, desde fevereiro deste ano, 2010, não tendo experiências extracurriculares anteriores; E6, 28 anos, sexo feminino, ingressou no Curso no primeiro semestre de 2007. No período, 2010/02, estava cursando a 6ª etapa do Curso. Teve experiências extracurriculares como docente em uma escola de periferia de Educação Infantil durante dois anos; E7, 25 anos, sexo feminino, ingressou no Curso no segundo semestre de 2006. No período, 2010/02, estava cursando a 7ª etapa do Curso. Cursou Magistério/nível médio e atua como professora em classes de Educação Infantil, desde a época de conclusão desse Curso. Neste ano, 2010, foi nomeada professora do município de Alvorada para classes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, E8, 27 anos, sexo masculino, ingressou no curso no primeiro semestre de 2008. No período, 2010/02, estava na 6ª etapa do Curso. Atua como professor de música em classes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental desde que concluiu o Ensino Médio há cerca de 10 anos.

Para fins do estudo tive acesso ao documento do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRGS e, também, a uma ficha avaliativa direcionada para alunas do Curso Magistério/nível médio⁶. Sobre o documento do Projeto Pedagógico me detive em analisar a configuração do Curso, suas finalidades e ainda, o perfil das egressas.

⁶ Essa ficha avaliativa foi-me entregue preenchida pela Supervisora do Estágio no Curso Magistério/nível médio (2005).

Para problematizar o tema *a constituição da autoridade docente*, recorri às ideias de: Hannah Arendt (2007), que colaborou na distinção entre autoridade e autoritarismo; José Gimeno Sacristán (2005) ao analisar como o sujeito aluno vem sendo construído socialmente através de práticas pedagógicas que visam o disciplinamento; Mariano Fernández Enguita (1989) ao apresentar uma análise histórica da escola em suas práticas disciplinadoras; Guacira Lopes Louro (1986) ao discutir “prendas e antiprendas”, na formação de professoras no Curso Magistério, oferecido pelo Instituto de Educação General Flores da Cunha, localizado em Porto Alegre/RS; Philippe Perrenoud (2004) ao propor uma pedagogia diferenciada para combater o fracasso escolar; e, Miguel G. Arroyo (2007) ao propor uma educação mais humana, uma humanização do educador.

Os estudos advindos dessa pesquisa foram sistematizados em quatro capítulos. No capítulo *O Curso de Pedagogia da UFRGS: organização curricular e finalidades da formação* faço uma análise do Projeto Pedagógico do Curso, dando uma atenção maior à organização curricular e ao perfil das egressas. No capítulo *Posições Iniciais sobre Autoridade Docente: do “domínio de classe” ao incentivo às manifestações dos alunos* inicio as minhas análises abordando posições das entrevistadas sobre a autoridade docente, em especial no que se refere aos termos autoridade e autoritarismo e ao dito “domínio de classe”. No capítulo *A Constituição da Autoridade Docente nas Manifestações das Alunas do Curso de Pedagogia da UFRGS* dou continuidade às análises, recorrendo aos seguintes eixos relacionais: autoridade e respeito, autoridade e sala de aula e autoridade e formação docente. No capítulo *A Constituição da Autoridade Docente: do “Domínio de Classe” ao “Domínio das Finalidades da Ação Pedagógica”* apresento minhas considerações sobre este estudo investigativo.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

O Curso de Pedagogia da UFRGS, a partir de 2007/01, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Pedagogia⁷, iniciou a implantação de seu novo Projeto Pedagógico, visando formar “profissionais que são simultaneamente docentes, pesquisadores e dirigentes de processos educacionais em espaços de educação formal e informal”⁸. A egressa do Curso deverá estar apta para atuar na docência em classes de Educação Infantil, de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como na Gestão Educacional. Para dar conta dessa formação foi organizada uma configuração que estabelece eixos articuladores, como consta no documento:

A grade curricular está organizada em torno dos seguintes eixos articuladores, que também dão nome e característica própria ao seminário de caráter articulados de cada etapa: 1ª ETAPA – Educação e Sociedade; 2ª ETAPA – Infâncias, Juventudes e Vida Adulta; 3ª ETAPA – Gestão da Educação: Espaços escolares e Não Escolares; 4ª ETAPA – Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo; 5ª ETAPA – Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades; 6ª ETAPA– Saberes e Constituição da docência; 7ª ETAPA – Constituição da Docência: Práticas Reflexivas; 8ª ETAPA – Registro Reflexivo Sobre as Práticas e Temas Eletivos⁹. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFRGS, 2010, online, p.3)

Nessa proposta de formação, a partir da 4ª etapa, as estudantes realizam práticas pedagógicas – uma semana de observação e uma semana de prática docente – em classes de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA. A coordenação dessas práticas fica sob responsabilidade das disciplinas Seminário de Docência: Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo, oferecida na 4ª etapa, Seminário de Docência: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades, oferecida na 5ª etapa, e, Seminário de Docência: Saberes e Constituição da Docência, oferecida na 6ª etapa do Curso. Na 7ª etapa são oferecidas as opções de Estágio de Docência, de caráter obrigatório alternativo, e na 8ª etapa as estudantes realizam o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Ainda, no estudo desse documento do Curso, me deparei com a explicitação dos seguintes objetivos quanto ao perfil do egresso:

⁷ Resolução CNE/CP Nº. 1, 15/05/2006.

⁸ www.ufrgs.br/faced (ensino; comgrad). Acesso em 19 de novembro de 2010.

⁹ www.ufrgs.br/faced (ensino; comgrad). Acesso em 19 de novembro de 2010.

investigar e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, a partir de uma atuação pedagógica desafiadora e problematizadora;
organizar a ação educativa de forma a contemplar a diversidade das crianças e jovens e adultos, e, ainda, instrumentá-las para a inclusão no ambiente escolar e nos contextos sócio-históricos e culturais em que vivem;
assumir uma posição docente de forma participante, cooperativa e crítica;
elaborar propostas pedagógicas coerentes com os princípios das teorias educacionais contemporâneas;
atuar na gestão educacional, especialmente, no planejamento, na administração, na coordenação, na promoção, no acompanhamento, na inspeção, na supervisão, na orientação educacional e na avaliação de processos educativos na educação básica e em contextos educativos não-escolares;
investigar processos educativos que ocorrem em distintas situações institucionais escolares com a finalidade de planejar, executar, coordenar e avaliar projetos de formação escolar e/ou de educação continuada¹⁰.

Sobre a configuração do Curso observei uma intenção por uma abordagem interdisciplinar, ao recorrer aos eixos articuladores de cada etapa do Curso. Ainda, por determinação das DNCs dos Cursos de Pedagogia, a formação da pedagoga se amplia, a partir de 2007, com a extinção das escolhas de habilitações: Magistério para a Educação Infantil ou Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, proposta curricular em funcionamento até 2006/02. Outro aspecto que merece destaque refere-se ao entendimento de docência. Há a referência ao “professor pesquisador”. Ao analisar as súmulas das disciplinas Seminário, desde a 1ª etapa até a 6ª etapa do Curso, além de centralizarem abordagens afins ao tópico do eixo/etapa, essas disciplinas têm explicitada a proposta de “exercício da prática da pesquisa”. No meu entender, indício de uma preocupação com a formação de professoras investigadoras.

Maria Luciana Gil Nazario (2001), graduada em Pedagogia pela FAGED/UFRGS, em um artigo que trata sobre a formação de professores defende que também nos Cursos Magistério seja estabelecida a finalidade de preparação da professora investigadora. Para a autora, os estudos nas áreas da Filosofia, Sociologia, História da Educação, entre outros, são essenciais nas propostas curriculares para formação de professores. Tais estudos embasam as análises para melhor compreender os diferentes contextos sócio-históricos, culturais, educacionais, etc. Em outro artigo assinado por professoras que atuavam à época

¹⁰ www.ufrgs.br/faced (ensino; comgrad). Acesso em 19 de novembro de 2010.

nas disciplinas Práticas de Ensino¹¹, Maria Luisa M. Xavier e outras, são apresentados os propósitos de formação das alunas, segundo as autoras “A estagiária vem sendo avaliada por seu comprometimento, consistência teórica, atualização constante, postura investigativa e perspectiva globalizante e transdisciplinar na ação pedagógica.” (1997, p. 11). Pude perceber, que antes mesmo da aprovação das DCNs dos Cursos de Pedagogia com as orientações para a formação de professoras investigadoras, o Curso de Pedagogia/UFRGS já visava essa preparação.

¹¹ As disciplinas com nomenclatura Práticas de Ensino contemplavam os estágios curriculares dos Cursos de Licenciaturas da UFRGS.

3 POSIÇÕES INICIAIS SOBRE AUTORIDADE DOCENTE: DO “DOMÍNIO DE CLASSE” AO INCENTIVO ÀS MANIFESTAÇÕES DOS ALUNOS

A “falta” de autoridade, a “indisciplina” escolar, a “falta” de educação dos alunos, são questões que vem sendo tratadas na mídia. Por exemplo, o Jornal Zero Hora, com expressiva circulação no Estado do Rio Grande do Sul, mantém uma seção intitulada “O X da educação”¹² para tratar de assuntos referentes à educação formal. Para fins ilustrativos menciono a matéria publicada nesse jornal em 11/11/2010, com o seguinte título: “*Orientadora educacional agredida por aluno presta depoimento em delegacia da Capital*”¹³. Outro exemplo refere-se às reportagens publicadas na Revista Veja, como a que foi publicada em 03/12/2008 com o título “Violência escolar: quem é a vítima?”¹⁴. A Revista Nova Escola, com periodicidade mensal e de circulação nacional, voltada prioritariamente ao professorado que atua na Educação Básica, procura servir de apoio ao trabalho docente, com reportagens de divulgação de experiências bem sucedidas, sugestões estratégias e recursos didáticos. Essa revista no mês de outubro do ano de 2009 publicou em seu site a seguinte reportagem “Como se resolve a indisciplina?”¹⁵. Também os comentários dos professores das escolas em que realizei observações e práticas docentes, frequentemente eram voltados para a dita “indisciplina”, a falta de interesse e motivação dos alunos durante as aulas.

No meu entender autoridade docente é constituída nas subjetividades dos discursos. As manifestações dos professores e as matérias veiculadas pela mídia sobre indisciplina escolar podem ser exemplos de uma visão conservadora de educação, “para a qual a função da escola é adaptar novas gerações à sociedade que aí está” (XAVIER; RODRIGUES, 1997, p. 69). Para essa visão de escola a disciplina escolar associa-se ao silêncio e à obediência dos alunos, cabendo ao/a professor/a exercer o controle das ações em sala de aula, ou seja, a autoridade docente se investe de atos autoritários e associa-se a um conjunto de ações que visam “controlar, corrigir, disciplinar e medir os indivíduos, visando torná-los dóceis e

¹² <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1§ion=Geral&newsID=a2398625.xml>. Acesso em 19 de novembro de 2010.

¹³ <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1§ion=Geral&newsID=a3105761.xml> Acesso em 19 de novembro de 2010.

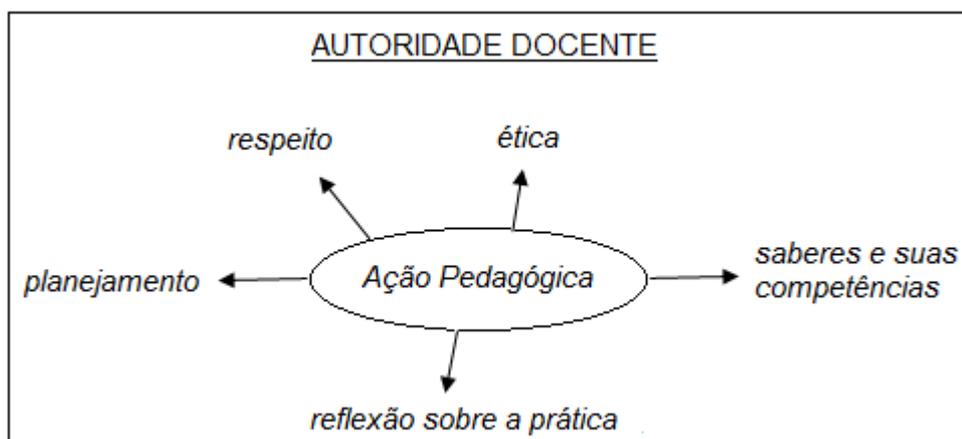
¹⁴ http://veja.abril.com.br/031208/p_124.shtml. Acesso em 19 de novembro de 2010.

¹⁵ <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/como-resolve-indisciplina-autoridade-moral-convencao-cooperacao-autonomia-503230.shtml>. Acesso em 19 de novembro de 2010.

úteis” (XAVIER; RODRIGUES, 1997, p. 76). Em contraponto há manifestações de autores afins às teorias críticas que problematizam e propõem uma ressignificação a essa visão de autoridade docente autoritária e controladora. Celestine Freinet pode ser citado como exemplo entre esses autores que procuraram “ressignificar a educação, a escola e suas práticas”. (XAVIER; RODRIGUES, 1997, p. 79). Desta forma, há a proposta de que seja revista a escola em sua estrutura organizacional, em seu planejamento, em sua visão de disciplina escolar. Também a atuação docente precisa ser ressignificada e sua autoridade problematizada.

Ao pensar em autoridade docente, recorro de alguns professores/as com os quais convivi durante minha trajetória discente, tanto na Educação Básica como no curso de graduação, que me fizeram admirá-los/as em sua atuação. No meu entender, esses/as docentes tinham condutas diferenciadas, pois não adotavam, por exemplo, o grito ou a ameaça de expulsão, de nota baixa, de prova surpresa, etc. para manter a ordem em sala de aula.

Ao aliar-me aos referenciais que preconizam a escola como ambiente de formação de cidadãos para uma sociedade democrática, percebo a autoridade como mobilizadora de uma ação pedagógica circundada pelo respeito, pela ética, pelos saberes e suas competências e pelo planejamento de propostas, com fins à promoção de aprendizagens.



Concordo com Miguel G. Arroyo (2007), o/a educador/a deve se mostrar humano, exercer a humana docência, tratando os alunos como seres que têm sentimentos, preocupações, medos, curiosidades. Para mim, essa forma de se relacionar com os educandos, não tornando as aulas algo burocrático, está entre os princípios básicos da construção da autoridade docente do/a professor/a com seus alunos. A ética é aspecto relevante em qualquer ambiente, tanto social quanto

profissional, mas, a meu ver, em uma sala de aula, é base de uma relação respeitosa entre alunos e professores. O educador é uma referência para seus educandos, tanto nas questões escolares quanto nas questões pessoais. Levo em conta, também, que o professor é um formador de opiniões, um exemplo para seus alunos, portanto, suas atitudes irão influenciar, de uma forma ou de outra, na constituição do sujeito aluno. Nós, educadores/as, temos entre as atribuições da docência a responsabilidade pela formação de cidadãos.

Todos somos ambientalistas de algum modo, quando concordamos com a idéia de que o que somos e podemos chegar a ser depende das oportunidades que tivermos, da riqueza ou pobreza do meio ambiente, do tratamento educativo que dermos às pessoas. (GIMENO, 2005, p. 32)

Nesse sentido, a atuação docente estabelece como finalidades pedagógicas a promoção de uma formação em que os alunos sejam autônomos, questionadores, cientes de sua condição social, respeitadores da diversidade sociocultural. Entretanto, exercer uma autoridade docente condizente a essas finalidades pode se tornar um desafio. Os ambientes escolares em sua organização, em suas rotinas parecem ainda privilegiar a formação de alunos dependentes, submissos. As práticas escolares ainda visam o disciplinamento.

Ao analisar meu Relatório do Estágio de Docência me deparei com registros que ilustram minhas intenções disciplinadoras: *“Imaginei que com o tempo os estudantes iriam se acalmar, e eu conseguiria estabelecer uma relação mais firme de autoridade com eles”*. (Relatório do Estágio de Docência, 2010/01, 25 de junho). Pude perceber minha preocupação em estabelecer a ordem em sala de aula, vinculada à ideia de “domínio de classe”. Vale mencionar que no Curso de Pedagogia em diferentes disciplinas há problematizações acerca do disciplinamento dos corpos, acerca de práticas de submissão. Entretanto, neste momento de elaboração desse trabalho conclusivo do Curso, ao reler meus registros, percebo a intensidade de minha história pessoal e suas subjetivações que me constituem. Um exemplo refere-se ao meu entendimento, de que para ser uma boa professora eu deveria ter o dito “domínio de classe”, ideia que provavelmente foi sendo constituída por mim desde o tempo em que cursei Magistério/nível médio.

Para além do domínio de classe, pretendo atuar de forma a estabelecer com os alunos uma relação de respeito mútuo. Em afinidade às ideias de Paulo Freire,

entendo que o/a educador/a deva estabelecer com seus alunos uma relação de dialogicidade. Para tanto, as vivências, as experiências, as culturas dos alunos devem ser consideradas na seleção e articulação dos estudos na sala de aula. Ao valorizar esses aspectos na organização da ação pedagógica eu entendo que se estabelece o respeito, o/a professor/a coloca em visibilidade sua autoridade e os alunos a reconhecem. Em suma, há significação da proposta. Ainda, acredito que para o/a educador/a chegar a essas reflexões acerca de sua prática pedagógica, das questões culturais, entre outras, ele precisa ser conhecedor não só dos conteúdos que irá abordar em aula, mas também, da sociologia, da história, dos pensadores contemporâneos da educação, entre outros. Enfim, reafirmo o/a professor/a como pesquisador/a, um sujeito em constante formação e, necessariamente, em constante atualização.

Outro aspecto relevante à autoridade docente refere-se ao planejamento. Através de um planejamento bem elaborado, ou seja, com objetivos bem definidos, o/a educador/a pode selecionar materiais a serem utilizados e organizar as possíveis intervenções pedagógicas. Ao explicitar suas competências e capacidades pedagógicas na sala de aula pode ainda ser reconhecido pelos alunos em sua autoridade. No meu entender, a construção de uma relação de autoridade entre professor e alunos é importante na medida em que, nessa relação, o professor se constitua como uma referência para a turma. Alguém a ser respeitado, reconhecido como sendo importante, que tem algo a dizer, a compartilhar, a contribuir no processo de aprendizagens dos alunos. É necessário que o/a educador/a constantemente avalie, investigue, reflita sua ação pedagógica.

3.1 Posições sobre os termos autoridade e autoritarismo

A autoridade docente, a meu ver, é construída pelo/a professor/a nas relações estabelecidas em sala de aula com os alunos através de um conjunto de ações interdependentes e afins à ética, aos saberes e suas competências, ao planejamento, ao respeito e à reflexão.

Penso ainda que não há uma única concepção sobre autoridade docente; são diversas, formadas pelos indivíduos e de acordo com seus conhecimentos construídos ao longo de suas experiências e estudos. Quero acrescentar a esta

ideia, que a autoridade não se estabelece pela violência, ação essa vinculada ao autoritarismo.

Ao analisar as entrevistas que realizei com as estudantes do Curso, percebi que na busca de explicarem em que consiste autoridade docente as entrevistadas em sua maioria recorreram, na sua resposta, ao contraponto entre autoridade e autoritarismo. Um exemplo disso está na manifestação do entrevistado E3, sexo masculino, que neste período 2010/02, estava cursando o Estágio de Docência, na 7ª etapa do Curso: *“[...] a autoridade escolar se diferencia do autoritarismo escolar, por que ela não é imposta, ela é partilhada, então os alunos têm que te reconhecer, não basta só tu impores a tua autoridade através de regras ou de métodos de estratégias de controle das crianças [...]”*.

Percebo que essa preocupação em diferenciar autoridade e autoritarismo se deva aos estudos e às discussões propostas nas disciplinas do Curso. Baseio essa minha ideia, por exemplo, na resposta de E2, sexo feminino, que neste período de 2010/02, estava cursando o Estágio de Docência, na 7ª etapa do Curso. Sua resposta a seguir refere-se à questão acerca de orientações no Curso que auxiliam na constituição da autoridade docente: *“Eu acho que a gente tem discussões que embasam isso. Eu lembro de uma discussão que a gente teve em várias disciplinas, que a gente acaba discutindo e muito essa questão que eu coloquei no início também, diferenciando sempre do autoritarismo”*.

Entretanto, parece-me que não se trata apenas de dispor diferenças entre práticas de autoridade e práticas autoritárias. Ao analisar as respostas, percebi uma preocupação, em alguns momentos, das entrevistadas em serem identificadas pelos alunos como “autoritárias”. A manifestação de E5, sexo feminino, que neste período de 2010/02 estava cursando a 6ª etapa do Curso, é ilustrativa: *“Como eu estou no início dessa minha atividade docente, eu tenho dificuldade em equilibrar o que eu penso de autoridade e autoritarismo. Porque eu acho que tanto para mim, para que a aula possa fluir quanto para as crianças, é necessário que se imponha limites e que elas me vejam como professora. Mas ao mesmo tempo, às vezes eu me sinto com dificuldades e me vejo cometendo algumas ações que eu julgo serem autoritárias em outros profissionais, em outros educadores, no caso”*. Essa entrevistada atua como docente em uma escola de Educação Infantil, desde fevereiro deste ano de 2010.

Hannah Arendt procura distinguir as práticas de autoridade das práticas autoritárias com os seguintes argumentos:

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (ARENDR, 2007, p. 129)

Concordo com a autora, a autoridade, para ser reconhecida, não exige convencimento, persuasão ou violência por parte de quem a exerce. A autoridade, no meu entender, se constitui nas relações estabelecidas entre professor e alunos. Também penso que essa “confusão” entre autoridade e autoritarismo pode ocorrer “[...] como resposta à impossibilidade da autoridade.” (FORTUNA, 2002, p. 102). Ou seja, quando o/a docente “fracassa” na tentativa de estabelecer com a turma uma relação de autoridade, procura meios autoritários para legitimar seu “poder” frente aos educandos. A entrevistada E4, sexo feminino, que neste período de 2010/02 estava cursando a 8ª etapa do Curso, ao responder sobre suas experiências em sala de aula fez uma auto avaliação: *“Eu acho que às vezes a gente peca. Analisando desde que eu me formei no magistério, trabalhar com Educação Infantil é muito mais difícil, pra mim me exigiu mais em termos de mostrar um pouco mais a autoridade [grifo meu] em sala de aula do que em Séries. [...] Hoje analisando eu pequei muitas vezes e muitas vezes eu deixei de tentar ser a autoridade para ser autoritária”*. Essa entrevistada cursou Magistério/nível médio e acumula experiências em sala de aula. No seu depoimento insiste com o verbo “pecar” ao referir-se as suas atitudes autoritárias. Ao apontar sua dificuldade em trabalhar com os alunos de Educação Infantil posso inferir que nesta etapa, as crianças iniciantes no ambiente escolar não estão submetidas às regras disciplinares tão propagadas para que uma professora se sinta com “domínio de classe”. Em contraponto, em uma relação de autoridade, o/a educador/a busca um ambiente favorável às aprendizagens, à participação, aos questionamentos, ao respeito, à construção de conhecimentos numa organização do seu fazer, planejamento, que resulta na maioria das vezes na adesão dos alunos, com os conflitos minimizados.

Na atuação autoritária do professor, os alunos são coagidos à obediência, havendo medo, como por exemplo, da reprovação, da ridicularização, da suspensão ou de uma advertência, pois nessas situações as imposições do professor não são dialogadas. Penso que essa forma de reger a sala de aula não exige do/a docente refletir sobre sua prática na busca do aperfeiçoamento, ser ético, ser respeitoso para com seus alunos, fazer um planejamento bem elaborado pensando nos materiais e nos objetivos, e também não precisa ter saberes prévios e competências. Através da coação dos educandos, é possível manter um domínio de classe, fazendo-os obedecer por meio do medo. Acredito que apesar das práticas escolares terem se modificado ao longo dos anos, alguns professores/as ainda se utilizam de práticas autoritárias com a finalidade de manterem um domínio de classe. Penso que essa não seja a melhor forma de se obter um ambiente de participação em que o aluno se sinta a vontade de questionar, de buscar o conhecimento, um ambiente que promova sentido às aprendizagens.

3.2 Posições sobre “domínio de classe”

Percebo que no âmbito escolar, ainda existe a ideia de que um bom professor é aquele que tem “domínio de classe”. Ao refletir sobre este termo, associo-o a uma relação autoritária, que tem como finalidade a obediência, o “domínio” sobre os alunos. Esta questão me inquieta não só por ser sugerida em algumas respostas das entrevistadas, mas por eu mesma ter valorizado esse aspecto em minhas práticas docentes, incentivada por orientações recebidas ainda no estágio do curso Magistério.

Após refletir o porquê de tanta frustração acerca da minha prática docente do Estágio de Docência da 7ª etapa do Curso, percebi que o motivo estava na questão do “domínio de classe” e não tanto na autoridade docente, como eu acreditava que fosse. Pude constatar que minha concepção de autoridade docente se vinculava ao “domínio de classe”, na crença de que um bom professor seria aquele com a “ordem” mantida em sala de aula e na ausência dessa ordem o caos, resultado de um mau professor. Essa constatação se fortalece na minha releitura do Relatório de Estágio de Docência, elaborado na 7ª etapa do Curso ao observar a incidência de anotações que fiz relativas à minha preocupação com minha falta de domínio em classe. Quando eu cursei o Magistério/nível médio, no período de 2003 a 2005, na

ocasião do estágio, eu conseguia estabelecer esse domínio e por este critério, entre outros, fui avaliada como uma boa professora. Percebo que constitui uma relação entre autoridade docente e o domínio de classe, ou seja, pouco questionava se as conversas em sala, as inquietações nas cadeiras pudessem estar associadas a minha proposta de trabalho pouco incentivadora ou desafiadora. Eu apenas me preocupava em fazer os alunos se calarem, se acalmarem, mesmo que para isso fosse preciso recorrer ao grito ou a uma ameaça, como “tirar” o recreio. Essa minha concepção de que um bom professor era aquele que tinha “domínio de classe” possivelmente se reforçou com as orientações recebidas. Naquela época recebi elogios de uma Supervisora de Estágio ao me dizer que se surpreendera positivamente com o meu desempenho em sala de aula. Conclui que estava sendo elogiada pelo “comportamento” da turma. Ao localizar, minha ficha avaliativa desse Estágio (2005/01) para apreciá-lo nesse estudo, li o seguinte parecer da supervisora junto ao critério “tomada de decisões”: *“Embora seja comprometida, precisou de auxílio para conseguir identificar e tomar decisões que se revelassem em práticas inovadoras. Apresentou domínio de classe [grifo meu], tom de voz adequada trazendo sempre tranquilidade aos alunos e com muita empatia soube lidar com dificuldades individuais”*.

Ao concluir o Magistério/ensino médio exerci práticas docentes em que buscava priorizar a ordem em sala de aula, sem vinculá-la à proposta de meu trabalho. O “comportamento” deveria ser mantido, mesmo que para os alunos o que estava propondo fosse desinteressante. Minha frustração se centralizava na indisciplina, a qual eu não problematizava sobre suas razões, e saía da sala de aula, muitas vezes, irritada com os alunos por impedirem que eu “vencesse” por completo aquilo que havia planejado para a aula. Percebo, por experiência própria, que um professor ao exercer o “domínio de classe”, tem como finalidade o controle sobre os alunos, a obediência, que a meu ver faz parte de uma postura autoritária. Como diz Philippe Perrenoud ao tratar sobre as condições para aprender:

[...] Os alunos aprendem bem rapidamente que mais vale, em uma organização impositiva, fingir trabalhar do que entrar em luta aberta contra o sistema. Aprender o ofício de aluno (Perrenoud, 1994a) é aprender a usar a astúcia, a trabalhar “só o que é preciso para não ter aborrecimentos”, a se colocar “no piloto automático”. (PERRENOUD, 2004, p. 62)

Perrenoud, ao se referir a esse sujeito escolarizado como alguém que aprende “o ofício de aluno”, sugere, assim como Gimeno Sacristán (2005), que o aluno é uma “invenção” constituída ao longo do tempo através de uma série de práticas escolares. Desta forma, ao se falar de “aluno”, espera-se que este indivíduo esteja predisposto a aprender, que respeite e obedeça ao/à professor/a, não questionando suas decisões, sua “autoridade”. Apesar das relações escolares terem sido modificadas até chegarem ao que temos hoje, percebo que o sujeito aluno muitas vezes ainda é pensado da mesma forma: como um sujeito disciplinado e obediente. Entre as perguntas do meu roteiro de entrevista incluí uma sobre a relação “ter” o título professor/a e a autoridade sem sala de aula. A entrevistada, E1, sexo feminino, que neste período de 2010/02 estava cursando a 8ª etapa do Curso, respondeu que não acredita que só pela razão de um/a docente ingressar em uma sala de aula, com seu título “professor/a” terá garantida sua autoridade. Em suas palavras: *“Eu acredito que atualmente não, porque os alunos ultimamente gostam muito de burlar as propostas da professora. Então, ter o título de professora não significa ter autoridade”*. Também o entrevistado E8, sexo masculino, que neste período de 2010/02 estava cursando a 6ª etapa do Curso e atua como professor de música há cerca de 10 anos não faz relações entre título e autoridade, segundo ele: *“Não, porque eu acho que tem a ver com essa questão da postura da pessoa mesmo. Tu tens que se botar como essa figura de professor, de autoridade. [...] Então, chegar e ser apresentado: ‘esse é o professor’, talvez garanta três minutos de autoridade. [...] Então eu acho que te dá o início. Para tu conseguires conservar isso tens que ter essa coisa da postura mesmo, de diferenciar os papéis”*. Nessa resposta me chamou atenção que o entrevistado faz distinção entre os papéis em sala de aula do aluno e do professor. A entrevistada E1 parece concordar com as ideias de François Dubet (1997). O autor (DUBET, 1997, p. 223) problematiza que existe uma expectativa quanto ao sujeito escolarizado, quanto à categoria “aluno”, que foi e é construída socialmente. Estaria a entrevistada E1 sugerindo que os alunos não estão “dispostos” a exercerem seu papel ao mencionar que eles “ultimamente gostam muito de burlar as propostas da professora”?

Penso que ao se depararem com esta situação de “rebeldia” do sujeito aluno às práticas disciplinares, os alunos de cursos de formação ou mesmo os professores iniciantes ficam com receio de entrar em uma sala de aula, pois temem pela indisciplina. Percebi isso no depoimento de E3, sexo masculino, ao lhe perguntar se

ao considerar suas experiências em sala de aula, a autoridade docente era um problema para ele: *“Não tem sido um problema para mim e eu fiquei muito feliz com isso; como eu disse, acho que a autoridade docente é primordial para o desenvolvimento do trabalho e fiquei surpreso positivamente neste sentido, porque o meu maior medo sempre foi entrar em sala de aula e não conseguir ter manejo de turma, não conseguir ter controle [grifo meu] e tudo virar um caos [...]”*.

Percebo nesta fala que a maior preocupação de E3, assim como foi a minha, era quanto ao “domínio de classe”. Essa preocupação também apareceu na fala de E2, sexo feminino, quando perguntei se ela considerava a autoridade docente um aspecto importante para a atuação do professor: *“Sim, [...] tu tens que ter essa autoridade pra tu teres um domínio de grupo [grifo meu], de turma, e isso eu acho que é essencial para uma boa prática, um bom trabalho”*. Nessa fala é possível inferir que para a entrevistada o “domínio de classe” é condição para uma boa prática. Já, na entrevista de E4, sexo feminino, percebi esta questão do “domínio de classe” na resposta à pergunta sobre se o Curso auxiliou na constituição da autoridade docente: *“[...] eu não lembro de nada muito forte assim, de: isso é legal de fazer para ter autoridade, para a turma não sair né... para ter domínio de turma [grifo meu]”*.

Nestes exemplos é possível perceber a ideia de disciplina, de domínio de classe, vinculada à autoridade do professor desta forma, percebo que apesar de a escola ter sofrido uma revolução no século XX, em busca de práticas não autoritárias, menos disciplinadoras, libertadoras e que valorizassem o indivíduo, incentivando-o na busca de sua autonomia, as ideias de disciplina e ordem ainda se fazem presentes. Penso que isso se deve, em parte, à violência nas escolas tão divulgada hoje pela mídia e que a meu ver está relacionada ao modo de vida das sociedades. Sendo assim, há um receio por parte de alguns docentes de não serem respeitados, de não conseguirem estabelecer com a turma uma relação de autoridade. Além disso, quando o professor não consegue exercer uma posição de autoridade com a turma para a qual leciona, muitas vezes acaba tomando uma postura autoritária (FORTUNA, 2002) para garantir um “bom andamento da aula”.

Ainda, essa concepção de que um professor deve ter “domínio de classe”, veio se configurando ao longo da história das escolas, que assim como Gimeno Sacristán (2005, p. 132) “foram se configurando como espaços fechados, sintetizando um modelo de funcionamento que servisse ao mesmo tempo para as

funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos de menores”. Assim, durante muito tempo uma das principais funções da escola era disciplinar os educandos, dessa forma, a ideia de domínio de classe é um resquício das práticas disciplinadoras que tínhamos até o século passado.

4 A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE NAS MANIFESTAÇÕES DAS ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS

No decorrer das análises das entrevistas, percebi que algumas falas se repetiam no que diz respeito à definição das estudantes de autoridade docente, das ações que poderiam garantir autoridade em sala de aula e sobre a contribuição do Curso para a constituição da autoridade docente.

4.1 Autoridade e Respeito

Na maioria das respostas às entrevistas, percebi que a questão do respeito como sendo importante para a construção da autoridade docente, se repetia na maioria das falas das alunas. Neste sentido, destaco algumas respostas que obtive ao perguntar às entrevistadas o que consistia autoridade docente para elas: E1, sexo feminino, que neste período de 2010/02 estava cursando a 8ª etapa do Curso, responde: *“Eu acredito que seja a relação que o professor tem com o aluno. Relação de respeito e responsabilidade de ambos”*; E2, sexo feminino, que neste período de 2010/02, estava cursando o Estágio de Docência, na 7ª etapa do Curso, considera que autoridade docente *“[...] é saber se portar em sala de aula, para ter o respeito do aluno, mas sem ser autoritária a ponto de faltar até com o respeito”*; E4, sexo feminino, que neste período de 2010/02 estava cursando a 8ª etapa do Curso, diz que autoridade docente é *“[...] ser respeitado pela turma e respeitar também [...] acho que tendo uma boa convivência em sala de aula a autoridade flui naturalmente”*. Nesses exemplos é possível perceber que para as entrevistadas, a autoridade docente pode ser decorrente de boas relações em sala de aula estabelecidas pelo professor junto aos alunos.

A entrevistada E7, sexo feminino, que neste período de 2010/02, estava cursando a 7ª etapa do Curso, também aborda a necessidade de que em sala de aula exista respeito entre professores e alunos. Ao perguntar se a atuação dos professores do Curso colabora na constituição da autoridade docente E7 considerou que *“nem todos. Porque tem alguns professores que [...] não refletem muito sobre a postura deles, eles querem que a gente reflita sobre a nossa, mas eles não conseguem refletir sobre a deles. Tem uns que são muito autoritários que impõe a vontade deles, eles querem ser respeitados mas não respeitam os alunos [grifo*

meu]”. Essa entrevistada destaca que nas relações professor e alunos universitários, o respeito é um quesito na construção da autoridade docente. Penso que essa insistência do respeito nas manifestações das alunas se embasa nos estudos promovidos pelo Curso afins às teorias educacionais contemporâneas.

Segundo Louro (1986, p. 52) na década de 60, com o Golpe Militar, a “nova legislação e orientação do ensino decorrentes deste movimento político, também implicaram em mudanças significativas. Intensificaram a burocratização da educação”. Parece-me que essa burocratização do ensino teve implicações diretas nas relações entre professores e alunos em sala de aula, que a meu ver, era uma relação meramente profissional, caracterizada por uma compreensão de que um bom professor deveria manter a ordem em sala de aula. Em outras palavras, uma proposta de trabalho afim a um ambiente de diálogo, de negociação, de boa convivência em sala de aula, não se apresentava como prioridade para a atuação docente e desta forma, não se fazia relevante problematizar as relações professor e alunos no quesito respeito, pois esse era, a priori, imposto.

Em contraposição à essa burocratização do ensino, Miguel Arroyo ao escrever sobre a humana docência, sugere que “educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana” (ARROYO, 2007, p.67). Ainda acrescenta que para se tornar a docência mais humana, é necessário não “coisificar” os educandos, não “burocratizar” a docência. Apoiada nesse argumento de Arroyo, eu alio-me às colegas entrevistadas, que o respeito e a boa convivência são necessários para a construção de uma relação de autoridade com os educandos. Ao perguntar quais ações docentes poderiam garantir autoridade em sala de aula obtive respostas em que a ênfase está nas boas relações entre professor e alunos. Por exemplo, E5, sexo feminino, que neste período de 2010/02 estava cursando a 6ª etapa do Curso e atuando como docente em uma escola de Educação Infantil respondeu o seguinte: *“Acho que justamente nesse sentido de eles conseguirem me ver como uma pessoa que está ali mediando, que está ali auxiliando eles, mas que ao mesmo tempo tem uma relação de cumplicidade, de carinho, tem um vínculo, é uma relação de respeito de mim para com meus alunos e deles para comigo”*.

Acredito que para ser possível estabelecer uma relação de “cumplicidade, de carinho”, para se criar um vínculo com os educandos, é necessário que as relações entre professores e alunos não sejam burocráticas. Ainda, penso que a questão do

respeito também se estenda aos conhecimentos que os alunos trazem consigo para a escola, advindos de suas vivências e experiências (FREIRE, 1996). Além disso, o/a educador/a deve respeitar seus educandos, levando em conta as questões culturais, sociais, econômicas, enfim, as diversidades.

Vale registrar que para algumas respondentes o respeito dos alunos ao professor se constrói ao percebê-lo em suas competências e seus saberes. Para E6, sexo feminino, que neste período de 2010/02 estava cursando a 6ª etapa do Curso a função de professora, seu lugar na sala de aula “[...] *deve dizer alguma coisa. A professora está ali, não é à toa. É uma profissional e deve ser respeitada pelo seu conhecimento, pela sua função [...]*”. Ainda, sobre as manifestações de E6 percebi que ela enfatiza o respeito do aluno ao professor. Em outro momento de seu depoimento também se referiu ao respeito dos pais dos alunos ao professor, relacionando com sua experiência como docente de uma turma de Educação Infantil. Para E8, sexo masculino, que neste período de 2010/02 estava cursando a 6ª etapa do Curso e atua como professor de música há cerca de 10 anos, a autoridade docente se constitui na percepção dos alunos sobre os saberes do professor “*o aluno deposita uma posição de sabedoria, de que aquela pessoa tem algo a te passar. [...] eu acho que no fundo existe uma questão de que eles sabem quem é que tem o controle, vamos dizer assim, quem é que está no comando. Não quer dizer que eles respeitam ou que eles consideram que isso tem alguma importância, mas eles sabem que aquela figura tem autoridade [...]*”. Esse entrevistado reafirma o respeito do aluno ao professor, sugerindo que autoridade exige respeito por parte daquele que a reconhece. Concordo: os alunos devem respeitar o professor. Entretanto, problematizo: quais os indicadores de que se estabelece uma relação de respeito em que o aluno é respeitado pelo professor? Ainda, ao ser perguntado se a autoridade é um aspecto importante para a atuação do professor, E6, sexo feminino, insistiu na competência do professor para que se constituísse a sua autoridade diante dos alunos. Segundo ela o professor “*deveria estar apto a fazer meios de construção do conhecimento. E se ele tem conhecimento suficiente para isso, se ele tem aptidão para isso, deve ser respeitado, porque ele sabe o que está fazendo ali. O que eu acho muito errado é que a maioria das pessoas acha que sabe mais do que o professor. Também o problema é que tem muito professor que não sabe o que está fazendo ali. Aí eu acho que entra em crise sua autoridade*”.

Acredito, assim como Perrenoud (2004, p. 52) que “os professores devem receber uma formação, um apoio institucional e um acompanhamento adequados para construir novas competências”. Dessa forma, alio-me a E6 na ideia de que o professor tenha uma formação profissional adequada para o exercício de sua função e que seja um pesquisador estando, assim, em constante formação. Além dessa questão da formação profissional, penso que há uma ideia recorrente na defesa de que o professor deva ser reconhecido como autoridade, como alguém que merece ser respeitado, pois ele “possui mais conhecimento”. Dessa forma, o professor é visto “como “especialista” que assume o quase monopólio da difusão de alguns saberes que foram sendo impostos como mais úteis, prestigiosos e legítimos” (GIMENO, 2005, p.128).

4.2 Autoridade e Sala de Aula

Outra questão que se destacou nas entrevistas refere-se à autoridade docente como um aspecto importante para a atuação do professor em sala de aula. Sobre isto E1, sexo feminino, deu o seguinte depoimento: *“Eu acredito que um professor que não consegue exercer a sua autoridade tem o desempenho da sua disciplina ou da sua aula comprometida, porque não há uma relação de respeito entre professor e aluno”*. Também E3, sexo masculino, que neste período 2010/02 estava cursando o Estágio de Docência, na 7ª etapa do Curso, afirmou que a autoridade docente *“é um aspecto primordial para a atuação do professor. Se um professor não tem autoridade em sala de aula, se ele não é reconhecido como autoridade, fica inviável o desenvolvimento de um bom trabalho docente”*. Com mais detalhes E8, sexo masculino afirmou que a autoridade docente *“é fundamental. Porque é a pessoa que está coordenando o trabalho naquele espaço, e se não tiver alguma relação de autoridade com ele, [...] de admiração, de: ‘Ah está ali uma pessoa que tem algo para dizer aqui’. Senão acho que o aluno fica sem saber para onde ir, o grupo fica sem direção, é uma questão de centralização mesmo, de poder, de autoridade, de decisão [...]”*.

As respostas expressam uma insistência de que o professor deva se apresentar como uma autoridade em sala de aula para que se estabeleça um clima favorável ao trabalho docente em sala de aula. Entretanto, contraponho essas posições ao me perguntar: será que um bom trabalho docente, uma organização da

ação educativa com intenções expressas pode sustentar a autoridade do professor em sala de aula? No meu entender, Patrícia Barden, egressa do Curso de Pedagogia da UFRGS, ao refletir sobre sua experiência de Estágio de Docência no ano de 2002, me auxilia na resposta a essa questão:

Acredito que o trabalho com projetos, em que enfatizávamos os conteúdos da vida e os planejamentos bem elaborados, com detalhes explícitos, tenham contribuído, e muito, para que eu me sentisse segura enquanto professora, e os alunos perceberam esta minha segurança, sentindo-se também mais seguros. (BARDEN, 2004, p. 77)

Como já mencionei antes, penso que o professor através de seus saberes e de suas competências, da ética, da reflexão, do respeito entre professores e alunos, do desenvolvimento de um planejamento consistente, bem claro em seus objetivos, enfim, de sua ação pedagógica, reafirma, cotidianamente, diante dos alunos sua autoridade docente.

Ao me deparar com os depoimentos das entrevistadas me questionei se as mesmas podem estar associando a autoridade docente à garantia de “ordem” em sala de aula. Vale pensar sobre a posição de E8, sexo masculino, acerca das ações que podem garantir autoridade em sala de aula: *“[...] por mais que eu brinque com os alunos e me coloque disponível, eu mantenho uma postura de que eu não sou um deles; eu sou o professor, há diferença. Eu não sei exatamente como isso acontece, acho que isso é meio subliminar; não é uma coisa clara. Não é necessário ser agressivo. Às vezes é ser sério, não mostrar tanto os dentes em alguns momentos [...] eu mostro as diferentes posições, deixo claro pra eles: ‘oh eu sou o professor e vocês são as crianças. Nós brincamos, nós trabalhamos juntos, mas temos papéis diferentes na sala’”*.

Apesar de E8, não falar em “ordem”, penso que essa diferenciação de “papéis” mencionada por ele tem relação com essa ordem e também com o estabelecimento de limites nas relações entre professor e alunos. Ou seja, o de professor, organizador do ambiente, e o de aluno.

A autoridade docente pode se apresentar como um problema para o exercício da docência como se manifestou E5, sexo feminino, *“É um problema, e acho que é o maior problema. [...] Então, é claro, eu tenho que procurar aos poucos, partindo daquilo que os alunos estão acostumados, introduzir práticas mais coerentes com aquilo que eu acredito. Mas é muito difícil, pois ao mesmo tempo quero me colocar*

como uma companheira, criar um vínculo, e limitar eles em algum sentido. Porque querendo ou não eu terei que dar limites, então é muito difícil o equilíbrio, é um problema". Nesta resposta, E5 parece demonstrar um conflito entre estabelecer uma relação de companheirismo, criar um vínculo com os alunos e exercer sua função docente que requer, entre suas atribuições, estabelecer uma organização coletiva em sala de aula. Percebo que a questão da ordem e dos limites pode se confundir com uma relação impositiva e autoritária. Conforme Gimeno Sacristán:

[...] é muito comum a cultura da ordem gerada pelas instituições ser vista e se sustentar como um valor em si mesma, sendo imposta acima da disciplina estritamente necessária para realizar as aprendizagens acadêmicas e conseguir as finalidades próprias da educação moderna. (GIMENO, 2005, p. 133)

Nessa ordem imposta pelas instituições, existe um culto ao silêncio e à obediência, que são vistos como de fundamental importância para as aprendizagens (XAVIER; RODRIGUES, 1997). Penso que dessa forma como é vista, a ordem não é necessária. Acredito na ordem como forma de organização de um espaço que promova as aprendizagens e que também acolha as manifestações dos alunos. Penso que a ordem esteja presente em nossas vidas desde cedo, nas nossas famílias, nas escolas, enfim, para vivermos em sociedade a ordem é necessária. Sobre isso, concordo com as posições de Gimeno Sacristán

Quando, em situação coletiva, o conjunto de indivíduos que participam dela (uma aula, por exemplo) deve realizar uma atividade ao mesmo tempo, é necessário impor uma ordem a partir de fora. Se, nessa mesma situação, se pretende que indivíduos diferentes desenvolvam atividades diversas simultaneamente, é preciso que, além disso assumam uma ordem interiorizada que possibilite o autocontrole de cada um, pois a ordem externa só pode garantir algumas condições mínimas para que o autogoverno seja possível (silêncio, disponibilidade de meios, etc.). Em todo caso, a ordem interna da aprendizagem, ao se desenvolver em situações institucionalizadas, exige por si só uma ordem social e uma disciplina interior. (GIMENO, 2005, p. 153)

Entendo que a ordem não deva ser a finalidade da educação, mas penso que faça parte dela, pois para viver em sociedade os indivíduos devem aprender que existe uma organização social com regras e leis que devam ser seguidas. Neste sentido, penso que o professor ao invés de estabelecer regras e normas que julga serem convenientes, é importante que ele exerça uma prática docente que oriente o educando na construção de uma autonomia moral. Sobre a autonomia Kamii (apud

Barden, 2004, p. 75) diz que a “autonomia significa levar em consideração os fatores importantes para decidir agir da melhor forma para todos”. Neste sentido, destaco a resposta de E7, sexo feminino, ao ser questionada sobre as ações docentes que poderiam garantir autoridade em sala de aula: *“Eu acho que tudo tem que partir da conversa. Tenho que conversar com eles para fazê-los pensar sobre as ações deles, refletirem desenvolver uma consciência sobre seus atos”*.

Nesta resposta, percebo que E7 entende que o professor, na construção de sua autoridade com a turma, necessita orientá-los na construção da autonomia moral. Também, penso que a disciplina nesta resposta está ligada à “autodisciplina, cooperação com o coletivo, ação inteligente dotada de compreensão e opção. Portanto, não apenas resultado de uma regulação exterior, mas de uma escolha consciente” (XAVIER; RODRIGUES, 1997, p. 79). Através do auxílio ao educando na reflexão sobre suas atitudes e possíveis consequências decorrentes de suas ações, acredito que o docente estará mediando na construção da autodisciplina pelo seu aluno.

Também considero relevante abordar neste título, que no início do meu estudo acreditava que talvez a autoridade docente poderia ser constituída de formas diferentes para um professor (sexo masculino) e para uma professora (sexo feminino). Esta minha ideia surgiu, pois nas instituições escolares, a grande maioria do corpo docente é composto por mulheres, dessa forma, os alunos possuem mais referências femininas do que masculinas. Segundo Louro (1986) a feminização do curso Magistério, no Rio Grande do Sul, surgiu desde a inauguração da Escola Normal da Província de São Pedro, em abril de 1869. Até então, a profissão “professor” era ocupada por homens, um dos motivos era o de a mulher ser considerada incapaz intelectualmente, portanto durante muito tempo os homens eram responsáveis por “disciplinar como pais” e transmitir os conhecimentos julgados mais importantes (GIMENO, 2005). Dessa forma, a autoridade do professor estava bastante vinculada com a autoridade paterna. Conforme a educação de crianças foi sendo relacionada com o cuidado materno (no século XX) as mulheres passaram, cada vez mais, a integrar o corpo docente, e com isso a educação iniciou seu processo de desvalorização (APPLE, 1995).

Sendo assim, por acreditar que a autoridade docente poderia se constituir de forma diferenciada entre homens e mulheres, resolvi entrevistar dois estudantes do Curso de Pedagogia do sexo masculino, E3, que neste período 2010/02 estava

cursando o Estágio de Docência, na 7ª etapa do Curso e E8, que neste período de 2010/02 estava cursando a 6ª etapa do Curso e atua como professor de música há cerca de 10 anos. E3 em suas respostas revelou-me não ter tido problemas em estabelecer uma relação de autoridade com a turma para a qual lecionava no Estágio de Docência da sétima etapa do Curso. Dessa forma, resolvi perguntar-lhe se isso não se devia ao fato de ele ser do sexo masculino e sua resposta foi que *“na escola onde eu trabalho, existem outros dois homens que trabalham e de fato a figura masculina não te garante nada lá e não é um diferencial, porque lá não existem só professoras mulheres”*. Ao obter esta resposta, lhe perguntei se a maioria do corpo docente daquela instituição era do sexo feminino e E3 respondeu que *“A maioria sem dúvida é mulher e acho que em qualquer lugar do Brasil, em Séries Iniciais e Educação Infantil, enfim nos Cursos de Pedagogia, a maioria esmagadora sempre vai ser mulher. Mas, não sei, porque também essa relação do homem como figura, acho que ela é bastante forte assim como a da mulher. Porque as mães são muito mais presentes nas vidas das crianças do que os pais. Só que, claro, os pais sempre são os punidores, os pais sempre são os carrascos, elas [as crianças] acabam sempre temendo mais os pais. Mas então, neste sentido eu retomo a minha resposta, acho que a figura de homem só seria respeitada pela questão de gênero, se o homem não fosse uma autoridade, se ele fosse autoritário em sala de aula e ele garantisse o controle de uma turma instaurando o medo. Somente se os meus alunos tivessem medo de mim, eu acreditaria que a questão de gênero determinou o controle e o bom manejo da minha turma, mas considerando que os meus alunos não tem medo de mim, e que, enfim, a gente tem uma relação para além de uma relação professor-aluno, uma relação pessoal legal, são super afetivos, então acredito que a questão de gênero em si, enfim, reduzida a eu ser um homem, não me garante nada em sala de aula”*.

Já, E8, respondeu-me que ao considerar suas experiências em sala de aula, a autoridade docente foi um problema para ele: *“eu acho que agora eu consigo lidar mais com isso, já consigo contornar, achar um jeito de dar conta disso, porque eu já peguei turmas que são problemáticas, enfim, aí eu vou tentando dar um jeito de resolver isso”*. Nestas duas entrevistas obtive respostas diferentes que modificaram minha ideia inicial. Se realmente a autoridade docente tivesse uma ligação com as questões de gênero, se os homens conseguissem estabelecer uma relação de autoridade mais facilmente com os alunos do que as professoras mulheres, creio

que E8 não teria tido problemas em construir sua autoridade docente com as turmas de alunos com as quais já trabalhou.

Também, concordo com E3 que o professor só estabelecerá uma relação de “autoridade” com os alunos por ser do sexo masculino, se na verdade ele fosse autoritário. Como já comentei nos títulos anteriores, acredito que a autoridade docente é construída pelo/a professor/a com sua turma de alunos. Independentemente de ser do sexo masculino ou feminino, o/a docente, poderá se constituir como autoridade em sala de aula, por meio de sua ação pedagógica.

Quanto ao fato da figura paterna ser considerada como “punidora e carrasca”, como foi mencionado por E3, penso que isso é relacionado a uma ideia de que os homens tem como características “próprias” a agressividade, a força, a rigidez, etc. Essa questão de determinar características que diferenciam o sexo masculino do feminino, teve como intenção reforçar a submissão da mulher ao homem. No início do século XX,

se empregavam menos explicações genéticas ou biológicas, passando-se a usar mais explicações psicológicas. Assim, diziam os mais avançados que o sexo masculino não era superior ao feminino, mas que tinham cada um atributos naturais diferentes. Essas diferenças se referiam ao temperamento, caráter, tipo de raciocínio, o que levava que as mulheres fossem *naturalmente* [grifo da autora] dóceis, submissas, sensíveis, cordatas e dependentes, e os homens, fortes, agressivos, independentes. Elas, intuitivas, pacientes e minuciosas; eles, lógicos, organizadores, criativos, mais capazes de generalização e síntese. (LOURO, 1986, p.29)

Creio que hoje, embora a mulher ter se mostrado tão capaz quanto o homem, tanto em questões profissionais quanto intelectuais, ainda existem “rótulos” quanto ao comportamento feminino diferenciando do comportamento masculino. Conforme as mulheres foram ganhando espaço no exercício do magistério, principalmente no que diz respeito à educação de crianças de até 10 anos, as justificativas para essa profissão ser quase que exclusivamente feminina se voltaram para a questão de que: “[...] mulheres sabem melhor lidar com criança e o próprio manejo de classe, a disciplina, é mais um serviço de mulher.” (LOURO, 1986, p 53). Com base nessas ideias, e também com a desvalorização do magistério, os homens foram abandonando e as mulheres foram ocupando esse espaço (APPLE, 1996, p.56) e assim, a docência foi sendo constituída basicamente por mulheres. Mas isso, a meu ver, não garante que os homens tenham mais “facilidade” de se constituírem como

autoridade perante uma turma, pois a autoridade docente é construída na prática com os alunos por meio da ação pedagógica do professor.

