

# **40º Encontro Anual da Anpocs**

**SPG 04 Ciências Sociais e Educação: dilemas e possibilidades na produção do conhecimento**

**Autoridade Docente no Ensino Médio: desafios para a socialização contemporânea**

**Adriana Dias de Oliveira**

## 1. AUTORIDADE DOCENTE E A SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA

Na dissertação de mestrado, defendida em 2009, na PUC-SP<sup>1</sup>, analisei a percepção dos professores sobre a violência em meio escolar<sup>2</sup>, compreendida em suas múltiplas faces, ou seja, a violência praticada na escola, contra a escola e pela escola, e suas repercussões no processo de ensino-aprendizado. No percurso deste trabalho surgiram novos questionamentos que me impulsionaram à realização do doutorado.

A pesquisa de mestrado foi realizada em uma escola pública de Ensino Médio, em um bairro de classe média, na cidade de São Paulo. Teve como resultado a identificação de quatro grupos de professores, denominados “Coronel Felisberto”, “Bartleby”, “Leonardo” e “Sherazade”<sup>3</sup>, que foram classificados de acordo com o modo como concebiam os docentes e se relacionavam com a violência que ocorria no interior da sala de aula e conforme suas implicações nas relações com os alunos.

Como resultado deste processo, a autoridade docente surgiu como um importante aspecto na ocorrência da violência escolar, tornando-se o foco central da pesquisa de doutorado aqui desenvolvida.

A autoridade docente é neste trabalho concebida como uma referência simbólica que torna a palavra dos professores significativa. O professor é uma figura que merece ser ouvida, pois tem algo relevante a ensinar. Trata-se, portanto, não de uma mera obediência, mas do reconhecimento do direito legítimo que o professor possui na sua capacidade de influenciar ou orientar o caminho a ser seguido, pois a autoridade a ele outorgada ultrapassa interesses individuais e relaciona-se com o bem comum.

---

<sup>1</sup> OLIVEIRA, A. D. de. *Violência Escolar: verso e reverso das sociabilidades contemporâneas*. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais, ênfase em Sociologia) – Programa de pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2009.

<sup>2</sup> Debarbieux (1996) cunhou o termo violência em meio escolar para designar as diversas relações que podem ser estabelecidas entre violência e escola. CHARLOT, Bernard (2002) explica como a sociologia francesa caracteriza os três tipos de violência no interior da escola.

<sup>3</sup> OLIVEIRA, A. D. de. (Des)encontros da Juventude Contemporânea: a violência simbólica escolar como sintoma. ANAIS XXXV ANPOCS - Encontro Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Caxambu – MG, 2011.

Partindo-se do pressuposto de que a autoridade é importante para a efetivação da educação, torna-se importante compreender como a autoridade foi historicamente construída e como os seus diversos significados ao longo do tempo influenciam a configuração da autoridade docente na contemporaneidade.

A partir destas considerações, o trabalho tem como objetivos: compreender o exercício da autoridade do professor na contemporaneidade e suas especificidades no contexto do Ensino Médio; analisar o universo escolar e suas correspondências com a autoridade no trabalho docente; investigar as suas manifestações explícitas e 'invisíveis' no cotidiano escolar do primeiro ano do Ensino Médio, de uma Escola Pública Estadual na Cidade de São Paulo.

Para alcançar os objetivos propostos, recorreremos às referências teóricas dos estudos realizados por Sennett (2001), Renaut (2005) e Morgado (2010), além de Arendt (2000), como eixo central da discussão. No entanto, outros autores, de diversas áreas do conhecimento, não menos importantes, como da História, da Filosofia e da Educação, contribuíram para a realização da pesquisa e possibilitaram um olhar interdisciplinar sobre o fenômeno da autoridade docente.

Ao se realizar um 'estudo da arte' para descobrir como a temática da autoridade docente vem sendo tratada no mundo acadêmico brasileiro, recorreremos ao levantamento bibliográfico de teses e dissertações realizadas nas universidades PUC/SP, USP, UNICAMP e UNESP. Foram encontradas quinze teses no período de 2000 a 2013, sendo dez na área da Educação e cinco na Psicologia. Também foram realizadas pesquisas no Banco de Teses da Capes.

Diante deste levantamento, pudemos perceber que a produção acadêmica sobre a autoridade docente ainda é bastante reduzida, principalmente no campo das Ciências Sociais, tendo em vista que é abordada quase que exclusivamente pela área da Educação.

Assim sendo, o presente trabalho trata da autoridade docente procurando compreender não só como se estabelecem as relações sociais na escola, mas também, além dela. A sua justificativa é comprovada tanto pela sua relevância

social quanto acadêmica, a fim de analisar os compassos e descompassos da autoridade docente na contemporaneidade, mas também encontrar pistas que nos levem a (re)valorizar a profissão docente e principalmente os professores da escola pública.

A discussão sobre a autoridade docente, seus desafios e limites atuais, remeteu quase que automaticamente ao pensamento de Hannah Arendt. A filósofa analisa a autoridade no contexto histórico da segunda metade do século XX, quando as catástrofes políticas vividas neste período contrastavam com os avanços tecnológicos, símbolos do predomínio da autoridade da razão. Este período de “tempos sombrios”, como denominou Arendt (1987, p. 7), embora não seja apropriado considerá-lo como novo e nem raro na história, caracterizou-se pelo questionamento da tradição e pelo esvaziamento do espaço público, resultado de um processo que vinha ocorrendo desde o advento da modernidade.

A perda da confiança na tradição pode provocar o enfraquecimento da transmissão da memória coletiva que permitia o entrelaçamento entre o passado e o futuro e a coexistência no espaço público, agora ocupado por interesses privados.

Mas se essa era uma das preocupações centrais de Arendt no passado, esta inquietude continua sendo pertinente em tempos líquidos, o qual é marcado pela incerteza, volatilidade e o culto à liberdade individual, opondo-se radicalmente a uma vida social sólida (BAUMAN, 2001).

No entanto, há que se considerar a importância da tradição para a educação, já que uma das suas funções é transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente construídos. Ela não é reacionária, mas conservadora, pois contém em si a ideia de preservar as riquezas da humanidade por meio da transmissão dos ensinamentos constituídos.

Existe assim uma espécie de incompatibilidade estrutural entre o espírito de modernidade e a justificação da educação como tradição e transmissão cultural. Hannah Arendt formula esta contradição em termos particularmente fortes quando ela

observa que a educação, que por natureza supõe a autoridade e a tradição, deve se exercer hoje num mundo que não está mais estruturado pela autoridade nem contido pela tradição. A intenção educativa encontra-se assim como que paralisada, esvaziada antecipadamente de toda pertinência e de toda legitimidade. (FORQUIN, 1993, p. 20)

Arendt (2000) afirma que concomitantemente ao enfraquecimento da tradição há o declínio de outros dois aspectos da tríade romana: religião e autoridade. Sobre a autoridade, podemos denominá-la como a capacidade de influenciar ou de servir como referência simbólica às pessoas, cujo direito legítimo é reconhecido por ambas as partes. Portanto, a autoridade está pautada na relação de confiança recíproca entre os interlocutores, na qual uma das partes acredita que a orientação ou conselho dado pela autoridade é relevante.

No caso da autoridade do professor, para que esta seja balizadora e norteadora de condutas para os alunos, deve fundamentar-se primeiramente no domínio de conhecimentos, mas também na transmissão destes, isto é, cabe ao professor ser detentor dos ensinamentos que irá passar, mas também cuidar para que os alunos deles se apropriem.

Um professor para ser reconhecido como autoridade que merece confiança, precisa, ainda, de mestria no exercício de sua função. Isto significa que a autoridade do professor constitui-se a partir da aliança entre conhecimento e experiência na condução da classe: para encaminhar os alunos para a apropriação de um determinado fenômeno do real, é preciso que o professor domine tanto o fenômeno a ser conhecido como o processo de conhecer (DAVIS; LUNA, 1991, p. 69).

No entanto, este lugar tradicionalmente ocupado pelo professor como a figura do saber tende a ser atenuado em uma época em que os avanços tecnológicos possibilitam o acesso quase que instantâneo às informações, mesmo reconhecendo que o conhecimento não se restringe a reter informações. Tampouco a experiência parece ser algo valorativo na sociedade

contemporânea e suas características de desregulamentação e privatização das tarefas e deveres modernizantes.

Então, quais seriam as bases da autoridade docente na contemporaneidade? Em que aspectos ela se fundamentaria?

Por outro lado, consideramos que a autoridade docente contém em si a autodestruição, pois ao longo do processo educativo possibilita que os alunos, ressignifiquem os conhecimentos transmitidos, tomando consciência de si e do outro, sendo propulsora da autonomia discente e, com isso, tornando-se dispensável.

Ao analisar o novo que a educação introduz, Arendt (2000, p. 235) desenvolve o conceito de natalidade como um acontecimento público, pois, apesar do nascimento estar presente em cada ser humano, também está no mundo como um novo a nascer. Assim, a natalidade, como essência da educação, tem a dupla finalidade de acolher o novo no mundo velho ao mesmo tempo em que inclui este no mundo pré-estabelecido. A autoridade da figura do professor seria a personificação capaz de realizar tanto o ato do acolhimento do novo quanto a inclusão do antigo.

E é neste sentido que a educação, fundamentada na autoridade e na tradição, tem a faculdade de preservar, mas também contém o potencial da novidade, da transformação e, portanto, está relacionada com a liberdade. Não a individualização da liberdade, proposta pelo liberalismo, mas, sim, como categoria coletiva que pressupõe um projeto comum, tal como era concebida no mundo antigo.

Para Freire (2000, p. 34), a autoridade docente e a liberdade não são antagônicas. O professor não pode ser licenciado e precisa assumir sua autoridade, pois só assim possibilitará que o aluno desenvolva a racionalidade e exercite a liberdade responsável. A autoridade diz respeito à promoção de relações de justiça e generosidade nas quais a autoridade do professor e a liberdade dos alunos estejam pautadas na eticidade.

Portanto, concordamos com Arendt (2000) e Freire (2000) sobre a distinção entre autoridade e autoritarismo, quando o segundo afirma que “o

autoritarismo não é mais autoridade, mas abuso de autoridade” (FREIRE, 2000, p. 39); e estamos de acordo com Arendt (2000, p. 129), quando observa que “a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com 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 mesma fracassou”, sendo que qualquer tipo de autoritarismo é aqui contestado.

A autoridade docente reporta-se a uma referência simbólica que implica firmeza e interditos. No entanto, historicamente, este foi um lugar ocupado por homens, isto é, os modelos de autoridade foram construídos e transmitidos fundamentados na figura masculina e permeados pelas diferenças de papéis sociais conforme a divisão binária do sexo.

A escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino. (LOURO, 1997, p. 77)

Desta forma, a feminização do magistério não se restringe à predominância das mulheres no Ensino Médio, mas está relacionada com a compreensão que a sociedade tem sobre o lugar por elas ocupado. Vale ressaltar que o feminino comporta uma gama de diversidade que inclui múltiplos modos de pensar, agir e sentir.<sup>4</sup>

Diante do panorama brasileiro atual em que mais da metade da população docente é feminina<sup>5</sup> e dado que a autoridade docente é fundamental para que o processo educativo se concretize, como podemos compreender seu exercício? Qual o sentido que a autoridade tem na contemporaneidade?

---

<sup>4</sup> Neste trabalho não foram realizadas análises aprofundadas sobre gênero, raça/etnia, classe social, entre outras variáveis, podendo ser exploradas em pesquisas futuras.

<sup>5</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13596&Itemid=975](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13596&Itemid=975). Acesso em 29 de novembro de 2014.

Trata-se, portanto, muito mais de procurar instituí-la em novas bases conforme as especificidades do atual momento histórico do que de restaurá-la de acordo com um passado idealizado, em uma atitude saudosista de celebrar outros tempos (felizes?).

