

Autoridade e disciplina na escola: reflexões sobre de construção da autoridade no contexto de formação de monitores

Authority and discipline at school: Reflections on the construction of authority in teacher assistant education

Flávia Helena Pontes Carneiro¹

Resumo

Este artigo busca lançar luz sobre o processo de construção da autoridade por parte dos monitores em atividades de docência em seu período de formação inicial como professores do Ensino Fundamental. Este texto parte de minha prática como professora do 1º Ciclo de Formação Humana, como orientadora de monitores que atuam no Projeto Imersão à Docência no Centro Pedagógico da UFMG e das questões discutidas com os monitores ao longo do processo de formação. Para fundamentar a discussão sobre a autoridade em sala de aula, utilizo pesquisas educacionais e autores que discutem a autoridade, o respeito, a autonomia e a disciplina/indisciplina no contexto escolar.

Abstract

This article seeks to shed light on the process of building authority by teacher assistants (TA) in teaching activities in their initial education period as elementary school teachers. This text stems from my practice as teacher of the 1st Cycle of Human Formation (1º Ciclo de Formação Humana), as tutor of TAs acting upon the Teaching Immersion Project in the UFMG Teaching Centre (Centro Pedagógico) and the issues discussed with TAs throughout the training process. To support the discussion of the authority in the classroom, we use educational research and authors who approach themes of authority, respect, autonomy and discipline / indiscipline in the school.

Palavras-chave: Autoridade. Indisciplina. Formação inicial. Ensino Fundamental.

Keywords: Authority. Indiscipline. Initial education. Elementary School.

¹ Mestre em Educação. Professora Efetiva da Escola de Educação Básica e Profissional - Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. helena.flavia@gmail.com

Introdução

Ao longo de minha experiência como professora do Centro Pedagógico, particularmente após 2011, quando a escola passou a funcionar em Tempo Integral, venho orientando monitores que participam do Projeto Institucional Imersão à Docência. Neste projeto, os monitores – alunos de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais – têm a oportunidade de atuar com um grupo reduzido de alunos, denominado Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD). Os alunos recebem uma bolsa da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) que é complementada pelo Centro Pedagógico e dentre outras responsabilidades inerentes a uma escola que funciona em tempo integral – acompanhar os alunos no lanche, almoço e recreio – eles ministram GTD. No GTD é possível oferecer cursos em diferentes áreas do conhecimento.

É importante destacar a avaliação extremamente positiva da maioria dos monitores em relação à sua participação no projeto. Ao avaliarem o processo, os alunos afirmam que a vivência no GTD é uma importante experiência na formação inicial como mostram os seus relatos: “Participar do projeto foi uma oportunidade ímpar, foi grande e valioso o aprendizado. Possibilitou a interação com a realidade educacional, especificamente a sala de aula, permitindo que eu conhecesse de perto o contexto escolar com todas as suas implicações”. (Monitora da Pedagogia, 2011). A possibilidade de relacionar a teoria de seus cursos de origem também foi destacada: “O trabalho exercido foi de grande importância na minha formação, além disso, pude aplicar parte da teoria vista em minha trajetória acadêmica”. (Monitor do curso de Letras, 2011).

Nas orientações dos monitores, que ocorrem em reuniões semanais, tenho buscado elaborar, juntamente com eles, uma proposta de trabalho que contemple, ao mesmo tempo, os saberes que trazem de seus cursos de origem nas licenciaturas da UFMG, a articulação aos objetivos adequados ao trabalho com as crianças do 1º ciclo (6/9 anos) e a escuta dos alunos em relação aquilo que desejam saber/conhecer em determinado campo de conhecimento. Ao longo do trabalho são desenvolvidas orientações relativas à concepção do GTD, elaboração de ementas, estabelecimento de objetivos, planejamento das etapas, seleção do material, uso de estratégias e recursos diversificados nas aulas, avaliação do processo de ensino-aprendizagem, dentre outras. A interação com os alunos merece destaque nessas reuniões, já que é frequente a necessidade de se discutir aspectos interacionais entre monitores e alunos e os acordos possíveis dentro de um contrato pedagógico.