4.3 Autoridade e Formação Docente

Durante a análise das entrevistas percebi que as respostas das estudantes quando perguntei se no Curso de Pedagogia há orientações para a constituição da autoridade docente e se houve disciplinas no Curso que colaboraram nessa constituição da autoridade, percebi que quase todas responderam que o curso ao longo do currículo ajudou através de discussões e estudos. A maioria também considerou que não havia disciplinas específicas que colaborassem mais, foram três alunas (E2, E4 e E5) as que citaram algumas disciplinas: E2, sexo feminino, considerou Sociologia da Educação, Ação Pedagógica de 0 a 10 anos e as disciplinas de Seminário¹⁶ como contribuintes; E4, sexo feminino, disse que seriam as *“disciplinas mais das áreas das relações”*, citou Sociologia da Educação¹⁷, Filosofia da Educação¹⁸ e ficou em dúvida sobre a disciplina de Didática, Planejamento e Avaliação; E5, sexo feminino, que neste período de 2010/02 estava cursando a 6ª etapa do Curso, considerou as disciplinas que orientam para as semanas de prática (os Seminários de Docência) e acrescentou as que, segundo ela, *“têm um viés mais filosófico”*, a Filosofia da Educação e a Sociologia da Educação.

Dentre as respostas obtidas sobre a contribuição do Curso para a constituição da autoridade docente, algumas me chamaram mais a atenção, como é o caso de E3, sexo masculino, que diz reconhecer que *“o curso me preparou muito bem para estar exercendo uma posição de autoridade como docente em sala de aula. Não sei te dizer como ele preparou porque não foi uma cadeira. Mas acho que ele foi me preparando, obviamente que de muitas formas ao longo do currículo. Eu tenho plena convicção de que ser professor não é uma habilidade inata, eu tampouco acho que*

¹⁶ Durante o Curso, da primeira à sétima etapa, as/os alunas/os cursam disciplinas de caráter obrigatório intituladas 'Seminário': Seminário Educação e Sociedade; Seminário Infâncias, Juventudes e Vida Adulta; Seminário Gestão da Educação: Espaços Escolares e Não Escolares; Seminário de Docência: Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo - 0 A 3 anos; Seminário de Docência: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades-4 a 7 anos; Seminário de Docência: Saberes e Constituição da Docência - 6 a 10 anos ou EJA; Seminário de Prática Docente - 6 a 10 anos. Dessas disciplinas, a partir da quarta à sétima etapa, são denominadas 'Seminário de Docência', pois nessas etapas as estudantes realizam práticas docentes.

¹⁷ Também são oferecidas, no Curso, duas disciplinas obrigatórias de sociologia: Sociologia da Educação: Espaços Educativos; e Sociologia da Educação: Espaços Escolares.

¹⁸ O Curso de Pedagogia da UFRGS oferece duas disciplinas obrigatórias de filosofia: Filosofia da Educação I: Fundamentos da Experiência Pedagógica; e Filosofia da Educação II: Problemas Filosóficos.

isso é uma vocação. É, sim, profissionalismo, dedicação, é muito suor. Então a partir do momento que tu entras em uma sala de aula e tu consegues exercer uma docência minimamente boa, uma docência razoável, acho que tu deves reconhecer sim que tu deves isso à tua formação e não à um inatismo, e não à algo espontâneo". Neste depoimento é possível perceber a valorização do ensino superior para a atuação do docente em sala de aula. Assim como E3, Nazario (2001) também parece valorizar a formação profissional, um exemplo disso é a crítica que ela faz quanto aos projetos sociais que introduzem na escola pessoas que não possuem qualificação profissional para estarem atuando neste espaço:

Com relação ao projeto "Amigos da Escola", vale um questionamento: poderíamos nós, professoras, lançar uma campanha com a chamada "Você, como uma professora, daria uma ótima cirurgia cardiovascular!?" será que teríamos a chance de ser *amigas do hospital* [grifo da autora] desempenhando o papel de pessoas que estudaram para tornarem-se profissionais da saúde? (NAZARIO, 2001, p. 23)

Penso que projetos como o "Amigos da Escola", sugerem que qualquer indivíduo, tendo "força de vontade", pode desempenhar o papel de um professor. Neste sentido, no final do século XIX e início do século XX, esta ideia também se fez presente, relacionando o trabalho docente com crianças pequenas à maternidade, ao "instinto" feminino (LOURO, 1986), dessa forma, a docência era considerada "inata", próprio da mulher.

Em algumas respostas, percebi que havia uma valorização da reflexão proporcionada pelo Curso, quanto à atuação docente. Na resposta de E4, sexo feminino, percebi essa valorização quando perguntei se no Curso há orientações para a constituição da autoridade docente. Quanto a isso, E4 diz *"que o Curso de Pedagogia nos melhora como pessoa. E eu acho que se tu souberes aproveitar, tu consegues pensar em levar isso para a sala de aula e para a tua ação docente. [...] Mas eu acho que não é nada muito explícito"*. E7, sexo feminino, também considera que o curso contribuiu na constituição da autoridade docente *"porque te faz pensar sobre o que é ser autoridade docente. Porque quando eu fiz o magistério, e tu sabes que o magistério é super prático, tu aprendes a fazer, mas não pensas sobre o que tu fazes. E aqui não, aqui a gente aprende a pensar sobre isso"*. Acredito que nessas respostas tanto E4 quanto E7 estão se referindo ao caráter reflexivo e teórico do Curso.

Essa reflexão sobre a prática docente, inferidas pelas respondentes, nem sempre foi valorizada, houve nos anos de 1999 e 2000, uma discussão sobre o tipo de formação a ser oferecido para futuros docentes em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso aconteceu devido ao decreto assinado pelo presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, em 6 de dezembro de 1999, determinando que a habilitação para o magistério, seria oferecida exclusivamente pelo Curso Normal Superior a partir de 2001. Neste decreto, a formação de professores/as se deteria nas questões metodológicas de alfabetização e nos conteúdos disciplinares, valorizando, assim, a parte prática da formação docente e não dando tanta atenção à parte teórica. Dessa forma, acredito, assim como Ana Flávia da Silva Andrioli e Adrea Metzen (2001), que

a formação de um professor não depende simplesmente da dimensão do ensino, mas da tríade *ensino-pesquisa-extensão*. Ou seja, para uma prática efetiva é necessário que o educador seja também pesquisador, pois é através de uma postura de investigação que o professor reflete e refaz a sua prática constantemente. E a extensão, por sua vez, é de fundamental importância, já que possibilita o contato direto entre os estudos produzidos dentro da universidade e a comunidade na qual ela está inserida, que é beneficiada com os trabalhos desenvolvidos por professoras e acadêmicos/as. (ANDRIOLI; METZEN, 2001, p. 60-61)

Em suas respostas, E4 e E7 valorizam o Curso de Pedagogia da UFRGS pelas reflexões que proporciona sobre a prática docente. Neste sentido, penso que o Curso oferece uma boa base teórica para que as alunas possam estar refletindo sobre as práticas educativas presentes nas escolas e também sobre sua própria atuação em sala de aula de forma crítica, buscando aperfeiçoá-la para oferecer uma educação de qualidade aos educandos.

Apesar deste embasamento teórico oferecido pelo Curso, percebo que E5, sexo feminino, que estava atuando como docente em uma escola de Educação Infantil, desde fevereiro deste mesmo ano, apresentou dificuldades em aliar a teoria à prática. Conforme sua resposta à pergunta se no Curso há orientações para que ela pudesse constituir sua autoridade docente, E5 diz o seguinte: *“Há orientações, só que, eu pelo menos, nessa etapa em que eu estou me vejo meio confusa em relacionar teoria e prática, quando na verdade uma deveria dialogar com a outra. Eu acho que sim, que há orientações, até porque nós temos professores muito bons neste sentido. Só que até eu me dar conta e equilibrar, colocar em prática aquilo que eu acho que é conveniente, demora”*.

Quanto a essa “dificuldade” em aliar teoria e prática, Xavier e Barbosa (2002, p. 23) em seus estudos apontam que “esta situação parece estar associada a questões político-pedagógicas não adequadamente resolvidas ainda no campo teórico e que afloram no contato com a realidade escolar”. Ou seja, ao entrar em contato com a realidade da escola, com os desafios que ela proporciona, as alunas se encontram, algumas vezes, confusas em realizar uma prática condizente com o que estudaram no Curso, pois o inesperado da sala de aula pode causar um desequilíbrio à base teórica que algumas vezes não foi bem assimilada pela estudante.

Quanto à questão da experiência prática, destaco a resposta de E8, sexo masculino e atuava como professor de música há cerca de 10 anos, quando pergunto se ele considera que no Curso há orientações para a constituição da autoridade docente: *“Não, pelo menos até agora não. Porque acho que dessas coisas não se fala, e aí eu nem culpo o Curso. Eu acho que tem algumas coisas mesmo que tu só aprendes vivenciando. Claro, nós temos essas semanas de observação e prática, só que acho que isso não é suficiente [...] E eu acho isso totalmente natural, nenhum curso de graduação te larga totalmente pronto [...] tu sai com alguns instrumentos e tu vais cair no mundo e aí o mundo vai terminar de te aparar as arestas”*. Neste depoimento, acredito que a experiência seja valorizada, pois, apesar de no Curso haver discussões e estudos que proporcionam a reflexão por parte das alunas sobre a prática docente, é através da experiência em sala de aula que é possível buscar a realização de uma prática coerente com a realidade e os conhecimentos teóricos. A meu ver essa valorização da prática no que diz respeito à autoridade docente, também pode estar bastante vinculada ao fato de que é uma construção do docente com sua turma. É na prática através de suas ações que o professor estabelece uma relação de autoridade com seus alunos.

O que me chamou a atenção também na entrevista de E8, é que, levando em conta suas experiências em sala de aula, considerou que o exercício da autoridade docente era um problema para ele. Isto me chamou a atenção, pois acreditava que talvez a constituição da autoridade docente se fizesse de outra forma para professores do sexo masculino em um meio (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) onde o sexo feminino prevalece. Bem, ao analisar a entrevista de E8, percebi que seu “problema” com a autoridade docente podia ser, dentre outras questões, devido ao tipo de aula que ele oferecia: Educação Musical. Acredito

que essas aulas “especializadas”: Educação Musical, Educação Física, Educação Artística, dentre outras que são oferecidas nas escolas, acabam por serem vistas pelos alunos como não sendo tão importantes quanto às demais. Penso que isso se deve por serem disciplinas que, muitas vezes, se configuram de forma diferente das demais, tendo, assim, um caráter mais lúdico.

Acredito que ainda prevalece em muitas escolas práticas conservadoras. “Para essa visão de escola e concepção sobre a aquisição de conhecimento, a *disciplina escolar*, compreendida como *sinônimo de silêncio e obediência*, é fundamental para que ocorra a aprendizagem” (XAVIER; RODRIGUES, 1997, p. 75), além disso, nessa visão de aprendizagem, o lúdico é inconcebível, ou seja, uma aula não pode ser divertida. Tanto é que quando é proposto para uma turma, acostumada com aulas ditas “tradicionais”, algo diferenciado, lúdico, os alunos acabam por não levarem a sério, por considerarem aquilo como não sendo uma aula, pois acreditam que estudar e aprender não pode ser divertido.

Como diz Perrenoud (2004), os alunos aprendem “o ofício de alunos”. Através de práticas disciplinadoras, domesticadoras, que não visam “situações mobilizadoras” e que tornam as aulas enfadonhas, os educandos aprendem que uma aula não é divertida, que aprender é chato e monótono. Neste sentido,

Uma mobilização tão superficial não tem efeitos senão sobre as tarefas de memorização ou de treinamento. Não se pode compreender, apropriar-se dos saberes, construir competências, sem se questionar, refletir por si mesmo, se investir fortemente na tarefa. É preciso um nível mais elevado de mobilização, somente possível se o conteúdo da tarefa ou de seus objetivos forem mobilizadores em si mesmos, se suscitarem curiosidade, desejo, desafio, adesão pessoal, prazer. (PERRENOUD, 2004, p. 63)

Se os alunos estão acostumados a uma prática docente que tem a concepção de que a aprendizagem ocorre através da cópia do quadro, da leitura e de exercícios, de que não há necessidade de proporcionar situações mobilizadoras, pois os alunos aprendem através do treino, esses alunos tomarão para si esta concepção de aula. Penso que isso aconteceu também com E5, sexo feminino, em sua experiência como docente em uma escola de Educação Infantil, desde fevereiro deste ano, 2010. Quando perguntei se o exercício da autoridade docente era um problema para ela, obtive a seguinte resposta: “*É, é um problema. E acho que é o maior problema. Justamente por isso, porque quando eu me vejo ali na sala de aula, eu chego cheia de ideias de motivações, tentando trazer alguma coisa diferenciada*

do que muitas vezes, na maioria das vezes aquelas crianças são acostumadas. Só que eu tenho dificuldade, até porque às vezes a gente quer sair de mais da rotina delas e aí é isso que às vezes desequilibra. Então, claro, eu tenho que procurar aos poucos, ir partindo daquilo que elas estão acostumadas, e ir introduzindo essas práticas que são mais coerentes com aquilo que eu acho”.

Apesar de E5 lecionar para uma turma de Educação Infantil, que costuma ter um caráter mais lúdico, ao propor atividades diferenciadas, condizentes com o que é discutido e estudado no Curso, houve um estranhamento por parte dos educandos. O mesmo acontece em uma situação inversa: quando uma aula de Educação Física, por exemplo, tem um caráter mais teórico do que prático. Isso acaba causando um estranhamento da mesma forma, pois ainda em muitas escolas é reproduzida a concepção de que nessas aulas só se praticam esportes, ou que na aula de Educação Artística só se desenha e pinta e na aula de Música só se canta.

No que diz respeito à pergunta sobre se a atuação dos professores do Curso colabora na constituição da autoridade docente, grande parte das estudantes considerou que nem todos. Ao justificar o porquê de nem todos contribuírem, as alunas citaram ações de “não autoridade” que observaram em alguns docentes do Curso. Dentre as respostas obtidas, citarei algumas para exemplificar: E1, sexo feminino, acredita que “[...] sim, por parte de poucos professores, porque muitos continuam fazendo exatamente o contrário do que eles ensinam e atuam de modo diferente do que eles querem realmente mostrar para nós”; E2, sexo feminino, disse que “Nem todos, eu passei por professores aqui na Faculdade que não se portaram como autoridade: havia desleixo com o grupo. Até a questão de como vai cobrar do grupo, a responsabilidade, a seriedade, deixaram a desejar. Não deixaram transparecer essa autoridade deixando que o grupo ficasse muito solto. Acho que não foram bons exemplos, alguns, poucos”; E6, sexo feminino, considera que “Tem professores que entram na sala e no final da disciplina a gente nem sabe por que cursou e nem como que vai usar. [...] E às vezes eu até me frustrro, porque às vezes dizem que é “o cara”. Eu venho com toda aquela expectativa porque falam que ele tem trabalhos e eu acho que vou aprender um monte com ele, e no entanto ele não está nem aí para a graduação. [...] E o contrário, às vezes eu pego um substituto achando que não vai ter tanto conhecimento, e justamente para aproveitar a experiência ele entra extremamente empenhado em trazer coisas atualizadas, em fazer uma aula bem organizada, em levantar conceitos”.

Nestes depoimentos as estudantes identificaram comportamentos nas professoras do Curso, considerados como de “falta de autoridade” como: a incoerência, o desleixo, a irresponsabilidade, a falta de comprometimento. Neste outro depoimento a estudante E4, sexo feminino, cita o que para ela são “bons exemplos”: *“Eu acho que a gente tem alguns exemplos muito bons aqui no Curso, de autoridade e dessa relação de respeito. Eu acho que tem que estar muito ligado com essa questão do respeito, de ter uma boa relação com a turma, de conversar, de escutar os problemas. E tu vais criando um vínculo bom com esse professor, uma boa relação de troca”*. Percebo que estas respostas têm como base os critérios que as alunas consideram como sendo importante para uma relação de autoridade, portanto estão bastante relacionadas às respostas para a pergunta sobre as ações docente que poderiam garantir autoridade em sala de aula.

Quanto à E8, sexo masculino, apesar de acreditar que a autoridade docente é construída na prática, considera que a atuação dos professores no Curso colabora para a constituição da autoridade docente servindo de exemplo para as alunas: *“Acho que colabora, mas é como eu te disse, acho que isso é uma coisa da sala de aula mesmo, da experiência de trabalho mesmo, acho que isso tu só vais ter trabalhando. Tem uma colaboração no sentido de que tu vais ter algumas pessoas como espelho”*. Somente E3, sexo masculino, respondeu que a atuação dos professores no Curso não colabora na constituição da autoridade docente, pois *“é um pouco difícil fazer essa análise, porque são níveis distintos de educação, nós somos formados para trabalhar nos primeiros anos da educação e os professores aqui da Faculdade trabalham no ensino superior. Fazer essa relação direta é bastante complexo. Mas fazendo uma análise simplista para de alguma forma contribuir com a tua pergunta, acho que não, não contribuem através de sua postura, porque boa parte dos alunos que eu conheço dessa Faculdade não reconhecem seus professores como uma referência ou como uma autoridade. Nem intelectualmente, e tampouco no manejo da sala de aula. Aliás, boa parte dos alunos, a maioria que eu conheço, não respeita o professor da Faculdade de Educação como docente e como intelectual”*.

Em sua resposta, dentre os motivos que ele considera como não sendo colaborativos, E3 cita que são níveis diferentes de educação. Acredito que ele considere que por serem níveis diferentes, as relações estabelecidas para que haja autoridade docente também são distintas. Desta forma, em sua concepção, a

atuação dos professores no Curso como exemplos, não contribuiriam para a constituição da autoridade docente.

Para a maioria das entrevistadas, a autoridade docente não está garantida apenas pelo título *Professora*. Penso que essa posição tem relação com o contexto social em que vivemos hoje. Quem convive em um ambiente escolar, provavelmente deve ouvir queixas de professores a respeito da dita “indisciplina” dos alunos, tema também abordado com frequência pela mídia. Por exemplo, E3, sexo masculino, que diz *“que a autoridade pelo título professor que por si só tinha, se perdeu ao longo do tempo. Eu acho que isso de certa forma é muito positivo, porque acredito que até um tempo atrás, aqueles que não eram bons professores tinham sua autoridade garantida pelo título de professor. E hoje em dia, pelo menos para mim, ser professor é um desafio constante e sempre que eu entro em uma sala de aula [...] acho que sempre vai ser um desafio e eu vou estar tendo que lidar com o novo, ressignificando o que eu aprendi ao longo da minha formação docente”*.

Em sua resposta, acredito que E3 se refere às práticas disciplinadoras e autoritárias, quando infere que houve momentos na história em que a “autoridade” era garantida pelo título. O “bom andamento” de sua aula era garantido através do silêncio e da obediência, dessa forma, acreditavam que ocorria a aprendizagem (XAVIER; RODRIGUES, 1997).

Surpreendi-me quando uma entrevistada, E7, sexo feminino, que neste período de 2010/02, estava cursando a 7ª etapa do Curso, respondeu que a autoridade docente é garantida pelo título *Professora*: *“Sim. Porque é construído socialmente que o professor é uma autoridade e que tu tens que respeitar o professor. Qualquer coisa é o professor na sala de aula que tu tens que recorrer. Eu acho que quando tu entras ali como professor, tu já és autoridade sim. [...] Mas é que depende também da forma como tu vais agir com a turma: tem que ter a postura do professor, a postura de autoridade. Tu não podes chegar à sala de aula sendo o professor e agir como os alunos, aí tu não vais ser a autoridade”*. Neste depoimento destaco que a entrevistada leva em consideração a construção social de que o educador é a autoridade em sala de aula e deva ser respeitado por essa condição. Ainda, ela refere que o professor deva “agir como professor”, a postura docente deve ser diferente da postura do aluno.

Ao considerar esta construção social, recorro às posições de Gimeno Sacristán (2005), ao sugerir que esse “respeito ao professor e à autoridade

docente”, vem sendo constituído ao longo do tempo através de práticas disciplinadoras e autoritárias.

O professorado é uma figura resultante de acumulação de quatro processos históricos: *em primeiro lugar*, como suplente que irá assumindo o papel dos pais no cuidado, guia e educação dos menores pertencentes à burguesia e, mais tarde, às classes altas; *em segundo lugar*, como substituto encarregado de cuidar, vigiar e moralizar os filhos das famílias que não podem ou não querem desempenhar esta função; *em terceiro lugar*, como “especialista” que assume o quase monopólio da difusão de alguns saberes que foram sendo impostos como mais úteis, prestigiosos e legítimos (fundamentalmente os que têm como chave de acesso a leitura e a escrita), em detrimento de outros; *finalmente* [grifo do autor], como figura leiga que assume em nome da sociedade, representada pelo estado, a missão de educar e difundir um determinado projeto cultural a serviço dos interesses gerais daquela. (GIMENO, 2005, p. 127-128)

Sendo assim, a figura do professor assume as responsabilidades de *cuidar, vigiar, moralizar* e ensinar a cultura dominante para os alunos, e de certa forma, essa ideia está presente até hoje em algumas práticas escolares. Apesar do surgimento de novas teorias educacionais e concepções de aprendizagens, percebo que ainda estão presentes nas escolas, atualmente, práticas conservadoras de ensino que valorizam a ideia de disciplina e obediência, de que um bom professor deve ser rígido, deve manter a ordem, o silêncio em sala de aula.

5 A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE: DO “DOMÍNIO DE CLASSE” AO “DOMÍNIO DAS FINALIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA”

Este trabalho de conclusão de Curso teve grande importância, não só para problematizar as concepções de autoridade docente, mas para me mobilizar no exercício permanente de reflexão, uma postura investigativa sobre minha formação e atuação docente. As leituras e estudos realizados para esse trabalho foram colaborativos para que na medida em que eu investigava a constituição da autoridade docente eu também me impunha posicionar-me sobre o tema. Gradativamente, pude melhor compreender o porquê da escolha desse tema, o porquê desse assunto ter sido eleito por mim e ter sido motivo de preocupação no período de Estágio de Docência. Percebi que o que eu entendia por autoridade docente atrelava-se ao “domínio de classe”.

As análises decorrentes desse estudo me permitiram perceber os vínculos entre as concepções das alunas do Curso sobre autoridade docente e o respeito e bom convívio com a turma. Neste sentido, percebi que isso se deva aos estudos propostos no decorrer do Curso. Corroboro com Xavier (2002)

As representações construídas, durante o curso, defendem, também, a figura da professora amiga, que sorri, que “toca” no aluno, que propõe trabalhos interessantes, significativos para o momento histórico e o contexto onde a escola se situa; elas advogam espaços de trabalho coletivo, em que é possível a troca de opiniões, a discussão, o trabalho em equipe; propugnam pela sala de aula limpa, organizada, mas viva, colorida, com quadros, flores, música, risos, onde a aprendizagem – de conceitos, fatos, posturas – dá-se (apesar dos conflitos) com prazer. (p. 13)

Dessa forma, a maioria das estudantes também indicou que a autoridade docente é diferente de autoritarismo, valorizando assim as manifestações dos alunos em sala de aula. Além disso, nas entrevistas foi apontado que a autoridade docente deveria ser construída com os alunos, de forma respeitosa, que o educador deva ser uma referência para os educandos. Também foi citado o professor como mediador de conflitos, e que o diálogo é uma estratégia possível em sala de aula para que o aluno reflita sobre suas atitudes. Percebi que em algumas entrevistas foi valorizado o professor como pesquisador, pois foram mencionados os saberes docentes, ou seja, conhecimentos específicos para melhor propor atividades e intervir nas necessidades dos alunos.

Ainda, entre os achados dessa investigação detectei que para as estudantes a autoridade docente é importante para a atuação em sala de aula. Dentre as manifestações, percebi que ora a autoridade docente se vincula ao “domínio de classe” ora ao “domínio das finalidades da ação pedagógica”. Ou seja, as estudantes foram insistentes na valorização de práticas docentes que não sejam autoritárias e disciplinadoras, entretanto, também em suas respostas vincularam “domínio de classe” - obediência, disciplina, ordem – com autoridade.

Acredito que esta preocupação com o “domínio de classe” se baseia em um modelo de escola moderna, cuja principal função é o disciplinamento dos corpos. Gimeno Sacristán (2005) retrata bem esta finalidade da educação institucionalizada, através da história da “invenção” do aluno. Fernández Enguita (1989) também aborda esta questão, só que sob o viés do sistema capitalista, sobre as intenções da indústria para com a educação escolar. Creio que estas ideologias continuam sendo reproduzidas através das práticas escolares de educadoras e educadores que as vivenciaram em seu “tempo discente”, tendo como exemplo professores que valorizavam a disciplina, o controle sobre a turma. No meu entender, isso pode ser colaborativo para que as práticas escolares disciplinadoras venham a perdurar ao longo dos anos.

No que diz respeito ao Curso de Pedagogia, grande parte das alunas, considerou que o mesmo se apresenta como relevante na constituição de sua autoridade docente. Embora, a maioria das respostas tenha evitado dar mérito a uma disciplina ou etapa, preferindo afirmar que o “Curso como um todo” colabora na tomada de decisões acerca da autoridade docente, foram mencionadas algumas disciplinas específicas. São elas: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação, integrantes do núcleo de disciplinas de fundamentos. Também foram mencionadas atividades de ensino de caráter dito prático, como as disciplinas Seminários de Docência. Essa repercussão do Curso já foi detectada pelas professoras Xavier e Rodrigues (1997) em estudo em que as mesmas afirmaram que as alunas exercem suas práticas embasadas

prioritariamente na *teorização educacional crítica* e nas *concepções construtivistas-interacionistas* e, mais recentemente, incorporando *algumas crenças dos teóricos da pós-modernidade* [grifo das autoras] – acerca do papel da escola na formação da cidadania e na construção e aquisição de conhecimentos, alicerces sobre os quais planejam elaborar suas propostas pedagógicas. (XAVIER; RODRIGUES, 1997, p.71)

Ainda, as entrevistadas deram destaque ao exercício da docência. Pude perceber uma sugestão de que a docência tem a ver com uma postura de professor que seja pesquisador, mediador de conflitos, respeitador da diversidade da sala de aula e defensor da “humana docência” (ARROYO, 2007).

Nesse estudo pude perceber que a constituição da autoridade docente se trama com a história de vida, as experiências, os estudos, ou melhor, se constitui em uma construção social.

Ainda, a autoridade docente é construída com a turma na qual o professor atua e que as ações que possam indicar esta autoridade derivam das relações com os alunos, de forma ética e respeitosa, visando uma docência mais humana; o docente como uma referência, alguém com quem os alunos podem contar para auxiliá-los na resolução de conflitos, nos esclarecimentos de dúvidas. A autoridade requer que o docente se capacite, se atualize em seus conhecimentos, para a proposta de aulas mais atrativas, mais dialógicas, mais desafiadoras.

Um achado sobre esse estudo também se relaciona às contribuições do Curso no que se refere à formação do professor como pesquisador, que reflete sobre sua prática, buscando aperfeiçoá-la. Ao analisar a proposta do Curso observei expressa nas súmulas das disciplinas Seminário essa ênfase na prática da pesquisa como exercício relevante à docência.

Além disso, penso que a constituição da autoridade docente possa se vincular à clareza nas propostas de trabalho em sala de aula. Importante que os objetivos e intenções sejam explicitados, ação prioritária para a elaboração de um planejamento.

Finalizo, destacando que a autoridade docente se constitui na relação em sala de aula, com base em princípios e ideais. Não há um manual com instruções do que deva ou não fazer o docente em sala de aula para que se estabeleça sua autoridade. Defendo que as práticas autoritárias não se compatibilizam com o “domínio das finalidades pedagógicas”. Defendo que o educador busque atuar em prol de um ambiente favorável às aprendizagens, um ambiente que valorize as manifestações dos educandos e que não as reprima. Acredito que por meio de uma prática docente coerente com seus princípios, sem ser autoritário, na construção de sua autoridade o educador promoverá também um ambiente organizado sem que a ordem e a disciplina sejam sua finalidade.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, Ana Flávia da Silva; METZEN, Andrea. A prática pedagógica das séries iniciais sob a perspectiva de duas estagiárias. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; SOUZA, Nádia Geisa S. De (Orgs.). **Práticas de ensino na UFRGS: narrando pedagogias**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001. p. 49-62.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Trad. Tomaz Tadeu Da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARENDT, Hannah. Que é autoridade?. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 127-187.

ARROYO, Miguel G. A humana docência. In: ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 50-67

BARDEN, Patrícia. Reflexão sobre a prática: pensando a construção de ser professora. In: ÁVILA, Ivany Souza (Org.). **Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 73-78.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19. 2002, p. 20-28.

UFRGS. COMGRAD. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Certificado.pdf>>. Acesso em 2 de novembro de 2010.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, 1997 – Nº5.

FERNÁNDEZ, Mariano Eguita. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 105-131

FORTUNA, Tânia Ramos. Indisciplina Escolar: da compreensão à intervenção. In: XAVIER, Maria Luisa (Org.). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 87-108.

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

GIMENO, José Sacristán. **O aluno como invenção**. Trad. Daisy Vaz de Moraes – Porto Alegre: Artmed, 2005.

GONZATTO, Marcelo. O X da educação: quando o limite falta, a indisciplina comparece. **Zero Hora** [Porto Alegre], 9 de fevereiro de 2009. Plantão. Disponível

em:

<<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1§ion=Geral&newsID=a2398625.xml>>. Acesso em 2 de novembro de 2010.

IOSCHPE, Gustavo. Violência escolar: quem é a vítima?. **Veja**. [São Paulo], 3 de dezembro de 2008. Artigo. Disponível em : <http://veja.abril.com.br/031208/p_124.shtml>. Acesso em: 2 de novembro de 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha. In: **Revista Educação e Realidade**. Vol. 11, nº 2, Jul/Dez. 1986. p.25-56

MOÇO, Anderson; GURGEL, Thais. Como se resolve a indisciplina?. **Nova Escola**. [São Paulo], outubro de 2009. Formação. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/como-resolve-indisciplina-autoridade-moral-convencao-cooperacao-autonomia-503230.shtml>>. Acesso em: 2 de novembro de 2010.

NAZARIO, Maria Luciana Gil. Ser professora num país sem faculdades de educação. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; SOUZA, Nádia Geisa S. de. (org.) **Práticas de ensino na UFRGS: narrando pedagogias**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001. p. 19-31

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 41-54

SILVESTRIN, Patrícia. **Relatório de prática docente**. 25 de junho de 2010.

XAVIER, Maria Luisa M. A disciplina escolar: origem do interesse pelo tema. In: XAVIER, Maria Luisa (Org.). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 11-22.

XAVIER, Maria Luisa M.; ÁVILA, Ivany Souza; RIBEIRO, Maria Judith Sperb; KOCH, Maria Celeste; KINDEL, Eunice Aita Isaia; HICKMAN, Roseli. Planejamento e prática de ensino em séries iniciais: introduzindo a questão. In: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (Org.). **O ensino nas séries iniciais: das concepções teóricas às metodológicas**. Cadernos Educação Básica, v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1997.

XAVIER, Maria Luisa M.; BARBOSA, Maria Carmen S. Os primeiros estudos. In: XAVIER, Maria Luisa (Org.). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 23-31.

XAVIER, Maria Luisa M.; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Um estudo sobre estrutura organizacional, planejamento pedagógico e disciplina escolar: em busca de possíveis soluções para o fracasso escolar. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.) **Para além do fracasso escolar**. São Paulo, Papirus, 1997. p. 69-89.