Neste sentido, Arendt (2001) pode nos auxiliar ao invocar o conceito de ação. Para a autora, a ação está relacionada com a responsabilidade política em construir projetos comuns, com a capacidade humana em encontrar pontos de concordância que permitam o conviver, ou, ainda, com o resgate do espaço público como lugar entre iguais.

O conceito de ação em Hannah Arendt é um dos elementos mais originais de sua obra. Ele se situa na interseção entre a igualdade e a diferença. Para a autora de *A Condição Humana*, se os homens (e as mulheres) não fossem iguais, nós não seríamos capazes de entender uns aos outros; se não fossemos diferentes, não teríamos a necessidade de utilizar a linguagem para entendermos uns aos outros. Assim, a ação é a atividade puramente artificial entre os indivíduos que tem como precondição a igualdade e a pluralidade (AVRITZER, 2006, p. 153).

Deste modo, a noção arendtiana da ação nos leva a compreender a discussão da autoridade docente na contemporaneidade como um problema de princípios, no qual os sujeitos “assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. [...] Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (ARENDR, 2000, p. 235 e 239).

Partindo dessas referências teóricas e de minhas experiências profissionais como professora e no trabalho de campo realizado, apresento uma análise sobre a autoridade docente no Ensino Médio na contemporaneidade, como uma contribuição à problemática colocada.

## **1.1 Algumas Considerações Metodológicas**



A metodologia utilizada neste trabalho foi construída tendo por base a premissa de que o fenômeno da autoridade constitui-se como produto de um processo histórico e cultural sempre em andamento, no qual é percebido como uma construção social e, portanto, relacional. Procuramos, durante o período em que estivemos na escola pesquisada, nos distanciar das preocupações em descobrir suas causas, privilegiando compreender como os repertórios sobre a autoridade docente se manifestavam, seja de forma explícita, seja de forma oculta.

Oliveira, R. (2006, p. 31-32) ressalta a importância do olhar, ouvir e escrever nas pesquisas sociais, sendo que “o olhar e o ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica”. No entanto, este olhar não é desprezioso e sim um “olhar teórico”, isto é, direcionado pelo arcabouço conceitual que o conhecimento e o diálogo teórico do pesquisador proporciona.

Já o escrever, para o autor, “passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar”. Na fase final do trabalho, o contexto intelectual, moral e motivacional do pesquisador influencia o processo de textualização, opondo-se à ideia de uma ciência neutra, pura ou exclusivamente objetiva.

Em razão da natureza e do foco do estudo, a escolha pelo método qualitativo de Estudo de Caso, por meio de uma perspectiva etnográfica na escola, nos pareceu ser o mais apropriado, por tratar-se de um estudo delimitado que visa compreender a singularidade do universo da instituição selecionada. André (1995) indica em que circunstâncias se dá o uso desta metodologia:

[...] podemos dizer que o estudo de caso etnográfico deve ser usado: (1) quando se está interessado numa instância particular [...]; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses

teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (Ibidem, p. 51-52)

Assim, e embora utilizando o método de investigação advindo da antropologia, a etnografia quando utilizada na área educacional amplia sua finalidade para além da descrição, pois é uma ferramenta para analisar os diálogos intersubjetivos presentes nas práticas pedagógicas, possibilitando a interpretação dos dados colhidos. A etnografia educacional procura, por meio da vivência que a experiência direta do campo proporciona e do embasamento teórico selecionado, refletir sobre o fenômeno estudado.

Fino (2008), referindo-se ao sociólogo da educação espanhol Fernando Sabirón (*Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación*, 2001), salienta a inovação que a etnografia escolar introduz por captar e compreender os diversos significados explícitos e implícitos nas relações estabelecidas entre os sujeitos escolares.

Ora, Sabirón esclarece que a Etnografia da Educação, investigando de e sobre instituições, grupos e organizações sociais, supera a estrita dependência descritiva, ao ser entendida como devedora de um enfoque pluridisciplinar, uma vez que é pluridisciplinar o saber disponível sobre essas instituições, grupos e organizações. De modo que se mantém a dependência descritiva, mas como base sobre a qual se interpreta. E continua, afirmando que a dupla vertente de pensamento e de ação, assim como a finalidade consciencializadora e dialéctica da investigação sobre o conjunto dos fenômenos educativos conferem à investigação etnográfica uma intencionalidade distinta da etimológica: a interpretação e a crítica. (Ibidem, p. 3)

Ressalta-se que a escolha por um estudo de caso não o desmerece como registro histórico válido para ser pesquisado, visto que a singularidade da instituição analisada apresenta elementos comuns a outras escolas, representando ao mesmo tempo ser um caso distinto e representativo de outros.

Para as autoras Lüdke e André (1986, p. 17), esta modalidade da pesquisa qualitativa “[...] se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”.

A ênfase sobre o processo permitiu que a trajetória da pesquisa não fosse pré-estabelecida, mas, sim, concebida durante o percurso em que ela ocorreu, possibilitando que antigas ideias fossem revistas e novos interesses fossem despertados, nos afastando de uma postura cartesiana e positivista de ‘fazer ciência’.

Desse modo, o objeto de estudo foi delineado no desenrolar da pesquisa, durante a observação participante das relações que se estabeleceram entre os professores e os alunos na sala de aula. Nelas foram consideradas as interações, e também os conflitos, o que proporcionou descrever e compreender as percepções dos atores sociais em relação à autoridade docente na situação da vida real.

Em relação à utilização da observação participante nas pesquisas educacionais, para Lüdke e André (1986, p. 26), ela ocupa um lugar privilegiado, podendo ser “usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”, como verificar *in loco* a ocorrência do fenômeno, recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais, compreender a ‘perspectiva dos sujeitos’ e descobrir novos aspectos do problema que ainda não foram explorados.

Por outro lado, não podemos incidir no engano de que a pesquisa etnográfica nos levará à ‘pura realidade escolar’. Há que se considerar que a presença do pesquisador, mesmo que permanecendo um longo período no campo, ainda interfere nas relações que lá se estabelecem, já que “quem eu observo também me vê” (LACERDA, 2006).

Assim, a opção por realizar a observação participativa de cunho etnográfico teve como finalidade aproximar a pesquisadora das sutilezas do cotidiano escolar a fim de captar instantes que podem guardar em si potencialidades. Pois, como afirma Boltanski (1990), o sociólogo observa os fragmentos da ação e procura configurar uma identidade entre as relações que estas estabelecem entre si, trabalhando concomitantemente com a fragmentação dos instantes e a potência da unidade nelas intrínseca.

Além da observação participante, outros instrumentos de coleta de dados foram utilizados com alunos, professores e direção da escola: entrevistas semiestruturadas e aplicação de 'cenários pedagógicos'. Estes procedimentos, bem como o perfil dos sujeitos da pesquisa, estão detalhados no quarto capítulo do presente trabalho.

Os procedimentos de coleta utilizados nesta pesquisa permitiram inferir e aprofundar a diversidade de percepções sobre a autoridade docente entre os grupos de professores e de alunos, bem como dentro de cada um destes grupos. As especificidades das experiências individuais e coletivas são, desta forma, consideradas significantes na análise da compreensão do fenômeno estudado, assim como as regularidades existentes.

## **2. O UNIVERSO PESQUISADO: A ESCOLA E SEUS AGENTES**

*O real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*  
Guimarães Rosa

Com o intuito de compreender a configuração da autoridade docente na contemporaneidade, apresentamos as configurações da escola e de seu entorno, o recorte dos sujeitos da pesquisa e os múltiplos instrumentos de coleta de dados.

### **2.1 Os(as) Alunos(as) Sujeitos da Pesquisa**

A escola conta com 626 alunos do Ensino Médio regular, tendo 42 estudantes, em média, por classe. A distribuição das classes por ano escolar é a seguinte: sete salas de primeiro ano, todas no período da tarde, quatro salas de segundo ano, sendo duas de manhã e duas à tarde, e quatro salas de terceiro ano, todas de manhã. As três salas disponíveis do período da manhã foram preenchidas por alunos do EJA que ocupam o mesmo espaço que os demais alunos jovens no recreio e na entrada/saída da escola, fonte de várias disputas entre eles.

Se compararmos os dados das salas de aula com os pesquisados na dissertação do mestrado, pode-se perceber que há uma diminuição no total de alunos da escola em todos os três anos do Ensino Médio. Uma das prováveis explicações é a política educacional de matrícula dos alunos da rede pública que exige a proximidade entre a escola e a residência do aluno. Como este público está domiciliado, preferencialmente na periferia, as escolas desta área encontram-se lotadas, enquanto as de localização mais central estão sendo esvaziadas. No entanto, há que se considerar que a escolha dos professores mais qualificados, isto é, com maior pontuação segundo os critérios da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, é por escolas situadas com melhor localidade, indicando a complexidade da realidade que permeia a escola pública brasileira.

**Tabela I – Distribuição de Alunos e Alunas por Ano e Classe**

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>TOTAL</b>
<b>1º ano</b>								
Nº de alunos	11	14	19	25	22	17	23	131
Nº de alunas	21	23	25	21	28	18	19	155
<b>Total</b>	32	37	44	46	50	35	42	286
<b>2º ano</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>				
Nº de alunos	29	24	16	17				86
Nº de alunas	21	27	26	18				92

<b>Total</b>	50	51	42	35				178
<b>3º ano</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>				
Nº de alunos	18	14	19	21				72
Nº de alunas	23	25	21	21				90
<b>Total</b>	41	39	40	42				162

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa.

**Tabela II – Distribuição de Alunos por Sexo e Ano**  
(tabela síntese)

	1º ano	2º ano	3º ano	Total
<b>Alunos</b>	46	48	44	46
<b>Alunas</b>	54	52	56	54
<b>Total de alunos</b>	286	178	162	626

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa.

Observa-se que, em média, há 42 alunos por ano, sendo que em onze das quinze classes, a maioria dos alunos é composta por estudantes do sexo feminino. Este fenômeno corrobora dados da Secretaria Estadual da Educação que mostram ser do sexo feminino o público majoritário no Ensino Médio.

No entanto, observa-se ainda que outros fatores além do sexo interferem na configuração dos alunos, ou seja, a classe social, a raça/etnia, entre outros aspectos, que também devem ser considerados (APPLE, 1986 e 1987).

Sobre a questão étnico-racial na escola, Gonçalves (1985), em sua dissertação intitulada *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série*, já alertava para a presença da discriminação na sala de aula, por meio de comportamentos visíveis como ações e gestos, bem como por invisíveis, como o silêncio, tanto por aqueles que

não têm a palavra legitimada como pela própria inexistência do tratamento da temática por parte da escola.

Mais recentemente, Henriques (2002) e Gomes (2007)<sup>6</sup> tratam dos limites das políticas públicas universalistas na educação e da necessidade de desenvolver novos instrumentos capazes de garantir o direito de todos à educação, ao mesmo tempo em que incentive e assegure o respeito às diferenças, por meio de práticas, projetos e iniciativas eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais.

Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei. Essa situação revela mais um aspecto da ambiguidade do racismo brasileiro e sua expressão na educação: é somente por força da lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. E, mesmo assim, com inúmeras resistências. (GOMES, 2007, p. 104)

Especificamente em relação à classe social e ao público pesquisado, podemos afirmar que a diversidade do público da escola é composta principalmente por três grupos de alunos(as): aqueles advindos do próprio bairro e, portanto, pertencentes a uma classe média; por alunos moradores de bairros vizinhos, com piores indicadores socioeconômicos, mas que, em sua comunidade de origem são considerados jovens privilegiados, pois possuem condições para se deslocarem da periferia para estudar em um colégio mais central, com melhores possibilidades educacionais; e por reduzido número de

---

<sup>6</sup> Em outro trabalho, Gomes (2011), analisa os entraves e perspectivas que a lei 10.639/03 apresenta ao introduzir no currículo escolar uma alternativa da história do mundo. Ver GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, 2011, p. 109-121. Ver também sobre a lei 10.639/03 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em 30 de novembro de 2014.

alunos de classes privilegiadas cujos pais escolheram transferir seus filhos da escola particular para a pública, tendo duas principais justificativas: porque são jovens que não estudam ou porque visam usufruir no futuro, das políticas públicas específicas para o aluno advindo do ensino médio público, como por exemplo, o ENEM.

O ENEM<sup>7</sup>, implantado pelo INEP em 1998 tem por finalidade aferir o desempenho do estudante ao final da escolaridade básica. Este exame, embora voluntário, pode ter seu resultado utilizado como meio de ingresso no ensino superior, já que, em 2004, foi criado o ProUni (Programa Universidade para Todos), disponibilizando bolsas de estudos para alunos procedentes do Ensino Médio realizado em escolas públicas e que tenha tirado média acima de 4,5 no Enem, além de outros critérios socioeconômicos definidos pelo MEC.

Em relação ao ENEM, tanto a direção, quanto os professores e alunos da escola pesquisada afirmam não haver nenhuma preparação especial ou estímulo específico para a sua realização ou participação; talvez este seja um dos motivos de apenas 64% dos alunos o terem realizado em 2013. O fato de a escola pesquisada ser considerada uma 'escola de passagem', pois não possui o Ensino Fundamental e sim somente o Ensino Médio, faz com que muitos dos seus alunos permaneçam poucos anos no local. Somam-se a esse quadro as diversas matrículas fora de época e transferências ao longo do ano, o que sinaliza considerável rotatividade de alunos.

## **2.2 Os(As) Professores(as) Sujeitos da Pesquisa**

A rotatividade não se restringe aos alunos, o mesmo ocorre com os professores, só que por outros motivos. A rotatividade destes insere-se na lógica da gestão estadual da educação a qual, entre outros aspectos, faz com que o processo de atribuição de aulas, no qual há a escolha da escola em que se vai

---

<sup>7</sup> Para compreender o ENEM no contexto de políticas de avaliação nacionais e internacionais, ver: LOCCO, L de A. *Políticas Públicas de Avaliação: o Enem e a escola de Ensino Médio*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

Sobre a legislação do ENEM e ProUni, bem como o resultados destes exames, ver: INEP/MEC: <http://www.inem.gov.br>.



lecionar, passe por critérios pouco transparentes até por aqueles professores experientes, que estão na rede há muitos anos. Mas se o sistema de seleção do grupo escolar é desconhecido ou pouco compreendido pelos professores, as consequências são conhecidas por todos. No caso da presente pesquisa, ocorreu de apesar de estarmos no terceiro mês do ano letivo, ainda ter sido definido o corpo de professores da escola e nem a carga horária destes.

Vale ressaltar que tal situação traz imensa instabilidade, pois os professores não sabem onde irão trabalhar e nem qual salário irão receber, o que leva muitos deles a procurar outras fontes de renda. Além disso, tais circunstâncias propiciam uma disputa interna entre os professores de uma mesma escola, porque os docentes designados como efetivos têm prioridade na escolha de horário e classe, restando os piores para os outros professores, denominados de 'categoria O'<sup>8</sup>. Instala-se, assim, um conflito entre os professores, atrapalhando uma possível integração entre eles. Sobre as modalidades do quadro docente da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e as diferentes formas de seleção e admissão docente por ela empregada, Santos (2012) denuncia o descompasso existente, por um lado, da demanda por mais docentes e por aqueles melhor qualificados, e, por outro lado, a implantação de políticas educacionais que dificultam a sua concretização, não permitindo que problemas recorrentes como as condições de trabalho e salário dos professores sejam suprimidos.

Para o autor (SANTOS, 2012), as últimas gestões da educação no Estado de São Paulo caracterizaram-se por promover a racionalização da administração pública, visando à diminuição dos gastos governamentais educacionais por meio da redução do aparato burocrático, contratação de funcionário a título de trabalho precário e terceirização de serviços e pessoal.

Outro aspecto relevante é a mudança das demandas e necessidades dos professores em relação à infraestrutura e serviços oferecidos pela escola. A principal reclamação destes na época em que realizei a minha pesquisa para o

---

<sup>8</sup> 'Categoria O' é a denominação destinada aos professores temporários, não concursados, cujo contrato é de no máximo um ano, podendo ser revogável pelo mesmo tempo. Professores efetivos são aqueles que passaram por concurso público e são considerados funcionários públicos, tendo garantidos os direitos profissionais que os primeiros não tem.

mestrado era a inexistência de estacionamento para veículos. Esta demanda não existe mais, pois a grande maioria dos professores deixou de utilizar o transporte particular para se locomover ao trabalho, usando atualmente o coletivo. Soma-se a este acontecimento, a crescente procura dos professores por realizar refeições na cantina gratuita da escola como forma de economizar com gastos alimentares, o que não ocorria anteriormente. Estes fatos apontam para uma possível queda do nível econômico dos professores diante das conhecidas políticas de arrocho salarial a que esta categoria profissional tem sido submetida nos últimos anos.

Para Hypólito (1999), as recentes políticas educacionais trazem como consequência a dissonância entre o discurso oficial de valorização da figura docente e a realidade à qual este grupo profissional tem sido submetido, sendo que a tal profissionalização docente aclamada aparece como um sonho a ser realizado num futuro distante, indefinido. Nas palavras do autor:

[...] esse discurso vem sendo utilizado mais para criar uma ilusão de que passos significativos estão sendo dados nesta direção, quando na realidade, o que se tem testemunhado são políticas educacionais e administrativas que contribuem mais para uma negação do que para uma afirmação das práticas profissionais. (Ibidem, p. 82)

A Tabela III apresenta a distribuição de professores e professoras por categoria profissional.

**Tabela III – Distribuição de Professores(as) por Categoria Profissional**

	<b>Efetivos</b>	<b>Temporários (substitutos e contratados)</b>	<b>Total</b>
<b>Professor</b>	6	3	9
<b>Professora</b>	8	4	12
<b>Total</b>	14	7	21

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa

É interessante observar que a boa imagem que a escola tem na comunidade, a de possuir professores e direção comprometidos com a

qualidade do ensino prestado, pode estar relacionada com o fato de ter a maior parte de seu corpo docente composta por professores efetivos (total de quatorze professores), isto é, por docentes que escolheram esta escola para trabalhar, apontando para um maior vínculo entre escola e professores.

Quanto à maior presença de professoras mulheres (doze) no corpo docente, estes dados estão condizentes com os números oficiais do último censo dos professores<sup>9</sup>, estando as professoras efetivas principalmente concentradas em áreas de línguas e artes.

Todos(as) os(as) professores(as) participantes da pesquisa são efetivos(as), total de seis, distribuídos da seguinte forma: três professores das disciplinas de geografia/sociologia, filosofia e matemática e três professoras das matérias biologia, inglês e história.

Deste modo, vemos que há na escola pesquisada uma representatividade da complexidade de atores que convivem na escola, sejam eles(as) alunos(as), professores(as), direção e coordenação, constituindo uma teia identitária em constante mudança, dificultando a formação de laços sociais consistentes, o que afetará a concretização de um ambiente permeado por confiança e respeito, aspectos estes considerados fundantes de uma autoridade que visa à autonomia dos sujeitos desta mesma comunidade escolar (D'ANTOLA, 1989; DAVIS; LUNA, 1991; LARA, 2007).

### **2.3 Os múltiplos instrumentos de coleta de dados**

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de fevereiro, março e abril de 2014, principalmente no período da tarde que é quando há as classes de primeiro ano do Ensino Médio, foco da pesquisa, e com periodicidade de pelo menos três vezes por semana, durante as seis aulas que compõem o dia escolar, totalizando cerca de quarenta dias ou duzentas horas de convívio permanente com os sujeitos do estudo.

---

<sup>9</sup>Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13596&Itemid=975](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13596&Itemid=975). Acesso em 29 de novembro 2014.

A pesquisa foi realizada basicamente em três situações. Primeiramente, uma fase exploratória com a presença da pesquisadora na sala dos professores que permitiu a aproximação com estes e a permissão espontânea para a entrada na sala de aula. Houve um período de adaptação dos alunos e a natural curiosidade destes com o estudo.

Durante este período a fluidez predominou para que houvesse abertura às singularidades que o campo apresentava, não havendo critérios objetivos para a escolha de classes, professores e alunos, bem como dos registros, isto é, foram anotados diversos aspectos como a disposição dos alunos na classe, a existência ou não de cumprimento do professor ao entrar/sair da sala, o modo como a aula era oferecida e recebida, quem eram os alunos assíduos/participativos e os 'bagunceiros'/ agressivos, bem como quem eram os alunos agredidos, aqueles que eram elogiados ou repreendidos pelos professores e pelos pares e a possível relação destes acontecimentos com a autoridade docente. A observação na sala de aula foi registrada no caderno de campo.

Em um segundo momento, três classes do primeiro ano foram escolhidas e sistematicamente acompanhadas principalmente durante as aulas dos seis professores selecionados, segundo a combinação de critérios como sexo, disciplina, configuração trabalhista com a escola, tempo de docência, entre outros. Após alguns dias de observação destas classes, os professores e três alunos de cada classe foram convidados para participar das entrevistas em profundidade.

Como explicam Lüdke e André (1986):

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (Ibidem, p. 33)

As entrevistas foram prontamente aceitas pelos alunos que se dispuseram a chegar à escola antes do horário de entrada para responder a pesquisa. No entanto, quando este tempo não foi suficiente, a entrevista teve que se desdobrar em dois ou três encontros.

Já os professores não tinham a mesma disponibilidade de horário, pois têm a carga horária na escola completa ou trabalham em mais de uma instituição, o que dificultou ainda mais a realização linear das entrevistas. No entanto, como demonstraram grande interesse em participar, as entrevistas foram realizadas em diversas ocasiões informais como durante as aulas, intervalos, almoços, recreios ou quando havia alguma 'janela' de aula. No entanto, é interessante salientar que era nestas ocasiões fortuitas que muitas vezes os professores e os alunos manifestavam mais espontaneamente seus pensamentos, valores e julgamentos sobre os temas relacionados à autoridade docente.

Foram elaborados três roteiros de entrevistas semiestruturadas, específicos para os alunos/as, professores/as e direção da escola. No entanto, em todos eles foram levantados elementos sobre as experiências passadas que os entrevistados tiveram com seus professores antigos e atuais, quando era o caso. Posteriormente, questionamos sobre aspectos positivos e negativos de ser professor, os desafios profissionais e as vantagens/desvantagens da rede pública, bem como foi perguntado sobre os alunos, suas motivações e as especificidades deste momento da vida, procurando investigar se havia diferenças entre os sexos, seja de professores(as) seja de alunos(as).

Quando a diferenciação de gêneros não aparecia espontaneamente, ela era explicitamente perguntada, o mesmo podendo ocorrer quando as indagações sobre a autoridade docente não eram naturalmente abordadas. A percepção da educação com o mundo exterior, extramuros, as políticas educacionais e as interferências mútuas com a família e a sociedade foram investigadas principalmente entre os professores e a direção.

Antes de finalizar a entrevista era delineado o perfil do entrevistado, como sexo, idade, constituição e condições familiares, histórico escolar, etc. Por fim,

Ihe era questionado sobre um sonho, uma aspiração e em quem se inspiravam para realizá-los.

A terceira fase, da pesquisa empírica, se constituiu em aplicar o instrumento de “Cenários Escolares”, além da investigação em sala de aula que permeou todo o processo.

A ideia de construir cenários representativos das cenas observadas nas classes veio da dificuldade em desconstruir alguns discursos politicamente corretos que apareciam nas entrevistas, principalmente quando estas eram gravadas. No entanto, há que se dizer que não se trata propriamente de uma novidade já que outros autores, entre eles Resende (2009) e Guillot (2008), utilizaram esta ferramenta para a coleta de dados em suas pesquisas.

Para o primeiro autor, Resende (2009),

os questionários são construídos a partir de cenários de situações escolares hipotéticas. As opções de respostas são semifechadas permitindo ao inquirido: a) hierarquizar situações escolares numa escala entre <<mais injusto>> e o <<mais justo>>; b) justificar a opção escolhida. (Ibidem, p. 193-194)

Os cenários são constituídos da produção de histórias fictícias de fatos observados pela pesquisadora em salas de aulas nos quais a autoridade docente, a autonomia dos alunos e o autoritarismo de ambos eram colocados em prova, permitindo construir hipóteses sobre ações plausíveis e prováveis de acontecer no futuro, segundo quatro modelos normativos: (1) cenário burocrático; (2) cenário autoritário; (3) cenário permissivo e (4) cenário democrático.

Neste sentido, as concepções presentes neste tipo de abordagem levam em conta a diversidade do grupo analisado, sendo que o uso da escala possibilita o reconhecimento e a classificação dos eventos em graus diferentes de justificativa, procurando compreender a lógica de ordenação entre eles.

A incorporação da justificação e crítica apontada pelos participantes da pesquisa, não exclui a influência de fatores estruturais sociais sobre estes, isto

é, tanto os mecanismos de reprodução do *status quo* quanto as capacidades reflexivas dos autores sobre práticas sociais cotidianas foram consideradas como hipóteses a serem empiricamente verificadas.

Ou ainda, que tipo de relação devemos estabelecer, de um lado, entre os motivos explícitos e, particularmente os motivos normativos, aos quais as pessoas associam as suas ações, e, de outro, os esquemas interiorizados e amplamente inconscientes, aos quais o observador exterior confere um poder determinante na geração das condutas? (BOLTANSKI, 2005, p. 163)

A abordagem sociológica proposta por Boltanski (1990) e juntamente com Thévenot (1991) reconhece os agentes sociais, neste caso, professores e alunos, como potencialmente críticos e capazes de construir soluções para os conflitos e confrontos cotidianos a partir do princípio de justiça. A centralidade da justiça no pensamento destes autores reporta-se à formação da *cité* na qual a viabilização do 'viver junto' necessita do esforço dos atores sociais em estabelecer acordos frente às disputas cotidianas, mesmo que estes estejam restritos no espaço-tempo.

Deste modo, a metodologia de cenários pedagógicos complementa a observação participante e as entrevistas realizadas, possibilitando aos sujeitos da pesquisa avaliarem cenas corriqueiras do universo escolar e justificar criticamente suas escolhas.

As histórias foram as mesmas para professores(as) e alunos(as). Os cenários não foram aplicados à direção. Os nomes e situações foram modificados para que não fossem feitas quaisquer relações com o vivido, assegurando o anonimato. Além da atenção com a formulação dos cenários, também houve a preocupação com a formatação destes a fim de garantir o entendimento, já que a leitura e as justificativas às perguntas foram autopreenchidas pelos sujeitos da pesquisa.

Após a leitura dos cenários, alunos e professores eram convidados a escolher entre as alternativas propostas aquela que julgavam ser a melhor para resolver o conflito retratado e posteriormente justificar a opção realizada.

Os quatro cenários apresentados tinham o objetivo comum de averiguar os sentidos de justiça por eles atribuídos em cada uma das situações em que a autoridade docente era questionada. A construção das alternativas, as quais tinham nas entrelinhas a justificativa do posicionamento crítico, levou em conta a conexão dos dois pilares que permeiam o processo educativo: as diversas possibilidades de socialização e a aquisição do conhecimento historicamente construído.

É certo que outras respostas poderiam ter sido formuladas, e, se assim o desejasse, o entrevistado poderia acrescentá-la no espaço dado à justificativa.

Por fim, durante a análise da pesquisa, procurou-se confrontar as informações declaradas e justificadas nos cenários, as percepções e sentimentos apontados na observação participante e as declarações realizadas nas entrevistas, ampliando as fontes de dados e de conhecimento sobre o fenômeno estudado.

## **2.4 Tratamento e análise de dados**

A análise considerou os instrumentos de coleta de dados utilizados (anotações no caderno de campo, gravações das entrevistas, escolhas e principalmente as justificativas das respostas contidas nos cenários), mas também as conversas informais, os comentários ao acaso, resistências e dificuldades encontradas ao longo deste processo.

A reflexão analítica procurou identificar na experiência vivida na sala de aula, práticas pedagógicas realizadas pelos professores, que os mobilizem a participar do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que promove nestes o regramento de comportamentos.

Consideramos que as ações dos envolvidos possam mobilizá-los a ajustar suas habilidades e competências a fim de adequar-se às situações



cotidianas e promover julgamentos com base moral de forma a alcançar acordos legítimos que possam conciliar, mesmo de modo provisório e inconstante, tanto a autoridade docente quanto a autonomia discente. Ou, como afirmam Boltanski e Thévenot (1991, p.16), “as pessoas que seguimos nas suas provas são obrigadas a deslizar de um mundo de ajustamento a um outro, de uma grandeza a outra, consoante a situação em que se encontram envolvidas”.

Os caminhos percorridos pela análise foram, em um primeiro momento, a comparação das percepções de autoridade de professores e alunos buscando encontrar proximidades e distanciamentos em cada grupo, e depois, entre os diversos agrupamentos, para posteriormente compreendermos as confluências e divergências de perspectivas sobre as diversas formas que a autoridade docente pode se manifestar na contemporaneidade.

O método de análise de conteúdo foi a ferramenta utilizada para compreender o discurso declarado e demonstrado pelos atores sociais pesquisados, procurando identificar nele unidades de análise a partir das quais foi possível reconstruir conexões significativas sobre a interpretação que o grupo tinha da autoridade docente.

Desta forma, procuramos seguir as três etapas propostas por Bardin (1977) e realizar uma pré-análise dos dados coletados, procurando recortá-los e organizá-los para formar um *corpus* da investigação. Em um segundo momento, realizamos a decomposição analítica das informações coletadas procurando nelas aproximações e divergências e relacionando-as com o quadro teórico utilizado. A terceira e última etapa constituiu-se em realizar a análise aprofundada dos núcleos temáticos considerando os materiais empíricos, a reflexão teórica, mas também a percepção da pesquisadora, de modo a propor um diálogo entre a pesquisa de campo e a fundamentação teórica, possibilitando conferir um sentido à interpretação.

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente,

geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. (BARDIN, 1977, p. 16)

### **3. AUTORIDADE DOCENTE E OS DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: PRINCIPAIS RESULTADOS**

A autoridade docente refere-se à responsabilidade pelo mundo, pela vida e pelo desenvolvimento das novas gerações, ao mesmo tempo em que garante a continuidade do mundo (ARENDRT, 2000). Portanto, se dá em um trato interpessoal, mas que vai além deste, tendo uma conotação política: a ação de se comprometer e se responsabilizar em construir um mundo comum, de apostar na capacidade humana de encontrar pontos convergentes, conciliar interesses que permitam o conviver, ou ainda o resgate do espaço público.

Assim, a autoridade docente é temporária, pois em um primeiro momento ela apresenta os conhecimentos historicamente construídos ao aluno, permitindo a sua inclusão na cultura já estabelecida, oferecendo-lhe sustentação e lhe dando raízes que garantem a ancoragem e firmeza. Mas, ao longo do caminho, o professor com autoridade estimula a autonomia discente e valoriza o novo que este impõe, possibilitando que o aluno crie asas e acolhendo a inovação por ele introduzida.

Como principais resultados da pesquisa empírica e bibliográfica realizada podemos considerar que a autoridade docente foi percebida na sua multiplicidade de facetas, ora apresentando confluências, ora divergências de perspectivas entre os grupos e no interior destes.

Entre os principais resultados com os grupos de alunos analisados, podemos afirmar que dois destes merecem a concentração de esforços por parte da escola e dos professores configurados como Democráticos, isto é, envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem: o grupo dos alunos Desinteressados e Esforçados, pois ambos compreendem a escola como um local diferenciado para a

realização de suas aspirações e necessidades, no entanto, possuem desafios que podem ser superados pela intervenção da autoridade docente.

Outra consideração apontada pela pesquisa diz respeito à própria concepção sobre a autoridade docente. De modo geral, podemos afirmar que os professores entrevistados mostraram-se receosos em assumir as responsabilidades pelo ato de educar, realizar os interditos que toda autoridade exige e enfrentar certa dose de resistência nela implícita, preferindo, em situações de conflitos, saídas permissivas e laxistas, e assim evitar o confronto com os alunos, o que poderia levá-los a ser percebidos como autoritários.

Os discentes, por sua vez, afirmaram majoritariamente preferir que os professores tivessem ações firmes, mesmo que impostas, pois estas lhes transmitem segurança em serem percebidos na sua singularidade, fato que não acontece quando o professor toma a posição de Amigo, nivelando-se ao aluno e minimizando as diferenças entre estes.

Mas se há divergências de percepções quanto à abordagem positiva da autoridade docente, isso não ocorre quando do pior cenário educativo. Todos os sujeitos analisados concordam que a perspectiva do professor Apático é a forma menos justa de administrar os conflitos inerentes ao encontro de professores e alunos. Nela o docente renuncia a qualquer proposta educativa, não estando comprometido nem com as relações humanas em sala de aula, nem com o ensinar. No professor Apático há o abandono do ato de educar, limitando sua ação aos aspectos burocráticos da profissão.

Em oposição ao professor “Apático”, encontramos o professor “Democrático”, que demonstrou estar preocupado com a transmissão do conhecimento, não só com o conteúdo a ser oferecido, como na metodologia que iria ser empregada, mas também com as relações que eram estabelecidas em classe, tanto a dele com os alunos, quanto dos alunos entre si, pois ao mesmo tempo em que sabe da importância dos vínculos intergeracionais, reconhece a sua fragilidade na atualidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

APPLE, M. É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho. *Educação e Realidade*, Porto Alegre 11(2): 57-68, jul./dez., 1986.

\_\_\_\_\_. Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (60): 3-14, fev 1987.

ARENDT, H. *Homens em tempos sombrios*. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2000.

AVRITZER, L. (2006). Ação, fundação e autoridade em Hannah Arendt. *Lua Nova*, São Paulo, n. 68, 2006.

Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452006000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452006000300006&lng=en&nrm=iso)>. access on 08 May 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452006000300006>.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOLTANSKI, L. L'amour et la justice comme compétences. *Trois essais de sociologie de l'action*. Paris: Métailié, 1990.

\_\_\_\_\_. "Usos fracos e usos intensos do habitus". In: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie. *Trabalhar com Bourdieu*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOLTANSKI, L. e THÉVENOT, L. *De la Justification. Les Économies de la Grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.

D'ANTOLA, A. (Org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

DAVIS, C. e LUNA, S. "A questão da autoridade na educação". *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 76, 1991.

FINO, C. N. "A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares locais)". In: ESCALLIER, C. e VERÍSSIMO, N. (Orgs.). *Educação e Cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008, p. 43-53.

<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2014.

FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOMES, N. L. "Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões". In: GOMES, N. L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GONÇALVES, L. A. O. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série*. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 1985.

HENRIQUES, R. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

HYPÓLITO, Á. M. "Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?" In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

LACERDA, M. P. de. "Quem eu observo também me vê: considerações acerca de práticas investigativas e pedagógicas no cotidiano escolar". *ANAIS XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife-PE: UFPE (Publicação em Cd-Rom), 2006.

LARA, M. R. de. "A crise da autoridade na educação". *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 2, junho, 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

LOURO, G. L. "Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação". In: CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de. (Orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.

OLIVEIRA, R. de. "O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir de escrever". In: OLIVEIRA, R. de. *O trabalho do antropólogo*. 3 ed. São Paulo: Paralelo 15, 2006.

RESENDE, J. M. *A Sociedade Contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget, (2009).

SANTOS, E. S. dos. *A situação funcional dos professores da rede estadual paulista: problemas de seleção e admissão nos concursos públicos (1976-2010)*.

2012. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SENNETT, R. *Autoridade*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.