É importante discutir com os monitores sobre os modos de conseguir realizar um bom trabalho, garantir a participação e o envolvimento dos alunos e, ao mesmo tempo, manter condições para um desenvolvimento efetivo e satisfatório das atividades pedagógicas.

A manutenção da disciplina ou a ocorrência da indisciplina em sala de aula tem sido apontada por diversos monitores, como uma dificuldade inicial para a realização do trabalho planejado. “Tive muitas dificuldades devido à resistência dos alunos em me respeitar e desenvolver o GTD, era constante o desafio da autoridade por parte deles em sala de aula”. (Monitor do curso de Letras, 2011). Embora em seus relatos os monitores destaquem a capacidade cognitiva dos alunos, as atitudes consideradas adequadas para o trabalho em sala nem sempre ocorriam com facilidade: “Os alunos são espertos e inteligentes e em alguns momentos é muito difícil fazer com que eles tenham uma postura que favoreça a concentração em sala de aula”. (Monitor do curso de Geografia, 2011).

Há também depoimentos que mostram a importância de se desenvolver uma interação positiva com os alunos para o sucesso do trabalho nos GTDs e em outras experiências. Em alguns deles vemos o reconhecimento do papel do professor e das relações interpessoais: “Pude perceber como a conduta do professor pode influenciar no comportamento dos alunos”. (Monitor de Pedagogia, 2011). Importante destacar que esta percepção do monitor tem ressonância nos estudos sobre o efeito-professor, de Pascal Bressoux (1994).

A possibilidade de permanência dos monitores por um tempo prolongado no projeto permite que eles construam e fortaleçam os laços afetivos com os alunos ao mesmo tempo em que possibilita a reflexão crítica sobre o planejamento e realização das atividades. “Tive dificuldades de estabelecer uma relação positiva com os alunos principalmente no início do ano. Depois de um tempo, senti que já confiavam em mim.” (Monitor de Geografia, 2011). É comum os monitores se queixarem, também, de alguns alunos não demonstrarem atitudes adequadas em suas aulas, mesmo que, de modo geral seja um aluno percebido como tranquilo, participativo e que respeita os combinados em outras aulas.

A disciplina em sala de aula é uma temática importante a ser abordada, não apenas na formação inicial, mas, igualmente, na formação continuada, já que sua ocorrência tem impactos nos processos de ensino-aprendizagem, na socialização e na relação pedagógica. A indisciplina tem sido apontada por professores como um grande problema na realização do trabalho docente. Pesquisas mostram que se gasta boa parte do tempo da aula para manter a disciplina e para o professor ter condições para o início da realização das atividades.

A sala de aula traz para o cotidiano da escola a dimensão da complexidade. A compreensão de tal conceito proposto por Edgar Morin, segundo Vega e Nascimento (1999), nos ajuda a perceber a multiplicidade de eventos, acontecimentos, percepções, concepções que se entrecruzam na sala de aula. Obviamente, não se pode reduzir a dimensão da sala de aula à questão da disciplina. Nela coexistem múltiplas dimensões do real e os sujeitos que compõem a sala de aula se mostram múltiplos, sendo necessário, para sua compreensão, um olhar complexo em todas as dimensões epistemológicas: física, biológica, antropológica, sociopolítica, histórica, afetiva, cultural, etc.

Santiago (2010) e Scartezini e Viana (2011) apontam para a dimensão da subjetividade e a necessidade de uma maior atenção a ela, também no que diz respeito às interações em sala de aula, respeito, autoridade e violência escolar.

Diversos estudos têm apontado como o clima escolar afeta de maneira significativa a aprendizagem e o desempenho escolar. Segundo estudos recentes (UFMG, 2002), a disciplina é parte integrante de uma escola eficaz, na qual os alunos estão concentrados nas atividades e nas propostas educativas que se apresentam com objetivos claros. A presença de regras e normas na escola é crucial para obtenção da disciplina. Além da disciplina é importante manter e criar um sentimento de bem-estar entre os alunos por meio de reconhecimento positivo de suas ações, de elogios e incentivos.

É preciso ter clareza de alguns elementos para que o trabalho que se pretenda realizar ocorra dentro de uma trajetória prevista, sem deixar, contudo, de administrar, com sensibilidade, a complexidade da sala e aula e as ocorrências daquilo que não estava previsto no planejamento.

No contexto da formação inicial - e também da formação continuada-, a noção de autoridade é importante para compreendermos as questões relacionadas à disciplina na sala de aula e à construção de um ambiente favorável ao aprendizado.

Percebo que a construção da autoridade e, conseqüentemente, do respeito é algo que leva certo tempo para aprender. Há, inicialmente, uma confusão acerca do que vem a ser a autoridade. Muitas vezes, os monitores deixam de exercê-la, confundindo-a com autoritarismo. Isto parece estar relacionado à expectativa de que muitos dos monitores e dos recém-formados professores nutrem acerca do que seria uma prática pedagógica ideal. Supõem que seria possível realizar o ensino com base numa horizontalidade, sem aceitar, na

relação, sua superioridade hierárquica, dada pelo caráter institucional da relação professor-aluno.

Yves de La Taille (1999) apresenta a relação professor/aluno como uma relação hierárquica na qual se assenta a autoridade do primeiro, que organiza o processo de ensino por meio de ordens e diretivas e que, por sua vez, para que ocorra a aprendizagem, o aluno deve segui-las, desde que sejam justas e corretas.

A relação professor-aluno é uma relação institucionalizada e ocorre na escola. Para Aquino (1999) a organização da vida diária traz para seus participantes um conjunto de rotinas, regras e expectativas que ao mesmo tempo delimitam e possibilitam a sua concretização. Nesse sentido, na instituição escolar, os sujeitos que dela participam são regulados pela noção de autoridade.

Para Yves de La Taille (1999), o tema da autoridade é bastante complexo, já que envolve relações de poder determinadas política, econômica e culturalmente.

Com base em Hanna Arendt (1972), Yves de La Taille (1999) estabelece o caráter da obediência numa relação hierárquica. Podem-se ter atos de obediência baseados nas relações de autoridade, ou seja, na legitimação da autoridade ou por um ato de força. Para ele:

nas relações baseadas no exercício da força, há hierarquia, certamente legitimada por parte de quem detém o poder, mas não legitimada por quem é obrigado a obedecer: tais relações não são portanto, relações de autoridade (cabe a palavra autoritarismo: uso abusivo do poder). (TAYLE, 1999, p. 11).

No contexto escolar, a obediência ao professor pode ocorrer em função da relação de autoridade ou por coação. Contudo, embora a escola seja um lugar onde há regras, se o professor só obtém a obediência dos alunos pelo uso de punições, não se pode dizer que ele esteja exercendo sua autoridade. Para o autor, as punições devem acontecer somente quando a autoridade falha, como um último recurso, em caráter de exceção, e não de regra.

Num contexto mais amplo, segundo Gissurarson (apud GONÇALVES, 2010, p.42) é preciso lembrar que existem diferentes concepções de autoridade e nelas se refletem “distintas visões de mundo e teorias sociais e políticas”. As relações de autoridade existem na escola e para além dela. Se, por um lado é frequente ouvirmos a constatação de uma perda da autoridade no contexto social e também na escola, há certas especificidades no contexto educacional que precisam ser consideradas.

Gissurarson (1996), ao trazer sua concepção de autoridade nos possibilita compreender porque a autoridade é, muitas vezes, difícil de ser exercida pelos professores e

consequentemente, nesses casos, reconhecida pelos alunos. Para ele, a autoridade apresenta dois componentes em sua constituição, que podem ou não estar juntos: autoridade *de jure* e autoridade *de fato*. A primeira, autoridade *de jure*, diz respeito à autoridade construída com base na hierarquia social, definida por um conjunto de regras em uma sociedade. Este tipo de autoridade é constituída por uma legitimidade social. A autoridade *de fato* diz respeito ao reconhecimento de uma característica pessoal, acarretando a submissão dos indivíduos a essa autoridade. Esses dois tipos de autoridade podem coexistir ou não.

Para exemplificar, Gissurarson (apud GONÇALVES, 2010, p. 43) mostra que a “autoridade dos pais em relação aos filhos é tanto *de jure* quanto *de fato*, mas pode ser também *de jure*, e não *de fato* e vice-versa”. À semelhança deste exemplo, podemos ver no contexto escolar professores que tem sua autoridade reconhecida *de jure*, aceitas pela sociedade e pelos alunos e, em outros casos, alunos que reconhecem a autoridade do professor por se relacionar de forma positiva e também o contrário, quando não há o reconhecimento por nenhum destes dois componentes ou por pelo menos um deles.

Para Araújo (1999) é importante pensar nos sentimentos que perpassam as relações interpessoais vivenciadas pelos sujeitos no ambiente escolar, já que a constituição da autoridade não se faz exclusivamente por meio da racionalidade. Sentimentos como o amor, o temor, a admiração estão na base da constituição do respeito conforme teoria de Bovet (1925). O respeito, “mesmo quando sentido individualmente, está referenciado externamente em valores construídos na interação com a sociedade”. (ARAÚJO, 1999, p. 46).

Para Araújo, o sentimento de respeito construído nas relações interpessoais está diretamente ligado ao papel da autoridade. Para ele, tanto a constituição como o exercício da autoridade podem ocorrer de duas maneiras:

[...] A autoridade se constitui de duas maneiras distintas: por uma investidura propiciada pela hierarquização nas relações sociais, como é o caso dos agentes, delegados, magistrados do poder público, e – por que não dizer, também – dos professores e professoras; por uma investidura propiciada pelo prestígio e pela competência. O exercício da autoridade, também me parece, pode ocorrer de duas maneiras: pelo domínio, pelo direito de fazer obedecer e pelo poder institucionalizado; e, por outro lado, pela influência e/ou prestígio da pessoa que demonstra competência em determinado assunto. (ARAÚJO, 1999, p. 41)

A partir desse entendimento, o autor distingue dois tipos de autoridade: uma autoridade autoritária, que usa a força e a violência e se baseia no respeito unilateral e a autoridade por competência, que se exerce pelo prestígio, pela competência e pela relação de

admiração de seus subordinados baseando-se no respeito mútuo. As noções de respeito unilateral e respeito mútuo, usadas por Araújo são oriundas da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral.

Para Piaget (1932), o respeito unilateral precede o aparecimento do respeito mútuo. Nas relações onde ocorre o respeito unilateral haveria coerção e o sentimento predominante seria o medo. O respeito mútuo, psicogeneticamente posterior no desenvolvimento moral da criança, seria estabelecido por meio de relações de cooperação e reciprocidade. Nessas relações o medo ‘material’ desapareceria em favor do desejo e da necessidade de respeitar e ser respeitado, do medo de decair moralmente aos olhos da pessoa admirada e respeitada.

Quando, no contexto escolar, o professor se baseia no diálogo, na confiança e na solução democrática dos conflitos, a afetividade se fortalece e a relação de autoridade pode se exercer pelo respeito e admiração dos alunos; neste caso, o que prepondera não é o medo da punição, mas o medo de perder o respeito da pessoa admirada, no caso o professor.

Para Araújo (1999), a construção da autoridade no contexto escolar, deve se pautar na reflexão constante no modo como a escola estrutura as relações interpessoais e também como ela se organiza pedagogicamente em espaços e tempos de aprendizagem. A escola e o professor devem se debruçar sobre questões que lhes são inerentes, tais como a construção de valores universalmente desejáveis, os conteúdos escolares, a metodologia das aulas e o autoconhecimento.

O caráter dinâmico e complexo da vida na escola e na sala de aula nem sempre deixa entrever um conjunto de construção de valores, normas e regras que se constituem a partir da convivência dos participantes do grupo em sala de aula. É preciso penetrar na “caixa preta” para compreender como as relações, o conhecimento, a autoridade, a disciplina e o respeito vão se constituindo à medida que os sujeitos interagem. Olhar para alguns aspectos do cotidiano escolar e, sobretudo, para o modo como as interações entre alunos e professores se constroem, deve fazer parte do exercício de ser e se tornar professor.

Em pesquisa sobre a in/disciplina em sala de aula, Silva (2007) analisou as condições internas e externas à escola na tentativa de explicar as condutas dos alunos durante as aulas. Vou me ater neste texto, aos pontos destacados por ele na relação pedagógica: as categorias da relação interpessoal e dos procedimentos metodológicos. Tais elementos são importantes para pensar que mesmo os professores formados, com ou sem experiência, não estão imunes à indisciplina.

Em seu estudo, Silva (2007) categorizou os alunos em relação ao comportamento durante as aulas como: os “frequentes na indisciplina”, os “frequentes na disciplina” e os “ocasionais na indisciplina”. O pesquisador demonstrou como as características disciplinares, pedagógicas e relacionais dos docentes afetam a in/disciplina e analisou como os comportamentos de indisciplina “encontram suas condições de possibilidade no cruzamento de fatores familiares e escolares”. (SILVA, 2007, p. 2)

Silva (2007) também propôs uma categorização dos docentes em sua pesquisa de doutorado com o objetivo de analisar condições específicas presentes ou ausentes nas práticas docentes que favoreceriam ou não a in/disciplina. Assim, os professores foram categorizados em: “professores com baixo nível de indisciplina” e “professores com alto nível de indisciplina”.

O autor utilizou dois eixos de análise no estudo: a ação normativa dos professores e o trabalho pedagógico dos professores. O primeiro se refere à forma como os docentes trabalham as regras em sala de aula, controlam os desvios e a maneira como o professor se relaciona com os alunos, centrados em sua pessoa e na autoridade. No eixo relacionado ao trabalho pedagógico do professor buscou-se identificar como o docente “gerencia as atividades de ensino e de aprendizagem, envolvendo os estudantes, as características dessas atividades, o modo como explica a matéria aos alunos e atende a suas solicitações”. (SILVA, 2007, p.6).

Em relação ao caráter normativo, os professores com baixo nível de indisciplina introduziam as regras na sala de aula com firmeza, desde o início, de forma clara e mostravam-se exigentes e atentos às condutas desviantes dos alunos, evidenciando estarem cientes do que se passava na sala, mesmo que estivessem, por exemplo, de costas, escrevendo no quadro. Faziam intervenções precoces, de modo a evitar o aumento dos comportamentos desviantes e, embora fossem considerados pelos alunos “bravos”, “firmes” ou “punitivos”, não se observou um grande número de intervenções disciplinares nas aulas. Ao contrário, a consistência de suas ações e consequentemente a certeza, por parte dos alunos, de que eles poderiam usar sanções produzia um efeito disciplinador. A autoridade era usada para preservar o bom funcionamento das aulas. Neste contexto, Silva constatou a “inexistência de contestações às admoestações ou punições conferidas pelos professores, que ao contrário do que se verificou em outras aulas, eram constantemente ignoradas ou questionadas”. (SILVA, 2007, p.12). A exigência em relação à disciplina parecia ser compensada por uma boa relação

professor-aluno, na qual podia se testemunhar sentimentos de “confiança, respeito e afetividade”.

Silva constatou que o fato dos alunos gostarem de um professor favorecia a influência da autoridade sobre eles, mostrando-se mais sensíveis às admoestações, podendo contribuir também para o envolvimento nos trabalhos, embora não evitasse a presença de alguns comportamentos desviantes. “No entanto, se essa imagem de professor disciplinador parece surtir efeito sobre as condutas discentes, os alunos, mesmo que se rendam aos prazeres da indisciplina, esperam que seus professores sejam capazes de controlá-la”. (SILVA, 2007, p. 13).

Ainda em relação aos professores com baixa indisciplina, o envolvimento dos alunos nos trabalhos propostos em sala era elevado, eles demonstravam gostar de participar oralmente e fazer atividades no quadro. O modo como o professor ministrava as aulas foi observado, pelos alunos, como o principal fator de envolvimento nas atividades. O clima de trabalho descontraído, criado muitas vezes com humor, parece contribuir para um maior engajamento os alunos. A clareza das explicações e a disponibilidade em explicar quantas vezes forem necessárias também foram apontadas pelos alunos como um importante fator para eles se interessarem pelas aulas, revelando alto comprometimento do professor com o aluno.

Já os professores com alto nível de indisciplina integravam as regras de convivência e trabalho às atividades de sala de aula de forma inconsistente e o modo como administravam os procedimentos de correção da indisciplina eram ineficazes. Isso levava a não assimilação e obediência das regras pelos alunos. A falta de supervisão do comportamento, o excesso de autonomia dada aos alunos, a tolerância aos comportamentos desviantes e a imagem de autoridade frágil contribuíam para o desenvolvimento da indisciplina.

Em relação ao trabalho pedagógico destes professores, observou-se uma grande dificuldade de administração do início e do fim da aula – momentos considerados sensíveis – ocasionando explicações pouco claras em meio à agitação da turma. Na avaliação dos alunos, a comunicação não era clara, muitas vezes considerava-se que o professor falava rápido e utilizava palavras que os alunos não compreendiam. A falta de transição adequada de uma atividade à outra, a demora em iniciar a atividade ocasionando a espera em tempo ocioso por parte dos alunos, o imprevisto na tentativa de facilitação para a realização das atividades geravam uma impressão nos alunos de atividade de pouca importância, fazendo com que não

se envolvessem nela. A falta de orientação e o não atendimento às solicitações de orientações por parte dos alunos também eram motivos de agitação e indisciplina.

Para Silva (2007) e Aquino (1999), é no contexto concreto e singularizado pelos seus protagonistas que o fenômeno da autoridade cria efeitos institucionais. Essas condições concretas precisam ser objeto de reflexão por parte dos jovens monitores e também de professores experientes para compreender as vicissitudes da autoridade na escola.

Segundo Aquino (1999) o exercício da docência exige domínio teórico em determinado campo de conhecimento e também domínio metodológico.

Para Davis e Luna (apud AQUINO, 1999, p.139):

Um professor, para ser reconhecido como autoridade que merece confiança, precisa, ainda, de mestria no exercício de sua função. Isso significa que a autoridade do professor constitui-se a partir da aliança entre conhecimento e a 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.

É no encontro diário entre os sujeitos professor e aluno e no entrecruzamento de desejos e expectativas que ambos se constituem como sujeito e objeto de ensino. É na interação que o “ato comum” de aprender se dá, para o aluno, como espaço de construção do conhecimento e, para o professor, espaço de (re)construção do mesmo. Este é, contudo, um “campo prenhe de pequenos enfrentamentos cotidianos”. (AQUINO, 1999, p. 142).

A dimensão da subjetividade precisa ser permanentemente foco da atenção do professor para que ele não incorra no erro de querer, por força de seu lugar institucional, tornar automático o lugar de aluno e consequentemente requerer sua obediência e aceitação. Há, na subjetividade de cada um, uma dimensão inconsciente na qual o educar se torna uma tarefa impossível. Nas palavras de Kupfer (apud AQUINO, 1999):

Ele [o professor] deve ser capaz, para usar a metáfora de Freud, de ensinar o catecismo a selvagens, acreditando no que faz, com paixão, mesmo sem desconhecer que seus selvagens, às escondidas (vale dizer, nos domínios do inconsciente), continuarão adorando seus deuses antigos, ou seja, que manterão a fidelidade a modos de pensar subjetivos. Ouvirão o que lhes ensinam de acordo com seus desejos e seus recortes particulares. Ouvirão o que lhes convier e jogarão fora o resto, sem que isso implique uma rebeldia consciente, uma manifestação perversa ou delinquente. (AQUINO, 1999, p. 144).

É com o estabelecimento do “contrato pedagógico” que, segundo Aquino (1999, p. 148) se definirá o enquadre para construção das rotinas de trabalho e das regras de convivência no âmbito da instituição escolar, mais precisamente na sala de aula, lócus da

interação professor-aluno. Não se pode considerar, contudo, que sua formulação inicial seja condição suficiente para que as interações ao longo do processo de ensino-aprendizagem sejam delineadas dentro dos padrões previstos. Tal contrato deve ser constantemente (re)construído.

Para isso, Aquino (1999) faz algumas considerações sobre a importância de alguns “termos” desse contrato pedagógico. Em primeiro lugar, do ponto de vista do enquadre institucional, é importante explicitar o lugar de cada um no contexto escolar, inaugurando o convite para o conhecimento mútuo e ao saber. Em segundo lugar, é importante definir o escopo da jornada em comum, explicitando os objetivos do trabalho, o cronograma das tarefas, os critérios de avaliação, além de demarcar os valores éticos imprescindíveis para o convívio na vida social, sobretudo na sala de aula. Em terceiro lugar, ter clareza da forma em que se dá o processo de desenvolvimento moral, passando da anomia à heteronomia e desta à autonomia.

Cabe ao professor, em maior ou menor grau, exercer o controle no monitoramento e no cumprimento das regras com vistas a uma autonomia de pensamento e de ações. Em quarto lugar, é preciso lidar com a burla das regras por parte dos alunos, sondando suas origens; se oriundas de ambiguidades ou inadequações no contrato precisam ser reajustadas para o sucesso no trabalho. Contudo, em casos de sabotagem proposital por parte de alguns alunos, sanções precisam ser discutidas e acordadas coletivamente, tornando, assim, todos os partícipes do grupo responsáveis pelo monitoramento das ações de cada membro individualmente e do grupo.

Considerações finais

A questão da autoridade não é algo simples de se discutir, tampouco de se afirmar. No contexto escolar, diante da complexidade da constituição dos sujeitos e das interações que ocorrem na sala de aula, resta o exercício de ser um professor reflexivo. Não basta saber dizer sobre a autoridade. É no exercício cotidiano da prática em sala de aula que se aprende que ela é essencialmente relacional. Para tanto, exige investimento teórico, metodológico e relacional. Sem o conhecimento de si mesmo e do outro, a meu ver, aquele que educa não pode lograr êxito.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. AQUINO, Julio Groppa (Org.). São Paulo: Summus, 1999. p. 131-153.
- ARAÚJO, Ulisses F. de. Respeito e autoridade na escola. In: **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. AQUINO, Julio Groppa (Org.). São Paulo: Summus, 1999. p.31-48
- BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.38, dez. 2003.
- DAVIS, C.; LUNA, S. A questão da autoridade na educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991. n. 76, p. 65-70.
- GISSURARSON, H. Autoridade. In: OUTWAITE, W.; GELLER, E.; NISBET, R. E TOURAINA, A. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**, RJ: Zahar, 1996. p.37-38
- Disponível em:
<<https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=qy1J3WBHfpsC&oi=fnd&pg=PR7&dq=dicionario+do+pensamento+social+do+seculo+xx+Gissurarson+Autoridade&ots=TKoEZp2nvL&sig=8rGvfC19mRMAsbdUjucGOC6hLg4#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: 20 jun. 2015.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Autoridade e violência: experiências e pesquisas. In: GUIMARÃES, Marília Barcellos; GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; PRAZERES, Luiz. (Org.). **A Universidade Integrada à Educação Básica: Percursos da Extensão da UFMG**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2010.
- GUIMARÃES, Marília Barcellos; GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; PRAZERES, Luiz. (Org.). **A Universidade Integrada à Educação Básica: Percursos da Extensão da UFMG**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2010.
- KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione. 1989.
- SANTIAGO, Ana Lydia. