



**Marina Passos Ribeiro da Silva**

**Constituição da autoridade docente no  
ensino médio: o dito, o visto e o  
escrito**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação da  
PUC-Rio como requisito parcial para  
obtenção do grau de mestre em  
Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Silvana Soares de Araújo Mesquita

Rio de Janeiro

Junho 2020



**Marina Passos Ribeiro da Silva**

**Constituição da autoridade docente no  
ensino médio: o dito, o visto e o  
escrito**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Silvana Soares de Araújo Mesquita**

Orientadora

**Prof<sup>a</sup>. Vera Maria Ferrão Candau**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Helena Amaral da Fontoura**

Departamento de Educação - UERJ

Rio de Janeiro, 17 de Junho de 2020.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial sem a autorização da Universidade, da Autora ou Orientadora.

### **Marina Passos Ribeiro da Silva**

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 2017. Bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura (GECEC), entre 2014 e 2017. Atualmente Professora dos Anos Iniciais (Ensino Fundamental I) na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

#### Ficha Catalográfica

Silva, Marina Passos Ribeiro da

Constituição da autoridade docente no ensino médio : o dito, o visto e o escrito / Marina Passos Ribeiro da Silva ; orientadora: Silvana Soares de Araújo Mesquita. – 2020.

130 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.

## **Agradecimentos**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço a Deus por ter guiado o meu coração e cuidado de todos os detalhes.

Agradeço à minha família e à família Nolasco pelo apoio, paciência e fé.

Agradeço à professora Silvana Mesquita, excelente pessoa e profissional, por ter me acolhido e contribuído de forma tão significativa para o melhor andamento possível desta pesquisa.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa sobre a Profissão, Formação e Exercício Docente (PROFEX), pelas tardes produtivas e prazerosas que passamos juntos; pelas trocas de conhecimento e afeto.

Agradeço ao corpo docente do curso de mestrado da PUC-Rio pela competência e pelo comprometimento com a pesquisa educacional brasileira.

Agradeço à minha turma de mestrado, pelas diversas trocas ao longo desses dois anos.

Agradeço à gestão e aos funcionários da escola participante pela acolhida. Agradeço, especialmente, às professoras e aos jovens-estudantes que aceitaram participar desta pesquisa.

Por fim, dedico esta dissertação a quem possibilitou a minha iniciação na pesquisa, contribuiu para o meu crescimento, transformou o meu olhar sobre a vida e me inspirou tantas vezes na arte de educar e pesquisar: o saudoso professor Marcelo Andrade. Obrigada por ter acreditado e insistido em mim.

## Resumo

Silva, Marina Passos Ribeiro da; Mesquita, Silvana Soares de Araújo (Orientadora). **Constituição da autoridade docente no ensino médio: o dito, o visto e o escrito**. Rio de Janeiro, 2020. 130f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação tem como objeto de estudo a autoridade docente na relação com os jovens-estudantes de ensino médio. A pesquisa qualitativa é realizada em uma escola pública estadual, localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo é identificar como duas professoras, que ministram as aulas de Filosofia e Sociologia, constituem a sua autoridade na relação com os jovens-estudantes que cursam o 2º ano do ensino médio. Para tanto, a investigação acontece na sala de aula, através de três procedimentos metodológicos: observação (*o visto*), entrevista (*o dito*) e o questionário (*o escrito*). Ao longo da investigação, pôde-se constatar que a autoridade docente se constitui através da articulação de um conjunto de aspectos atitudinais, pedagógicos e profissionais, que se sobrepõem e se complementam. A base desta constituição é a relação que se estabelece entre professores e estudantes. Diante disso, o principal sentido da escola para os jovens-estudantes do ensino médio é a socialização. Conclui-se, portanto, que, para além de assegurar o direito de acesso a todos e o oferecimento do ensino gratuito de qualidade, a escola pública estadual tem outro desafio tornar-se um espaço de socialização entre as diferentes gerações, no qual as bases de sua estrutura sejam as relações democráticas, o afeto e o diálogo.

## Palavras-chave

Autoridade docente; Juventude; Escola pública; Sala de aula; Ensino médio.

## Abstract

Silva, Marina Passos Ribeiro da; Mesquita, Silvana Soares de Araújo (Advisor). **The teaching authority constitution in high school: the said, the seen and the written**. Rio de Janeiro, 2020. 130f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation has as object of study the teacher authority in the relationship with young high school students. The qualitative research is carried out in a state public school, located in the southern part of the city of Rio de Janeiro. The objective is to identify how two teachers, who teach the classes of Philosophy and Sociology, constitute their authority in the relationship with the young-students who attend the 2nd year of teaching. Therefore, the investigation takes place in the classroom, through three methodological procedures – observation (the visa), interview (the saying) and the questionnaire (the written). Throughout the investigation, it was observed that the teacher authority is constituted through the articulation of a set of attitudinal, pedagogical and professional aspects, which overlap and complement each other. But the basis of this constitution is the relationship that is established between teachers and students. Therefore, the main meaning of the school for high school students is socialization. It is concluded, therefore, that in addition to ensuring the right of access to all and the provision of quality free education, the state public school has another challenge: to become a space of socialization between the different generations, in which the bases of its structure are democratic relations, affection and dialogue.

## Keywords

Teacher authority; Youth; Public school; Classroom; High school.

## Sumário

1.	Introdução e justificativa	10
1.1.	Aproximações iniciais	12
1.2.	Objetivos e questões norteadoras	14
1.3.	Organização dos capítulos	15
2.	Revisão de literatura e Pressupostos teóricos	17
2.1.	Autoridade e autoridade docente	18
2.2.	Profissão e autoridade docente	24
2.3.	Juventude e autoridade docente	29
2.4.	Didática e autoridade docente	33
2.5.	Aproximações com a pesquisa	35
3.	Metodologia: o dito, o visto e o escrito	37
3.1.	Observação da sala de aula — o visto: caderno de campo e checklist	38
3.2.	Questionário para os jovens-estudantes — o escrito	39
3.3.	Entrevista com as professoras — o dito	41
3.4.	Aspectos éticos	44
4.	Trajetória da investigação	46
4.1.	Delimitação: campo e sujeitos	46
4.2.	A entrada no campo: recepção e características da escola	51
4.3.	Os sujeitos da pesquisa	52
5.	Autoridade docente: o escrito, o dito e o visto	58
5.1.	Concepções dos jovens-estudantes: o <i>escrito</i>	58
5.1.1.	Autoridade na "Didática Interessante"	59
5.1.2.	Autoridade na Relação Docência-Juventude	63
5.1.3.	Autoridade na Organização Escolar	66
5.1.4.	Autoridade nas Atitudes Docentes	68
5.2.	Concepções das professoras de Ciências Humanas: o <i>dito</i>	71
5.2.1.	Das experiências de vida que marcam a função da professora: por que escolher o magistério?	72
5.2.2.	Da juventude plural: para quem ensinar?	75
5.2.3.	Do conteúdo e da forma: o que e como ensinar?	79
5.2.4.	Da relação com os jovens-estudantes	83
5.2.5.	Da autoridade docente	86

5.3.	Entre concepções e ações: o <i>visto</i>	88
5.3.1.	Estratégias metodológicas	89
5.3.2.	Atitudes das professoras	93
5.3.3.	Atitudes dos jovens-estudantes	98
6.	Conclusões: o escrito, o dito e o visto sobre a autoridade docente	105
7.	Referências bibliográficas	108
	Anexos	115



*Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.*  
Paulo Freire

# 1

## Introdução e justificativa

Esta dissertação tem como objeto de estudo a autoridade docente na relação com os jovens-estudantes de ensino médio. A expressão “jovem-estudante” é adotada para fazer referência aos jovens que cursam o 2º ano do ensino médio desta pesquisa. O intuito é demarcar que, antes de estudantes, encontramos jovens nas escolas de ensino médio, com características e demandas próprias dessa etapa da escolarização e da vida.

A pesquisa qualitativa é realizada em uma escola pública estadual que atende setores populares, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Seu objetivo principal é identificar como os professores constituem sua autoridade na relação com os jovens-estudantes do ensino médio no contexto analisado. Para tanto, a pesquisa acontece na sala de aula, contexto específico no qual as relações entre os jovens e os seus professores são construídas.

Atualmente, muitos professores das mais distintas escolas se deparam com instabilidades no que diz respeito à sua profissão/atuação. Eles não se sentem mais respeitados, valorizados e isso se dá por diversos fatores, conforme esclarece Lelis (2012): a intensificação e complexificação do trabalho docente, especialmente na gestão de classe; a diversificação das funções do professor; o esgotamento (síndrome de *burnout*), que vem afetando cada vez mais essa categoria profissional e as dificuldades de acesso à atualização profissional. Nesse sentido, é possível afirmar que, socialmente, o magistério vem sendo questionado em sua autonomia e sua própria legitimidade, trazendo impactos para o exercício docente, especialmente no que tange à constituição da sua autoridade em sala de aula.

Na atualidade, a autoridade precisa ser conquistada. Não seria dada a priori, simplesmente por uma questão etária ou de posição hierárquica. Também não há nos processos tradicionais o mesmo apelo de antigamente. Houve, nesse sentido, um deslocamento da ideia de autoridade pautada na verticalidade tradicional para uma horizontalização dos processos relacionais (Pescarolo & Moraes, 2016, p. 157).

Os estudos sobre a autoridade docente na educação escolar (César & Duarte, 2010; Teles & Lázaro, 2014; Carvalho, 2015; Oliveira, 2015; Arreguy &

Coutinho, 2015; Cortizo et al., 2017; Pescarolo & Moraes, 2016; Moreira 2016; Mesquita, 2018), em geral, demonstram preocupação com a perda dessa autoridade e a necessidade de restaurá-la com novos formatos. Diante do mal-estar dos professores tanto no que diz respeito ao desprestígio da sua profissão quanto na ampliação e intensificação de suas tarefas profissionais, a questão da autoridade tem sido posta como um desafio.

No caso particular do trabalho com o ensino médio, etapa do sistema de ensino equivalente à última fase da educação básica destinada aos jovens, somam-se ainda as especificidades dessa época da vida, repleta de conflitos, dúvidas quanto ao futuro e à legitimidade da própria escola enquanto instituição formadora. Diante disso, escola e educadores se veem desafiados, na medida em que precisam investigar e compreender as demandas que mobilizam os jovens. A partir dessa compreensão, os educadores podem redirecionar suas práticas e construir, junto aos jovens, sua autoridade sobre novas bases.

Estudos sobre a juventude (Pescarolo, 2014; Martins et al., 2016; Tomazetti & Schlickmann, 2016; Mesquita, 2016) apontam que os aspectos relacionais dos quais a autoridade faz parte, em alguma medida, influenciam na efetividade da aprendizagem e em como os jovens do ensino médio se sentem na escola. No entanto, frequentemente, a função relacional é compreendida como inferior se comparada à função do ensino de conteúdos no trabalho docente. Assim, nas palavras de Tomazetti & Schlickmann,

A geração adulta que forma a comunidade escolar, no entanto, ainda insiste no modelo tradicional, buscando normatizar os corpos, hierarquizar saberes, homogeneizar os sujeitos, perdendo com isso a oportunidade de estabelecer, através das práticas escolares, relações de interação entre as gerações (Tomazetti & Schlickmann, 2016, p. 337).

Mas, o que é *autoridade*? Como os jovens e os professores compreendem/percebem a autoridade docente? Parte-se do pressuposto que a maneira como a autoridade docente é concebida e exercida pelos professores de ensino médio pode ter efeitos na relação dos jovens com o professor, a escola e o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a pesquisa se justifica pela necessidade de compreender uma realidade que possa auxiliar na reflexão sobre a constituição da autoridade docente junto à juventude plural que frequenta a escola pública,

norteada pela seguinte questão: *como os professores constituem a sua autoridade na relação com os jovens-estudantes do ensino médio?*

## 1.1

### Aproximações iniciais

Em abril de 2016, iniciei o estágio na disciplina de Práticas de Ensino em Matérias Pedagógicas, previsto no currículo da licenciatura do curso de Pedagogia da PUC-Rio. Ao mesmo tempo, atuava como bolsista de iniciação científica no âmbito do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura (GECEC)<sup>1</sup>, no qual, iniciei os estudos sobre o tema da *autoridade* na docência, sob a orientação do saudoso professor Drº Marcelo Andrade.

Desse modo, o interesse pelo tema surgiu a partir da experiência de estágio supervisionado, na formação de professores em nível médio (magistério) de um colégio estadual, localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Nesse contexto, a intenção inicial, além de cumprir o esperado pela disciplina — observação de campo, presença nas aulas, relatórios e uma prova-aula na escola ao final do semestre — era observar situações de *bullying* entre os alunos e, a partir dessas situações, desenvolver um trabalho junto ao grupo de pesquisa. Contudo, ao ingressar no campo, situações vinculadas à autoridade docente desviaram o percurso previsto.

Cabe ressaltar algumas particularidades desta experiência. Durante dois meses e meio de estágio pude acompanhar e observar duas professoras. Uma ministrava a disciplina de Didática e a outra a disciplina de Sociologia da Educação. O estágio curricular previa que a frequência na escola fosse de apenas dois dias por semana, cumprindo a carga horária de cinco horas em cada dia. As minhas atribuições enquanto estagiária consistiam em observar e registrar fatos relevantes sobre o contexto escolar, as práticas pedagógicas das professoras e a ação/reação de cada uma frente a determinadas situações da dinâmica escolar.

Na mesma época em que o estágio acontecia, algumas escolas da rede estadual de educação da cidade do Rio de Janeiro sofriam com uma crise política que afetou a gestão das escolas, no que tange ao repasse de recursos e pagamentos

---

<sup>1</sup> Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, sob orientação do professor Marcelo Andrade (PUC-Rio).

de salários. Dessa forma, as escolas foram afetadas por uma onda de greves constantes lideradas por professores, que reivindicavam melhores salários e condições de trabalho. Essa era uma das poucas escolas que ainda funcionavam, contando apenas com o número de professores que não aderiram à greve.

Uma das professoras despertou a minha atenção. A professora de Didática acumulava vários tempos de aula, além da sua disciplina oficial, devido aos baixos salários e à necessidade de ampliar a renda. Diante deste acúmulo, a sua prática docente deixava a desejar em diversos aspectos. A falta de planejamento das aulas era uma das questões mais evidentes. Eu, como estagiária, ministrei aulas não orientadas ao longo do semestre a pedido da professora; os conteúdos das aulas não avançavam; as atividades propostas às turmas não eram adequadas à realidade de cada uma e pareciam pouco significativas para os alunos.

Nesse sentido, embora sendo uma professora carinhosa e preocupada, especialmente com a vida pessoal dos alunos, chamava atenção como essas “ausências” nas suas práticas pedagógicas interferiam diretamente na sua relação com os educandos. Durante as observações, foi possível notar que sua autoridade parecia ficar invisível frente aos alunos, já que ela não contemplava uma série de valores, fatores e comportamentos, que os alunos, em geral, reconheciam como positivos e necessários para uma efetiva atuação docente.

Já a professora de Sociologia possuía um calendário montado com os temas que seriam trabalhados ao longo de cada bimestre e procurava planejar as suas aulas dentro daquilo que foi proposto. Tratava sobre um mesmo tema em três turmas, adaptando a metodologia de acordo com as especificidades de cada grupo, tendo, assim, um planejamento organizado e flexível. Era aberta ao diálogo, preocupada com a vida dos alunos: sentimentos, conflitos, escolhas, futuro profissional, interesses etc. e, de maneira geral, querida e respeitada por eles/as.

Tal realidade e inquietações motivaram minhas primeiras aproximações com o tema da *autoridade docente*, enquanto ainda cursava Pedagogia e exercia a iniciação científica. Neste contexto acadêmico, pude interagir com os estudos da filósofa Hannah Arendt, um dos principais referenciais teóricos do GECEC, e também uma autora consagrada no debate sobre o tema da autoridade.

Desse modo, esta pesquisa de mestrado consolidou-se, a partir da constatação de sua pertinência para o campo da educação e da minha trajetória acadêmica, que despertou, marcou e direcionou este estudo. Nessa nova etapa,

busco ampliar a experiência de investigação e, através das concepções e ações, identificar como duas professoras da área de ciências humanas constituem a sua autoridade junto aos jovens-estudantes que cursam o 2º ano do ensino médio.

## 1.2

### Objetivos e questões norteadoras

A pesquisa tem como objetivo principal identificar como os professores constituem a sua autoridade na relação com os jovens-estudantes do ensino médio no contexto analisado. Os objetivos específicos são os seguintes:

- Analisar de que maneira os professores exercem a sua autoridade em sala de aula e quais as possíveis implicações no processo de ensino-aprendizagem.
- Compreender, a partir das ações e concepções dos professores, como a autoridade se faz presente em suas práticas pedagógicas.
- Compreender como a autoridade dos professores é concebida por jovens-estudantes do ensino médio.
- Acompanhar os processos que constituem a autoridade docente de diferentes professores, atuantes nas mesmas turmas, a fim de identificar se existem estilos<sup>2</sup> de autoridade.

A partir dos objetivos elencados e da questão de pesquisa, houve o desdobramento das seguintes questões norteadoras: como a autoridade docente é construída nas salas de aula do ensino médio? Existem estilos de autoridade docente? Como a autoridade se apresenta nos diferentes estilos de ensinar dos professores? Quais as expectativas do jovem-estudante do ensino médio em relação à autoridade dos professores?

---

<sup>2</sup> Definem-se por *estilos* os modos particulares de exercer a autoridade, através do trabalho docente.

### 1.3

#### Organização dos capítulos

A estrutura desta dissertação está organizada em sete capítulos, sendo o primeiro esta introdução, que apresenta a justificativa da pesquisa, as aproximações iniciais com o objeto, os objetivos e as questões norteadoras.

O capítulo 2 — "Revisão de literatura e pressupostos teóricos" busca situar a investigação na área de pesquisa da qual faz parte: Trabalho docente, Currículo e Práticas pedagógicas. Para tanto, apresenta a revisão de literatura sobre as pesquisas realizadas entre os anos de 2014 e 2018, nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO.org) e Base de Teses da Capes. Também nesse capítulo são apresentados os pressupostos teóricos, construídos a partir da revisão de literatura. São eles: (i) autoridade e autoridade docente; (ii) profissão e autoridade docente; (iii) juventude e autoridade docente; e (iv) didática e autoridade docente. O capítulo se encerra com apontamentos das aproximações dos pressupostos com a presente pesquisa.

O capítulo 3 — "Metodologia: o dito, o visto e o escrito" — apresenta a descrição das ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa, bem como seu processo de elaboração, alguns detalhes da aplicação de cada uma delas e mostra como os dados foram categorizados. Assim, a investigação na sala de aula, ocorreu através de três procedimentos metodológicos: observação (*o visto*) — caderno de campo e checklist; entrevista (*o dito*) — com as duas professoras e o questionário (*o escrito*) — com os jovens-estudantes. O capítulo se encerra com a exposição dos aspectos éticos que fundamentam a realização da pesquisa.

O capítulo 4 — "Trajetória da investigação" — apresenta os critérios estabelecidos para a delimitação do campo e dos sujeitos desta pesquisa, que são escola pública estadual, professoras da área de ciências humanas (Filosofia e Sociologia) e os jovens-estudantes que cursam o 2º ano do ensino médio. A escolha da escola buscou atender os seguintes critérios: (i) 2º ano do ensino médio regular; (ii) professoras da área de ciências humanas, atuantes nas mesmas turmas, que ministrassem aulas de Filosofia e Sociologia; (iii) bons índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); (iv) localização em uma área na qual o fator violência não fosse predominante. Além disso, apresenta as particularidades que envolveram desde a preparação da pesquisadora para a

entrada no campo até as características dele e dos sujeitos participantes da pesquisa. O capítulo se encerra com a apresentação da sala de aula, local onde foi possível observar as ações das professoras e dos jovens-estudantes.

O capítulo 5 — "Autoridade docente: o escrito, o dito e o visto" — apresenta a construção das categorias de análise sobre a constituição da autoridade docente, através do escrito (questionário), do dito (entrevista) e do visto (observação). No *escrito*, buscou-se compreender como a autoridade docente é concebida por jovens-estudantes do ensino médio e responder à questão: quais as expectativas dos jovens à autoridade dos professores? No *dito*, procurou-se compreender, a partir das concepções das professoras, como a autoridade se faz presente em suas práticas pedagógicas. E no *visto*, buscou-se acompanhar os processos que constituem a autoridade das professoras junto aos jovens-estudantes do ensino médio e estabelecer relações possíveis entre o *dito* e o *escrito*.

O capítulo 6 — "Conclusões: o *escrito*, o *dito* e o *visto* — versa sobre a autoridade docente" e retoma os objetivos iniciais da pesquisa e as questões norteadoras. Seu intuito é evidenciar as respostas e reflexões desenvolvidas ao longo da interpretação dos dados analisados. Durante as análises, o conceito de autoridade construído através da revisão de literatura e dos pressupostos teóricos passou por um processo de ampliação. A partir das concepções apresentadas pelos próprios atores do campo e da observação realizada pela pesquisadora, constatou-se que a autoridade docente se constitui através da articulação de um conjunto de aspectos atitudinais, pedagógicos e profissionais, que se sobrepõem e se complementam. Mas a base desta constituição é a relação que se estabelece entre professores e estudantes.



## 2

### Revisão de literatura e pressupostos teóricos

Com o intuito de situar este trabalho na área de pesquisa do qual faz parte — Trabalho Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas —, foi realizada uma revisão de literatura, com estudos realizados no período de tempo delimitado entre os anos de 2014 e 2018. Para realizar a busca, optou-se por duas bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO.org) e Base de Teses da Capes. A partir dos descritores "autoridade docente", "autoridade e escola" e "autoridade e educação", foi possível alcançar o quantitativo de vinte artigos no SciELO.org e seis teses no Banco de Teses da Capes. No entanto, apenas cinco dos vinte artigos e cinco das seis teses contemplavam o objeto desta pesquisa (ver Anexo I).

A revisão de literatura possibilitou o reconhecimento dos caminhos teóricos e empíricos já trilhados sobre o tema "autoridade docente" e também a construção dos pressupostos teóricos, organizados em quatro eixos temáticos: (i) autoridade e autoridade docente; (ii) profissão e autoridade docente; (iii) juventude e autoridade docente; e (iv) didática e autoridade docente.

No primeiro eixo, são apresentados alguns estudos que privilegiam a obra da filósofa Hannah Arendt sobre a crise da autoridade no mundo contemporâneo e amplia a discussão, apresentando outras pesquisas que consideram a importância de pesquisar o contexto escolar e dar voz ao professor. O segundo eixo trata dos desafios da profissão docente hoje, um deles é a própria autoridade. O terceiro eixo discute sobre as particularidades do ensino médio e do exercício da autoridade docente junto à juventude. No quarto eixo é exposto o lugar da autoridade docente na didática, ou seja, nas práticas pedagógicas e atitudinais dos professores. Esses eixos temáticos fundamentaram e nortearam os processos da pesquisa, que são preparação, entrada e permanência no campo, escolhas metodológicas e análises.

Esse capítulo se encerra apontando as aproximações dos pressupostos com a presente pesquisa, através de uma breve exposição que busca refletir sobre como os eixos temáticos contribuíram para sua definição do conceito de autoridade docente.

## 2.1

### Autoridade e autoridade docente

Os estudos sobre autoridade demonstraram a relevância da filósofa Hannah Arendt como referência para as análises de pesquisas sobre o tema. Embora não seja a única, ela aparece como autora central nos estudos desenvolvidos nos últimos anos. Pelo seu reconhecido prestígio no tema, cabe uma breve contextualização sobre os estudos desenvolvidos pela filósofa.

Alemã de origem judia, Hannah Arendt se debruçou sobre temas como vida política, totalitarismo, o mal, a condição humana e o pensamento, entre outros.

Na obra *Entre o passado e o futuro*, a filósofa privilegia o contexto político do século XX, para tratar da crise da autoridade na educação. Para Arendt (2011), a crise da autoridade é originalmente política e tem efeitos na educação. Diante do enfraquecimento dos valores tradicionais da época, a legitimidade da autoridade também é enfraquecida, fazendo com que se recorra ao autoritarismo.

É a partir desse cenário político-social que os estudos arendtianos sobre a crise da autoridade são desenvolvidos. Nesse eixo temático, temos as pesquisas de autores que tratam sobre o tema da autoridade, tendo Hannah Arendt como principal referência. Ao longo da apresentação, a noção de autoridade é ampliada com outras pesquisas que têm como enfoque a escola e a autoridade docente propriamente dita.

Dando início à exposição dos estudos sobre autoridade sob a perspectiva de Hannah Arendt, César & Duarte (2010) refletem sobre a crise da educação no contexto da crise política da modernidade. Para tanto, é apresentado o conceito de *natalidade*, que consiste na relação entre vida humana e mundo, na qual o mundo é considerado uma construção propriamente humana. O nascimento humano é visto, portanto, como um novo início no mundo e não como um mero fato de nascer, a natalidade é a condição humana que garante ao ser humano a possibilidade de agir no mundo.

Nesse sentido, segundo a perspectiva arendtiana apresentada por César & Duarte (2010), o mundo seria um espaço institucional que precisa sobreviver ao ciclo natural da vida e da morte das gerações, com o intuito de garantir alguma estabilidade nesse ciclo que se encontra em constante movimento e transformação.

Diante disso, o ser humano teria uma relação privilegiada com o mundo, em que a educação é responsável pela adequada inclusão dos recém-chegados a um mundo que lhes antecede e que ainda é estranho. Deste modo, os autores ressaltam que, como cada nascimento traz um ser novo, único, distinto dos demais, a educação jamais poderá ser entendida como algo dado e acabado, ao contrário, ela precisará ser repensada constantemente, de acordo com as transformações do mundo ao qual chegam os novos seres humanos.

Em continuidade à exposição dos estudos que privilegiam a filósofa Hannah Arendt, Moreira (2016) reflete sobre o impacto da crise na área da educação, a partir da crise da autoridade no mundo moderno. O autor apresenta um diálogo crítico entre os filósofos Alain Renaut e Hannah Arendt. Para ele, a principal divergência entre os estudos de Renaut e Arendt sobre autoridade diz respeito à questão do *poder*. Enquanto Renaut (2004 apud Moreira, 2016) entende a autoridade como mero instrumento do poder que mascara as suas reais intenções de dominação a fim de obter uma obediência servil e inquestionável, Arendt (2006 apud Moreira, 2016) compreende que poder e autoridade não têm o mesmo significado. Segundo a filósofa, o *poder* seria um fenômeno político que ocorre numa teia de relações humanas, do agir entre iguais, dispensando o mando e a obediência. Já a *autoridade* é uma obediência que não obriga, mas que reconhece no outro uma legitimidade, uma experiência superior à sua em um campo específico de saberes.

A autoridade seria, então, fruto de uma relação num espaço “entre-os-homens” (Carvalho, 2015, p. 982), sempre mediada por instituições, sendo instituída somente pelo reconhecimento de sua legitimidade. Nesse sentido, a autoridade não pode ser imposta — a obediência é dada livremente, sem o uso da força. Sendo assim, o que distingue a autoridade da violência é o estabelecimento de uma relação baseada na confiança e na credibilidade de quem comanda e na crença de quem obedece, “assim, reconhecer alguém como autoridade implica tê-lo como um exemplo ou referência por acreditar que ele saiba mais, possa mais ou tenha mais experiência no trato com este mundo, com suas linguagens e práticas” (Carvalho, 2015, p. 983). Quem comanda (professor) deverá acolher os que obedecem (alunos), guiando-os por entre as demandas e dilemas que eles ainda não conseguem responder sozinhos.

Diante disso, a educação passa a assumir responsabilidade pelo mundo, no sentido de contribuir para a conservação do conjunto de instituições, políticas e leis herdadas, para que não sofram com contínuas transformações ou sejam destruídas pelas circunstâncias ou interesses privados de uma pequena porção específica de pessoas. Dessa forma, o educador teria responsabilidade não só pelo desenvolvimento dos sujeitos recém-chegados, mas também pela "continuidade do mundo" conforme a perspectiva arendtiana, pois apresenta aos mais jovens "o conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem" (César & Duarte, 2010, p. 826).

A conservação do mundo, no entanto, não pode ser confundida com o conservadorismo. Entende-se por conservação aquilo que se mantém estável, mas que pode ser transformado, desde que, antes, as gerações tenham compreendido a complexidade do mundo já estabelecido. O mundo contemporâneo, segundo Arendt (2005, apud César & Duarte, 2010, p. 826), é constituído por uma "sociedade de massas", na qual o trabalho e o consumo são priorizados e os homens têm como interesse principal sua sobrevivência e felicidade, visando ao imediatismo, afastando-se da conservação do passado, o que gera o enfraquecimento da autoridade e da tradição e uma forte instabilidade institucional.

Após a exposição de trabalhos que privilegiaram os estudos desenvolvidos por Hannah Arendt, outros autores ampliaram a discussão sobre o tema da autoridade, expressando a necessidade da realização de novas pesquisas, realizadas no chão da escola, através dos professores. Refletindo especialmente sobre o papel da autoridade docente, Oliveira (2015) compreende a autoridade como elemento essencial para que o processo educativo aconteça; trata-se de uma dimensão relacional, já que a interação com e o respeito ao outro são intrínsecos à sua realização. Além disso, a autoridade é uma relação hierárquica que pressupõe uma obediência consentida, o professor tem reconhecido o direito legítimo de orientar o caminho a ser seguido, sendo a autoridade a ele outorgada concentrada no bem comum. Dessa forma, há confiança em sua figura e naquilo que fala ou aconselha, pois, para além dos interesses pessoais, ele preza pela equidade.

Ainda segundo Oliveira (2015), a autoridade tem caráter transitório e temporário, sendo um trabalho diário, sempre recomeçado, sem resultados ou

retornos, formando um cenário de contradições e ambiguidades. Assim, num primeiro momento, a autoridade docente apresenta ao aluno os conhecimentos historicamente produzidos, permitindo a sua inclusão na cultura já estabelecida, oferecendo-lhe bases de sustentação e confiança para viver no mundo. No entanto, ao longo do percurso, o professor com autoridade estimula a autonomia do discente e valoriza o novo que este traz, possibilitando-lhe criar seus próprios caminhos, a partir da inovação por ele introduzida.

Nos estudos de Tomazetti & Schlickmann (2016), mais do que abalada, a autoridade docente foi subtraída, frente a dois fatores: (i) a negação da questão geracional por parte das gerações atuais que frequentam a escola, provocando desequilíbrio no funcionamento educativo; (ii) a diversidade cultural presente na sala de aula, fruto da progressiva massificação do ensino nos últimos anos nas escolas de ensino médio. Desse modo, a perda da ligação entre os mais velhos e os mais novos, faz com que uma geração não eduque mais a outra, desestabilizando a educação e a autoridade docente. Contudo, Tomazetti & Schlickmann (2016, p. 341) afirmam que não há a falência da escola e nem da autoridade docente, ao contrário, os autores expressam a necessidade de se problematizar o nosso presente e se perceber as contradições, os desafios, os novos sentidos e as novas configurações que estão se constituindo.

Em suas investigações, Teles & Lázaro (2014) abordam a crise da autoridade docente numa discussão que envolve a crise de poder na sociedade e o lugar da educação no sistema mais amplo das relações humanas, tendo como base uma pesquisa com professores. Constatou-se que as formas de relações mudaram do ponto de vista tecnológico e sociocultural, o que gerou implicações mais profundas para a compreensão dos acontecimentos e o que os motivaram. Desse modo, é necessário considerar as mudanças sociais, nas formas de relacionamento e de saber, buscando apreender, de maneira adequada, os processos de massificação e de revoluções tecnológicas sobre e com os mecanismos de poder.

Nesse contexto, segundo Teles & Lázaro (2014), constatar a crise na educação é insuficiente para analisar a autoridade docente. Os autores sugerem que sejam desenvolvidos mais trabalhos de pesquisa que contemplem diversas disciplinas e que consigam apurar os diagnósticos, possibilitando o espaço de fala para os diversos sujeitos envolvidos no processo, buscando alternar os procedimentos metodológicos de pesquisa, garantindo que essas vozes sejam

escutadas a partir de sua realidade, por si mesmas. Teles & Lázaro (2014) defendem que a maior necessidade hoje são os espaços de diálogo republicanos e democráticos, que ultrapassem as decisões unilaterais previamente tomadas pelos detentores do poder oficial, desde o âmbito da sala de aula até as políticas e programas governamentais.

Pescarolo & Moraes (2016), ao realizarem uma investigação em 20 escolas públicas de Curitiba e região metropolitana, identificaram que um dos temas recorrentes nos relatos dos profissionais da área da educação foi a perda de autoridade na relação com os alunos. Esse trabalho de campo foi realizado durante três anos, através da observação participante nas escolas escolhidas, o que permitiu o acompanhamento intenso das rotinas institucionais. Nos relatos, os professores indicam as seguintes causas para o enfraquecimento da autoridade: “perda ou crise de valores, falta de educação e de limites, a ausência da família na escola, a desestruturação da família e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que é condescendente com o adolescente e não ensina que ele também tem deveres além de direitos.” (Pescarolo & Moraes, 2016, p. 150).

A partir da pesquisa, os autores compreenderam que a perda de autoridade é uma questão atual, pois, se hoje ela está enfraquecida, é porque um dia foi mais estável. Além disso, a falta de autoridade é entendida como uma questão estrutural, uma vez que tanto os professores mais antigos quanto os mais novos lembram o passado como professores e alunos com saudosismo, num tempo em que os professores eram “temidos, respeitados e prontamente atendidos.” (Pescarolo & Moraes, 2016, p. 151).

Alguns professores, ao se queixarem da perda de autoridade, fazem na verdade, referência a um modelo autoritário do qual não era respeito e reconhecimento, mas medo da punição que poderia ser inclusive física. Lembremos da palmatória, do ajoelhar no milho e dos puxões de orelha que as crianças levavam quando ousavam desobedecer ao professor (Pescarolo & Moraes, 2016, p. 156).

Diante dessa observação, os autores passam a indagar: quais fatores do passado — quando a questão da autoridade não era sentida pelos professores — não estão presentes na relação professor-aluno da atualidade? O que foi percebido é que os professores observados têm dificuldades de serem criticados ou questionados pelos alunos a cada vez em que são identificadas inconstâncias entre as suas atitudes e os seus discursos e, então, compreendem essa atitude crítica e

questionadora como falta de respeito e uma afronta à sua autoridade. Dessa forma, ao serem surpreendidos pelos alunos, tendem a assumir posturas autoritárias. Nesse sentido, Pescarolo & Moraes (2016) esclarecem que a autoridade não é dada *a priori* em razão da questão etária ou posição hierárquica como antigamente, mas conquistada através de fatores complexos que são construídos diariamente nas relações.

Os professores participantes da pesquisa de Arreguy & Coutinho (2015) demonstraram a recorrência de relatos no que tange a ausência de respeito do estudante para com o professor. O que as autoras denominam "situação social de desautorização do professor" (Arreguy & Coutinho, 2015, p. 291) surgiu como uma das principais queixas dos professores, pois, segundo eles, a autoridade docente é vista pelos estudantes como algo a ser constantemente enfrentado e superado. Segundo os relatos, os estudantes têm a expectativa de que o trabalho docente seja de "animadores de classe", que seria o dinamismo da aula visando não só à aprendizagem, mas também à diversão dos estudantes. Os professores também problematizam até que ponto a escola e o próprio professor estariam obsoletos frente aos atuais recursos tecnológicos, como a internet, que tem colocado em questão a relevância do professor no processo de aprendizagem.

Segundo os estudos de Martins et al. (2016), existe um alerta sobre o fim do projeto de escolarização do Estado Moderno, já que os seus pilares de sustentação (modelo disciplinador, vigilante e de punição) estão desmoronando. Desse modo, o desabamento do Estado-nação, que dava sentido à escola, coloca em questão as funções sociais da mesma no cenário contemporâneo. Diante desse "desabamento", são multiplicadas as reformas, programas e projetos de formação de professores; a permanência dos estudantes na escola é ampliada; os procedimentos de avaliação passam a ser sofisticados, mas sempre se oferece "mais do mesmo", na tentativa de preservar o modelo que parece estar saturado. Nesse sentido, as autoras alertam para a necessidade urgente e prioritária de se entender o que as unidades escolares enfrentam em seu dia-a-dia.

Pode-se perceber que os trabalhos fundamentados pela filósofa Hannah Arendt desenvolvem suas análises sobre a autoridade a partir do contexto histórico, político e social. A escola, inserida nesses contextos, recebe interferências que podem produzir efeitos significativos na constituição da autoridade docente. O que se ressalta, então, é a necessidade de investigar os

sujeitos envolvidos no processo de constituição da autoridade docente. Se a autoridade docente se concretiza na construção diária e pela legitimação de um grupo, é importante que professores e estudantes possam expressar as suas concepções sobre o tema.

## 2.2

### Profissão e autoridade docente

Neste eixo temático, são apresentados trabalhos que analisam as particularidades e os desafios da profissão docente, sendo um deles a própria autoridade. Nunes & Oliveira (2016) tomam a profissão docente, as condições de trabalho do professor, o seu desenvolvimento profissional e as mudanças na prática educativa como pontos fundamentais para analisar a melhoria na qualidade da aprendizagem dos estudantes da educação básica e as mudanças que as sociedades vêm passando — desenvolvimento científico, tecnológico e significativa transformação econômica —, o que exige uma escola mais atenta às demandas do seu tempo.

A sociedade passa a exigir que os professores assumam novos papéis, que deverão ser repensados na sua formação inicial (considerando a profissionalização) e na formação continuada (considerando o desenvolvimento profissional), que refletem diretamente na sua identidade profissional e na sua relação com o trabalho. No entanto, as autoras identificam que há um descompasso entre o que é oferecido na formação inicial dos docentes e as exigências cotidianas do trabalho escolar.

Dentre os dez indicadores básicos que buscam resumir as principais mudanças da educação nos últimos anos, está a *autoridade* e a *disciplina na relação educativa*. Segundo Nunes & Oliveira (2016), o professor, antes entendido como o detentor de todo o poder dentro da sala de aula perante os alunos passivos e obedientes, atualmente, vivencia uma inversão, muitas vezes caracterizada por conflitos com os alunos. Isso exige do professor novas formas de intervenção no cotidiano da sala de aula.

O estudo de Pescarolo (2014) mostra que a escola, a formação de professores e o trabalho docente em si, que conta com uma carga horária extensa,



baixos salários, dentre outros fatores, têm reduzido a capacidade subjetiva dos professores para lidar com os conflitos comuns à escola e à vida em sociedade.

Além disso, as escolhas políticas por reduzir os salários dos professores, por exemplo, têm tornado esses profissionais pouco preparados para uma atuação eficaz e significativa. Isso se comprova quando Longo (2014), ao questionar os licenciandos sobre suas motivações quanto à profissão docente, percebe que treze dos dezenove estudantes expressaram o desejo de abandonar a profissão. Para eles, a escolha pelo magistério representa apenas uma estratégia de inserção rápida, e sobretudo temporária, no mercado de trabalho.

A maior motivação quanto aos cursos de licenciatura estaria em ter uma renda enquanto tentavam a inserção nos programas de mestrado e doutorado ou em carreiras mais bem-sucedidas economicamente. Além disso, a distância entre teoria e prática (percebida nas experiências de estágios pelos licenciandos) é uma forma de frustração que lhes faz reconsiderar a permanência na formação. Outro ponto seria o descaso político em relação à carreira docente.

Em seus estudos, Cortizo et al. (2017) analisam a constituição do saber profissional docente e pensam sobre que os referentes da autoridade e da autonomia atravessam a ação docente, através da observação e da entrevista com três professores de uma escola pública. Dentre as muitas questões surgidas ao longo do estudo, uma se destacou: “como se constrói a autoridade docente, se ao espelho da autonomia se reflete uma autoridade fraturada?”. Essa questão diz respeito ao lugar e à posição do docente no exercício do saber profissional e nos cenários educativo e social. A análise realizada sobre os discursos e as observações dos três professores elucidou a incerteza que envolve essa problemática na contemporaneidade.

Nesse sentido, Cortizo et al. (2017) não analisam a problemática como pedagógica, mas como antropológica, uma vez que não só a escola e a autoridade docente estão perdendo o sentido, mas outras instituições sociais também estão sendo postas em questão nesses tempos incertos.

Diante desse cenário, a escola parece perder-se num movimento que remete a um problema equivalente a um sem sentido (Nóvoa, 2008; Voltolini, 2011). Nessa linha de pensamento, Nóvoa (2008, p. 187) indaga: “Para que serve a escola nas sociedades contemporâneas? As respostas do passado já não nos servem e temos dificuldades em encontrar respostas novas”. A questão impele a pensar sobre o

papel da escola diante desses contextos plurais, heterogêneos e complexos em que está inserida (Cortizo et al., 2017, p.68).

Assim, já que as respostas do passado não servem mais, qual será o papel da escola nas sociedades contemporâneas, frente às novas demandas de contextos plurais, heterogêneos e complexos? Para Cortizo et al. (2017), o saber profissional precisa ser considerado para além da técnica, levando em conta também o agir docente com saberes que envolvem tanto os processos formativos como as suas experiências no âmbito familiar, escolar e social.

Diante de seus estudos, Nascimento (2015) reconhece a importância da formação e da qualificação docente que assegura o domínio desses profissionais sobre os conteúdos e as metodologias de ensino. No entanto, a autora garante que a autoridade ultrapassa a formação, sendo constituída a partir do lugar ocupado pelo educador e pelos conhecimentos que detém e o autorizam como representante da comunidade adulta à função de educar os mais novos, apresentando-lhes o mundo. O professor detentor da autoridade, segundo Nascimento (2015), é entendido como aquele que conhece e apresenta o mundo para os estudantes (perspectiva arendtiana), opondo-se ao professor *bancário*, que apenas transmite conteúdos, mas, ao contrário, é aquele que liberta e problematiza (perspectiva freiriana).

Através do modelo de uma “pesquisa-intervenção”, Arreguy & Coutinho (2015) ofereceram espaços de conversação para um grupo de professores de ensino fundamental e médio de uma escola da rede pública, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Nos dez encontros realizados procurou-se incentivar a reunião coletivizada entre pares, a fim de criar condições de fala sobre o mal-estar no cotidiano escolar, a partir de temas estabelecidos pela demanda dos próprios professores. Esses temas estariam relacionados aos afetos, à violência e aos conflitos da autoridade.

Assim, os educadores foram convidados a falar sobre o mal-estar vivenciado na relação com os estudantes através das trocas e interlocução com os seus pares. Diante dessa experiência proporcionada aos professores, as autoras, orientadas pela psicanálise, puderam afirmar que esse espaço de fala foi importante para possibilitar a circulação das produções discursivas no interior da escola. Esse espaço de troca pôde promover novas interlocuções entre os professores, o que

permitiu o deslocamento do lugar de queixa e impotência mais comum nas reuniões espontâneas entre eles, para uma reflexão para novos caminhos de atuação.

Quanto às observações que os professores fizeram sobre os afetos no espaço escolar, o que segundo Arreguy & Coutinho (2015) ainda é uma questão pouco abordada nos espaços educativos e na formação dos professores, foi possível observar que, enquanto alguns afirmavam a necessidade de vencer a resistência dos estudantes através da amizade e do afeto, outros consideravam que o melhor meio para lidar com os maus sentimentos dos estudantes e deles próprios era pela via de repressão. No entanto, os discursos dos docentes oscilavam entre um apelo à punição e à crença da não imposição de regras, que deveriam ser estabelecidas e discutidas junto aos estudantes.

Uma consideração apontada pela pesquisa de Oliveira (2015), no que tange à própria concepção dos professores sobre a autoridade docente, mostra os profissionais com receio de assumir as responsabilidades pelo ato de educar, preferindo saídas permissivas, na tentativa de evitar o confronto com os estudantes, pois isso poderia levar à percepção de uma atitude autoritária. Por outro lado, os estudantes afirmam majoritariamente preferir que os professores tenham ações firmes, mesmo que impostas, pois estas lhes passam segurança, o que não acontece quando o professor tenta se nivelar ao estudante, minimizando as diferenças entre eles.

Nascimento (2015) promove o diálogo entre Paulo Freire e Hannah Arendt para refletir sobre as responsabilidades do professor diante das novas gerações. Segundo a autora, para ambos os autores, apesar do professor não ser o único responsável pelo enfrentamento das dificuldades vivenciadas na educação, será ele o responsável por conservar o mundo e proteger as crianças. Ao mesmo tempo, caberia à educação promover a transformação do mundo pela ação política conjunta dos homens, demonstrando amor pelo mundo. Educar seria, portanto, colocar em relação o professor e os estudantes, os estudantes entre si e os estudantes e o mundo. Diante disso, é necessário contemplar as dimensões técnico-científicas, ético-políticas e estéticas nas práticas pedagógicas.

Mesquita (2018), a partir de uma ampla revisão de literatura sobre *efeito-professor, eficácia escolar, desempenho docente, competências para ensinar, saberes docente e processo de profissionalização*, buscou identificar aspectos que

caracterizam um “bom-professor” de ensino médio. Para tanto, a autora adotou cinco dimensões da docência como categorias de análises, a saber: *conhecimento, estratégica, relacional, motivacional e profissional*. Essas categorias contribuíram para a análise da relação entre o exercício da docência e os bons resultados no processo de ensino-aprendizagem.

A autora, então, combinou as ideias entre as pesquisas baseadas em diferentes autores (Bressoux, 2003; Brooke & Soares, 2008; Bruns & Luque, 2014; Lessard et al., 2010; Formosinho et al., 2010; Fernandes, 2008; Perrenoud & Thurier, 2002; Tardif, 2005; Nóvoa, 2009), a fim de identificar a abrangência de cada uma das dimensões do trabalho docente. Mesquita (2018) observou que, embora a dimensão relacional seja central no trabalho com o ensino médio e na compreensão da autoridade docente, todas as demais dimensões propostas por seus estudos se complementam e também podem contribuir para a constituição da autoridade do professor. Diante disso, foram definidas cinco dimensões:

- (I) Dimensão do conhecimento: articulação entre os aspectos curriculares e os saberes pedagógicos.
- (II) Dimensão estratégica: envolve as técnicas norteadoras do trabalho docente e estratégias pedagógicas do professor.
- (III) Dimensão relacional: desenvolvimento de uma competência relacional do professor para lidar com a heterogeneidade dos alunos.
- (IV) Dimensão motivacional: é de natureza intrínseca que contém elementos motivacionais para o empenho do professor no seu bom desenvolvimento profissional.
- (V) Dimensão profissional: incorpora elementos burocráticos, formativos e as condições de trabalho do exercício profissional docente.

Neste eixo, convém refletir sobre o que a formação inicial tem proporcionado aos professores em termos teóricos e atitudinais. Compreende-se que a prática diária da sala de aula é parte importante da constituição profissional docente, bem como a teoria. Sendo uma profissão relacional, que lida com seres humanos e com as transformações do mundo, é razoável que as formações oferecidas para os professores estejam em constante revisão e reformulação, a fim de contribuir para o ser e o fazer docente.

Se por um lado é importante revisar e reformular os currículos das formações de professores, por outro é fundamental que cada educador seja um protagonista-consciente do ser exercício. Assim, através do conjunto de experiências teóricas e práticas, o professor terá mais possibilidades de construir um repertório significativo de recursos metodológicos e humanos. Esse repertório pode favorecer a atuação profissional, fortalecer sua autonomia e a relação professor-estudante, logo, a constituição da autoridade docente em sala de aula.

## 2.3

### Juventude e autoridade docente

Inicialmente, destaca-se que nas análises das pesquisas sobre juventude e autoridade docente, as questões ligadas ao ensino médio se entrelaçavam.

A partir dos anos 1990, o Brasil passou a desenvolver uma política educacional voltada para o ensino médio que buscava oferecer um novo tipo de formação no nível médio que estivesse de acordo com as transformações nos modos de produção e de gestão do trabalho, resultantes do desenvolvimento científico e tecnológico, tendo gerado profundas repercussões nas relações sociais e nas esferas política e cultural da sociedade. Assim, o ensino médio passou a ser uma etapa mínima obrigatória, com duração mínima de três anos, possível de ser realizado juntamente com a educação profissional de nível técnico ou sequencial, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Pescarolo (2014) afirma que, no Brasil, não houve investimentos necessários para que a escola pudesse acompanhar as demandas impostas pela democratização. Desse modo, segundo a autora, ao longo dos anos, com a progressiva e precária democratização do acesso ao ensino, foi possível perceber o que denomina *efeitos* adversos. São eles:

a desvalorização dos diplomas escolares, o desengajamento dos alunos da causa escolar, a desvalorização da cultura e dos hábitos dos alunos e de suas famílias, que são fortemente vistas como desestruturadas e inadequadas para a cultura escolar, o declínio da autoridade docente, que se debate entre modelos mais autoritários e posturas permissivas e incoerentes, o fracasso escolar e a culpabilização dos alunos e de suas famílias por esse fracasso e por fim, duas questões que parecem estar claramente relacionadas com a incapacidade docente de lidar as crianças e jovens que povoam a escola nos dias de hoje (Pescarolo, 2014, p. 215).

Diante de tantas modificações culturais e nas práticas escolares, como massificação e universalização do acesso à escola; acesso às redes mundiais de comunicação e efeitos das informações produzidas na atualidade, o sistema escolar e o professor de ensino médio vivenciam uma nova realidade educacional (Tomazetti & Schlickmann, 2016, p. 334), já que a escola, especialmente de ensino médio, parece não ser mais a representante única, predominante e legítima de transmissão de cultura.

Nesse cenário, segundo Tomazetti & Schlickmann (2016), os jovens deixam de ser receptores de conteúdo e passam a ser, então, ativos na construção dos seus diferentes modos de ser, de existir e de se constituir nos espaços sociais, buscando dar sentido a essas experiências. Na pesquisa de Oliveira (2015), foi possível identificar diferentes perfis de grupos de estudantes, os quais atribuem diferentes significados à escola.

Oliveira (2015) chama atenção para os quatro grupos de estudantes: os *desinteressados*, os *esforçados*, os *dedicados* e os *indisciplinados*.

Os *desinteressados* veem a escola como um lugar prioritariamente de socialização, com foco nas amizades e pouco interesse na aprendizagem. Já os *esforçados* têm seus interesses voltados para aprendizagem, acreditando nos estudos como uma oportunidade única de ascensão social, que pode ocorrer através do ingresso na universidade ou da ampliação de ofertas para entrada no mercado de trabalho, no entanto, estes alunos demonstraram limitações que lhes prejudicam na aquisição dos ensinamentos transmitidos. O grupo de estudantes *dedicados* tem uma boa percepção da escola, mas, diferentemente dos grupos anteriores, tem facilidade de se desenvolver sem a necessidade de intervenções na socialização ou na aprendizagem, eles apresentam desempenho e autonomia em ambas as perspectivas. Por fim, os *indisciplinados* não percebem a escola como relevante sob qualquer ponto de vista (social ou pessoal), concebendo-a apenas como uma obrigação.

Esses jovens trazem para a escola as suas próprias linguagens e culturas, transformando e complexificando a cultura escolar. Diante do público heterogêneo, a escola é desafiada a rever as suas práticas. Conforme constatado pelos estudos de Tomazetti & Schlickmann (2016), é necessário que o ensino médio tenha um sentido em si mesmo, deixando de ser um mecanismo de seleção

e competição, passando a ser um espaço de convivência entre as gerações e os próprios jovens.

Inspirada em Krawczyk (2014), Mesquita (2018) esclarece que o ensino médio está em momento de “transição” que coloca a formação e a profissionalização docente não em um cenário de crise, mas de possibilidades (Mesquita, 2018, p. 525). Além disso, segundo Mesquita (2018), o ensino médio no Brasil apresenta como um dos principais desafios para uma prática docente eficaz, a pouca clareza de seus objetivos, uma vez que este segmento de ensino tem uma multiplicidade de funções, podendo ser propedêutico, profissionalizante ou integral e envolve as diferentes redes administrativas (federal, estadual, municipal e privada) e as classes sociais dos jovens atendidos.

A pesquisa de Oliveira (2015) demonstra que a autoridade docente tende a variar de acordo com a etapa da escolaridade na qual é empregada. O ensino médio, por exemplo, está na fronteira entre dois níveis educacionais, o ensino básico e o ensino superior, assumindo uma função ora voltada para o ensino profissionalizante, ora para o ingresso nas universidades. Além disso, o próprio público que o frequenta está em uma fase que não é infantil e nem adulta. Para autora, a juventude é uma fase específica, que teria como desafio a tarefa complexa de conciliar o desejo individual e as normas coletivas.

Martins et al. (2016) utilizam os dados obtidos através de uma investigação que se propôs analisar o programa de governo *Sistema de Proteção Escolar*, implementado desde 2010 pela Secretaria de Estado da Educação. O objetivo era compreender as percepções dos Professores Mediadores Comunitários (PMECs) sobre situações de conflito e violência nas escolas onde atuam. Pelos dados, foi possível perceber uma tendência de ampliação dos níveis de conflito e violência no espaço escolar. No relato dos entrevistados, a maioria dos problemas seriam provocados pelos alunos.

Segundo a pesquisa de Martins et al. (2016), na afirmação de muitos dos mediadores, os alunos que estão frequentando a escola não estão preparados para isso, o que demanda dos professores outras referências e práticas pedagógicas que lhes possibilitem apropriar-se do conhecimento escolar. Os dados indicaram que os PMCs buscam compreender a diversidade de valores sociais que se manifestam na instituição escolar e emergem no contexto contemporâneo — aborto, drogas,

orientação sexual, violência, problemas familiares —, mas é reconhecida a dificuldade de lidar com essas manifestações (Martins et al., 2016, p. 587).

A análise das falas dos PMCs evidencia que, hoje, o maior problema dos professores está em como restituir os significados do processo de escolarização aos jovens. Assim, por não estarem ajustados às lógicas secularmente expressas nas escolas, os jovens manifestam de diferentes maneiras, resistência às condutas dos profissionais e das práticas pedagógicas ali iniciadas, confrontando a autoridade socialmente atribuída aos professores e ao prestígio da escolaridade. Martins et al. (2016) concluem as suas reflexões reafirmando a necessidade de mais estudos e investigações que aprofundem a reflexão sobre as consequências dessas ocorrências no trabalho docente.

Para Tomazetti & Schlickmann (2016), a autoridade docente tem se transformado através das estratégias impostas pelos próprios jovens. Para os autores, diferente do ensino fundamental, no qual a relação professor-aluno é mais estável e não encontra tanta resistência por parte dos alunos, no ensino médio acontece uma tripla ruptura:

a) a entrada dos estudantes em um universo complexo, normativo, em que a autoridade não é suficiente para estabelecer a legitimidade das normas; b) os estudos perdem suas evidências naturais, porque o sentido do estudo e do trabalho não vale por si só e as notas começam a determinar o futuro social e, por fim, c) o colégio reforça uma cultura adolescente, à frente ou paralelamente à cultura escolar (Tomazetti & Schlickmann, 2016, p. 338).

Diante disso, a autoridade deixa de ser um elemento que sustenta a prática docente. Segundo Tomazetti & Schlickmann (2016), a contemporaneidade trouxe novas formas de configurações sociais, nas quais a transmissão geracional valorizada na formação dos cidadãos pelas sociedades anteriores passa a ser questionada, uma vez que os jovens também têm saberes sobre a vida e lidam melhor que os adultos com os recursos tecnológicos. No entanto, as informações dispostas pelas mídias digitais apenas comunicam, mas não necessariamente produzem “um vínculo entre seu conteúdo e o comunicante, ou seja, sem que aquele que informa possa transmitir qualquer tipo de experiência.” (Tomazetti & Schlickmann, 2016, p. 339).

Este eixo demonstra a importância desta pesquisa a partir do que os próprios jovens têm a dizer, uma vez que a autoridade docente se constitui na relação com



o grupo, podendo ser ou não legitimada por ele. Além disso, sendo a juventude uma etapa específica da vida, com os seus dilemas, desafios e potencialidades, o ensino médio também se constitui como uma etapa particular da escolarização. Questiona-se, então: como a juventude plural que frequenta a escola pública compreende a constituição da autoridade docente?

## 2.4

### Didática e autoridade docente

Neste eixo temático, são apresentadas as pesquisas que analisam as particularidades da didática para a constituição da autoridade docente. De acordo com Mesquita (2016), a didática docente envolve desde as estratégias de ensino até as relações humanas. Em sua pesquisa sobre as práticas pedagógicas exercidas por um determinado grupo de professores do ensino médio, a autora verificou que a didática dos professores é marcada pelo aspecto relacional.

Os docentes reconhecem duas características marcantes entre os alunos de ensino médio: desmotivação e despreparo. Estas características, algumas vezes, aparecem no discurso dos docentes associadas às posturas de indisciplina e rebeldia. Nestes casos, a relação professor-aluno está associada às críticas dos professores a sua perda de autoridade e ao não reconhecimento, por parte dos jovens, do 'valor' da escola em suas vidas. Com esta reinterpretação da abrangência das 'questões disciplinares' é possível afirmar que os professores evidenciam a dimensão relacional como condição singular para uma boa atuação docente (Mesquita, 2016, p. 175).

Nesse sentido, para Lelis (2012) o exercício profissional docente, ganhou novas formas:

Trata-se de um profissional que não detém mais com exclusividade as informações. A gestão de classe, a partir de uma autoridade pedagógica, apresenta-se como uma tarefa primordial, visto que os alunos não são mais os mesmos e possuem características socioculturais novas — enquanto sujeitos de direitos (Lelis, 2012, p. 159-160).

Arreguy & Coutinho (2015), ao discutirem a presença do desejo nas relações educativas, apontam que a relação professor-aluno é atravessada pela *transferência*. Isso significa que o aluno ter sentimentos positivos (transferência positiva) ou sentimentos negativos (transferência negativa) em relação ao professor pode favorecer ou dificultar o seu desempenho escolar. Desse modo, foi

possível localizar que o surgimento e a intensidade dos afetos vividos na transferência entre aluno-professor e professor-aluno, podem trazer implicações no processo de aprendizagem.

A noção de transferência de afetos proposta por Arreguy & Coutinho também pode ser compreendida pela perspectiva de Nascimento (2015), segundo a autora, o ensino ultrapassa o desenvolvimento de habilidades e competências, sendo necessária a busca pelo sentido e pela compreensão e, a partir disso, estabelecer formas singulares de relação com o mundo e com os outros.

Inspirada pelas teorias de Hannah Arendt e Paulo Freire, Nascimento (2015) afirma a educação como uma mediação entre o passado e o futuro. Nesse processo de mediação, o papel do professor é garantir o contato entre as gerações mais novas com as gerações mais antigas, pois assim os mais novos podem encontrar o seu lugar como uma aposta para o futuro. Desse modo,

O acesso ao legado das gerações anteriores, constituído por um amplo repertório de linguagens, significados, experiências e conhecimentos científicos e culturais, possibilita bem mais que o treinamento de competências, oportunizando aos indivíduos a compreensão de seu lugar no mundo, enquanto integrantes desse repertório (Nascimento, 2015, p. 216).

No que diz respeito às novas tecnologias informacionais e comunicacionais, Soares (2016) investiga de que maneira essas novas tecnologias reforçam ou “põem em xeque” a percepção do professor sobre a sua autoridade em sala de aula. Considerando que a “crise da autoridade” recorrentemente posta pelos docentes poderia ter ligação com as novas dinâmicas sociais emergentes do desenvolvimento tecnológico dos últimos quarenta anos, Soares (2016) aponta que não é o domínio das TICs pelo professor que reforça ou não a sua autoridade. O que se pôde perceber é que as TICs são variáveis importantes no processo educacional e podem tanto reforçar como desconstruir a autoridade docente, mas não pela ação direta como geralmente é defendido e, sim, pela forma como ela é trabalhada pelo professor. Por isso, não é esse domínio determinante no possível reforço da autoridade, mas, importa como ele, tendo-o ou não, utiliza-se das competências dos seus alunos para potencializar os seus próprios recursos didáticos e permitir uma construção metodológica conjunta com a sua turma.

Este eixo evidencia que a autoridade docente consiste em aspectos relacionais e didáticos, que vão desde o trato nas relações com os estudantes até a

gestão de sala de aula. Portanto, além de compreender as concepções de professores e jovens-estudantes, é fundamental a observação da/na sala de aula. A partir da observação, é possível identificar a relação dos estudantes com os professores e também como os aspectos didáticos adotados podem fortalecer ou fragilizar a relação professor-estudantes e, desse modo, a constituição da autoridade docente.

## 2.5

### Aproximações com a pesquisa

Diante do exposto até aqui, é possível traçar o que será considerado nesta pesquisa como autoridade. Os pressupostos teóricos revelam algumas evidências que justificam a autoridade docente como uma competência profissional importante a ser constituída no trabalho do professor. Compreende-se como *autoridade* uma característica própria daqueles que habitam o mundo há mais tempo e têm como principal responsabilidade apresentar o seu funcionamento e a sua estrutura aos recém-chegados. Nesse sentido, a autoridade reconhece os mais velhos não como superiores em relação aos mais novos, mas como pessoas que tiveram mais experiências no mundo e, portanto, podem ensinar sobre ele.

Sendo assim, a partir do reconhecimento do mundo já estruturado, os mais novos, podem agir sobre ele, propondo novas dinâmicas de funcionamento e estrutura. No entanto, a autoridade não está posta em nenhuma instituição social, visto que precisa ser reconhecida e legitimada pelo grupo.

Autoridade não é o mesmo que o autoritarismo, uma vez que é incompatível com o uso da força ou da tentativa de persuasão. Desse modo, a autoridade consiste numa hierarquia clara, na qual a obediência não é entendida por medo, mas por respeito, confiança e credibilidade, conforme explica Arendt:

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 (Arendt, 2011, p. 129).

Um professor com autoridade precisa contemplar uma série de características atitudinais e pedagógicas que fortaleçam o exercício da sua função, especialmente no trabalho com o público jovem, a fim de possibilitar a autonomia dos estudantes no pensar e no agir. Diante disso, quais características são mais valorizadas pelos jovens-estudantes desta pesquisa, quando o assunto é a autoridade docente?

Já que a autoridade docente não está posta, mas precisa ser construída diariamente e legitimada pelo grupo, é necessário, compreender, no contexto específico desta pesquisa, o que e como os jovens-estudantes reconhecem por autoridade docente e se legitimam as professoras de Filosofia e Sociologia como tal. Cabe também investigar se as professoras exercem a sua responsabilidade de apresentar o mundo aos mais novos, de modo que estes, além de conscientes, estejam motivados para atuar no/sobre o mundo, tendo como foco as transformações sociais particulares de seu tempo.

Os pressupostos teóricos construídos viabilizaram um panorama do que já se tem pesquisado na área da educação sobre o tema da autoridade docente, o que possibilitou a problematização da realidade e a construção de interpretações sobre ela. A partir da apresentação sobre aquilo que já foi feito, é possível avançar nas análises do campo, na tentativa de revelar outras possibilidades de interpretar a autoridade docente com as professoras e os jovens-estudantes do ensino médio.

### 3

## Metodologia: o dito, o visto e o escrito

Este capítulo tem como finalidade apresentar as escolhas teórico-metodológicas que contribuíram para a produção de dados e parte das análises sobre a autoridade docente na relação com os jovens-estudantes. Tais escolhas foram definidas a partir da revisão de literatura que constitui os *pressupostos teóricos* desta pesquisa, apresentados no capítulo 2. Assim, as metodologias adotadas buscaram privilegiar as análises sobre a relação da autoridade docente com a profissão docente, a juventude e a didática.

Esta pesquisa pretende compreender, a partir das ações e concepções dos professores, como a autoridade se faz presente em suas práticas pedagógicas e como a autoridade dos professores é concebida pelos jovens-estudantes do ensino médio. Desse modo, é adotado o termo *concepção* que, nesta pesquisa, consiste na maneira pessoal como os sujeitos entendem, percebem e reconhecem, baseados nas suas crenças, a constituição da autoridade docente. Defini-se o termo *concepção* como uma elaboração da própria pesquisadora, a fim de torná-lo mais próximo dos objetivos da pesquisa. Para investigar as ações e concepções dos sujeitos, seu campo é uma escola pública estadual localizada na zona sul do Rio de Janeiro. No próximo capítulo, apresentam-se mais detalhes sobre a escolha e as características do campo.

A fim de cumprir com os objetivos da pesquisa, a investigação foi composta por três procedimentos, a saber: (i) o *visto*, observação das aulas (registrada no caderno de campo e no *checklist*) (ver Anexo II); (ii) o *escrito*, aplicação de questionário para os jovens-estudantes (ver Anexo III); e (iii) o *dito*, entrevista com as duas professoras da área de ciências humanas (Sociologia e Filosofia) (ver Anexo IV). A proposta é integrar esses três procedimentos metodológicos para a produção de dados. O *checklist*, o questionário e o roteiro de entrevista foram construídos com base nas experiências teóricas e práticas, que envolvem a trajetória da pesquisadora, desde a iniciação científica e encontram-se como anexos nesta dissertação.

### 3.1

#### Observação da sala de aula — o *visto*: caderno de campo e *checklist*

Para fundamentar a observação nos estudos da sala de aula, Marcondes (2010) explica que a sala de aula envolve os processos interacionais bem como o processo de transmissão do saber, em que, no interior da sala de aula, há uma cultura específica e particular que se articula com outras práticas culturais mais amplas (Marcondes, 2010, p. 27). A autora também esclarece quais as funções da pesquisadora durante a observação, a saber: (i) descrever a realidade investigada; (ii) analisar esta realidade; (iii) interpretá-la, de maneira a explicitar seu significado. Para isso, é preciso reconstruir o significado dos elementos da cultura analisada, através do destaque dos elementos que a estruturam, da maneira como eles se relacionam e das particularidades de sua dinâmica. Somente pela reconstrução (ou interpretação) do sentido dos fenômenos observados é possível compreender as práticas sociais do contexto.

Uma das metodologias utilizadas na pesquisa foi a observação da sala de aula das duas turmas de 2º ano do ensino médio. As observações foram registradas no caderno de campo e no *checklist* de observação. No caderno de campo, houve a anotação livre e densa do campo, envolvendo a descrição das situações da sala de aula e algumas impressões/interpretações sobre elas. O *checklist* teve a sua construção baseada nos objetivos e nas questões que cercam esta pesquisa; trata-se de uma adaptação da ficha de observação da tese da professora e Dr.<sup>a</sup> Silvana Mesquita (PUC-RJ)<sup>3</sup>, inspirada na ficha de aula do Projeto GERES (PUC-RJ).

O *checklist* serviu como uma importante ferramenta de direcionamento e registro das observações. A sua organização contemplou os seguintes aspectos: (i) informações preliminares da sala de aula e dos sujeitos (professoras e jovens-estudantes do ensino médio); (ii) gestão da sala de aula; (iii) atividades didáticas; (iv) atitudes das professoras; (v) atitudes dos jovens-estudantes; (vi) clima da sala de aula. A recorrência (ou não) das ações que envolviam esses aspectos serviu para demarcar as particularidades do campo.

---

<sup>3</sup> MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. **O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016. Orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis – 2016.

Assim, foram observadas as lógicas específicas que cercam as relações de autoridade docente no contexto analisado. A observação teve o intuito de acompanhar e comparar a constituição da autoridade das duas professoras atuantes nas duas turmas de 2º ano do ensino médio. Foram observadas e registradas as regularidades do campo. Através da descrição densa dos casos observados foram extraídas as regras de costumes ou relações sociais, a fim de construir interpretações sobre a realidade, organizar os dados coletados e estabelecer categorias de análise. Assim, por meio da observação, foi possível fazer comparações, identificar contradições nas concepções dos sujeitos e definir alguns sentidos do campo.

Para tanto, metodologicamente, foram destacados no caderno de campo trechos que dialogam com as concepções apresentadas (escrito e dito) e outros que podem ajudar a entender melhor a realidade investigada. Também houve a contagem dos *checklists*, a fim de verificar a frequência de determinadas ocorrências atitudinais e pedagógicas que ocorreram durante as aulas. A partir dessas ferramentas, houve a nomeação das categorias, para realizar a interpretação e análise dos dados.

A observação foi orientada por objetivos teóricos e metodológicos, mas flexível às imprevisibilidades do campo observado. Durante esse processo, os elementos observados foram anotados sistematicamente no caderno de campo e no *checklist*. Cabe ressaltar que, embora outras ferramentas metodológicas possam complementar a observação, ela foi o principal meio de compreensão do campo, a fim de ajustar e equilibrar as possíveis contradições, naturalizações e limitações das informações fornecidas pelos atores investigados.

### 3.2

#### **Questionário para os jovens-estudantes — o escrito**

Os questionários são ferramentas de pesquisas sociais que permitem trabalhar com um maior número de atores e quantificar suas respostas, na maioria das vezes de forma amostral (Mesquita, 2016, p. 57). Goldenberg (1998) apresenta algumas vantagens do questionário, a saber: a aplicação poder ser feita a um grande número de pessoas ao mesmo tempo, as frases padronizadas

garantirem maior uniformidade para a mensuração e os pesquisados se sentirem mais livres para expressar opiniões que temem ser desaprovadas.

O questionário foi construído antes da entrada no campo, com base nas aproximações teóricas e práticas com o tema. A aplicação do questionário aconteceu em dois momentos do campo: na primeira semana (05 de setembro) e algumas semanas antes do fim da observação, na tentativa de conseguir um quantitativo maior de participantes. Na primeira aplicação, havia 19 de 22 jovens presentes na turma A, dos quais apenas 10 se voluntariaram a responder o questionário; na turma B, havia 23 de 29 jovens presentes, dos quais 10 responderam o questionário. Na segunda aplicação, mais 6 estudantes da turma A e 5 da turma B aceitaram participar, totalizando 31 participantes. Eles levaram cerca de dez minutos e não apresentaram dificuldades para responder às questões.

No próximo capítulo, serão apresentadas as características do campo de investigação, desde a seleção da escola até a entrada no campo e o contato com os sujeitos dessa pesquisa.

**Quadro 1 — Número de jovens-estudantes de 2º ano respondentes ao questionário**

Turma	Número de jovens-estudantes matriculados	Número de respondentes
A	22	16
B	29	15
TOTAL	51	31

**Fonte:** Elaborado pela autora

Com o intuito de garantir o máximo possível as possibilidades de posicionamento dos jovens-estudantes quanto às questões que envolvem a autoridade docente, a estrutura do questionário contemplou um misto de quinze questões abertas e fechadas, organizadas em três eixos: (i) informações pessoais; (ii) estudante e escola; (iii) estudante e professor.

No eixo das *informações pessoais*, tem-se dados referentes ao sexo, à turma, ao bairro onde mora, à profissão dos responsáveis e ao nome da escola onde os jovens estudaram durante o ensino fundamental. Além da identificação de sexo e turma, este eixo buscou captar a origem familiar e social dos jovens. No eixo *estudante e escola*, buscou-se verificar como a estrutura organizacional da escola e a didática dos professores são compreendidas pelos jovens-estudantes, enquanto,



no eixo *estudante e professor*, identificar quais características fazem com que o professor seja bom, tenha uma boa relação com as turmas e seja reconhecido como uma autoridade pelos jovens-estudantes.

Nesse sentido, os três eixos que compõem o questionário buscaram contemplar os fatores que cercam a relação professor-estudante e como a autoridade docente é concebida pelos jovens. Assim, constituído por 14 questões abertas e uma fechada, o questionário permitiu que os estudantes expressassem livre e espontaneamente as suas concepções referentes à escola e aos professores. A questão fechada mesclou opções atitudinais do professor — umas mais voltadas para autoridade, outras orientadas pelo autoritarismo —, a fim de identificar quais as aproximações os jovens-estudantes fazem para definir a sua concepção sobre autoridade docente.

Metodologicamente, para a construção das categorias, houve a leitura sistemática das respostas dos jovens-estudantes ao questionário, com o intuito foi identificar e selecionar aquelas que tratavam de concepções semelhantes. Após a seleção, as concepções foram agrupadas em diferentes tabelas, de acordo com as suas semelhanças. Em seguida, foi feita nova leitura sistemática, para interpretação e nomeação das categorias, de acordo com a frequência das características expressas em cada concepção. Desse modo, houve a interpretação e análise dos dados concepções dos jovens-estudantes.

### 3.3

#### **Entrevista com as professoras — o *dito***

As entrevistas são mais eficientes quando se deseja “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.” (Duarte, 2004, p. 215). Neste trabalho, a entrevista buscou um olhar mais profundo sobre as particularidades de cada professora. Duarte (2004, p. 215) também esclarece que “entrevista é trabalho, não bate-papo informal ou conversa de cozinha”. Para a autora, realizar entrevistas é uma tarefa complexa e lista algumas exigências importantes para se fazer bem essa etapa da pesquisa: (i) definir os objetivos de pesquisa; (ii) conhecer, com alguma profundidade, o contexto em que será realizada a sua investigação; (iii)

internalizar o roteiro da entrevista; (iv) transmitir segurança e autoconfiança; (v) assegurar algum nível de informalidade, mas sem esquecer os objetivos que fizeram buscar aquele sujeito específico como fonte de informação para a investigação.

Para auxiliar na reflexão sobre o uso da entrevista, Zago (2003) apresenta três questões que considera importante: (i) o número de entrevistas a realizar — ao fazer a opção da entrevista em profundidade, o propósito não é produzir dados quantitativos, sendo assim as entrevistas não precisam ser numerosas; (ii) a relação inseparável entre entrevista e observação, em que a entrevista deverá estar apoiada em outros recursos, a fim de complementar informação, ampliar a observação e a condição de produção dos dados; (iii) o estudo das práticas escolares para apreender, além dos significados e das formas de investimento escolar, com vistas a perceber a coerência entre as práticas e as opiniões.

A entrevista com as duas professoras ocorreu no final da observação, numa tentativa de minimizar qualquer tipo de influência sobre o comportamento delas em sala de aula. Seu roteiro foi estruturado conforme os objetivos e ajustado de acordo com as necessidades observadas no campo. A entrevista foi um momento de aproximação, pausa e aprofundamento, no qual as professoras puderam expressar os seus pensamentos e sentimentos em relação à profissão, à escola e às relações estabelecidas com os jovens-estudantes do 2º ano do ensino médio.

Além disso, Zago (2003) apoia o abandono da ideia de neutralidade do pesquisador e ressalta a importância de conquistar a confiança da pessoa entrevistada. Desse modo, a autora defende que a interação estabelecida entre entrevistador e entrevistado determina o desenvolvimento da entrevista e a natureza das informações produzidas. Assim, as boas entrevistas estariam mais relacionadas à capacidade de conquistar a confiança dos interlocutores e menos às questões técnicas de condução. Esta relação de confiança não está dada desde o início, mas vai sendo construída aos poucos, ao longo do tempo. As características pessoais dos envolvidos, para Goldember (1998), são fundamentais para que uma entrevista seja bem-sucedida.

O roteiro de entrevista foi o mesmo para as duas professoras, mas sofreu interferências conforme necessário. Sua organização apresentou três eixos principais: (i) trajetória pessoal, acadêmica e profissional; (ii) autoridade docente; e (iii) os jovens e o cotidiano escolar.

No primeiro eixo, as professoras puderam contar aspectos relevantes de sua trajetória, uma vez que a autoridade é composta pelas características pessoais e profissionais do professor. Nesse sentido, suas experiências poderiam explicar parte do comportamento e das escolhas metodológicas em sala de aula. No segundo, as professoras puderam contar como é realizado o seu trabalho e expressar como a autoridade acontece na relação com os jovens. No terceiro eixo, as professoras comentam sobre as expectativas dos jovens em relação à escola.

Desse modo, após observar de que maneira as professoras exerciam a sua autoridade em sala de aula e quais as possíveis implicações no processo de ensino-aprendizagem, a pesquisadora buscou compreender, a partir das concepções de cada uma, como a autoridade se faz presente em suas práticas pedagógicas.

O registro dessa etapa da pesquisa foi feito através do gravador de voz de um celular smartphone, com duração de 27'36" com a professora de Filosofia e 46'27" com a professora de Sociologia. Apesar de seguir-se o mesmo roteiro, cada entrevista ocorreu de uma forma, com diferença significativa de duração e aprofundamento. Isso porque, a professora de Sociologia se mostrou mais disponível para responder às questões, detalhando as suas respostas, enquanto a professora de Filosofia manteve uma postura mais fechada e sucinta quanto às suas respostas, mesmo com algumas tentativas de intervenção.

Entrevistá-las individualmente se justifica pela interação constante entre a pesquisadora e o objeto pesquisado. Além disso, a entrevista se adequa ao objetivo de tentar compreender, a partir das concepções das professoras, como a autoridade está presente em suas práticas pedagógicas. Assim, o registro com a devida autorização nos Termos de Consentimento, visa a permitir que as professoras do ensino médio expressem as suas opiniões e os seus próprios julgamentos sobre os elementos que cercam as suas práticas pedagógicas e a sua relação com os jovens-estudantes, permitindo, com isso, ampliar o observável e as pré-concepções da pesquisadora sobre o fenômeno da autoridade docente.

Metodologicamente, as categorias de análise foram construídas a partir das próprias perguntas que compõem os três eixos do roteiro de entrevista: (i) trajetória pessoal, acadêmica e profissional; (ii) autoridade docente; e (iii) os jovens e o cotidiano escolar. Cada pergunta foi agrupada em uma categoria de

análise, de acordo com o seu tema. Desse modo, houve a interpretação e análise dos dados — concepções das professoras.

### **3.4**

#### **Aspectos éticos**

Esta pesquisa está fundamentada na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que rege normas reguladoras de pesquisas envolvendo seres humanos no país. A pesquisadora executante deste estudo é autora desta dissertação e responsável pela coleta de dados.

Todos os informes constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), apresentados aos participantes antes que as metodologias fossem aplicadas (ver Anexo V). Aqueles que concordaram em participar da pesquisa através do questionário e da entrevista puderam assinalar a opção “Fui informado(a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa e concordo voluntariamente em participar, sabendo que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos”. No caso de discordância, professoras e jovens-estudantes tiveram a opção de assinalar “Não concordo em participar do estudo”.

No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para as professoras) e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para os jovens-estudantes), os participantes foram informados sobre o objetivo — identificar como os professores exercem a sua autoridade na relação com os jovens-estudantes do ensino médio — e sobre a justificativa da pesquisa, que consiste na necessidade de compreender uma realidade que possa auxiliar na reflexão sobre o exercício da autoridade docente com a juventude plural. Além disso, de acordo com o TCLE e o TALE, o participante que decidiu participar do processo teria liberdade para desistir a qualquer momento, sem dar justificativas, não havendo qualquer punição ou prejuízo. Também foram informados os possíveis riscos e benefícios da pesquisa.

Apesar de os procedimentos metodológicos utilizados para a investigação — observação, questionário e entrevista — não ofereceram riscos aos participantes, houve a possibilidade de algum tipo de constrangimento ao abordar

a temática da autoridade docente. Os procedimentos levaram em conta tal risco, respeitando os sujeitos envolvidos (professoras e jovens-estudantes).

A pesquisa apresenta benefícios indiretos, uma vez que através de seu conhecimento procedente será possível ampliar para área da educação, as reflexões sobre as lógicas atuais que envolvem a temática da autoridade docente junto à juventude. Para tanto, os resultados ficarão disponíveis para consulta no acervo de pesquisas do Programa de Pós-Graduação, no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

A participação no estudo foi mantida em sigilo e o anonimato foi garantido, de modo que os participantes não precisaram se identificar em momento algum e, caso o material venha a ser utilizado para publicação científica ou atividades didáticas, não serão utilizados nomes ou quaisquer informações pessoais ou profissionais que possam vir a identificá-los. As informações coletadas estão mantidas em lugar seguro e apenas as pessoas envolvidas diretamente com o estudo puderam ter acesso ao material. Os dados estão armazenados digitalmente em um banco de dados seguro. Destaca-se, ainda, que não houve nenhum tipo de custo ou despesa para os participantes do estudo, assim como não houve incentivo ou recompensa financeira.

Esta pesquisa é financiada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## 4

### Trajetória da investigação

Conforme exposto, a autorização para a realização da pesquisa foi a primeira e mais importante parte do processo. Para pesquisar a vida humana, a pesquisadora reconheceu os seus direitos e deveres para com o outro. A partir da regulamentação estabelecida pelo comitê ou câmara de ética da universidade, foi possível reconhecer os cuidados e as normas necessários para garantir o respeito à vida da pessoa participante.

Na sequência, houve contato com a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), para iniciar os trâmites documentais que autorizaram a realização da pesquisa na escola selecionada. Para tanto, além de outros documentos pessoais da pesquisadora, houve o envio do projeto de pesquisa e do parecer da Câmara de Ética da PUC-Rio, cujo processo de análise dos documentos e de autorização para a entrada no campo durou cerca de três meses.

No dia 5 de junho de 2019, a Coordenação de Áreas do Conhecimento da Superintendência Pedagógica da SEEDUC aprovou a realização da pesquisa na escola pública estadual escolhida, localizada na zona sul do Rio de Janeiro. A investigação privilegiou o contexto da sala de aula e as relações ali estabelecidas entre as professoras da área de Ciências Humanas e os jovens-estudantes das turmas de 2º ano do ensino médio.

Após a breve introdução que apresentou as etapas do processo de autorização, este capítulo apresenta os critérios estabelecidos para a delimitação do campo e dos sujeitos participantes da pesquisa. Além disso, apresenta as particularidades que envolveram desde a entrada no campo até as características dele e dos sujeitos que participaram da investigação. O capítulo se encerra com a apresentação da sala de aula, local onde houve a observação das ações das professoras e dos jovens-estudantes.

#### 4.1

##### Delimitação: campo e sujeitos

A partir dos objetivos (Capítulo 1) e dos pressupostos teóricos (Capítulo 2) foram estabelecidos critérios de seleção para delimitar o campo (a sala de aula de uma escola pública estadual) e os sujeitos (professoras da área de Ciências

Humanas e os jovens-estudantes que cursam o 2º ano do ensino médio). A seguir são apresentadas as justificativas que orientaram a definição dos critérios.

Definir e descrever os critérios de seleção do campo e dos sujeitos são ações importantes, pois contextualizam a investigação, norteiam o trabalho da pesquisadora e podem conferir rigor à pesquisa. Segundo Duarte (2002),

[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado (Duarte, 2002, p. 141).

De acordo com o estudo de Lelis (2012, p.152), o trabalho docente nas escolas de massa apresenta desafios particulares, como a intensificação e complexificação da profissão, a diversificação das tarefas docentes em função de um conjunto de transformações sociais. Outros estudos, como o de Mesquita (2018), Pescarolo & Moraes (2016), tomaram a escola pública, a exemplo da unidade escolhida para realização deste estudo, como campo para compreender as especificidades da atuação docente, sendo uma delas a autoridade docente.

A escolha da unidade buscou atender aos seguintes critérios: (i) 2º ano do ensino médio regular; (ii) professoras da área de Ciências Humanas que ministrassem aulas de Filosofia e Sociologia nas mesmas turmas de ensino médio; (iii) bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); (iv) localização em uma área na qual o fator violência não fosse predominante. Esses critérios tiveram como objetivo isolar parte das variáveis que pudessem interferir nos processos que envolvem a relação dos estudantes com a escola e com os professores, logo, a autoridade docente.

Atualmente, as modalidades de ensino médio sob responsabilidade da rede estadual do Rio de Janeiro são: Ensino Médio Regular, Ensino Médio Normal/Magistério, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A razão que envolve a definição do campo está associada ao fato de a maioria das matrículas de ensino médio estar concentrada na rede pública estadual, que atende predominantemente os jovens das classes populares.

A escolha pelas duas turmas de 2º ano regular se justifica por ser uma etapa intermediária do ensino médio, que não compreende os estudantes de 1º ano,

recém-chegados e ainda em fase de adaptação e nem os alunos do 3º ano possivelmente envolvidos pela preparação do vestibular/Enem. Não caberia, portanto, investigar o ensino médio voltado para a profissionalização ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo. Isso porque o primeiro teria o seu currículo voltado para o mercado de trabalho e a EJA, além do currículo, teria em seu público uma faixa etária diversificada, não sendo apenas a juventude.

Já a opção por duas professoras que lecionam disciplinas da área de Ciências Humanas se justifica pelo pressuposto que professores que lecionam sobre as “ciências mais duras”, como Português e Matemática, além de terem mais tempos de aula com as turmas, também têm uma possibilidade maior de autoridade sobre os estudantes, tendo em vista a legitimação social de suas disciplinas, especialmente nos testes padronizados.

Além disso, a violência na/da escola está presente na discussão sobre autoridade docente no ensino médio. No entanto, um dos critérios de escolha da escola é que não esteja localizada em uma área na qual o fator violência seja predominante. Seguindo essa mesma linha, outro critério é que a escola tenha bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esses critérios compreendem que a violência na escola e os baixos índices no IDEB por si só são fatores que podem interferir de maneira negativa na dinâmica escolar, inclusive nos processos que envolvem a relação dos professores com os jovens-estudantes na sala de aula, logo a autoridade docente.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o principal indicador da qualidade da educação básica. Calculado a cada dois anos para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio através de uma escala que vai de 0 a 10, o índice sintetiza em um único indicador dois conceitos para verificar a qualidade do ensino no país: (i) fluxo (representa a taxa de aprovação dos alunos); (ii) aprendizado (diz respeito ao resultado atingido pelos estudantes no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aferido tanto pela Prova Brasil quanto pela ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica).

Dessa forma, ao expressar em valores os resultados da aprendizagem e do fluxo, o índice é comparável nacionalmente. Além disso, o IDEB busca acompanhar as metas de qualidade do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) que estabelece como meta que, em 2022, o IDEB do Brasil seja 6,0, média correspondente a um sistema educacional de qualidade comparável a dos



países desenvolvidos. Já a Escala SAEB<sup>4</sup> consiste na distribuição do aprendizado dos alunos em níveis e varia dependendo da disciplina e da etapa escolar.

No mês de setembro de 2018, o MEC (Ministério da Educação) divulgou o IDEB do ano de 2017, que mostrou que o estado do Rio de Janeiro não conseguiu atingir as metas estipuladas pelo governo federal em nenhuma das etapas da escolarização. Além de não atingir os resultados esperados, houve uma queda no IDEB do ensino médio, na comparação com a pontuação do ano de 2015.

Nesse sentido, tendo em vista as pontuações previstas pela Escala Saeb, no ano de 2017, a média da proficiência em português e a de matemática mostrou-se aquém do esperado. Diante disso, segundo dados do QEd<sup>5</sup>, na cidade do Rio de Janeiro, o IDEB de 2017 no ensino médio da rede estadual teve queda e não atingiu a meta da média 6,0. Quanto ao indicador de fluxo, a cada 100 alunos, 21 não foram aprovados. Quanto ao indicador de aprendizado, que varia de 0 a 10, a nota padronizada em português e matemática de acordo com a Prova Brasil foi 4,17. Assim, considerando os fatores aprendizado e fluxo, o resultado do IDEB foi 3,3, sendo a meta para o estado 4,1.

Conforme estava previsto, entre o projeto e a execução da investigação, o caminho da pesquisa passou por alguns desvios e revisões, em especial a escola desestabilizou um dos critérios estabelecidos para a sua escolha, mas isso apenas foi revelado após a entrada no campo, pois, na etapa de seleção, a escolha contemplava os critérios iniciais. Antes de explicar este desvio, porém, vale esclarecer como se deu a escolha da escola por IDEB.

Através do site do Inep<sup>6</sup>, na aba “Educação Básica”, foi possível acessar os resultados do IDEB no ensino médio. O próprio site gerou uma planilha, que continha informações sobre a taxa de aprovação, as notas SAEB, o IDEB e as projeções por município brasileiro, todas referentes ao ano de 2017. Partindo desta primeira planilha, foram selecionadas apenas as escolas da cidade do Rio de

---

<sup>4</sup> Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos na Escala SAEB, o que permite verificar o percentual dos alunos que já desenvolveram as habilidades e competências esperadas para cada ano.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/119-rio-de-janeiro/ideb?dependence=2&grade=3&edition=2017>. Acesso: 26 dez. 2018.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em 07jan. 2019.

Janeiro e agrupadas apenas as escolas estaduais da cidade, organizadas em ordem decrescente, de acordo com a nota do IDEB (Quadro 2).

**Quadro 2 — Taxa de Aprovação, SAEB, IDEB e Projeções por Escola**

(\*) MAT. (Matemática); L.P (Língua Portuguesa); N (Nota média padronizada)

Ensino Médio											
Escolas	Taxa de Aprovação – 2017					Nota SAEB – 2017			IDEB 2017 (N x P)	Projeções	
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	Indicador de Rendimen-to (P)	MAT.	L.P	Nota Média (N)		2019	2021
Escola 1	95,4	92,9	94,0	99,4	0,95	312,29	319,69	5,86	5,6	5,8	6,0
Escola 2	94,5	90,5	93,7	100,0	0,95	299,71	303,08	5,44	5,1	5,3	5,5
Escola 3	83,5	77,2	89,3	86,3	0,84	297,62	316,19	5,60	4,7	4,9	5,1
Escola 4	90,8	86,6	92,0	96,4	0,91	286,56	286,49	5,00	4,6	4,8	5,0
Escola 5	84,6	80,2	85,4	89,8	0,85	267,24	286,31	4,73	4,0	4,2	4,5
Escola 6	86,3	81,4	88,9	89,7	0,87	266,31	280,54	4,63	4,0	4,2	4,4

**Fonte:** Adaptado pela autora com dados fornecidos pelo Portal Inep

Assim, partindo do total das 112 escolas estaduais, foram consideradas as seis primeiras escolas que apresentaram o resultado do IDEB entre 4,0 e 5,6 (maior nota entre as escolas). Buscando atender aos critérios estabelecidos para a escolha da escola, foi selecionada uma escola estadual entre as seis, localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Inicialmente, a informação disponível era que a escola oferecia o ensino médio regular. Além disso, não está localizada em área de risco e está na quinta posição entre as seis que apresentavam os melhores resultados no IDEB. As demais não se encaixavam em alguns dos critérios e por isso foram descartadas.

No entanto, ao chegar ao campo,<sup>7</sup> a própria direção comunicou que, há dois anos, por determinação da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), responsável pela administração da maioria das escolas e das modalidades de ensino médio estadual do Rio de Janeiro, a escola teria implementado o ensino profissionalizante voltado para área do empreendedorismo. Talvez já fosse uma

<sup>7</sup> A entrada em campo foi autorizada através de processo de autorização aberto na SEEDUC/RJ. O processo de autorização levou três meses.

adaptação às novas orientações da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), mas não foi possível averiguar essa hipótese durante a pesquisa.

Sendo assim, a escola selecionada e autorizada que oferecia apenas o ensino médio regular, na verdade, incluiu o ensino profissionalizante. Trata-se de uma iniciativa da SEEDUC de inserção do empreendedorismo no sistema educacional. Cabe ressaltar que, embora este tenha sido um dos critérios iniciais para a escolha da escola, o fato não gerou prejuízos ao estudo, que aconteceu conforme o previsto, com duas professoras da área de Ciências Humanas atuantes nas duas mesmas turmas de 2º ano do ensino médio.

## 4.2

### **A entrada no campo: recepção e características da escola**

No dia 19 de junho de 2019, houve a primeira visita à escola para a minha apresentação como pesquisadora. Na chegada, o funcionário da portaria informou, gentilmente, que a pesquisadora era esperada para apresentar uma palestra sobre autoridade docente na escola. O equívoco logo foi solucionado pela própria pesquisadora junto à orientadora educacional, que fez a primeira ponte entre ela e a diretora da escola. Desde os primeiros contatos, a recepção ocorreu de forma cordial por todos os funcionários. A diretora mostrou-se mais interessada na proposta quando soube sobre um dos motivos pelos qual a escola que dirige foi selecionada entre as outras: os bons resultados no IDEB.

A unidade selecionada oferece ensino profissionalizante com ênfase na área de empreendedorismo. Sua estrutura é um prédio vertical, composto por salas de aula, sala dos professores, sala da direção e secretaria. Outras dependências, como laboratórios de informática, de ciências e sala de leitura também fazem parte da estrutura. Não há pátio e o refeitório é localizado numa área de passagem que liga as salas da gestão, secretaria e sala dos professores às escadas de acesso para as salas de aula. Não há acessibilidade para pessoas com deficiência.

No primeiro dia, houve apresentação e muita conversa, mas ainda nenhuma definição quanto à permanência da pesquisadora na escola (professores, turmas e horários). O assunto principal da conversa com a orientadora educacional e a diretora, foi sobre a trajetória acadêmica (como havia chegado ao mestrado ainda tão jovem e sobre o que se tratava a pesquisa). Não foi possível conhecer todos os

professores e estudantes, uma vez que estava próximo do período de férias e o fluxo de pessoas na escola estava menor.

Somente no dia 9 julho, diretora e pesquisadora definiram as duas turmas de 2º ano, que teriam aula com as mesmas professoras das disciplinas da área de Ciências Humanas (Sociologia e Filosofia). No dia 5 de agosto de 2019, teve início a observação nas salas de aula, em que entre as três turmas de 2º ano, foram observadas as aulas nas turmas identificadas nesta pesquisa como A e B.

Às segundas-feiras foram observadas as aulas de Sociologia nas turmas A e B, o mesmo ocorria às quintas-feiras, mas, nas aulas de Filosofia. Cabe ressaltar, que as duas professoras foram consultadas previamente pela gestão da escola e consentiram a realização da observação das suas aulas. Além disso, também pude acompanhá-las em outros espaços, como a sala dos professores, reuniões e Conselho de Classe. Embora esses outros espaços não sejam o foco desta pesquisa, neles, foi possível ampliar a compreensão daquilo que era visto na sala de aula.

### 4.3

#### Os sujeitos da pesquisa

A partir da questão *como os professores constituem a sua autoridade na relação com os jovens-estudantes do ensino médio?*, buscou-se possibilitar um espaço para que os sujeitos protagonistas desta relação, jovens e professores, pudessem expressar as suas concepções sobre a constituição da autoridade docente. Neste capítulo, são apresentadas algumas características referentes às professoras de Ciências Humanas e aos jovens-estudantes do ensino médio.

Como já foi explicado, a expressão “jovem-estudante” é adotada para fazer referência aos jovens que cursam o 2º ano do ensino médio. O intuito é demarcar que, antes de estudantes, encontramos jovens nas escolas de ensino médio, com características e demandas próprias desta etapa da escolarização e da vida. Nesse sentido, Dayrell (2007) propõe uma reflexão que tenha como principal eixo repensar a escola, a fim de compreender o que é preciso mudar nesta instituição para atender aos desafios postos pela juventude plural. Para o autor, a escola pouco contribui na constituição da condição juvenil, porque reforça os preconceitos em relação aos jovens, que se enxergam como incapazes e é também

parte fundamental responsável por seu fracasso escolar. Desse modo, a escola coloca sobre o jovem o ofício complexo e constrangedor de tornar-se aluno, aspecto sobre o qual, segundo Nonato et al. (2016a):

É importante ressaltar que o “tornar-se alunx” não significa deixar de ser jovem, mas vivenciar a condição de alunx e condição juvenil de uma só vez. Porém, nem sempre essas duas condições são valorizadas pelos diferentes atores da escola. Em geral, a escola tende a preocupar-se mais com “x alunx”, tentando repassar conteúdo escolarizado, e se esquece de que além de alunx existe ali um/a jovem que também tem demandas e necessidades (Nonato et al., 2016a, p. 190).

No primeiro contato com a gestão escolar, pude notar a resistência geral em relação à professora de Filosofia. Algumas pessoas da gestão e do corpo docente desejaram sorte e coragem. Isso porque, segundo alguns relatos, a profissional teria um temperamento complicado e já havia tido problemas relacionais com os seus pares e com os próprios jovens-estudantes. Diante disso, a diretora considerou que a pesquisa pudesse ser realizada com outros professores, na tentativa de evitar qualquer tipo de mal-estar ao longo da observação.

Apesar de certa angústia, a reação de todos chamou a atenção, já que enquanto a professora de Filosofia era temida, a professora de Sociologia, ao contrário, era elogiada, especialmente sobre as relações que estabelecia na escola. Logo notei o desafio e o potencial de acompanhar duas professoras aparentemente tão distintas e não desisti da primeira. Diante disso, a diretora se propôs a fazer o contato inicial com as professoras. Ambas aceitaram participar do processo sem oferecer nenhum tipo de resistência. Com elas e nas duas turmas de 2º do ensino médio, pude observar dois mundos diferentes e particulares que volta e meia se cruzavam em aspectos comuns, complexos e instigantes.

A seguir são apresentadas algumas características iniciais de cada professora (Quadro 3). A fim de manter o anonimato, a partir deste momento cada professora será mencionada pelos nomes fictícios Carla (Filosofia) e Ana Lucia (Sociologia).

**Quadro 3 — Informações acadêmicas e profissionais das professoras**

<b>Informações acadêmicas e profissionais</b>	<b>Professora Carla</b>	<b>Professora Ana Lucia</b>
Tempo de magistério	15 anos	10 anos
Instituição em que se formou	PUC-Rio	UFRJ (Bacharelado)/Cândido Mendes (Licenciatura)

Curso	Filosofia	Filosofia
Bacharel ou Licenciatura	Licenciatura	Bacharel e Licenciatura
Disciplina que leciona na escola	Filosofia	Sociologia
Tempo em que trabalha com jovens	15 anos	5 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora

A professora Carla aparentava a faixa etária de 60 anos. Atua no magistério há 15 anos, mesmo tempo em que trabalha com o ensino médio. De poucas palavras e expressão séria, a professora, apesar de ter aceitado participar da pesquisa, nem sempre facilitava seu andamento. Frequentemente se deslocava da sala dos professores para sala de aula, sem comunicar à pesquisadora. Como as suas aulas geralmente começavam com atraso considerável, era difícil saber em qual momento estaria indo para a sala de aula. Desse modo, muitas vezes foi preciso correr pela escola para alcançá-la.

A professora Ana Lucia aparentava a faixa etária de 50 anos. Dos 10 anos de magistério, trabalha há 5 com o ensino médio. Disposta e comunicativa mostrava-se interessada em colaborar com o andamento da pesquisa. Além de manter contato com a pesquisadora durante o intervalo, emprestava o livro didático para que pudesse acompanhar os conteúdos das aulas, avisava e esperava para que se deslocassem juntas pela escola.

Dos 22 jovens-estudantes matriculados na turma A, 21 frequentavam as aulas. Na turma B, dos 29 jovens-estudantes matriculados, 26 frequentavam as aulas. Desse total, 15 da turma A e 16 da turma B aceitaram participar da pesquisa.

As residências dos jovens-estudantes estão concentradas entre a zona sul e a zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Na turma A, os responsáveis exercem atividades profissionais consideradas de baixo prestígio social, como empregada doméstica e porteiro. Já na turma B, houve maior diversidade entre as profissões dos responsáveis, que exigem diferentes níveis de formação escolar/acadêmica (Quadro 4). Isso porque, além das classes populares, a escola também recebe jovens-estudantes vindos de famílias da classe média, que sofreram os efeitos da crise econômica do país e precisaram matricular os seus filhos na escola pública. Desse modo, segundo Nonato et al.:

Há uma diversidade de situações sociais, econômicas, culturais, geográficas, entre outros aspectos que cada jovem vivencia. Portanto, estamos falando de sujeitos jovens que experimentam tal condição social de acordo com o contexto sociocultural em que se inserem. Nesse sentido, torna-se necessário apontarmos qual é o contexto social, econômico e cultural em que esses jovens estão inseridos, tendo em vista que tal percepção nos possibilitará compreender ainda melhor seu perfil (Nonato et al., 2016a, p. 181).

**Quadro 4 — Informações pessoais dos jovens-estudantes — Turmas A e B**

Estudantes participantes – Turma A	Bairro onde mora	Profissão da mãe	Profissão do pai
Estudante_1	Lagoa	Camareira	Porteiro
Estudante_2	Rocinha	Manicure	Motoboy
Estudante_3	Rio das Pedras	Empregada Doméstica	-
Estudante_4	Laranjeiras	Doméstica	Porteiro
Estudante_5	Vargem Pequena	Doméstica	-
Estudante_6	Tijuquinha	Garçoneiro	Cozinheiro
Estudante_7	Vidigal	Doméstica	Bombeiro militar
Estudante_8	Rocinha	Agente de saúde	Gerente de supermercado
Estudante_9	Barra da Tijuca	Doméstica	Porteiro
Estudante_10	Itanhangá	Diarista	Porteiro
Estudante_11	Itanhangá	Vendedora	Empresário
Estudante_12	Recreio dos Bandeirantes	Doméstica	Porteiro
Estudante_13	Barra da Tijuca	Diarista	Porteiro
Estudante_14	Anil	Recepcionista	-
Estudante_15	Vista Alegre	Doméstica	Gráfico
Estudantes participantes – Turma B	Bairro onde mora	Profissão da mãe	Profissão do pai
Estudante_1	Rocinha	Recepcionista	-
Estudante_2	Tijuca	Contadora	Autônomo
Estudante_3	Vidigal	Doméstica/Babá	Bombeiro hidráulico
Estudante_4	Ipanema	Desempregada	-
Estudante_5	Recreio dos Bandeirantes	Auxiliar judiciária	Topógrafo
Estudante_6	Itanhangá	Doméstica	Jardineiro
Estudante_7	Rio das Pedras	Diarista	Garçom
Estudante_8	Rio Comprido	Professora	Restaurador
Estudante_9	Rocinha	Empresária	-
Estudante_10	Laranjeiras	Gerente administrativa	Autônomo
Estudante_11	Rocinha	Caixa de supermercado	-
Estudante_12	Copacabana	Enfermeira	-
Estudante_13	Laranjeiras	Desempregada	Empresário
Estudante_14	Itanhangá	Gerente	Porteiro
Estudante_15	Glória	Fotografa	Advogado
Estudante_16	Jacarepaguá	Doméstica	Mestre de obras

**Fonte:** Elaborada pela autora

Quanto às características gerais, na turma A, os jovens apresentavam um comportamento sereno, extrovertido, por vezes imaturo e cordial, eram

participativos nas aulas, demonstravam interesse pelas propostas das duas professoras. Já a turma B mostrou-se enigmática quanto a um comportamento comum ao longo da observação das aulas: o silêncio. Durante semanas, não foi possível identificar se o silêncio constante da turma durante as aulas era de atenção ou indiferença. Mesmo diante da intervenção das professoras para que a turma participasse das aulas, os jovens-estudantes da turma B não se envolviam, divididos entre o sono, o celular e as conversas paralelas em tom de voz baixo.

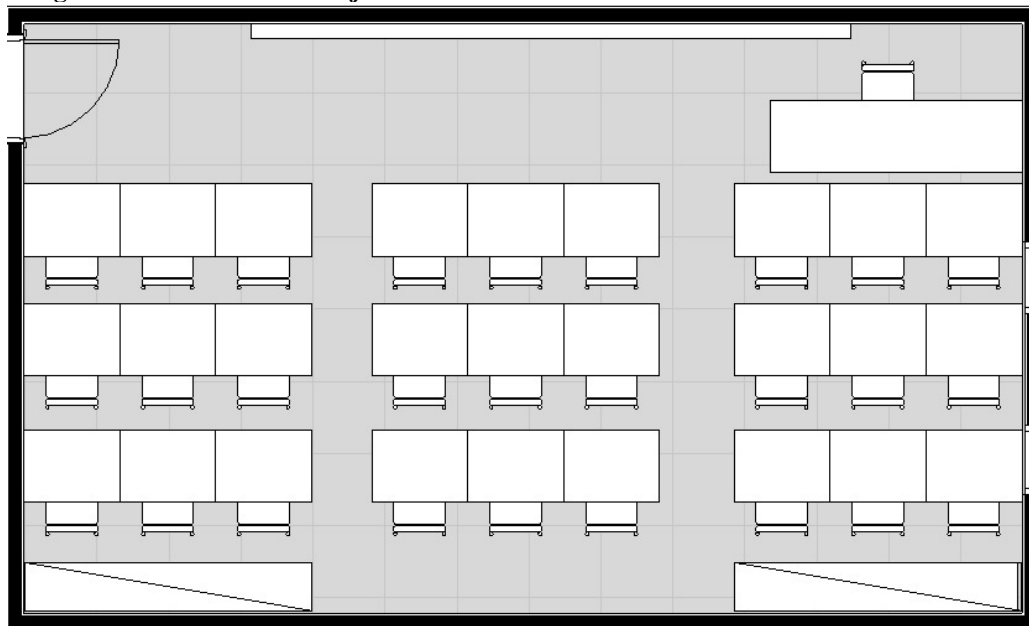
Além do silêncio, no que tange a participação das aulas, a turma B se mostrava apática às duas professoras, mas o mesmo não ocorria na relação entre os jovens. Em ambas as turmas, havia relações fortes de amizade, parceria e respeito entre os jovens-estudantes, ainda que fosse possível notar os microgrupos de afinidade, as turmas, em seu sentido macro, demonstravam união nas relações estabelecidas.

As ações das professoras e dos jovens-estudantes foram acompanhadas, especialmente, através da observação do espaço da sala de aula. Segundo Cajal (2001), a cultura local de uma sala de aula tende a variar de uma sala para outra, mesmo que ambas apresentem similaridades. Elas podem receber estudantes da mesma classe social, mesma faixa etária, moradores dos mesmos bairros e os professores podem ser semelhantes em diversos aspectos, como conteúdo, condições de trabalho, ambiente físico etc, mas cada sala de aula se constitui de um modo, envolvendo um conjunto de comportamentos.

As duas salas de aula recebiam turmas de 2º ano do ensino médio e as mesmas professoras. Além disso, o tamanho e a organização eram semelhantes, ambas eram compactas, havia armários para armazenar os livros didáticos; os jovens-estudantes se acomodavam em conjuntos de carteira escolar (cadeira e mesa), agrupados em trincas enfileiradas; o mobiliário das salas de aulas também contava com mesa e cadeira para o professor, um aparelho de televisão de plasma, um aparelho de ar-condicionado de janela e quadro branco (Imagem 1). Embora contassem com elementos semelhantes, cada sala de aula se constituía de uma forma particular, a partir das particularidades dos sujeitos participantes e das relações estabelecidas no espaço.



**Imagem 1 — Sala de aula dos jovens-estudantes de ensino médio**



**Fonte:** Arquiteta Bruna Thomé, a partir das informações fornecidas pela autora

Cajal (2001) reconhece a sala de aula como uma *situação social*, que consiste em contrastes coerentes, contraditórios, lógicos e não lógicos, no encontro face a face dos atores que sofrem influências recíprocas uns dos outros. Dessa forma, a sala de aula como uma situação social evidencia sons, gestos, movimentos, satisfação, insatisfação, alegria, tristeza, indiferença, paixão (Cajal, 2001, p. 126). Trata-se de um contexto plural, que reúne pessoas de culturas e situações diferenciadas.

Com o intuito de identificar os diversos aspectos da sala de aula enquanto situação social, a observação, registrada no caderno de campo e no *checklist*, privilegiou as características da sala de aula e dos sujeitos (professoras e jovens-estudantes do ensino médio); a gestão da sala de aula; as atividades didáticas; as atitudes das professoras; as atitudes dos jovens-estudantes; e o clima da sala de aula.

## 5

### Autoridade docente: o *escrito*, o *dito* e o *visto*

Para retomar o objetivo principal desta pesquisa, em diálogo com o capítulo 2 — Revisão de literatura e pressupostos teóricos, este capítulo visa a construir análises sobre a constituição da autoridade docente através do *escrito* (questionário), do *dito* (entrevista) e do *visto* (observação).

No *escrito*, buscou-se cumprir o objetivo de compreender como a autoridade docente é concebida por jovens-estudantes do ensino médio e responder à questão: quais as expectativas dos jovens em relação aos professores? No *dito*, compreender, a partir das concepções das professoras, como a autoridade se faz presente em suas práticas pedagógicas. E no *visto*, buscou-se acompanhar os processos que constituem a autoridade das professoras junto aos jovens-estudantes do ensino médio e estabelecer relações possíveis entre o dito e o escrito.

#### 5.1

##### Concepções dos jovens-estudantes: o *escrito*

Como descrito na metodologia (capítulo 3), 31 jovens-estudantes responderam a um questionário, no qual puderam desenvolver reflexões sobre os diversos aspectos que circundam a “autoridade docente” no ensino médio. Buscou-se cumprir o objetivo de compreender como a autoridade docente é concebida por jovens-estudantes do ensino médio e responder à questão: quais as expectativas dos jovens em relação aos professores?

Metodologicamente, a construção das categorias de análise seguiu uma sequência que tem como base o conteúdo e a frequência das concepções apresentadas pelos jovens-estudantes no questionário (Quadro 5).

**Quadro 5 — Construção das categorias de análise (questionário)**

Etapas
1. Leitura sistemática das respostas dos jovens-estudantes ao questionário.
2. Identificar e selecionar as respostas que apresentavam concepções semelhantes.
3. Agrupamento das concepções semelhantes em tabelas.
4. Leitura sistemática para interpretação e nomeação das categorias.

## 5. Interpretação e análise dos dados — concepções dos jovens-estudantes

**Fonte:** Elaborado pela autora

Assim, a partir das concepções evidenciadas pelos estudantes, foi possível identificar pontos comuns que nortearam o agrupamento das ideias para a construção das seguintes categorias de análise:

- Autoridade na "Didática Interessante";
- Autoridade na Relação Docência-Juventude;
- Autoridade na Organização Escolar e
- Autoridade nas Atitudes Docentes.

A palavra *autoridade* antecede a nomenclatura de cada categoria, porque cada uma é parte do conjunto de aspectos importantes que se sobrepõem e se complementam no processo de constituição da autoridade docente, segundo os jovens-estudantes desta pesquisa.

### 5.1.1 Autoridade na "Didática Interessante"

Conforme Dayrell (2007), Mesquita (2016) e Tartuce et al. (2018), a escola de hoje não atende à juventude plural que a frequenta.

Esse quadro de distanciamento entre a escola e o universo juvenil certamente tem repercussões sobre as percepções dos jovens em relação ao sentido que encontram na escola de ensino médio e sobre as motivações que os fazem ou não nela permanecer (Tartuce et al., p. 487).

Diante das práticas de ensino que se distanciam dos jovens das classes populares, cabe indagar: o que torna o processo de ensino-aprendizagem interessante? No Dicionário Online de Português, a palavra *didática* significa o conjunto de teorias e técnicas utilizadas para transmitir conhecimento por meio do ensino; e a palavra *interessante* consiste naquilo que é importante, merecedor de atenção, curioso e atraente. Assim, opta-se em adotar a expressão "didática interessante" para se indicar as concepções dos jovens-estudantes sobre a forma

de ensinar dos professores e que tem efeitos na constituição da autoridade docente.

Segundo Candau (2003), na perspectiva da Didática Fundamental, o processo de ensino-aprendizagem é multidimensional, ou seja, assume a articulação entre as três dimensões — técnica, humana e política — de maneira situada. Nesse sentido, a Didática Fundamental tem como centro de seus objetivos a mudança social e a construção de práticas pedagógicas adequadas ao público das diferentes camadas sociais da população.

A *dimensão estratégica* definida por Mesquita (2018) como um dos elementos do trabalho docente no ensino médio dialoga com uma das dimensões da Didática Fundamental, a dimensão técnica, uma vez que

A dimensão estratégica reúne as características técnicas norteadoras do trabalho docente, tais como: domínio das diversas estratégias e equipamentos das disciplinas ensinadas; seleção e utilização de recursos de aprendizagem desafiantes e coerentes com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos; e adoção de métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento e a autonomia do aluno. Essa dimensão compreende também a adoção de estratégias que garantam a gestão de classe, a otimização do tempo para as atividades e o monitoramento/avaliação constante do processo ensino-aprendizagem (Mesquita, 2018, p. 523).

Nesta categoria, é analisada a *Autoridade na Didática Interessante* que consiste, especialmente, na dimensão técnica da Didática Fundamental (Candau, 2003) e na dimensão estratégica do trabalho docente (Mesquita, 2018). Nesse sentido, se ambas as dimensões consideram que as técnicas utilizadas no trabalho docente precisam estar adequadas às características dos estudantes, é razoável que os próprios estudantes possam expressar quais recursos metodológicos utilizados pelos professores podem despertar o seu interesse pelas aulas.

Cabe ressaltar que as estratégias didáticas e metodológicas inseridas no campo da Didática, segundo o que se pôde interpretar através das concepções dos jovens-estudantes, é parte da constituição da autoridade docente. Desse modo, a forma de ensino oferecido pelo professor pode fortalecer ou enfraquecer sua relação com os jovens.

**Tabela 1 — Concepções sobre Autoridade na "Didática Interessante" segundo os jovens-estudantes**

Autoridade na Didática Interessante	Turma A	Turma B	Total
Aulas dinâmicas	2	6	8
Diferentes formas de ensinar	2	3	5
Conteúdos no quadro	3	1	4
Ensinar bem	4	-	4
Aulas divertidas	4	-	4
Exercícios	1	2	3
Uso de aparelhos eletrônicos	1	-	1
Atividades em grupo	-	1	1
Aulas flexíveis	-	1	1

**Fonte:** Elaborada pela autora

Os jovens-estudantes da turma A apresentaram algumas concepções que não foram apresentadas pela turma B. São elas: “ensinar bem”, “aulas divertidas” e “uso de aparelhos eletrônicos”. O mesmo ocorreu quando os jovens-estudantes da turma B apresentaram “atividades em grupo” e “aulas flexíveis”, concepções não sugeridas pela turma A. Desse modo, de acordo com as respostas ao questionário, foi possível identificar nove concepções distintas que caracterizam a *Autoridade na "Didática Interessante"*. Na Tabela 1, entre as indicações, quatro foram predominantes entre as duas turmas: “aulas dinâmicas”; “diferentes formas de ensinar”; “conteúdo no quadro”; e “exercícios”.

De acordo com as respostas dos jovens-estudantes, a expectativa é que o processo de ensino seja diversificado, divertido, e, ao mesmo tempo, aconteça através da exposição de conteúdos no quadro, tendo a execução de exercícios como uma estratégia de ensino-aprendizagem. Isso também aparece na pesquisa de Arreguy & Coutinho (2015), segundo a qual, para os os professores, os estudantes esperam que as aulas sejam mais dinâmicas, tendo como base a aprendizagem e a diversão. Diante disso, é possível identificar a interligação entre os métodos da *Tendência Liberal Tradicional* e da *Tendência Progressista Libertadora*, propostos por Luckesi (1990).

De acordo com o autor, na *Tendência Liberal Tradicional*, os métodos são direcionados pela exposição verbal da matéria e/ou demonstração (Luckesi, 1990, p. 56). Para tanto, os métodos seguem as seguintes etapas:

- a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse);
- b) apresentação (realce de pontos-chaves, demonstração);
- c) associação (combinação do conhecimento com o já conhecido por comparação e abstração);
- d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada);
- e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou

resoluções de exercícios). A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos. (Luckesi, 1990, p. 57).

A valorização desse tipo de método pode ser verificada quando, nas turmas A e B, as concepções escritas pelos jovens-estudantes no questionário, expressam, ao menos uma vez, “conteúdo no quadro” e “exercício” como aspectos importantes do processo de ensino-aprendizagem. Já a *Tendência Progressista Libertadora*, Luckesi (1990) define os métodos como o ato de autogerir a aprendizagem, a partir da delimitação do conteúdo e da dinâmica da atividade. Nesse contexto,

O professor é um animador que, por princípio, deve “descer” ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo. Deve caminhar “junto”, intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada. (Luckesi, 1990, p. 65).

Desse modo, as “aulas dinâmicas” e as “diferentes formas de ensinar” podem ser compreendidas na *Tendência Progressista Libertadora*, na qual os jovens-estudantes são ativos nas aulas caracterizadas pelo movimento e variação de estratégias didáticas. Embora haja identificação da interligação entre os métodos das duas tendências de Luckesi (1990), é possível notar, nas demais concepções apresentadas pelos jovens-estudantes — “aulas divertidas”, “aulas flexíveis”, “uso de aparelhos eletrônicos”, “atividades em grupo” — uma inclinação maior para a *Tendência Progressista Libertadora*. A reunião das concepções que traduzem as estratégias didáticas valorizadas pelos jovens-estudantes pode explicar o que eles compreendem por “ensinar bem”.

Assim, através do *escrito*, os jovens-estudantes indicam a necessidade e a possibilidade da seleção das metodologias de ensino serem reajustadas, de modo que as aulas mais movimentadas favoreçam a participação ativa da juventude. Dessa forma, é possível promover a autonomia, reflexão e a transformação dos jovens. Segundo Canário,

A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe, pois, a adoção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas.

Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade (Canário, 2008, p. 80).

Cabe ao professor realizar as adequações necessárias nas estratégias metodológicas de suas aulas, a fim de fortalecer a experiência do jovem com a escola, o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-estudante e, portanto, a constituição da autoridade docente. Segundo os jovens-estudantes, as metodologias lúdicas, diversificadas e descontraídas, podem ser fortes aliadas para a promoção de experiências significativas na escola.

### 5.1.2

#### Autoridade na Relação Docência-Juventude

Nesta categoria, é analisada a *Autoridade na Relação Docência-Juventude*, representada pelas concepções dos jovens sobre o que eles mais valorizam na escola e as características que os professores precisam ter para fortalecer a relação com a juventude plural (Tabela 2). As concepções expressas pelos jovens-estudantes nesta categoria podem ser consideradas um dos pilares mais importantes que constituem a autoridade docente, uma vez que dão luz aos fatores complexos que envolvem a relação entre professores e estudantes na sala de aula.

**Tabela 2 — Concepções sobre Autoridade na Relação Docência-Juventude segundo os jovens-estudantes**

Autoridade na Relação Docência-Juventude			
O que dá sentido à escola?	Turma A	Turma B	Total
Relação professor-estudante	12	6	8
Relação estudante-estudante	-	7	7
Relação funcionário-estudante	3	1	4
Características dos professores			
Aquele que é amigo dos estudantes	5	6	1
Aquele que interage/conversa com os estudantes	2	7	9
Aquele que tem bom humor	3	3	6
Aquele que é atencioso	3	3	6
Aquele que é educado	5	1	6
Aquele que é simpático/gentil	4	1	5
Aquele que é paciente com os estudantes que têm dificuldade	5	-	5
Aquele que sabe que cada estudante tem o seu tempo para aprender	3	1	4
Aquele que tem boa vontade	4	-	4
Aquele que sabe que cada estudante é um caso especial para ser cuidado	2	1	3
Aquele que respeita os estudantes	1	2	3
Aquele que se importa com os estudantes	-	3	3
Aquele que tem autoridade	-	3	3
Aquele que ouve os estudantes	1	1	2

Aquele que é compreensivo	1	1	2
Aquele que é tolerante	-	2	2
Aquele que sabe o nome dos estudantes	-	2	2
Aquele que não dá fora nos estudantes	2	-	2
Aquele que é rígido	1	-	1

**Fonte:** Elaborada pela autora

Para os jovens-estudantes, os aspectos relacionais aparecem como uma competência fundamental para o cotidiano escolar, tendo como destaque, nas duas turmas, a “relação professor-estudante”. As relações e a forma como estas são conduzidas é que garantem o bem-estar e dão sentido à escola hoje. Desse modo, as relações estão à frente dos conteúdos, das estratégias metodológicas e das possibilidades de futuro profissional e/ou acadêmico. A escola é, antes de tudo, o lugar do encontro, sendo as relações humanas uma condição para a aprendizagem.

De modo geral, dentre todas as características, a mais evidente nas duas turmas é a *amizade* que o professor precisa estabelecer com os estudantes. Nesta relação, o professor precisa “interagir/conversar com os estudantes”, “ter bom humor”, “ser atencioso”, “educado” e “simpático/gentil”. Através disso, o professor pode perceber que “cada estudante é um caso especial para ser cuidado”, “cada um tem o seu tempo para aprender” e, assim, “respeitar os estudantes”. As demais concepções, embora não tenham sido apresentadas igualmente entre as duas turmas reunidas, sugerem uma relação de amizade entre professores e estudantes.

Uma relação de amizade pressupõe igualdade, o que de certa forma anula a hierarquia presente na relação professor-estudante. No entanto, se o professor é o responsável por apresentar o mundo aos mais novos e aprendeu técnicas e fundamentações para transformar informação em conhecimento, ele continua exercendo o seu papel na formação dos sujeitos: *ensinar*, no sentido de criar as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento (Freire, 1996, p. 47).

De acordo com Pescarolo & Moraes (2016), a autoridade é construída diariamente através de relações compostas por fatores complexos. Teles & Lázaro (2014) defendem a necessidade do diálogo nos espaços como a escola. Segundo Oliveira (2015), a autoridade é uma dimensão relacional, importante para o processo educativo. Na pesquisa realizada por Tomazetti & Schlickmann (2016), foi constatado que o ensino médio precisa tornar-se um espaço que priorize mais a



convivência entre as gerações e os próprios jovens. Conforme aponta a pesquisa desenvolvida por Mesquita (2016):

Ao observar as aulas de diferentes professores da mesma disciplina e ensinando os mesmos conteúdos, as primeiras diferenças observáveis no desempenho entre os docentes foi a forma da gestão de classe e o relacionamento estabelecido com o jovem. Alguns professores, ao entrarem na sala, já começam a construir um clima favorável à aprendizagem com ênfase na interação com os alunos, que logo se mostram envolvidos pelo olhar do professor, pela linguagem adotada e pela própria postura corporal. O envolvimento entre professor e aluno parece se estabelecer quando os jovens se sentem realmente parte integrante da aula. Isto não se evidencia apenas pelo número de perguntas que o professor faz ao aluno ou pelo número de vezes que o aluno participa opinando. É muito mais do que isso, envolve o estabelecimento de uma aproximação entre pessoas, uma relação direta na qual o aluno se sente reconhecido pelo seu professor como um sujeito ativo (Mesquita, 2016, p. 177).

De acordo com Oliveira (2015), os jovens-estudantes desta pesquisa seriam do grupo entendido como "desinteressado", uma vez que compreendem a escola mais como um lugar de socialização do que de aprendizagem. No entanto, esta pesquisa está em concordância com os estudos desenvolvidos pelo Observatório da Juventude<sup>8</sup>, de acordo com que a educação ultrapassa a transmissão de conhecimentos e se traduz como um amplo processo de formação humana e, portanto, de socialização. Nesse sentido, Nonato et al. (2016b) compreendem o ser humano como o único que se constitui em tripla dimensão: (i) é igual a todos como espécie; (ii) igual a alguns como parte de um determinado grupo social; e (iii) diferente de todos, como um ser singular (Nonato et al., 2016b, p. 252). Nesta perspectiva, o ser humano está em constante construção, através de um processo que desenvolve suas potencialidades.

Andrade & Lucinda (2011) seguem a mesma linha do Observatório da Juventude, pois afirmam que a educação ultrapassa os instrumentos formais de ensino e aprendizagem — sala de aula, livro didático, provas, planejamentos instrucionais etc. — sendo entendida como algo mais amplo, para além da escola. Nessa perspectiva, a educação seria um tipo particular de socialização que se traduz através da conscientização de sermos seres inacabados, convidados a sermos melhores, de maneira individual e coletiva (Andrade & Lucinda, 2011, p. 254). Desse modo, somos diferentes dos outros animais, pois, ao contrário deles,

---

<sup>8</sup> O Observatório da Juventude da UFMG é um programa de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Educação (FaE), fundado pelo professor Drº Juarez Tarcisio Dayrell.

precisamos do convívio e da socialização, possíveis no processo educativo, para buscar desenvolver as nossas potencialidades humanas. Assim, os autores propõem o termo *educabilidade* para definir o processo de educação que nos torna humanos:

Ao contrário, tornamo-nos humanos por um processo que chamamos de educação e ao qual temos o direito humano de vivenciá-lo. É esse processo que queremos aqui identificar como *educabilidade*. Diferente dos outros animais que aprendem de dentro para fora (programação biológica) através de respostas aos seus instintos, como humanos aprendemos de fora para dentro (ambientação cultural) através dos processos educativos em resposta a nossa condição de inacabados (Andrade & Lucinda, 2011, p. 257).

Sendo assim, a relação é parte fundamental para a constituição da autoridade docente e a socialização o principal sentido da escola para os jovens-estudantes. No processo de ensino, o professor pode estabelecer relações autoritárias ou democráticas com os estudantes. A relação autoritária é vertical e, portanto, acontece “de cima para baixo”, o que anula a relação democrática. Há uma figura superior, que impõe. A hierarquia é engessada, não há espaço para diálogo ou escuta. Na relação democrática, ambos, professor e estudante, reconhecem os seus próprios papéis e o papel do outro. Cabe ressaltar que as demais características ou disposições que os professores devem ter, segundo os jovens-estudantes das turmas reunidas, podem favorecer a relação democrática e de amizade. Sendo horizontal, esta relação, aumenta as possibilidades da *amizade* entre professor-estudante, através da escuta e do diálogo.

### 5.1.3 Autoridade na Organização Escolar

Nesta categoria, é analisada a *Autoridade na Organização Escolar*, representada através das concepções dos jovens-estudantes, sobre quais os aspectos do funcionamento escolar poderiam melhorar para assegurar o seu bem-estar no interior da instituição. Assim, tendo por base as categorias anteriores, compreende-se a escola, antes de tudo, como o lugar do encontro, no qual, as relações, parte fundamental da constituição da autoridade docente junto aos jovens, são construídas e atribuem sentido à sua experiência naquele espaço.

**Tabela 3 — Concepções sobre Autoridade na Organização Escolar segundo os jovens-estudantes**

Autoridade na Organização Escolar	Turma A	Turma B	Total
Horário integral	7	10	17
Dinheiro (investimento financeiro)	5	3	8
Infraestrutura escolar	6	1	7
Mais atenção do governo	1	5	6
Espaços da escola	2	2	4
Horário do almoço	1	3	4
Administração/organização escolar	-	3	3

**Fonte:** Elaborada pela autora

De acordo com as concepções dos jovens-estudantes, a autoridade na Organização Escolar, envolve o trabalho administrativo e organizacional desenvolvido pela equipe gestora; a maior atenção do governo sobre a qualidade do ensino público estadual; a infraestrutura escolar, que envolve espaços e tempos. Esses aspectos, em conjunto, podem promover mais ou menos a dinâmica dialógica e relacional, que os jovens-estudantes demonstram esperar da escola na categoria anterior. Isso pode ser mais bem explicado através de algumas particularidades importantes da escola, apresentadas a seguir.

A estrutura vertical do prédio da unidade escolar possibilita reduzida circulação dos jovens-estudantes e dos próprios funcionários. Espaços como o refeitório e as salas de aula são estreitos, a instituição não possui pátio ou quadras, o acesso às salas de aulas só é possível através de escadas, não há rampas ou elevadores. Além disso, os estudantes acumularam uma carga horária escolar prolongada após promulgação da Lei nº 13.415/2017, que alterou o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais,

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017).

Tal alteração exigiu algumas adaptações na escola. No que diz respeito ao horário de almoço, por exemplo, as três turmas de cada ano do ensino médio entravam em conflitos constantes com a gestão para saber qual turma almoçaria no primeiro horário, uma vez que os horários de almoço de cada turma eram alterados diariamente. No entanto, apesar desses relatos feitos pelos estudantes em sala de aula, eles não foram presenciados pela pesquisadora, pois aconteciam na

sala da gestão, durante o horário das aulas. Os relatos na sala de aula, muitas vezes, foram interrompidos pelas professoras e continuavam repercutindo em conversas mais íntimas entre os jovens.

As concepções apresentadas pelos jovens-estudantes têm relação com as pesquisas desenvolvidas por Mesquita (2018) e Oliveira (2015), que comprovam a ausência de identidade do ensino médio e como a escola ainda não está preparada para receber um público tão heterogêneo como o das camadas populares da nossa sociedade. Desse modo, a importância desta categoria, tão harmonizada entre as duas turmas, justifica-se pelo espaço e tempo escolar definido *para* os jovens, mas não *por* eles.

Contudo, uma questão, desde já, pode ser levantada: parece estar presente, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano da sua tematização como das ações a eles dirigidas, uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salvo raras exceções; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los (Abramo, 1997, p. 28).

É no tempo e no espaço que os jovens podem conviver, interagir e construir relações de afeto entre os seus pares e os demais funcionários da escola. No entanto, os jovens-estudantes demonstram não encontrar o tempo e os espaços necessários para a socialização, sendo a escola um ambiente voltado apenas para a transmissão de conteúdos e cumprimento de burocracias. Desse modo, as relações humanas tornam-se secundárias e a escola é compreendida apenas como um espaço de acúmulo de aulas e obrigações, frequentemente distantes das reais necessidades da juventude. Esse cenário fragiliza a autoridade docente e o sentido da escola para os jovens-estudantes.

#### **5.1.4 Autoridade nas Atitudes Docentes**

A parte da análise que busca compreender como a autoridade dos professores é concebida pelos jovens-estudantes do ensino médio – *Autoridade nas Atitudes Docentes* — considerou, especialmente, um dos itens do questionário. Essa questão contemplou um misto de opções atitudinais do

professor, parte voltada para autoridade, outras para o autoritarismo, a fim de identificar quais aproximações os jovens-estudantes fazem para definir a sua concepção sobre autoridade docente. A escolha por mesclar as opções se justifica pelas interpretações equivocadas, ainda persistentes, sobre o tema da autoridade, frequentemente confundida com as características referentes ao autoritarismo.

Por se tratar de uma questão fechada, apenas com múltiplas escolhas, foi possível chegar a resultados mais precisos quanto à frequência das concepções dos jovens-estudantes sobre as atitudes dos professores que constituem a sua autoridade.

**Tabela 4 — Concepções sobre Autoridade nas Atitudes Docente segundo os jovens-estudantes**

Autoridade nas Atitudes Docente	Turma A	Turma B	Total
Aquele que ensina bem	13	14	27
Aquele que respeita e é respeitado	12	15	27
Aquele que dá atenção aos estudantes	12	13	25
Aquele que utiliza diferentes formas de ensinar	11	13	24
Aquele que é justo	11	12	23

**Fonte:** Elaborada pela autora

Pode-se identificar que, para as duas turmas, “ensinar bem”, “respeitar e ser respeitado” são as principais características de um professor que tem autoridade, seguidas respectivamente de: *atenção que o professor dá aos estudantes*; *professor que utiliza diferentes formas de ensinar*; e *professor que age com justiça*. Outras opções como “aquele que manda”, “aquele que a turma fica sempre em silêncio”, “aquele que é rígido”, “aquele que briga”, “dá suspensão ou expulsa da sala de aula”, “aquele que grita com os alunos”, estão mais próximas de atitudes autoritárias e não foram marcadas pelos jovens-estudantes.

Desse modo, nas concepções apresentadas pelos jovens-estudantes, a autoridade se distingue e se afasta do autoritarismo. O professor que tem autoridade precisa contemplar uma série de atitudes na relação com os jovens, para ser reconhecido como tal. Esta relação envolve desde os aspectos metodológicos de ensino até os aspectos pessoais, próprios da personalidade do professor. Diversos são os fatores que, reunidos, constituem a autoridade docente, mas o principal tem sido as atitudes dos professores na relação que estabelecem junto aos jovens-estudantes.

Segundo Tardif (2002), a *coerção* é o comportamento real e simbólico desenvolvido pelos professores na relação com os estudantes no contexto da sala de aula e pode ser expressa através do olhar ameaçador, dos trejeitos, insultos, da ironia etc. *Autoridade*, por outro lado, é definida como o respeito imposto pelo professor, sem utilizar coerção, algo que é próprio da sua personalidade, respeitado pelos alunos. Algumas pesquisas, como a de Carvalho (2015), compreendem que a autoridade é instituída através do reconhecimento de sua legitimidade. Ou seja, a autoridade não está posta e nem pode ser imposta, ela é diariamente construída através das atitudes dos professores junto às turmas.

Não se pode, pois – ao contrário do que diz a expressão corrente –, impor a autoridade; é ela que se interpõe em uma relação em que aquele que obedece o faz livremente. Tal como quando seguimos os conselhos de um médico – ou ouvimos as ponderações de um sacerdote – a quem creditamos autoridade em razão de seus conhecimentos, de sua sabedoria, enfim, de algo cuja compreensão pode mesmo nos escapar, mas a quem conferimos um lugar de autoridade porque acreditamo-lo capaz de um diagnóstico correto, de um ajuizamento justo, de um conselho apropriado (Carvalho, 2015, p. 982).

Para Santos (2019), no campo da educação existe um “meio do caminho” entre a permissividade e o autoritarismo. Dessa forma, a autora propõe *novas formas de educar*. Santos (2019) caracteriza a obediência como impotência, que não favorece a expansão do senso crítico e da autonomia, mas, ao contrário, reduz o indivíduo a um mero executor de ordens determinadas inicialmente pela família, depois pelos professores, chefes e políticos. Assim, a obediência pressupõe uma relação hierárquica e desigual, que desconsidera as vontades, os sentimentos e as necessidades do outro. Cabe esclarecer que Santos (2019) compreende a “igualdade” na relação dos mais novos com os adultos como semelhanças humanas, de pessoas que sentem e têm necessidades que se aproximam, mas existem as diferenças nas experiências de vida e nas responsabilidades.

O que se espera dos professores que trabalham com os jovens-estudantes desta pesquisa é uma autoridade que se constitua de maneira democrática e amorosa. Nesse sentido, o professor não é superior aos estudantes, pois exerce apenas um papel diferente deles na hierarquia, sem recorrer à violência para conseguir a obediência. Desse modo, o professor que tem a sua autoridade legitimada pelo grupo é reconhecido como uma liderança importante na função de apresentar o mundo aos mais novos e estabelecer os limites necessários para o

grupo, através de um processo dialógico que garante a autonomia dos estudantes. De acordo com a sua posição na hierarquia, os jovens-estudantes podem ser ativos, participativos e contribuir para o processo de construção de ideias, regras, estratégias, conhecimento e atitudes no espaço da sala de aula, junto aos professores.

## 5.2

### Concepções das professoras de Ciências Humanas: o *dito*

A entrevista, como se sabe, ocorreu com duas professoras da área de Ciências Humanas atuantes nas turmas A e B da escola pesquisada. A partir do roteiro da entrevista, demonstrado no item 3.3 desta dissertação, buscou-se captar, segundo as concepções de cada professora, os aspectos relevantes de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, além de seus comportamentos e escolhas metodológicas em sala de aula, bem como de que modo a autoridade se faz presente na relação com as turmas de ensino médio e como elas compreendem as expectativas dos jovens em relação à escola. A construção das categorias de análise ocorreu através de algumas etapas (Quadro 6). São elas:

- *Das experiências de vida que marcam a função da professora: por que escolher o magistério?*
- *Da juventude plural: para quem ensinar?*
- *Do conteúdo e da forma: o que e como ensinar?*
- *Da relação com os jovens-estudantes.*
- *Da autoridade docente.*

**Quadro 6 — Construção das categorias de análise (entrevista)**

<b>Etapas</b>
1. Agrupamento das perguntas do roteiro, de acordo com o tema.
2. Nomeação das categorias.
3. Interpretação e análise dos dados - concepções das professoras.

**Fonte:** Elaborada pela autora

Em cada categoria, buscou-se cumprir o seguinte objetivo da pesquisa: compreender, a partir das concepções das professoras, como a autoridade se faz presente em suas práticas pedagógicas.

### 5.2.1

#### **Das experiências de vida que marcam a função da professora: por que escolher o magistério?**

Nesta categoria, são analisados os marcos da trajetória pessoal, profissional e acadêmica que levaram as professoras à carreira do magistério. Segundo Nóvoa (1995), os professores experimentam o desprestígio da sua profissão, porque são reduzidos às suas competências técnicas e profissionais, que parecem não dar conta das suas funções, podendo ser substituídos por máquinas ou sistemas não humanos de educação. Para o autor, esse contexto de separação entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, com forte valor ao conjunto de competências e capacidades, contribuiu para a crise de identidade docente.

Nóvoa (1995) trata do processo identitário, pois acredita que a identidade docente é construída. Assim, a maneira como cada professor ensina depende daquilo que ele é como pessoa, ponte entre o ser pessoal e o ensinar profissional. Desse modo, o professor, através de lutas e conflitos complexos, apropria-se do sentido da sua história pessoal e profissional e constrói maneiras de ser e de estar na profissão. Resta saber como se dá essa apropriação do sentido da sua história pessoal e profissional. Nesse sentido, três perguntas norteiam essa categoria: como chegou ao magistério? Como se tornou professora de ensino médio? Quais experiências da vida pessoal marcam a sua experiência como professora?

No que tange à forma de entrada no magistério, foi possível identificar que as professoras concebem o magistério como uma circunstância oportuna, diante das necessidades e dos desejos de cada uma. Não se trata, portanto, de uma escolha consciente.

*E como eu cheguei ao magistério, bom... eu não sempre tive a vontade de ser professora, eu sempre tive vontade de estudar Filosofia e a Filosofia é uma área que o maior campo é o magistério, é uma forma de eu estar na área, no assunto que eu me interesse. (Professora Carla).*

*Quando me separei, não tinha emprego e aí eu pensei: tenho faculdade de Filosofia, o emprego mais fácil agora é eu fazer licenciatura e começar a dar aula. (...). Eu fui fazer a licenciatura num curso noturno que era oferecido num convênio*



*com uma universidade particular. Então, de 99 até 2007, eu fiz bacharelado em Filosofia, de 2008 até 2010 eu estava na Psicologia e, em 2011 ou 2012, eu fui fazer a licenciatura para começar a trabalhar com Filosofia num curso que tinha convênio com a universidade particular. Eu estava precisando muito trabalhar, estava muito sem dinheiro e com duas crianças pequenas... (Professora Ana Lucia).*

Quanto à atuação especificamente como professoras do ensino médio, as duas professoras não apontam uma escolha ligada a alguma característica do segmento. Como na escolha da profissão, oportunidade e necessidade são os principais indicadores.

*Fazendo concurso. A licenciatura é uma licenciatura de segundo grau, porque não tem Filosofia no primário, é só ensino médio mesmo. O concurso foi a minha motivação, ter um trabalho fixo, público. (Professora Carla).*

*Foi primeiro por necessidade, na verdade, eu acho que eu preferia ainda trabalhar com o ensino superior. Mas é legal, eu estou gostando, acho que menos que isso de idade, menor, eu não conseguiria não. (Professora de Ana Lucia).*

Diante disso, cabe refletir sobre o desprestígio do magistério enquanto profissão. Na pesquisa de Longo (2014), 13 dos 19 licenciandos, quando questionados sobre quais motivações os levaram a escolher a docência, explicaram que o magistério representa apenas uma estratégia de inserção rápida ao mercado de trabalho. A maior motivação quanto aos cursos de licenciatura estaria em ter uma renda enquanto buscavam a inserção nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ou em carreiras mais bem-sucedidas economicamente. Nesse sentido, Pescarolo (2014) apresenta alguns pontos que podem explicar o desinteresse dos professores pelo magistério:

É de conhecimento de todos, acadêmicos e não acadêmicos, que a educação no Brasil tem passado por vários problemas, que podem ser percebidas na estrutura física das escolas – inadequada para o atual modelo educacional vigente nas sociedades democráticas que busca desenvolver a autonomia moral nos alunos - na falta de recursos materiais; na precarização do trabalho docente; na formação deficitária dos profissionais da educação; na relação entre esses profissionais e seus alunos que, muitas vezes, tornam-se relações permeadas por violências; na dificuldade que o professor sente em ensinar e que o aluno sente em aprender, desmobilizando-se em relação aos conteúdos escolares; na relação que a escola tem com as famílias. (Pescarolo, 2014, p. 10).

É reconhecido o desprestígio do magistério. Os motivos para a procura pela profissão docente são diversos, menos pela profissão em si. Diante disso, cabe

indagar: por que escolher o magistério? Se o cenário profissional não é suficientemente motivador, haveria algum outro marco na vida pessoal dessas duas professoras que poderia explicar a sua experiência como profissionais? Qual a relação dessas escolhas e marcos com a autoridade docente concebida?

A fim de aprofundar o debate, procurou-se identificar se as experiências da vida pessoal marcam as suas experiências como professoras. A professora Carla demonstra que foi durante a sua formação, e não antes dela, que atuar como professora e como professora de escola pública passou a fazer algum sentido. Ela também ressalta que, em sua formação, pôde continuar a militância sobre as questões sociais.

*A própria formação em Filosofia te leva a ter uma visão da coisa coletiva, da coisa social e a escola pública está dentro disso, formação de cidadão. Porque eu sempre tive uma visão política da vida, de militância, de engajamento. (Professora Carla).*

Para professora Ana Lucia a concepção sobre o desprestígio da profissão teve início no contexto familiar, através de seu próprio pai, professor, que não considerava a profissão como uma boa opção. O marco da sua experiência teria ocorrido com outros profissionais, os seus professores, aqueles que, segundo ela, são as suas referências e fonte de inspiração. Para ela, o grande diferencial desses professores é a “paixão” pelo o que fazem e o reconhecimento da importância de um dos seus principais objetos de trabalho: o conhecimento.

*O meu pai é professor e eu cresci a vida inteira ouvindo que ser professor era uma furada, que não era legal, então, por isso, eu nunca pensei em ser professora. Eu acho que eu não tinha pensado muito nisso de ser professora, que foi uma coisa que aconteceu meio por acaso, mas agora que eu sou professora, eu me lembro muito de... assim, eu sempre tive essas figuras de antigos professores como referência, como importante na minha formação, mas hoje eu me lembro desses professores, do exemplo que eles eram para mim... eu fico até emocionada de falar, porque são coisas que marcam. Eu gostaria de ser para alguns alunos a referência que esses professores foram na minha vida. (Professora Ana Lucia).*

Paixão e o reconhecimento da importância do trabalho docente, então, explicam a opção por ensinar dessas professoras? Se sim, as licenciaturas seriam as principais responsáveis por despertar essas noções e sentimentos? Como os aspectos pessoais e profissionais dos professores de licenciatura podem influenciar, inspirar e mobilizar àqueles que estão se formando para atuar na

mesma função? Conforme exposto por Nóvoa (1995) no início deste capítulo, “a identidade docente é construída” através das experiências pessoais e profissionais dos professores, num processo que pode tanto fortalecer como enfraquecer a sua noção de ser professor e o seu exercício profissional.

### 5.2.2

#### **Da juventude plural: para quem ensinar?**

Nesta categoria, analisa-se como as professoras concebem algumas particularidades dos jovens-estudantes. Autores como Oliveira (2015); Tomazetti & Schlickmann (2016) e Mesquita (2018) estão de acordo em torno da ideia de que tanto a juventude plural quanto o ensino médio possuem características e demandas próprias desta fase, que interferem no espaço escolar, nas práticas pedagógicas e na própria constituição da autoridade docente. Mesmo diante das novas demandas postas pela juventude plural que frequenta a escola, existem algumas resistências quanto às adequações necessárias para garantir a sua permanência. Segundo Tomazetti & Schlickmann (2016),

A geração adulta que forma a comunidade escolar, no entanto, ainda insiste no modelo tradicional, buscando normatizar os corpos, hierarquizar saberes, homogeneizar os sujeitos, perdendo com isso a oportunidade de estabelecer, através das práticas escolares, relações de interação entre as gerações. Entretanto, há claros indícios de que a autoridade do professor está se transformando através das estratégias impostas pelos próprios jovens, que o desafiam continuamente (Tomazetti & Schlickmann, 2016, p. 337).

Diante desse contexto, esta categoria pretende avançar na investigação através das perguntas norteadoras que buscaram captar as concepções das professoras sobre o seu trabalho com a juventude: o que mais desperta o interesse dos jovens pelas suas aulas? Qual a principal dificuldade que você encontra para lidar com os jovens nas suas aulas? O que mais desperta o interesse dos jovens na escola hoje? O que os jovens desta escola esperam de seus professores?

Para a professora Carla, o interesse dos jovens pelas suas aulas acontece quando o tema tratado faz parte das experiências prévias à escola, ou seja, àquelas que compõem a bagagem extraescolar dos jovens como, por exemplo, o tema religião.

*O que mais desperta é o assunto de religião, mito,... já sabe que eles vêm com uma formação, um saber sobre. (Professora Carla).*

Por outro lado, a professora Ana Lucia demonstra baixas expectativas em relação ao interesse dos jovens pelas suas aulas, especialmente quando o conteúdo tratado está distante da realidade deles.

*Eu não sei se isso sempre faz sentido para eles, quando eu acho que consegue fazer, eu acho que eles se interessam, mas eu acho difícil. (Professora Ana Lucia).*

O que se pode destacar das concepções apresentadas por cada professora é que, diante da diversidade de grupos socioculturais que frequentam a escola pública, insistir em centralizar o conteúdo e as práticas pedagógicas homogeneizantes, pode enfraquecer a relação dos jovens-estudantes com o processo de ensino-aprendizagem. Mesquita (2019) tem uma perspectiva de classe social sobre esse aspecto:

Diferentemente dos herdeiros, isto é, dos alunos provenientes das elites e da própria classe média, que valorizam o caráter propedêutico da escola média, os jovens de classe populares chegam questionando a validade dos saberes ensinados. Trata-se de perspectivas divergentes, ou até mesmo ausentes em relação ao futuro que almejam e à própria autoestima (Mesquita, 2019, p. 119).

Diante disso, cabe refletir: que conhecimento desperta o interesse dos jovens desta pesquisa? Como o maior ou menor interesse dos jovens-estudantes pode ter efeitos sobre a autoridade docente?

Segundo os jovens-estudantes, uma “Didática Interessante” é parte da constituição da autoridade docente e seria baseada nas metodologias lúdicas, diversificadas e descontraídas. Para as professoras, determinados conteúdos parecem fazer mais sentido quando os jovens conseguem estabelecer relações com as suas experiências de vida, com os aprendizados externos e anteriores à escola.

Segundo Moreira & Candau (2007), o conhecimento escolar é proveniente dos diferentes espaços sociais. Os conhecimentos desses espaços são selecionados e organizados para constituir o currículo formal da escola junto aos saberes próprios da escola. Desse modo, conforme esclarecem os autores, os conhecimentos socialmente construídos passam por um processo de transformação, descontextualização e recontextualização para se tornarem conhecimentos escolares. Eles alertam, no entanto, que, para que a

descontextualização seja equilibrada, não se pode ensinar os saberes dos diferentes espaços sociais na íntegra, assim como os conhecimentos não podem perder o sentido.

Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa. (Moreira & Candau, 2007, p. 24).

Sendo assim, caberia às professoras compreender os processos de construção do conhecimento escolar, para conseguirem discernir que mecanismos desses processos favorecem ou prejudicam o seu trabalho. A partir dessa compreensão, poderiam direcionar melhor as suas abordagens, de modo a considerar a diversidade cultural da nossa sociedade.

Nesse sentido, quando questionadas sobre o que desperta o interesse dos jovens pela escola hoje, as duas professoras compreendem que se trata da socialização, dos encontros.

*O vínculo que eles estabelecem de uma forma que eles merendam juntos, eles almoçam juntos, eles podem combinar sair juntos, isso tem um peso muito, muito importante para a nossa clientela. (Professora Carla).*

*O que mais interessa os jovens na escola, hoje, é estar no grupo, é a socialização. Pelo que eu vejo dos nossos alunos, eu consigo imaginar eles no fim de semana “oba! Legal! Amanhã eu vou encontrar a galera!” muito mais que “caramba! Amanhã eu vou ter uma mega aula!”, talvez isso seja uma coisa da juventude. (Professora Ana Lucia).*

Para a professora Ana Lucia, a socialização está acima até mesmo das aulas oferecidas. O mesmo pôde ser verificado em Nonato et al. (2016a; 2016b); Tomazetti & Schlickmann (2016); Andrade & Lucinda (2011) e nas concepções apresentadas pelos próprios jovens-estudantes. Embora as professoras e os jovens-estudantes estejam de acordo sobre a socialização, ela é compreendida sob perspectivas diferentes. Aquela que é esperada pelos jovens-estudantes não se limita apenas à relação estabelecida entre eles, mas, diz respeito especialmente à relação de amizade construída com os seus professores. Embora tenha ocorrido

esse desencontro de perspectivas sobre a socialização, na resposta seguinte, as duas professoras demonstram compreender o que os jovens esperam delas.

*No mais, o que eles querem é uma afetividade da gente, um olhar amoroso, de acolhimento, de dar força.* (Professora Carla).

*Eles preferem muito mais o professor que é gente boa, do que o professor que dá uma mega aula, mas que é super frio e distante.* (Professora Ana Lucia).

Segundo as concepções apresentadas pelas professoras, os jovens-estudantes esperam de seus professores uma relação que não seja construída sob bases rígidas e formais de uma hierarquia. Ao contrário, a hierarquia existe de maneira flexível, para demarcar papéis dos sujeitos envolvidos no processo educacional, a fim de melhor direcionar as suas ações.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (Freire, 1996, p. 113).

Assim, as professoras demonstram compreender a importância que têm para os jovens, uma relação professor-estudante horizontal e democrática, baseada na amizade, no respeito, no diálogo e no afeto. Dessa forma, são construídos vínculos de confiança que proporcionam aos jovens as condições necessárias para desenvolver a sua autonomia e identidade na escola.

Sobre a dificuldade para lidar com os jovens nas aulas, a professora Carla comenta sobre a ausência de concentração dos jovens-estudantes e atribui essa ausência à diversidade de estímulos da nossa sociedade, que tornam tudo mais rápido e menos reflexivo.

*É uma formação que tende à pouca possibilidade de concentração deles, são muitos estímulos, o que rola hoje na sociedade, as coisas são muito rápidas, passa de uma coisa para outra...*(Professora Carla).

As concepções apresentadas pela professora expressam o quanto as mudanças sociais têm efeitos sobre o comportamento dos jovens e sobre a própria educação oferecida pela escola. Nesse sentido, Teles & Lázaro (2014) constataram que as formas de relações mudaram das perspectivas tecnológica e

sociocultural. Diante das diversas modificações culturais e das práticas escolares, tais como: massificação e universalização do acesso à escola; acesso às redes mundiais de comunicação e os efeitos das informações produzidos na atualidade, o sistema escolar e o professor de ensino médio vivenciam uma nova realidade educacional (Tomazetti & Schlickmann, 2016, p. 334).

Já a professora Ana Lucia, atribui à indisciplina dos jovens sua principal dificuldade nas aulas e associa isso a sentimentos de mal estar em relação à sua prática e desgaste constante.

*Eu acho que a indisciplina, isso, para mim, é o que mais me chateia. Conversar, desrespeitar, tentar te afrontar o tempo inteiro... eu não tenho nenhum jogo de cintura para isso, eu tento criar esse espaço dentro de mim. Isso me chateia muito, acho que a maioria dos professores.* (Professora Ana Lucia).

Segundo Nunes & Oliveira (2016), dentre os dez indicadores básicos que buscam resumir as principais mudanças da educação nos últimos anos, está a *autoridade e a disciplina na relação educativa*. Esse contexto exige do professor novas formas de intervenção no cotidiano da sala de aula. Segundo Martins et al. (2016), por não estarem ajustados às lógicas secularmente expressas nas escolas, os jovens manifestam de diferentes maneiras, resistências às condutas dos profissionais e às práticas pedagógicas ali iniciadas, confrontando a autoridade socialmente atribuída aos professores e ao prestígio da escolaridade.

As dificuldades das professoras expressam que as mudanças sociais e da própria juventude levam para a escola novidades que questionam a sua estrutura, as estratégias pedagógicas, os conteúdos e as relações estabelecidas entre professores e estudantes.

### 5.2.3

#### **Do conteúdo e da forma: o que e como ensinar?**

O processo de ensino e aprendizagem é caracterizado por sua complexidade, uma vez que envolve a articulação das dimensões técnica, humana e política (Candau, 2003, p. 9). A dimensão técnica (como ensinar?) envolve o planejamento das aulas, seleção de conteúdos, métodos de ensino, materiais pedagógicos e procedimentos de avaliação. A dimensão humana (para quem/com quem?) aposta que o conhecimento é construído especialmente na relação entre os

sujeitos, professor/estudante. A dimensão política (quando/onde/por quê?) compreende que o processo de ensino e aprendizagem precisa estar “situado”, envolve intencionalidade e, portanto, não pode ser considerado neutro.

De acordo com as concepções dos jovens-estudantes, um dos aspectos que envolvem a constituição da autoridade docente é a forma como as aulas são oferecidas pelos professores. Através das perguntas norteadoras, buscou-se compreender as concepções das professoras sobre como são planejadas as suas aulas, como as condições de trabalho oferecidas pela escola podem interferir sua prática profissional/pedagógica e se elas identificam autonomia no trabalho que desenvolvem.

“Como é feito o planejamento das suas aulas? Como é selecionado o conteúdo?”; “Como é decidida a forma como os conteúdos serão ensinados?”; “Você tem autonomia para realizar o seu trabalho na sala de aula?” e “Como as condições de trabalho proporcionadas por esta escola interferem (positiva ou negativamente) na sua prática em sala de aula?”.

Quanto ao planejamento das aulas e à seleção de conteúdos, as duas professoras admitem que se baseiam no currículo mínimo construído pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Através do Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada, as docentes têm acesso ao conjunto temático referente às habilidades e competências centrais, previstas no currículo mínimo, para serem desenvolvidas em cada bimestre do ano letivo, em cada série do ensino médio.

*Tem já um encaminhamento de como você vai discutir aqueles temas... então, ali já tem a seleção e a já tem a forma também de como é que você vai abordar aquilo.* (Professora Carla).

*Eu faço o meu planejamento baseado no currículo mínimo.* (Professora Ana Lucia).

Tendo o currículo mínimo como principal norteador dos conteúdos oferecidos (como), as professoras apontam a aula expositiva como as suas principais estratégias metodológicas (forma).

*De qualquer jeito, em Filosofia você tem que falar muito; é uma aula muito de fala e de puxar o aluno para interagir.* (Professora Carla).



*Eu sou uma pessoa que falo muito, gosto de dar aula e gosto falar... e aí eu acabo dando aquela aula expositiva, que era a aula que eu estava acostumada a receber, que foram as aulas que me marcaram.* (Professora Ana Lucia).

O livro didático é outra estratégia metodológica citada pelas professoras. No entanto, segundo elas, o recurso apresenta um vocabulário de difícil compreensão para os jovens-estudantes.

*Os livros didáticos ainda são muito prolixos, muito fora ainda da possibilidade que o aluno tem, efetivamente, de dar conta daquele assunto* (Professora Carla).

*É uma coisa que ainda é meio difícil, eles não entendem grande parte do vocabulário, eles não têm noção do que estão lendo, eles não têm disposição atencional para aquilo* (Professora Ana Lucia).

A professora Ana Lucia explica que tenta diversificar as suas estratégias metodológicas, mas ainda encontra algumas barreiras que a fazem retornar para o “mínimo” que precisa ser oferecido.

*Eu gostaria de diversificar mais, mas eu fico meio engessada pela quantidade de aulas, pelo programa... eu sou muito certinha, eu sou muito rígida, então, eu acho importante, pelo menos, dar o currículo mínimo, porque já é mínimo, o estado chama isso: currículo mínimo, é tudo o que a gente tem que dar e a gente tem tão poucas aulas, que o mínimo acaba sendo o mínimo básico mesmo”. (Professora Ana Lucia).*

Acerca disso, Antônio Flávio Moreira afirma: “a questão curricular corresponde a um processo contínuo e complicado de desenho do ambiente escolar, um ambiente simbólico, material e humano constantemente em reconstrução” (Moreira, 2001, p. 44). Nesse sentido, as constantes mudanças curriculares exigem dos professores o aprimoramento de sua compreensão quanto à linguagem dos currículos e às suas possíveis implicações na realidade escolar, de tal maneira que poderão direcionar o seu planejamento de maneira autônoma e reflexiva, distanciando-se das práticas engessadas e descontextualizadas da realidade de seus estudantes, que reforçam as desigualdades no interior das escolas.

Para isso, Candau (2003) aponta a necessidade de superar o formalismo didático do *método único*, desenvolvido por Comênio na sua “Didática Magna”: “trata-se de um ‘artifício’ para ensinar tudo a todos. Nem o sujeito da

aprendizagem, nem os diferentes conteúdos são considerados como estruturantes do método didático” (Candau, 2003, p. 32). Desse modo, a autora propõe a articulação dos diferentes estruturantes do método didático (os sujeitos da aprendizagem e os conteúdos específicos).

Ao seguir o que é proposto pelo currículo mínimo (conteúdos e formas), sem refletir e adequar às suas práticas pedagógicas, as professoras podem ficar aprisionadas ao método único, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a professora Ana Lucia apresenta um dos problemas relacionados ao sistema escolar, como a quantidade de aulas dessas disciplinas, que tende a ser menor que a de disciplinas das áreas de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”.

Além desses, diversos são os desafios enfrentados pelos professores, que podem refletir sobre a construção da sua identidade profissional e nas suas práticas pedagógicas. Seria a autonomia um fator norteador da autoridade docente? Nas próximas análises busca-se compreender se as professoras identificam autonomia no trabalho que desenvolvem e como as condições de trabalho oferecidas pela escola podem interferir na sua prática profissional/pedagógica.

As duas professoras afirmam que têm autonomia para desenvolverem o seu trabalho. A professora Carla identifica autonomia por “concordar” e “acreditar” no conteúdo e na forma que utiliza para ensiná-lo, tendo a liberdade para realizar adequações, sempre que achar necessário. Já a professora Ana Lucia identifica a sua autonomia na ausência de controle externo sobre o cumprimento ou não do currículo mínimo.

*O que eu não concordo, eu obviamente vou tirar aquilo.* (Professora Carla).

*Eu posso chegar no Conselho de Classe e perguntarem assim: “quanto do currículo mínimo você cumpriu?” Eu posso dizer que eu cumpri cem por cento, ninguém vai vigiar as aulas”.* (Professora Ana Lucia).

Mas, afinal, em que consiste a autonomia de um professor? De acordo com a pesquisa de Mesquita (2018), ela pode ocorrer tanto pelo exercício de seu poder de decisões em sala de aula como pela adoção de uma prática reflexiva e baseada em reconstruções. Nesse sentido, “decidir”, “concordar” e “acreditar” no conteúdo

e na forma das aulas, conforme descreve a professora Carla, pode ser um viés da autonomia. No entanto, a autonomia docente não se reduz à não vigilância das aulas ou à mera execução do currículo mínimo, mas diz respeito à reelaboração reflexiva.

Outro ponto sobre a autonomia docente pode ser verificado sobre as condições de trabalho oferecidas pela escola. A esse respeito, a professora Ana Lucia destaca pontos positivos e outros negativos. Como positivo, aponta o público discente da escola, que, segundo ela, é mais respeitoso se comparado à sua experiência anterior na região da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. No entanto, o espaço físico estreito do prédio como um todo é um ponto negativo, que também pôde ser verificado nas concepções dos jovens-estudantes.

*Não está ideal, tem algumas coisas que eu não concordo muito, mas, perto do que tinha na Baixada...[...] tem um certo respeito e acho que você consegue trabalhar. [...] o espaço físico eu acho meio claustrofóbico mesmo, não tem nem uma árvore nessa escola, pelo o amor de Deus, né? É pequeno, apertado... mas assim, como eu falei, dentro da realidade da Secretaria de Educação, aqui é top de linha.* (Professora Ana Lucia).

Nesta categoria, foram expostas as concepções das professoras sobre o que é oferecido em suas aulas em termos de forma e conteúdo, bem como sobre de que forma elas compreendem a sua autonomia profissional/pedagógica e as condições de trabalho oferecidas pela a escola. Diante do que foi definido pelos jovens-estudantes como uma “Didática Interessante”, tornou-se necessário compreender como as professoras planejam e oferecem as suas aulas. Pode-se perceber que há um desequilíbrio entre o que os jovens-estudantes (ensino diversificado e divertido) esperam e o que é oferecido pelas professoras (predominância do método único).

## 5.2.4

### Da relação com os jovens-estudantes

Dentre as cinco dimensões que, articuladas, cercam o trabalho docente — do conhecimento, estratégica, relacional, motivacional e profissional — Mesquita (2019) identificou a dimensão relacional como central no trabalho com o ensino médio e na compreensão da autoridade docente. Segundo a autora, o trabalho

docente é caracterizado pela interação humana e que através dela é possível estabelecer um clima favorável de aprendizagem para os estudantes e de desenvolvimento profissional para os professores.

A abrangência da relação professor-aluno pode ser dada pelo reconhecimento por parte do docente das características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contextos em que vivem, articuladas a como esses fatores afetam sua aprendizagem. O professor precisa reconhecer e administrar a diversidade cultural, adequando o fazer pedagógico e favorecendo a troca de experiências. (Mesquita, 2019, p. 51).

Diante da reconhecida importância da dimensão relacional para o desenvolvimento do trabalho docente junto à juventude plural que frequenta a escola, buscou-se analisar, através das concepções das professoras, como elas definem a sua relação com os jovens-estudantes das duas turmas. Para tanto, foram construídas seguintes questões norteadoras: “O que você mais prioriza nas suas aulas?” e “Como você descreve a sua relação com os jovens da turma A? E da turma B?”.

Quanto às relações que estabelecem junto às turmas A e B, as duas professoras demonstram semelhanças nas suas concepções, sendo a relação com a turma A “mais fácil” e com a turma B “mais difícil”. Segundo a professora Carla, são as turmas que a colocam ou retiram no lugar de autoridade.

*Porque enquanto a turma A é acolhedora e tem justamente a capacidade de ouvir, de escutar, de acolher... quer dizer, enquanto a turma A me coloca num lugar de autoridade, a turma B não é que seja ruim a postura deles, porque é uma postura mais revoltosa, de desautorizar, eles se acham empoderados, de me tirar a autoridade, é uma relação mais difícil.* (Professora Carla).

Conforme exposto no capítulo 2, a autoridade docente não está posta, é construída diariamente através da relação e legitimada pelo grupo, no caso desta investigação, pelos jovens-estudantes. Nesse sentido, a concepção apresentada pela professora Carla está atrelada à teoria da filósofa Hannah Arendt, interpretada por Carvalho (2015), que compreende a autoridade como mediada por instituições, sendo instituída somente pelo reconhecimento de sua legitimidade. A autoridade, então, é o estabelecimento de uma relação baseada na confiança e na credibilidade de quem comanda e na crença de quem obedece.

A professora Ana Lucia afirma que o comportamento afrontoso, que dificulta a relação com a turma B, pode estar atrelado à desmotivação dos jovens-estudantes pelas suas aulas, no tempo e espaço da escola.

*Às vezes eu penso que é o meu horário, porque é depois do almoço, a configuração do horário aqui dessa escola não ajuda muito... eles ficam presos depois do almoço e começar logo a aula, não ter um espaço para descansar... acaba ficando chato também, porque o dia inteiro preso dentro dessa escola, ouvindo o professor na sala de aula... eu acho que isso desmotiva. (Professora Ana Lucia).*

O horário integral é o principal fator indicado pelos jovens-estudantes como algo que precisa ser melhorado na organização escolar. Nas concepções da turma A, esse aspecto aparece 7 vezes e, na turma B, 10 vezes. Nesse sentido, a professora Ana Lucia demonstra alguma aproximação em relação aos jovens-estudantes, quando expõe que a desmotivação da turma B pode ser explicada pelas estruturas temporal e espacial da escola. Nesse sentido, em entrevista ao Espaço Aberto da *Revista Brasileira de Educação*, o sociólogo François Dubet (1997) demonstra a sua oposição quanto ao aumento da jornada de tempo dos estudantes na escola.

Sou contra a ideia de que vamos resolver os problemas escolares, escolarizando mais alunos ainda que não aprendem durante a aula. O que os alunos não aprenderam durante sete horas de matemática, não o aprenderão em dez horas (Dubet, 1997, p. 228).

Quanto às prioridades de suas aulas, as professoras apresentam concepções distintas. Sucinta, a professora Carla afirma priorizar a comunicação clara com os jovens-estudantes. Já a professora Ana Lucia se emociona, ao afirmar que, para além de ensinar aquilo em que ela acredita, a sua prioridade nas aulas é o afeto construído junto aos jovens-estudantes.

O que as professoras priorizam nas suas aulas, pode lhes aproximar ou afastar das turmas de ensino médio. A comunicação clara da professora Carla, pode ser apropriada, especialmente, para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é a relação de afeto posta pela professora Ana Lucia e a amizade do professor com o estudante que os jovens desta pesquisa indicam como fundamental para a constituição da autoridade docente.

### 5.2.5

#### Da autoridade docente

Um dos objetivos desta pesquisa é compreender, a partir das concepções dos professores, como a autoridade se faz presente em suas práticas pedagógicas. Diversas pesquisas, como Arreguy & Coutinho (2015), Oliveira (2015); Pescarolo & Moraes (2016), Tomazetti & Schlickmann (2016) e Cortizo et al. (2017) indicam que a constituição da autoridade docente na atualidade ocorre através de um processo complexo e desafiador. Vejamos o que destacam Pescarolo & Moraes:

As reclamações sobre a falta de autoridade dizem respeito a todo um contingente de profissionais da educação, o que nos indica que essa é também uma questão estrutural, que ultrapassa a postura de um ou outro profissional menos preparado. Os professores mais antigos lembram saudosistas do tempo em que eram temidos, respeitados e prontamente atendidos. Os mais novos lembram de como era completamente diferente a época em que eram alunos e de como ninguém ousava desafiar ou responder um professor. Agora a realidade é completamente diferente e muito mais desafiadora (Pescarolo & Moraes, 2016, p. 151).

Nas concepções apresentadas pelos jovens-estudantes, a autoridade docente é constituída através da articulação de um conjunto de aspectos organizacionais, atitudinais, pedagógicos e profissionais. Se a autoridade docente se constitui através da relação, cabe compreender como as professoras concebem a autoridade docente e a sua própria autoridade, através das seguintes perguntas norteadoras: “Como você vê a autoridade do professor na escola hoje?”, “Quais as características de um professor que tem autoridade?” e “Como você exercita a sua autoridade como professora?”.

Segundo as duas professoras, a autoridade docente na escola de hoje pode ser definida como “difícil”. Na concepção de Carla, o autoritarismo não funciona. Já para Ana Lucia, a autoridade docente ocorre exatamente de cima para baixo, ou seja, através da superioridade e imposição do professor.

*O autoritarismo na escola não se cria, na escola pública? Não se cria. Não é impor. De conseguir estabelecer uma empatia, de mão dupla que você cria ali um ambiente onde o diálogo, a convivência boa, de troca.* (Professora Carla).

*A autoridade é você conseguir o que você quer, no momento que você quer com a turma, eu acho que se você consegue isso, você tem autoridade Eu acho que é difícil, a gente tem que gritar, isso não parte deles, a gente tem que impor essa*

*autoridade. Eu acho que na medida que você impõe, eles caem na realidade: “tem alguém superior a mim e eu tenho que obedecer.”* (Professora Ana Lucia).

A professora Carla descreve que exercita a sua autoridade estabelecendo limites para os jovens-estudantes e que isso é importante para que o professor consiga trabalhar. Ela alerta sobre o “teste” que os jovens fazem sobre os seus professores e que eles próprios esperam que estabeleçam limites. Já a professora Ana Lucia descreve o exercício da sua autoridade pelo viés da imposição e do conhecimento.

*Aluno quer estabelecer e é necessário você estabelecer esse limite, é bom para eles e é bom para você também dar um limite, que é para você conseguir trabalhar.* (Professora Carla).

*Eu chamo para a realidade, ‘silêncio agora e porque eu quero’, muitas vezes eles perguntam: ‘por que?’ aí às vezes eu brinco: ‘porque eu quero! Porque eu estou mandando’, eu não perco muito tempo explicando. Tem o lado que eu falo do lado do conhecimento, às vezes eu dou bronca.* (Professora Ana Lucia).

Diante do exposto, as concepções da professora Carla estão mais próximas daquilo que esta pesquisa defende e do que os jovens-estudantes definem como autoridade docente. Já as concepções da professora Ana Lucia, estão mais próximas do autoritarismo, traduzido pelas ideias de “poder” e “imposição”, descritas pela professora. Segundo Carvalho (2015), a autoridade não é imposta, mas, sim, construída através da relação com os jovens-estudantes e legitimada pelo grupo. Não se trata de conseguir o que quer através de atitudes autoritárias. Inspirado por Hannah Arendt, Moreira (2016) desenvolve um exemplo de autoridade docente na relação acadêmica, para elucidar que esta relação não está baseada no poder de um sujeito sobre o outro ou em uma obediência que obriga.

Um claro exemplo de uma relação de autoridade pode ser obtido ao considerarmos aquela que se estabelece entre um estudante universitário e seu orientador. Buscando iniciar-se nas atividades acadêmicas, o estudante procura o auxílio de um professor, não por uma suposta imposição social, mas por reconhecer nele uma legitimidade, uma experiência superior a sua em um campo específico dos saberes, que o autoriza a guiá-lo em seu processo de formação. Quando segue os conselhos de seu orientador, que lhe sugere uma leitura, um estilo ou uma forma de escrita, o estudante não se torna um ser submisso, destituído de autonomia, tampouco abdica de sua razão crítica. Podemos nos referir à obediência, evidentemente, desde que se tenha em mente que se trata de uma obediência que não obriga, estando, portanto, mais próxima da noção de consentimento. Pois a autoridade do orientador não está baseada na sua capacidade de fazer-se obedecer, mas no reconhecimento por parte do estudante, da assimetria existente entre o seu lugar e o de seu mestre. A questão do poder não está posta neste caso, pois não se trata de uma relação política,

baseada na igualdade entre os dois polos. Fora do âmbito acadêmico, na esfera pública, estudante e professor são iguais e, portanto, pode-se afirmar que a autoridade está suspensa (Moreira, 2015, p. 1036-1037).

Pode-se afirmar que as ações das professoras são frutos da reflexão de suas concepções? A próxima etapa das análises — *o visto* — diz respeito à observação da pesquisadora em sala de aula, como forma de articular as concepções com as ações em relação ao exercício da autoridade docente das duas professoras acompanhadas nas turmas de ensino médio.

### 5.3

#### Entre concepções e ações: o visto

A observação das aulas teve como objetivo acompanhar os processos que constituem a autoridade das professoras junto aos jovens-estudantes do ensino médio e estabelecer relações possíveis entre o *escrito* e o *dito*. Por isso, foi orientada por objetivos teóricos e metodológicos, flexível às imprevisibilidades do campo observado. Durante o processo da observação, os elementos observados foram anotados sistematicamente no caderno de campo e no *checklist*.

A pesquisadora observou o total de 13 aulas, sendo seis da professora Carla e sete da professora Ana Lucia. É o quantitativo das aulas que traduz a frequência das ocorrências registradas nas tabelas de cada categoria. Além da frequência do checklist, alguns fragmentos de registros do caderno de campo vão compor as categorias, a fim de que as análises sejam construídas, tendo como horizonte o que foi *visto* pela pesquisadora.

Cabe ressaltar que, embora outras ferramentas metodológicas possam complementar a observação, esta foi o principal meio de compreensão do campo, pois buscou ajustar e equilibrar as possíveis contradições, naturalizações e limitações das informações fornecidas pelos sujeitos participantes. Metodologicamente, a construção das categorias de análise seguiu uma sequência de etapas (Quadro 7).

**Quadro 7: Construção das categorias de análise (observação)**

Etapas
1. Destaques no caderno de campo, que dialogam com as concepções apresentadas no escrito e no dito.



2. Contagem dos <i>checklists</i> , a fim de verificar a frequência de determinadas ocorrências atitudinais e pedagógicas.
3. Nomeação das categorias.
4. Interpretação e análise dos dados – caderno de campo e <i>checklist</i> .

**Fonte:** Elaborada pela autora

A partir desse processo de tratamento dos dados, foram construídas as seguintes categorias desenvolvidas ao longo deste capítulo:

- *Estratégias metodológicas*;
- *Atitudes das professoras*;
- *Atitudes dos jovens-estudantes*.

### 5.3.1

#### Estratégias metodológicas

As *estratégias metodológicas*, que dizem respeito às competências técnicas do trabalho docente – metodologias, estratégias e materiais – estiveram presentes nas concepções apresentadas pelos jovens-estudantes, pelas professoras e ao longo de toda a observação.

Nas concepções dos jovens-estudantes, o processo de ensino precisa ser diversificado, divertido e, ao mesmo tempo, acontecer através da exposição de conteúdos no quadro, tendo a execução de exercícios como uma estratégia de ensino-aprendizagem. Além disso, através do *escrito*, os jovens-estudantes indicaram a necessidade e a possibilidade da seleção das metodologias de ensino reajustadas, de modo que as aulas mais movimentadas favoreçam a participação ativa da juventude.

Através do *dito*, as professoras indicaram o currículo mínimo como principal norteador dos conteúdos oferecidos, a aula expositiva e o uso do livro didático como as suas principais estratégias metodológicas. Mas o que foi identificado na observação das práticas docentes nas salas de aula com as duas turmas? Na tabela 5, foram registradas as estratégias metodológicas adotadas pelas professoras em cada uma das aulas. Cabe lembrar e esclarecer que os números que aparecem em todas as tabelas de cada categoria criada dizem respeito à frequência de determinadas ações no total de aulas observadas de cada professora.

**Tabela 5: Estratégias metodológicas (checklist)**

Estratégias Metodológicas	Professora Carla (Total = 6 aulas)		Professora Ana Lucia (Total = 7 aulas)	
	Turma A	Turma B	Turma A	Turma B
Relaciona o tema da aula com situações práticas/cotidianas	6	6	7	6
Considera as experiências ou os saberes dos estudantes a respeito do tema e atividades em desenvolvimento	6	6	7	4
Esclarece termos/conceitos	5	5	7	7
Exposição oral feita pela professora	5	6	6	6
Faz perguntas aos estudantes	5	5	5	4
Usa o livro didático	3	3	6	6
Retoma pontos anteriores do conteúdo quando algum estudante apresenta dificuldade com o conteúdo atual	2	4	6	5
Realiza anotações na lousa	1	1	4	5
Realização de tarefas e exercícios em grupo	1	2	2	3
Correção de deveres pela professora	1	2	1	2
Debate sobre o tema proposto pela professora	2	2	2	-
Realização de tarefas e exercícios individualmente	1	-	3	1
Utiliza diferentes formas para ensinar	-	-	2	2
Atividades nas diferentes ferramentas tecnológicas (tablet, celular, computador etc)	-	-	1	1
Debate sobre o tema proposto pelos estudantes	-	-	1	-

**Fonte:** Elaborada pela autora

Segundo o que foi visto, nas aulas ministradas pelas professoras de Ciências Humanas há a predominância da exposição oral dos conteúdos, uso/leitura do livro didático e resumo/texto, construído a partir das ideias principais expostas pelo livro didático. Geralmente, as tarefas realizadas individualmente ou em grupo tinham como proposta a construção de resumo/texto, a partir do livro didático. Nesse sentido, o trabalho individual ou em grupo não necessariamente variava a estratégia metodológica. Outras atividades, como a correção de deveres e debates, aconteciam na maior parte das vezes a partir das professoras, sem a iniciativa dos jovens-estudantes que, mesmo nos debates, nem sempre participavam ativamente.

A professora fala sobre as tecnologias, manipulação e a importância de manter uma postura crítica sobre as questões do mundo. Frequentemente ela pergunta o que os estudantes estão pensando sobre os assuntos e como eles se sentem, uma vez que

são assuntos atuais, do cotidiano que também afetam a vida dos estudantes. No entanto, não há debate sobre os temas, há aula expositiva feita pela professora e a participação de poucos estudantes. (Caderno de campo, agosto de 2019).

A tentativa de garantir alguma participação dos jovens-estudantes, que nem sempre mostravam motivação pelas aulas, acontecia através de perguntas feitas pelas professoras sobre os temas tratados nas aulas expositivas e do uso do livro didático. As professoras, especialmente Ana Lucia, realizavam anotações na lousa, mas não passavam atividades/exercícios nela. O mais comum era anotar o vocabulário das palavras do livro e o seu significado.

No processo de ensino-aprendizagem, é importante que os conteúdos estejam articulados às estratégias metodológicas adequadas. Segundo Mesquita (2019), a dimensão estratégica requer a utilização de recursos metodológicos coerentes com os objetivos de aprendizagem e as características dos estudantes. No contexto das aulas observadas, os temas tratados favoreciam a relação com situações prática/cotidianas. Desse modo, quando participavam das aulas, os jovens-estudantes tinham espaço para relatar as suas experiências pessoais com os temas desenvolvidos. Mas a maneira como as professoras conduziam as aulas fazia com que a participação dos jovens fosse pontual, superficial e limitada, diante da riqueza de possibilidades que poderiam ser exploradas através das diversas estratégias metodológicas.

Os trechos destacados no caderno de campo permitem compreender o quanto o *método único* (Candau, 2003), traduzido pelas aulas expositivas e o uso/leitura do livro didático, pode desconsiderar os sujeitos da aprendizagem e o desenvolvimento de sua autonomia.

A professora Carla utiliza uma linguagem formal e acadêmica, distante do repertório dos estudantes. Isso pôde ser constatado quando uma dupla de estudantes comenta durante o estudo em uma das aulas: “vamos colocar com a nossa ‘língua’, que a gente entende mais”. (Caderno de campo, setembro de 2019).

A aula expositiva é uma marca dessa disciplina. Durante a aula, a professora Ana Lucia propõe a leitura voluntária em voz alta dos textos do livro didático e anota o vocabulário das palavras do texto no quadro. Não há diversidade na forma de ensinar, embora os temas tratados sejam atuais e do interesse dos estudantes. Eles se lembram de filmes e de situações atuais para relacionar com o conteúdo da aula. Comentam, por exemplo, sobre a tentativa de censura do prefeito Marcelo Crivella na Bienal do Livro 2019, devido a uma história de quadrinhos com uma imagem de beijo entre dois homens. A professora solicita que a turma construa um resumo em seus cadernos sobre o primeiro parágrafo de um dos textos do livro didático, para

compor a nota do caderno. Ela, então, registra os principais tópicos (ideias) do texto no quadro, para que os estudantes possam desenvolver. (Caderno de campo, setembro de 2019).

No primeiro trecho, apesar de os temas das aulas serem atuais ou terem alguma relação com a atualidade, o uso de uma linguagem mais sofisticada e acadêmica pode dificultar a compreensão dos jovens sobre os conteúdos. No segundo trecho, pode-se verificar que os jovens-estudantes trazem uma situação da atualidade para fazer relação com o tema da aula, mas esta situação não foi explorada pela professora. Logo em seguida, é solicitado o “bom” e velho resumo no caderno, a partir do livro didático.

Segundo Oliveira (2015), a autoridade tem caráter transitório e temporário, sendo um trabalho diário, sempre recomeçado, formando um cenário de contradições e ambiguidades. Desse modo, num primeiro momento, a autoridade docente apresentaria os conhecimentos historicamente produzidos ao jovem-estudante, permitindo a sua inclusão na cultura já estabelecida, oferecendo-lhe bases de sustentação e confiança para viver no mundo. Ao longo do percurso, o professor com autoridade estimularia a autonomia discente e valorizaria o novo que este traz, possibilitando ao jovem-estudante criar os seus próprios caminhos, a partir da inovação por ele introduzida.

Contudo, no *visto*, os conteúdos e as estratégias metodológicas utilizadas pelas professoras nas duas turmas de ensino médio, apresentavam o mundo já estabelecido para os jovens-estudantes, mas não estimulava sua autonomia. Dessa forma, o uso de uma linguagem inadequada e a proposta de atividades engessadas pareciam limitar o processo criativo e reflexivo dos jovens-estudantes. Como exemplo, temos a leitura de textos do livro didático, que era, aparentemente, pouco eficaz. Os jovens-estudantes realizavam uma leitura fluente, mas nenhum deles demonstrava interesse, reflexão ou compreensão sobre o que acabara de ler.

Andrade (2010) propõe que a educação voltada para o pensamento tem como compromisso principal despertar a consciência e reflexão dos sujeitos, através do diálogo interno consigo mesmo. Para tanto, a dinâmica da transmissão de conhecimentos não teria como base certezas, mas sim, possibilidades.

Não obstante, é importante observar que nos processos pedagógicos geralmente o silêncio para o pensamento é raramente valorizado. Privilegia-se a fala, a leitura, o

trabalho de grupo. Contudo, não quero aqui desvalorizar o diálogo com o outro (o educador, o texto, o grupo). Toda conversa dialógica – entre educador/a e educando, educando e texto e educandos entre si – deveria levar ao silêncio, isto é, deveria instigar o educando para o seu diálogo consigo mesmo. O que quero dizer é que toda aula, texto, pesquisa ou trabalho de grupo deveria colocar-se no campo de possibilidades que propiciam, naquele e naquela que se educa, uma reflexão pessoal e interna, desinteressada e capaz de dar significados ao mundo que habitamos (Andrade, 2010, p. 124).

O *visto* permitiu caracterizar as aulas como monótonas, tradicionais e com baixo estímulo para participação reflexiva dos jovens-estudantes. Estes, por sua vez, demonstravam pouco envolvimento com as aulas, fosse por meio de brincadeiras e dispersão (Turma A) ou pela indiferença e desânimo com as aulas (Turma B). Assim, as estratégias metodológicas observadas, não pareciam favorecer a constituição da autoridade das professoras nas aulas e nem a autonomia dos jovens-estudantes.

Nas próximas categorias, será possível refletir sobre como as atitudes das professoras estão ou não articuladas com as concepções apresentadas através do *dito*. E como os jovens-estudantes reagem às atitudes e aulas oferecidas pelas professoras.

### **5.3.2** **Atitudes das professoras**

O *checklist* foi uma importante ferramenta metodológica para a observação, pois norteou o olhar da pesquisadora sobre muitos aspectos importantes quanto ao funcionamento da sala de aula, às atitudes das professoras, dos jovens-estudantes e às relações estabelecidas entre eles. No entanto, mensurar algumas características atitudinais dos atores do campo foi um desafio posto pela própria ferramenta, uma vez que nem sempre foi possível notar exatidão em algumas atitudes observadas. Mesmo reconhecendo esses limites, procurou-se reunir as frequências possíveis dos elementos subjetivos da ação docente observada (Tabelas 6 e 7) em diálogo com os registros no caderno de campo.

Refletindo especialmente sobre a autoridade docente, Oliveira (2015) a define como uma dimensão relacional, já que a interação com e o respeito ao outro são intrínsecos à sua realização. Além disso, a autoridade é uma relação hierárquica, que pressupõe uma obediência consentida, com reconhecimento ao

direito do professor de orientar o caminho a ser seguido. Contudo, Pescarolo & Moraes (2016) esclarecem que a autoridade não é dada a priori em razão da questão etária ou posição hierárquica, como antigamente, mas conquistada através de fatores complexos que são construídos diariamente nas relações. Assim, diante da inversão posta pelas novas demandas de contextos plurais, heterogêneos e complexos, Nunes & Oliveira (2016) questionam: quais as novas formas de intervenção no cotidiano da sala de aula, já que as respostas do passado não servem mais?

Resgatam-se os dados de que, para as duas turmas, as principais características de um professor que tem autoridade são: “ensinar bem” e “respeitar e ser respeitado”, seguidas respectivamente: *da atenção que o professor dá aos estudantes; do professor que utiliza diferentes formas de ensinar; e do professor que age com justiça*. Além disso, para as duas professoras, os jovens-estudantes esperam de seus professores uma relação professor-estudante horizontal e democrática, baseada na amizade, no respeito, diálogo e afeto.

No contexto da prática observada, o que seria oferecido pelas professoras em termos de atitudes para as duas turmas? Estaria de acordo com aquilo que é esperado pelas turmas A e B? No *checklist* (Tabela 6), foram marcadas algumas aproximações que dizem respeito às atitudes das professoras durante as aulas nas turmas A e B. De acordo com o que foi observado, existem algumas marcas de comportamento, que acontecem de formas semelhantes nas duas turmas, e também, algumas variações, de acordo com cada turma.

**Tabela 6 - Atitudes das professoras (*checklist*)**

Atitudes das professoras	Professora Carla (Total = 6 aulas)		Professora Ana Lucia (Total = 7 aulas)	
	Turma A	Turma B	Turma A	Turma B
Manteve contato com a turma	6	6	7	7
Refere-se aos estudantes por seus nomes próprios	6	6	7	7
Valoriza as qualidades pessoais de cada estudante	5	6	7	6
Escuta ativamente os estudantes	6	6	4	6
Permite algum nível de conversa entre os estudantes	6	6	4	6
Estimula a cooperação entre os estudantes	6	6	5	2
Demonstra respeito pelos estudantes	5	4	7	7
Demonstra expectativas positivas em relação aos estudantes	4	3	4	3
Demonstrou rigidez frente a alguma	3	2	4	2

situação				
Gritou com os estudantes	3	1	-	1
Fez carinho ou eventuais brincadeiras junto à turma	2	1	4	2
Demonstrou afeto pelos estudantes	1	1	6	-
Manteve-se na frente da turma escrevendo no quadro	1	1	2	2
Faz uso de “discursos” ou “castigos” exagerados	1	2	-	3
Manteve contato com pequenos grupos de estudantes	-	-	1	1
Conversou com os estudantes sobre questões pessoais	-	-	-	-

**Fonte:** Elaborada pela autora

A circulação das professoras pelo espaço das salas de aula, por exemplo, era limitada, o que pode ser explicado em função do espaço estreito das salas e da organização das carteiras, que restringia o movimento ao espaço entre as fileiras somente. Desse modo, as professoras ocupavam apenas a mesa dos professores, à frente da lousa, favorecendo mais o contato com a turma do que com pequenos grupos de estudantes. Novamente, assim como no *escrito* e no dito, os espaços estreitos da escola aparecem como um dificultador para o estabelecimento de relações mais próximas entre as professoras e os jovens-estudantes.

No caso especial da sala de aula, que segundo Cajal (2001) é o espaço do encontro face a face dos atores que sofrem influências recíprocas uns dos outros, evidenciam-se sons, gestos, movimentos, satisfação, insatisfação, alegria, tristeza, indiferença, paixão. Dessa forma,

Na sala de aula, alunos e professores constroem uma dinâmica própria, marcada pelo conjunto das ações do professor, pelas reações dos alunos às ações do professor, pelo conjunto das ações dos alunos, das reações do professor às ações e reações dos alunos, pelo conjunto das ações e reações dos alunos entre si, cada um interpretando e reinterpretando os atos próprios e os dos outros. (Cajal, 2001, p. 128).

Mas como captar tantos sentimentos, construir dinâmicas próprias e estabelecer relações de diálogo e afeto num contexto plural, que reúne pessoas de diferentes culturas e situações, através de um espaço que limita o encontro? Não se trata de apontar, porém, a estrutura espacial como determinante para a qualidade das relações estabelecidas, mas sim de considerar a sua parte importante neste processo.

Ainda resgatando o *escrito*, para as duas turmas, o professor precisa respeitar para ser respeitado. Ao longo da observação, raramente foi possível identificar situações expressivas de desrespeito das professoras com os jovens-estudantes. Apesar das características distintas das professoras e das duas turmas de ensino médio, o que prevaleceu durante os dias de observação foi um clima razoável, que pouco variava.

Nesse sentido, conforme exposto pela tabela 6, de modo geral, tanto Carla quanto Ana Lucia procuravam manter relações de respeito com os jovens-estudantes. As duas se referiam aos estudantes por seus nomes próprios; valorizavam as qualidades de cada um, quando estas se manifestavam; escutavam ativamente; permitiam algum nível de conversa, quando era possível; estimulavam a cooperação através das atividades; e demonstravam expectativas positivas em relação ao desempenho dos jovens-estudantes nas aulas.

Entretanto, as relações de respeito não avançavam para nada mais próximo, como a relação de amizade proposta pelas concepções dos jovens-estudantes no *escrito*. Na tabela 6, têm-se as atitudes favoráveis à maior aproximação entre as professoras e jovens, como fazer carinho ou eventuais brincadeiras junto às turmas, demonstrar afeto pelos estudantes ou conversar com eles sobre questões pessoais não aconteceram. Os registros no caderno de campo, demonstram a predominância dos conteúdos e o cumprimento dos aspectos burocráticos por parte das professoras.

A discussão dos temas se encerra às 8h07. No tempo que restou, a professora se ocupa da chamada, marca o teste da turma; anuncia as notas da prova de recuperação e corrige os trabalhos em sua mesa. Essas atividades foram realizadas exclusivamente pela professora, sem a participação da turma, que continuou em sala, conversando, dormindo ou mexendo no celular, enquanto a professora se ocupava de outras tarefas na sala de aula. (Caderno de campo, agosto de 2019).

Foi proposta a leitura voluntária, em voz alta, dos textos “A divisão sexual do trabalho: a mulher entre o público e o privado” e “Interccionalidades: raça, classe e gênero”, do livro didático. Durante a leitura, a professora alerta sobre a importância das anotações no caderno, pois estas vão compor a nota. A professora começa a anotar os nomes daqueles que leem e, apesar da leitura ser voluntária, pede que aqueles que ainda não leram, façam isso, mas nem todos leem. (Caderno de campo, setembro de 2019).

Na primeira situação, o tempo livre que restou da aula serviu para a interação entre os jovens-estudantes e para a professora realizar suas obrigações



profissionais, cada qual no seu nicho. Não se quer minimizar a importância do cumprimento das tarefas inerentes ao trabalho docente, mas sim refletir sobre as oportunidades de construir uma relação mais próxima com os jovens por outros meios que não apenas pelo conhecimento.

Na segunda situação, a professora quebra um combinado que havia feito com a turma: a leitura voluntária. E, através de uma medida punitiva, tenta convencer aqueles que tinham a opção de não realizar a leitura a fazê-lo. Outro ponto importante foi a docente associar a importância das anotações no caderno às notas e não à construção autônoma de conhecimento dos jovens-estudantes. Desse modo, a relação que os jovens-estudantes desta pesquisa gostariam de estabelecer junto aos seus professores, baseada no diálogo e no afeto, acaba enfraquecida e secundária frente às questões burocráticas da escola.

Heinsfeld & Pischetola (2017) apostam no “estilo motivacional” (Reeve *et al.*, 1999 apud Heinsfeld & Pischetola 2017) do professor, que consiste nas suas ações que motivam mais ou menos os alunos. Assim, esse conceito está fundamentado por dois aspectos principais: (i) as características da personalidade do professor; e (ii) as habilidades que ele adquiriu ao longo de sua carreira profissional.

Deste modo, o fator atitudinal do docente na relação com os seus alunos — mais dialógico ou mais autoritário — influencia formas específicas de comportamento dos alunos. Com o professor mais dialógico (“estilo altamente promotor de autonomia”), fatores como a informação, a empatia e o diálogo são fortalecidos na relação com os alunos. Já o professor mais autoritário (“estilo altamente controlador”), tende a incentivar a motivação extrínseca dos alunos, ou seja, a motivação voltada para resultados, como, por exemplo, a avaliação.

Ao retomar o *escrito*, compreende-se que as duas turmas consideram a atenção que o professor oferece aos jovens-estudantes como parte fundamental da constituição da autoridade docente. O mesmo pôde ser compreendido nas concepções apresentadas pelas duas professoras através do *dito*. Segundo elas, os jovens-estudantes esperam de seus professores uma relação horizontal e democrática, baseada na amizade, no respeito, diálogo e afeto. Apesar disso, segundo o que foi *visto*, as professoras tinham como foco principal o conteúdo das aulas e o cumprimento das questões burocráticas da escola. Diante deste contexto

de prioridades, não foi identificado investimento na construção de uma relação mais dialógica e amigável junto aos jovens-estudantes.

### 5.3.3

#### Atitudes dos jovens-estudantes

Os dados da pesquisa desenvolvida por Martins et al. (2016), evidenciam que hoje o maior problema dos professores está em como restituir os significados do processo de escolarização aos jovens. Assim, por não estarem ajustados às lógicas secularmente expressas nas escolas, os jovens manifestam de diferentes maneiras, resistências às condutas dos profissionais e das práticas pedagógicas ali iniciadas, confrontando a autoridade socialmente atribuída aos professores e ao prestígio da escolaridade. Por esta perspectiva, Tomazetti & Schlickmann (2016) afirmam que a autoridade docente tem se transformado através das estratégias impostas pelos próprios jovens. Para os autores, diferente do ensino fundamental, no qual a relação professor-aluno não enfrenta tanta resistência por parte dos alunos, no ensino médio ela passa a ser questionada.

Se a autoridade docente se constitui na relação professor-estudante, cabe compreender também as particularidades que cercam as atitudes dos jovens-estudantes desta pesquisa junto às professoras da área de Ciências Humanas. Conforme já exposto pela própria pesquisadora e pelas professoras, as turmas A e B apresentam diferenças marcantes. A turma A, considerada pelas professoras como “mais fácil”, é caracterizada por um comportamento sereno, extrovertido, por vezes imaturo, e cordial. Já a turma B mostrou-se, como já apontado nesta dissertação, enigmática durante quase toda a observação, diante de do peculiar comportamento do silêncio e aparente indiferença. Essas características podem explicar a parcela significativa das atitudes adotadas pelos jovens-estudantes (Tabela 7).

**Tabela 7 - Atitudes dos jovens-estudantes (checklist)**

Atitudes dos jovens-estudantes	Professora Carla (Total = 6 aulas)		Professora Ana Lucia (Total = 7 aulas)	
	Turma A	Turma B	Turma A	Turma B
Aceitam com passividade as propostas da professora	6	5	6	7
Trata a professora com respeito	5	4	7	6
Relacionam o tema da aula com situações práticas/cotidianas	6	3	7	5

Propõem direta ou indiretamente outros temas de seu interesse	2	3	4	2
Respondem ativamente as perguntas e mostram-se entusiasmados	6	-	6	1
Mostram-se interessados pelas tarefas	3	-	6	1
Fazem eventuais brincadeiras junto à professora	3	-	6	-
Rejeitam as atividades propostas pela professora	-	3	-	5
Fazem brincadeiras impróprias e deboches com a professora	2	-	3	-
Demonstram afeto pela professora	-	-	4	-
Brigam ou mostram conflitos com a professora	-	2	-	-
Conversaram com a professora sobre questões pessoais	-	-	-	-

**Fonte:** Elaborada pela autora

No primeiro item da Tabela 7, os jovens das duas turmas demonstraram aceitar com passividade as propostas das professoras. Pelas características já citadas, a turma A respondia mais ativamente às perguntas, mostrava-se entusiasmada com as propostas das aulas e interessada pelas tarefas. Já a turma B rejeitou diversas vezes as atividades propostas pelas professoras. Nessa mesma linha, conforme já exposto, os temas das aulas favoreciam a relação com situações práticas/cotidianas e os jovens-estudantes das duas turmas naturalmente a faziam. No entanto, eles estabeleciam as relações em forma de comentários rápidos, sem a mediação das professoras para aprofundamento ou ampliação de ideias.

Para os jovens-estudantes, um professor com autoridade é aquele que respeita e é respeitado. Na Tabela 7, o item “tratam as professoras com respeito” buscou captar a frequência das atitudes de respeito dos jovens-estudantes em relação às professoras, durante as aulas observadas. Embora possa ser constatada a reprodução constante do item citado, é importante ressaltar que o “respeito” aparente dos jovens-estudantes pelas professoras não parecia ser caracterizado pela atenção, admiração e consideração. Ao contrário, o respeito foi interpretado como aceitação e passividade.

Desse modo, o respeito dos jovens-estudantes pelas professoras pode ser caracterizado apenas pela ausência de atitudes desrespeitosas diretas, como xingamentos, brigas, agressões ou não cumprimento de regras. Por outro lado, o desinteresse pelas tarefas e a rejeição das atividades propostas pelas professoras, também poderiam configurar a falta de respeito dos jovens-estudantes. No

entanto, como será desenvolvido ao longo desta categoria, existem alguns fatores que podem explicar as atitudes dos jovens, especialmente os da turma B.

As eventuais brincadeiras e demonstrações de afeto eram raras e partiam mais da turma A. Ao longo do *visto*, não foram verificadas conversas sobre as questões de vida pessoal dos jovens-estudantes com as professoras. Os itens: “eventuais brincadeiras e demonstrações de afeto” e “conversas com as professoras sobre questões pessoais” dizem respeito aos aspectos relacionais, considerados centrais nesta pesquisa. Para os jovens-estudantes, a relação amigável com os seus professores é parte fundamental para a constituição da autoridade docente e as situações de socialização dão sentido à escola. Em consonância, através do *dito*, as professoras Carla e Ana Lucia relatam que é a relação mais íntima que os jovens-estudantes esperam de seus professores. No entanto, o *visto* demonstrou que esta relação ainda está distante da realidade investigada.

Andrade & Lucinda (2011), Teles & Lázaro (2014), Oliveira (2015), Nonato et al. (2016a, 2016b), Pescarolo & Moraes (2016), Tomazetti & Schlickmann (2016) e Mesquita (2018) apontam para a importância das relações entre professores e estudantes, baseadas no diálogo e afeto. Segundo estes autores, para além de um espaço voltado para a transmissão de conteúdos, a escola é um lugar de formação humana e das relações.

[...] podemos perceber que, tanto em relação ao conhecimento quanto em relação à socialização há algumas aproximações entre professores e alunos. Isto porque o que faz do espaço escolar específico é o desenvolvimento de aprendizagens culturais, sociais, históricas, cognitivas, afetivas, entre outras, mas também as experiências contempladas nesse processo, as interações e relações que se estabelecem entre os diversos atores que a permeiam (Oliveira, 2015, p. 214).

Situações de brigas ou conflitos foram registradas apenas em duas aulas, na turma B, com a professora Carla. Ao longo das semanas de observação, a pesquisadora tentou encontrar os motivos que faziam da professora Carla tão temida pela escola. Na maioria das vezes, o que se verificou foi uma professora tranquila, introvertida, que procurava ser atenciosa, mas pontualmente manifestava mal humor. Porém, não havia nada que pudesse defini-la, inicialmente, como uma professora autoritária. Em relação à turma B, houve dificuldades para definir se o silêncio constante, perturbador, misterioso e

angustiante era atencioso ou de indiferença em relação às aulas. Como pode ser visualizado na situação relatada a seguir, através do caderno de campo.

A professora solicita que os estudantes estabeleçam relações entre o tema “Problemas contemporâneos” e as situações atuais do país, relacionadas com a ciência, o poder e a política. Poucos atendem à professora, os que participam apresentam ideias curtas e superficiais, como, por exemplo, “tudo”. Após a insistência da professora, um estudante se manifesta brevemente, citando como exemplo o “desmatamento”. A participação da turma não acontece. A professora segue tentando desenvolver a sua aula e comenta que leu um artigo interessante no jornal “O Globo” sobre a carne de laboratório e a carne de boi. Ela conta para a turma sobre o que o artigo trata, mas não leva o jornal para a sala. A turma segue silenciosa, mesmo quando a professora indaga: “e o que vocês pensam sobre isso?” A professora tenta iniciar uma discussão sobre “progresso”, mas não conta com a participação da turma. Novamente ela pede a participação da turma, para que eles retomem o trabalho que fizeram sobre os “problemas contemporâneos” e façam relação com a ciência, o poder e a política. Após alguns minutos de silêncio total da turma, apenas um estudante resolve participar, mas ele inicia uma fala em tom tão baixo, que apenas a professora e aqueles que estão sentados ao seu lado conseguem ouvir com clareza. Enquanto isso, a turma mantém conversas paralelas com seus pares sobre outros assuntos. A professora solicita que outra pessoa manifeste a sua opinião e apenas uma estudante responde. Ela segue a aula contando com a pouca participação da turma. (Caderno de campo, agosto de 2019).

Após semanas observando as aulas das professoras nas duas turmas, a pesquisadora considerou que terminaria a observação, sem compreender o que havia por trás do comportamento persistente da turma B. Foi preciso acontecer uma sequência de situações atípicas para que as minhas dúvidas fossem elucidadas. As primeiras dizem respeito à aplicação de teste na aula da professora Carla.

Durante a entrega do teste, uma estudante demonstra não ter compreendido receber dois testes e pergunta à professora, que responde de forma impaciente: “estudante, você já foi mais que isso! Vai fazer o seu teste”. A estudante responde “tá bom”, em tom de conformismo, e segue fazendo os testes. (Caderno de campo, setembro de 2019).

Foram aplicados dois testes distintos sobre o mesmo conteúdo nas duas turmas. Um teste composto por cinco e o outro por oito questões. Nos dois, ao menos uma questão era discursiva, tendo um peso maior que as demais. Na questão discursiva, os estudantes teriam que expor todo o seu conhecimento sobre o conteúdo. O teste valia 3,0 pontos e foi elaborado de maneiras distintas, para

tentar minimizar situações de cola entre os estudantes. Na turma A, essas informações foram explicadas antes da aplicação dos testes, o mesmo não ocorreu na turma B. Por isso, a estudante não compreendeu o recebimento dos dois testes e, quando questionou, a professora não teve uma explicação sobre a duplicidade.

Às 9h26, a professora corrigia os testes da turma na sala de aula. Durante a correção, ela percebe que uma das estudantes, a mesma que tentou tirar uma dúvida sobre o teste no dia de sua aplicação, acabou fazendo os dois testes ao invés de um só. Quando questionada pela professora, a própria estudante relembra a fala da professora quando tentou tirar a dúvida: “você é mais que isso”. A professora corrigiu os dois testes feitos pela estudante e considerou como teste oficial aquele em que a nota foi mais baixa. Isso não foi um acordo entre as duas. O teste em que a estudante tirou a nota mais alta foi simplesmente anulado pela professora. A estudante tentou conversar, disse que como tinha feito os dois testes queria a nota maior. Com rigidez, a professora responde à estudante: “está anulado! Senta já no seu lugar!”. A estudante retorna calada para o seu lugar, pega o teste e desce para falar com a direção. Enquanto isso, outra estudante comenta: “ela só fala com ignorância, nem perco o meu tempo com ela. Se tenho problema, vou resolver com quem resolve”. (Caderno de campo, setembro de 2019).

Essa situação foi importante, pois permitiu maior nitidez sobre aquilo que ainda parecia vago em relação ao comportamento da turma B e a imagem supostamente autoritária da professora Carla. Mas, foi durante uma aula da professora Ana Lucia, que ocorreu após essas primeiras situações, que os jovens-estudantes da turma B encontraram espaço e manifestaram os seus sentimentos sobre a relação com a professora Carla. Diante desse contexto, pude compreender o que até então ainda parecia pouco definido.

**J-E1:** outro dia perguntei para ela uma palavra que eu não sabia o significado e ela respondeu: “coça a cabeça”.

**J-E2:** pedi para ir ao banheiro e falei: “Carla, eu posso ir ao banheiro?” E ela respondeu: “para você, professora Carla! Aqui é uma hierarquia”. A estudante acrescenta, que enquanto a professora falava, colocava o dedo no seu rosto.

Eles relatam a maneira autoritária com que a professora trata a turma. A professora Ana Lucia tenta ponderar sobre o comportamento da professora, fala sobre a idade da professora e como é difícil atuar nesta profissão. Além disso, comenta que a turma nem sempre colabora para o bom andamento da aula e para o estabelecimento de boas relações.

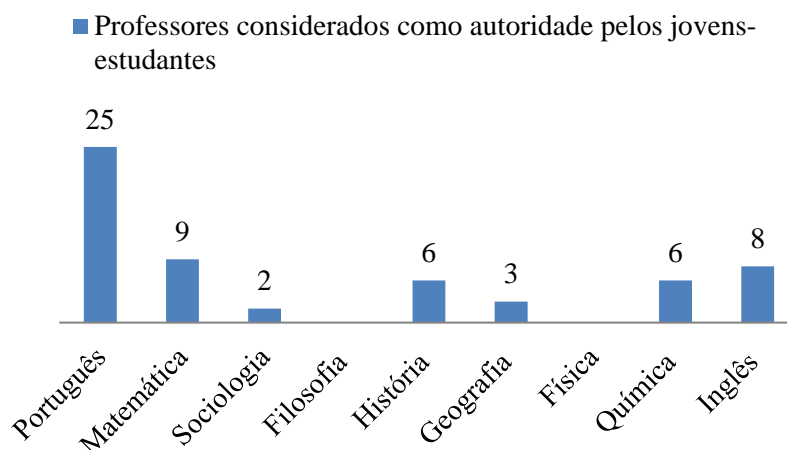
**J-E2,** então, responde: “se ela escolheu ser educadora, precisa saber tratar a gente com respeito. Não é porque somos jovens, que não merecemos respeito”.

**J-E3:** Nós não falamos na aula dela! Pode perguntar para Marina. E a gente não fala, porque temos medo de levar um fora.

**J-E4:** Ela odeia os dois irmãos aqui da sala. Quando ela soube que eles seriam da nossa turma esse ano, ela falou: “que merda!”. (Caderno de campo, setembro de 2019).

É importante destacar que nas concepções apresentadas através do *escrito* pelos jovens-estudantes, a autoridade se distingue e se afasta do autoritarismo. O professor que tem autoridade precisa contemplar uma série de atitudes na relação com os jovens, para ser reconhecido como tal. Esta relação envolve desde os aspectos metodológicos de ensino até os aspectos pessoais, próprios da personalidade do professor. No *escrito*, os jovens-estudantes também puderam listar os professores que, segundo eles, contemplavam as características de um professor que tem autoridade (Gráfico 1). Como se pode notar, a professora Ana Lucia aparece duas vezes e a professora Carla não aparece.

**Gráfico 1** — Professores considerados como autoridade pelos jovens-estudantes



**Fonte:** Elaborado pela autora

Um dado se destacou no gráfico que não pode ser explorado, pois não estava no escopo metodológico da pesquisa: um professor que recebeu 25 indicações dos jovens-estudantes como aquele que possuía autoridade nas aulas. Pesquisar as ações desse docente poderia fornecer mais elementos sobre o tema. Porém aponta-se como possibilidades futuras de investigação.

Segundo Arendt (2011), “a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou” (p. 129). Diante desta afirmação da filósofa e em diálogo com *o escrito e o dito, o visto*

define a professora Carla como *sem autoridade* e a professora Ana Lucia como uma *autoridade frágil*.

Sendo assim, o que difere a professora sem autoridade da professora como uma autoridade frágil é o uso de violência por parte de uma delas na relação com os jovens-estudantes o que, automaticamente, anula sua autoridade. Outro aspecto é o fato de a professora não ter a sua autoridade legitimada pelo grupo (Gráfico 1), provavelmente porque, além de adotar posturas autoritárias, não contempla as estratégias metodológicas e os aspectos atitudinais valorizados pelas duas turmas de ensino médio.

Apesar de no *dito* compreender a autoridade como autoritarismo, no visto, as atitudes da professora Ana Lucia não se manifestaram desta forma. Portanto, a autoridade frágil pode ser explicada pelo uso de estratégias metodológicas engessadas e pelo pouco investimento na construção de uma relação mais amigável junto aos jovens-estudantes. Desse modo, apesar de não fazer o uso da violência, a professora Ana Lucia, assim como a professora Carla, não contempla os demais fatores que envolvem a constituição da autoridade docente, como o uso de estratégias metodológicas diversificadas e adequadas que permitam a participação ativa e reflexiva dos jovens-estudantes sobre a construção do seu processo de aprendizagem, o cumprimento de conteúdos voltados para o currículo mínimo e não para as particularidades socioculturais dos jovens-estudantes, as contradições entre as falas e atitudes, principalmente no que tange à construção de relações mais horizontais junto aos jovens-estudantes, baseadas na amizade e no afeto. Ainda assim, a sua disciplina aparece duas vezes entre as turmas (Gráfico 1), o que mais uma vez demonstra uma autoridade frágil, porém legitimada que, portanto, ainda pode ser recuperada.



## 6

### **Conclusões: o escrito, o dito e o visto sobre a autoridade docente**

Nestas considerações finais, são retomados os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa, com o intuito de evidenciar as respostas e reflexões desenvolvidas ao longo da interpretação dos dados analisados. A pesquisa qualitativa teve como objetivo principal identificar como os professores constituem a sua autoridade na relação com os jovens-estudantes do ensino médio no contexto analisado. Para tanto, foram utilizados três procedimentos metodológicos: o questionário (*o escrito*), a entrevista (*o dito*) e a observação (*o visto*).

Nas concepções apresentadas pelas professoras através do *dito*, pôde-se identificar como elas compreendem os seus próprios aspectos profissionais, pedagógicos e atitudinais, que compõem a complexa constituição da autoridade docente. Houve descompassos entre o *dito* e o *visto*, pois a professora que compreende a autoridade docente como um processo construído nas relações, no trato e na legitimação do grupo, na verdade, exerce o autoritarismo. Desse modo, a sua autoridade não foi legitimada pelo grupo de jovens-estudantes. Já a professora que apontou a autoridade como o uso de medidas autoritárias demonstrou, nas suas ações, uma autoridade fragilizada, que ainda pode ser resgatada.

Diante desse contexto de esvaziamento da autoridade docente pelas diferentes professoras atuantes nas mesmas turmas de ensino médio, não foi possível acompanhar os processos que constituem a sua autoridade. Mas pode-se identificar que existem estilos de autoridade docente na escola, sendo um deles a própria autoridade fragilizada.

Em comparação à revisão de literatura realizada, esta pesquisa teve como inovação oportunizar um espaço para que os jovens pudessem manifestar as suas próprias concepções sobre a escola, a constituição da autoridade docente e o que eles esperam de seus professores. Quando o assunto é o ensino médio, existe a urgência de pensar uma escola com eles e não para eles. É com os jovens, a partir da perspectiva deles, do reconhecimento de suas particularidades, que se pode redirecionar as ações no interior das escolas.

Nas respostas aos questionários, os jovens-estudantes mostraram o seu potencial reflexivo, sensível, crítico e analítico sobre a realidade escolar. Entre o escrito e o visto, pode-se constatar que a maneira como a autoridade é ou não exercida em sala de aula pelos professores tem implicações nas ações e no processo de ensino-aprendizagem dos jovens, uma vez que uma das turmas furtava-se de participar das aulas frente ao autoritarismo de uma das professoras e à fragilidade de autoridade da outra.

A autoridade docente concebida pelos jovens-estudantes alerta para uma educação que tenha como base as relações. Nesse sentido, indicaram como direção para a constituição da autoridade docente, uma liderança democrática, amigável, libertadora e antiautoritária. Diante disso, para além de assegurar o direito de acesso a todos e o oferecimento do ensino gratuito de qualidade, a escola pública que recebe o público juvenil está desafiada a tornar-se um espaço de socialização entre as diferentes gerações, baseado nas relações democráticas e propostas pedagógicas/didáticas voltadas para o encontro, o diálogo e o afeto.

A partir da revisão de literatura relacionada ao campo, foram construídos pressupostos teóricos que viabilizaram um panorama do que já se tem pesquisado na área da educação sobre o tema. Os estudos da filósofa Hannah Arendt sobre a crise da autoridade no mundo contemporâneo junto aos estudos desenvolvidos por outros autores contribuíram para a construção do conceito de autoridade adotado nesta pesquisa. De acordo com os pressupostos, a autoridade, frequentemente confundida com o autoritarismo no senso comum, diz respeito a uma obediência que não obriga, mas que reconhece no outro uma legitimidade, uma experiência superior à sua em um campo específico de saberes. Desse modo, autoridade não se confunde com autoritarismo, pois é incompatível com o uso da violência. Consiste numa hierarquia clara, na qual a obediência não é entendida por medo, mas por respeito, confiança e credibilidade.

Durante as análises, o conceito de autoridade passou por um processo de ampliação, a partir das concepções e ações apresentadas pelos próprios sujeitos do campo. Constatou-se que a autoridade docente se constitui através da articulação de um conjunto de aspectos atitudinais, pedagógicos e profissionais, que se sobrepõem e se complementam. Mas a base desta constituição é a relação que se estabelece entre professores e estudantes.

Tanto a literatura quanto os sujeitos do campo, especialmente os jovens-estudantes, apontam para a necessidade do processo de *humanização* na escola, que consiste no investimento das relações humanas e na promoção de espaços dialógicos.

Esta pesquisa reconhece que o ato de educar envolve um conjunto de fatores: a formação das novas gerações, o aperfeiçoamento das habilidades intelectuais, as estratégias metodológicas, os conteúdos, o espaço e o tempo escolar. Mas, para que esses fatores façam sentido, o ato de educar precisa estar atravessado pela humanização do ambiente escolar, que reconhece as particularidades e a diversidade cultural das pessoas envolvidas (professores e estudantes).

A pesquisa não se propõe definir regras ou cartilhas para a constituição da autoridade docente, mas alguns direcionamentos podem auxiliar na reflexão dos educadores sobre as suas práticas. Nesse sentido, defende-se que a autoridade se apresenta como uma competência profissional importante a ser constituída no trabalho docente e que a dimensão do afeto na relação professor-estudante não desqualifica o professor enquanto profissional. Escolas e professores podem criar condições favoráveis para que o diálogo aconteça e a confiança seja construída.

As pesquisas futuras podem compreender a autoridade docente para além do lugar da crise e/ou da fragilidade. Nesse sentido, recomenda-se investigar as salas de aula onde a autoridade docente efetivamente aconteça. A expectativa é que, a partir dos estilos eficientes de autoridade docente, outros educadores encontrem indícios para inspirar, reavaliar e redirecionar o seu trabalho. Desse modo, será possível criar ambientes saudáveis, seguros e colaborativos que fortaleçam os diálogos, através de uma proposta de educação contrária às medidas violentas do autoritarismo, mas comprometida com a paz.

## Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 25-36, maio/jun./jul./ago., set./out./nov./dez. 1997.

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 109-125, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a08v15n43.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação. Oficinas pedagógicas em Direitos Humanos: uma aposta de formação política com grupos populares. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (org.). **Educar em tempos difíceis: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 253-272.

ARENDT, Hannah. O que é autoridade?. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 127-187.

ARREGUY, Marília Etienne; COUTINHO, Luciana Gageiro. Considerações sobre afetos e violências no espaço escolar: conversações com professores. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 279-298, set. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a08v15n43.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 set. 1969. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/legin/fed/declei-1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.684/2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 jun. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415/2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Edu

cação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 out. 1996. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html)>. Acesso em: 24 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes [...]. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-510-de-7-de-abril-de-2016-22917558>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos?. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 125-159.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/2556>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CANDAU, Vera Maria. A Didática e a relação forma/conteúdo. In: CANDAU, Vera Maria. **Rumo à uma nova Didática**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003. p. 26-32.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 975-993, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-0975.pdf>>. Acesso em: 10 Out. 2019.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a12.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

CORTIZO, Telma Lima; FERREIRA, Elisabete Soares; FARIAS, Maria de Lourdes Soares Ornellas. Saber profissional docente: autoridade ao espelho da autonomia na escola contemporânea. **Educação Unisinos**, v. 21, n.1, p. 60-69,

jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2017.211.07/5854>>. Acesso em: 10 out. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a02.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

DIDÁTICA. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/didatica/>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar**, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida à Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. [Seção] Espaço Aberto. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 222-231, maio/jun./jul./ago. 1997, set./out./nov./dez. 1997. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_19\\_ANGELINA\\_E\\_MARILIA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

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

GOLDENBERG, Mirian. Entrevistas e Questionários. In: GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 85-91.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago./2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301/6689>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

INTERESSANTE. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/interessante/>>. Acesso em 11 abr. 2020.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, ano 14, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a07v1429.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

LONGO, Monique Marques. **“Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!”: violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente**. 227 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 53-75.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 45-53.

MARCONDES, Maria Inês. A observação nos estudos de sala de aula e do cotidiano escolar. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. (org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 25-35.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 566-592, set. 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3798/pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. **O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia**. 2016. 286 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_. Silvana Soares de Araujo. Referenciais do “bom professor” de Ensino Médio: exercício de articulação teórica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48 n. 168, p. 506-531, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4820/pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Silvana Soares de Araujo. **Professor, ensino médio e juventude: entre a didática relacional e a construção de sentidos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Numa Editora, 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p.35-49, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/moreira.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

MOREIRA, Thiago Miranda dos Santos. Autoridade docente: repensar um conceito. **Educação e Pesquisa**, v.42, n.4, p.1031-1044, jul. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n4/1517-9702-ep-S1517-702201605147342.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2019.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade. **Hannah Arendt e Paulo Freire: a educação e o compromisso com a conservação e a transformação do mundo**. 2015. 227 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

NEUBAUER, Rose et al. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2918/2653>>. Acesso em: 08 out. 2019.

NONATO, Symaira Poliana et al. Projeto InterAgindo: construindo saberes com uma juventude trabalhadora. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016a.

NONATO, Symaira Poliana et al. Por uma pedagogia das Juventudes. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016b.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

OLIVEIRA, Adriana Dias de. **Autoridade docente no Ensino Médio: compassos e descompassos no contexto contemporâneo**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 37-55.



PESCAROLO, Joyce Kelly. **Problemas contemporâneos na Educação: demissão do Estado, precarização e deserção docente**. 226 f. 2014. Tese (Doutorado) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/64051/R%20-%20T%20-%20JOYCE%20KELLY%20PESCAROLO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

PESCAROLO, Joyce Kelly; MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. O declínio da autoridade docente na escola contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 47, p. 147-168, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1999/1903>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SANTOS, Elisama. Um novo olhar sobre a educação. In: SANTOS, Elisama. **Educação não violenta: como estimular autoestima, autonomia, autodisciplina e resiliência em você e nas crianças**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SOARES, Leonardo Humberto. **A autoridade docente e a sociedade da informação: Educação, Crise e Liquidez**. 2016. 279 f. Tese (Doutorado) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica, Brasília. 2016.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

TARTUCE, Gisela Lobo et al. Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas da Secretaria de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 478-504 abr./jun.2018. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4896/pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

TELES, Jorge; LÁZARO, André. Educação, poder e autoridade docente: tramas e sentidos na contemporaneidade. **Revista Pedagógica**, v. 16, n. 33, p. 307-323, jul./dez.2014. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2855/1659>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; SCHLICKMANN, Vitor. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0331.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: CARVALHO, Marília Pinto de; ZAGO, Nadir; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa:**

**perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309

## Anexos

### Anexo I

Banco de Teses Capes
<p>LONGO, Monique Marques. <b>“Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!”: violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente.</b> Tese Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação, 2014.</p>
<p>NASCIMENTO, Lizandra Andrade. <b>Hannah Arendt e Paulo Freire: a educação e o compromisso com a conservação e a transformação do mundo.</b> Tese de Doutorado. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas. Departamento de Educação, 2015.</p>
<p>OLIVEIRA, Adriana Dias de. <b>Autoridade docente no Ensino Médio: compassos e descompassos no contexto contemporâneo.</b> Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Departamento de Ciências Sociais, 2015.</p>
<p>PESCAROLO, Joyce Kelly. <b>Universalização e Precarização da Educação: conquistas, impasses e desafios da educação contemporânea.</b> Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. Departamento de Sociologia, 2014.</p>

SciELO.org
<p>ARREGUY, Marília Etienne; COUTINHO, Luciana Gageiro. Considerações sobre afetos e violências no espaço escolar: conversações com professores. <b>Educação em Revista</b>, v. 31, n. 3, p. 279-298, set. 2015. Disponível em: &lt;<a href="https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a08v15n43.pdf">https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a08v15n43.pdf</a>&gt;. Acesso em: 16 nov. 2018.</p>
<p>CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. <b>Revista Brasileira de Educação</b>, v. 20, n. 63, p. 975-993, out./dez. 2015. Disponível em: &lt;<a href="https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-0975.pdf">https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-0975.pdf</a>&gt;. Acesso em: 10 Out. 2019.</p>
<p>MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. <b>Cadernos de Pesquisa</b>, v. 46, n. 161, p. 566-592, set. 2016. Disponível em: &lt;<a href="http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3798/pdf">http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3798/pdf</a>&gt;. Acesso em: 18 nov. 2019.</p>
<p>MOREIRA, Thiago Miranda dos Santos. Autoridade docente: repensar um conceito. <b>Educação e Pesquisa</b>, jul. 2016, vol. 42, nº4, pp. 1031-1044.</p>
<p>TOMAZETTI, Elisete Medianeira; SCHLICKMANN, Vitor. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. <b>Educação e Pesquisa</b>, jun. 2016, vol. 42, nº 2, pp. 331-342.</p>

## Anexo II



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### Ficha de Observação (*checklist*) das aulas

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019

\*Adaptação da ficha de observação da tese da professora Silvana Mesquita (PUC-RJ)<sup>9</sup>, inspirada na ficha de aula do Projeto GERES (PUC-RJ)

**Objetivo:** organizar a observação, de modo a contemplar o registro dos seguintes aspectos: (i) informações preliminares da sala de aula e dos sujeitos (professores(as) e jovens-estudantes do ensino médio); (ii) gestão da sala de aula; (iii) atividades didáticas; (iv) atitudes do(a) professor(a); (v) atitudes do(a) estudante; (vi) clima da sala de aula.

### SEÇÃO I – Aspectos preliminares da sala de aula e dos sujeitos envolvidos (professores(as) e jovens-estudantes do ensino médio)

#### DADOS DA AULA

Nº da turma: \_\_\_\_\_ Disciplina: \_\_\_\_\_  
Professor(a): \_\_\_\_\_

#### TEMPO DE OBSERVAÇÃO EM HORAS/MINUTOS

Início da observação: \_\_\_\_\_ Término da observação: \_\_\_\_\_

#### CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

Nº de estudantes matriculados na turma: \_\_\_\_\_ Nº de estudantes presentes: \_\_\_\_\_, sendo:

(\_\_\_\_) Feminino e (\_\_\_\_) Masculino

Nº de estudantes que chegam após o início da aula: \_\_\_\_\_

Nº de estudantes que saem após o início da aula: \_\_\_\_\_

<sup>9</sup> MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. **O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016. Orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis – 2016.

Outros aspectos relevantes que dizem respeito às características gerais dos jovens-estudantes:

---



---



---



---

### CARACETRIZAÇÃO DO PROFESSOR

Sexo: ( ) Feminino ou ( ) Masculino  
anos

Idade aproximada: \_\_\_\_\_

Quanto aos elementos pessoais (aparência, gestos, tom de voz, organização pessoal etc.):

---



---



---



---

Início oficial da aula: \_\_\_\_\_

Término oficial da aula: \_\_\_\_\_

Início efetivo da aula (\*): \_\_\_\_\_

Término efetivo da aula: \_\_\_\_\_

Nº de interrupções da aula: \_\_\_\_\_

Tempo real total da aula: \_\_\_\_\_

## **SEÇÃO II – Aspectos da gestão de sala aula**

### USO DO TEMPO

(\*) início efetivo consiste nas atividades que demarcam o início das aulas para os estudantes, conforme esclarece Mesquita (2016): quando a professora coloca a data no quadro/lousa da sala de aula, verifica a realização das tarefas passadas, começa a explicar o conteúdo, solicita que os estudantes abram o livro em determina página etc.

O(A) professor(a) se ausenta da sala de aula? ( ) Sim | ( ) Não – Se sim, quantas vezes? \_\_\_\_\_

### ORGANIZAÇÃO ESPACIAL

Em qual espaço escolar a aula ocorreu?

---

Na maior parte do tempo observado, os estudantes permanecem organizados em:

- ( ) fileiras individuais      ( ) duplas      ( ) pequenos grupos (3-4 membros)
- ( ) grandes grupos (acima de 5 membros)      ( ) outras configurações

Observações complementares:

---



---



---

### COMBINADOS

Na sala de aula observa-se a existência de normas, regras ou combinados estabelecidos entre professores e estudantes?

- ( ) Sim | ( ) Não – Quais?

---



---



---

Em caso positivo: como se dá o cumprimento desses combinados? Os estudantes fazem menção a eles? Regulam suas condutas e as dos(as) professores(as) pelos combinados?

---



---



---

### INÍCIO DA AULA

O(A) professor(a)...	SIM	NÃO
Faz a chamada		
Faz planejamento do uso do tempo junto aos estudantes		
Recorda a aula anterior: atividades e/ou conteúdos		
Verifica a realização das tarefas de casa		
Espera até que a turma se organize para iniciar as atividades		
Certifica-se que todos os estudantes estão de posse dos materiais didáticos necessários à realização da atividade		

Observações complementares:

---



---



---

**ENCERRAMENTO DA AULA**

O(a) professor(a)...	SIM	NÃO
Recupera o sentido do que foi realizado em aula		
Avalia junto aos estudantes as atividades realizadas e os resultados obtidos		
Assinala os temas que ficaram pendentes		
Passa tarefas para casa		
Relaciona a produção do dia com os materiais e atividades realizados nas aulas anteriores		
Evidencia um final		

Observações complementares:

---



---



---



---



---

**SEÇÃO III – Atividades didáticas (situações de ensino-aprendizagem)****PROPOSTA TEMÁTICA**

Qual o tema da aula?

---

**DESENVOLVIMENTO DA AULA**

Registrar a sequência de atividades/temas tratados do início ao término da observação

Atividades/temas	Tempo investido (em minutos)
I.	
II.	
III.	
IV.	
V.	
VI.	
VII.	

### ATIVIDADES DA AULA

Registrar a(s) ocorrência(s) das seguintes situações...	SIM	NÃO
Exposição oral feita pelo(a) professor(a)		
Realização de tarefas e exercícios individualmente		
Realização de tarefas e exercícios em grupo		
Atividades nas diferentes ferramentas tecnológicas (tablet, celular, computador etc)		
Atividades na biblioteca da escola		
Atividades na lousa		
Correção de deveres pela professora		
Correção de deveres pela professora junto à turma		
Debate sobre o tema proposto pelo(a) professor(a)		
Debate sobre o tema proposto pelos estudantes		
Atividades artísticas: canto, representação, desenho etc.		
Atividades fora da sala de aula		

Observações complementares:

---



---



---



---



---

### ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Registrar as estratégias metodológicas praticadas pelo professor

<b>Estratégias metodológicas gerais</b>	SIM	NÃO
Faz pergunta aos estudantes		
Responde às perguntas dos estudantes		
Esclarece termos/conceitos		
Usa livro didático		
Realiza anotações na lousa		
Retoma pontos anteriores do conteúdo quando algum estudante apresenta dificuldade com o conteúdo atual		
Propõe que as atividades sejam desenvolvidas em duplas, trincas ou grupos maiores		
Propõe que as atividades sejam desenvolvidas individualmente		
Oferece uma aula exclusivamente expositiva		
Faz uso de alguma ferramenta tecnológica (tablet, celular, computador etc) para ensinar o tema ou desenvolver a atividade		

**Outras estratégias metodológicas que mobilizem ou motivem os estudantes para aula**

---



---



---



#### SEÇÃO IV – Aspectos atitudinais dos(as) professores(as)

O(a) professor(a)...	SIM	NÃO
Manteve-se na frente da turma escrevendo no quadro		
Circulou pela sala		
Manteve contato com a turma		
Manteve contato com pequenos grupos de estudantes		
Escuta ativamente os estudantes		
Conversou com os estudantes sobre questões pessoais		
Fez carinho ou eventuais brincadeiras junto a turma		
Demonstrou afeto pelos(as) estudantes		
Demonstra conflito com a turma		
Demonstrou rigidez frente a alguma situação		
Gritou com os estudantes		
Agiu com justiça		
Demonstra expectativas positivas em relação aos estudantes		
Se compromete com as suas obrigações profissionais		
Identifica-se domínio dos conteúdos		
Identifica-se planejamento nas ações desenvolvidas		
Utiliza diferentes formas para ensinar		
Considera as experiências ou os saberes dos estudantes a respeito do tema e atividades em desenvolvimento		
Relaciona o tema da aula com situações práticas/cotidianas		
Ocupou-se de outras atividades durante a aula (correção de provas, anotações ou diários de classe)		

Observações complementares:

#### SEÇÃO V – Aspectos atitudinais dos(as) estudantes

Os(as) estudantes...	SIM	NÃO
Mostram-se interessados pelas tarefas		
Rejeitam as atividades propostas pelo(a) professor(a)		
Trata o(a) professor(a) com respeito		
Têm conversas paralelas em excesso		
Demonstram afeto pelo(a) professor(a)		
Brigam ou mostram conflitos com o(a) professor(a)		
Fazem carinho ou eventuais brincadeiras junto ao(à) professor(a)		
Respondem ativamente as perguntas e mostram-se entusiasmados		
Relacionam o tema da aula com situações práticas/cotidianas		
Propõem direta ou indiretamente outros temas de seu interesse		
Aceitam com passividade as propostas do(a) professor(a)		
Interrompem as aulas com comentários e perguntas impróprias		
Fazem brincadeiras impróprias e deboches com o(a) professor(a)		
Conversaram com o(a) professora sobre questões pessoais		

Observações complementares:

**SEÇÃO VI – Clima da sala de aula**

Sobre o clima da sala de aula...	SIM	NÃO
As questões disciplinares são um problema grave		
Há relação de afeto entre professor(a)-estudante		
Há relação de afeto entre estudante-estudante		
O(A) professor(a)...	SIM	NÃO
Permite algum nível de conversa entre os estudantes		
Intervém em situações de indisciplina ou conflito entre os estudantes		
Faz uso de “discursos” ou “castigos” exagerados		
Tem uma “tonalidade afetiva” geralmente positiva		
Demonstra respeito pelos estudantes		
Estimula a cooperação entre os estudantes		
Favorece o respeito mútuo (não permite deboches/apelidos)		
Não coloca rótulos nos estudantes		
Refere-se aos estudantes por seus nomes próprios		
Valoriza as qualidades pessoais de cada estudante		

Observações complementares:

---



---



---



---



---

**Anexo III****Os efeitos da autoridade docente na relação com os jovens-estudantes de ensino médio**

Prezado(a) estudante do ensino médio, você está participando de uma pesquisa para universidade. Este questionário não é uma prova, não existe resposta certa ou errada. Esta pesquisa está sendo realizada para saber a sua opinião sobre alguns temas relacionados à autoridade docente no ensino médio, por isso responda de acordo com aquilo que você pensa ou com o que já viveu. Não é preciso colocar o seu nome, mas as suas respostas sinceras e diretas são muito importantes. Obrigada pela colaboração!

**I. INFORMAÇÕES PESSOAIS****1. Sexo**

( ) Feminino

( ) Masculino

**2. Turma:** \_\_\_\_\_

**3. Em qual bairro você mora?** \_\_\_\_\_

**4. Qual a profissão da sua mãe?** \_\_\_\_\_

**5. Qual a profissão do seu pai?** \_\_\_\_\_

**6. Qual o nome da escola que você estudou durante o ensino fundamental?**

\_\_\_\_\_

**II. ESTUDANTE E ESCOLA**

**7. O que você mais gosta na sua escola?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**8. O que você mudaria na sua escola?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Complete as frases a seguir com a sua opinião:

**9. Eu aprendo mais os conteúdos ensinados na escola quando...\***

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**10. Para educação escolar melhorar, é preciso...\***

---

---

---

**11. Se eu fosse professor eu faria...\***

---

---

---

### **III. ESTUDANTE E PROFESSOR**

**12. Para você, quais são as características de um bom professor?**

---

---

---

**13. O que um professor precisa fazer para ter uma boa relação com os alunos?**

---

---

---

**14. Em quais disciplinas os professores MAIS apresentam as características descritas por você nas questões 12 e 13? (Cite pelo menos duas)**

---

---

---

**15. Para você, como é um professor que tem autoridade? (Marque quantas achar necessário)**

- ☐ ( ) Aquele que ensina bem.
- ☐ ( ) Aquele que manda.
- ☐ ( ) Aquele que faz carinho e eventuais brincadeiras.
- ☐ ( ) Aquele que a turma fica sempre em silêncio.
- ☐ ( ) Aquele que dá atenção aos estudantes.
- ☐ ( ) Aquele que é rígido.
- ☐ ( ) Aquele que é amigo dos alunos.
- ☐ ( ) Aquele que briga, dá suspensão ou expulsa da sala de aula.
- ☐ ( ) Aquele que domina os conteúdos.
- ☐ ( ) Aquele que grita com os alunos.

- ( ) Aquele que utiliza diferentes formas para ensinar.
- ( ) Aquele que se compromete com as suas obrigações profissionais.
- ( ) Aquele que respeita e é respeitado.
- ( ) Aquele que ouve os alunos.
- ( ) Aquele que é justo.

## Anexo IV

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



### ROTEIRO DE ENTREVISTA | PROFESSORAS

#### A – TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

1. Fale um pouco da sua trajetória acadêmica e profissional. Como chegou ao magistério?
2. Como se tornou professora de ensino médio?
3. Quais as experiências da sua vida pessoal, você acha que marcam a sua função como professora?

#### B – AUTORIDADE DOCENTE

4. O que você mais prioriza nas suas aulas?
5. Como é feito o planejamento das suas aulas? Como é selecionado o conteúdo?
6. Como é decidida a forma como os conteúdos serão ensinados? (Exemplos: leitura no livro didático; aula expositiva etc.)
7. Você tem autonomia para realizar o seu trabalho na sala de aula?
8. O que mais desperta o interesse dos jovens pelas suas aulas?
9. Qual a principal dificuldade que você encontra para lidar com os jovens nas suas aulas?
10. Como você descreve a sua relação com os jovens da turma A? E da turma B?
11. Quais as características de um professor que tem autoridade?
12. Como você vê a autoridade do professor na escola hoje?
13. Como você exercita a sua autoridade como professora?

#### C – OS JOVENS E O COTIDIANO ESCOLAR

14. Como as condições de trabalho proporcionadas por esta escola interferem (positivamente ou negativamente) na sua prática em sala de aula?
15. O que mais desperta o interesse dos jovens na escola hoje?
16. O que os jovens desta escola esperam de seus professores?
17. Qual a relação dos jovens desta escola com as tecnologias (exemplo: celular/rede sociais) hoje?

#### D – DADOS DA PROFESSORA

18. Sexo:
19. Tempo de magistério:
20. Em qual instituição estudou:
21. Qual curso: ( ) bacharel ou ( ) licenciatura
22. Disciplina(s) que leciona nesta escola:
23. Há quanto tempo trabalha com jovens:

## Anexo V



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | PROFESSOR (A)**

Prezado/a, venho, por meio deste convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

**Pesquisa:** Os efeitos da autoridade docente na relação com os jovens-alunos de ensino médio

#### **Pesquisadora Responsável:**

Mestranda: Marina Ribeiro | [marinapuc-rio@hotmail.com](mailto:marinapuc-rio@hotmail.com) | Tel. (21) 98506-2088

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvana Mesquita | [profsilvanamesquita@gmail.com](mailto:profsilvanamesquita@gmail.com) | Tel. (21) 99121-2524

**Justificativa:** esta pesquisa se justifica pela necessidade de (re)conhecer alternativas que possam auxiliar na reflexão sobre os parâmetros contemporâneos de constituição da autoridade docente.

**Objetivo:** identificar como se constituem, de forma relacional, os parâmetros contemporâneos da autoridade docente no contexto analisado.

**Metodologia:** observação das aulas e entrevista através de áudio-gravação.

**Riscos e Benefícios:** há possibilidade de algum tipo de constrangimento ao abordar a temática da autoridade docente na relação com jovens-alunos. No entanto, os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os sujeitos envolvidos na pesquisa, garantindo-lhes o anonimato. Os participantes, além de contribuir com os avanços da pesquisa, podem ser beneficiados com estudos sobre a formação docente no Brasil e as melhorias para o ensino médio.

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a aplicação do questionário para fins acadêmicos. Estou ciente de que,

em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Marina Ribeiro**, mestranda.

**Silvana Mesquita**, orientadora.

\_\_\_\_\_

[assinatura do/a voluntário/a]

Nome

completo:

\_\_\_\_\_

E-mail:

\_\_\_\_\_

Tel.

\_\_\_\_\_

Identificação(RG): \_\_\_\_\_ | Rio de Janeiro,\_\_\_\_  
de \_\_\_\_\_ de 2019.

**Observação:** Este termo é assinado em duas vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.





**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | ESTUDANTE**

Prezado/a, com a devida autorização do seu responsável, venho, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

**Pesquisa:** Os efeitos da autoridade docente na relação com os jovens-alunos de ensino médio

**Pesquisadora Responsável:**

Mestranda: Marina Ribeiro | [marinapuc-rio@hotmail.com](mailto:marinapuc-rio@hotmail.com) | Tel. (21) 98506-2088

Orientadora: Profª Drª Silvana Mesquita | [profsilvanamesquita@gmail.com](mailto:profsilvanamesquita@gmail.com) | Tel. (21) 99121-2524

**Justificativa:** esta pesquisa se justifica pela necessidade de refletir como o professor exerce a sua autoridade na sociedade atual.

**Objetivo:** identificar junto a alunos e professores como a autoridade dos professores pode ser constituída.

**Metodologia:** observação das aulas e aplicação de questionário online.

**Riscos e Benefícios:** há possibilidade de algum tipo de constrangimento ao abordar a temática da autoridade docente na relação com jovens-alunos. No entanto, os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os sujeitos envolvidos na pesquisa, garantindo-lhes o anonimato. Os participantes, além de contribuir com os avanços da pesquisa, podem ser beneficiados com estudos sobre a formação docente no Brasil e as melhorias para o ensino médio.

Eu,

---

\_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, com autorização do meu responsável, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito, bem como de meu responsável. Estou de acordo com a aplicação do questionário para fins acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

---

**Marina Ribeiro**, mestranda.

**Silvana Mesquita**, orientadora.

\_\_\_\_\_  
[assinatura do/a voluntário/a]

Nome \_\_\_\_\_ completo:

E-mail: \_\_\_\_\_ Tel.  
\_\_\_\_\_

Identificação(RG): \_\_\_\_\_ | Rio de Janeiro, \_\_\_\_  
de \_\_\_\_\_ de 2019.

**Observação:** Este termo é assinado em duas vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.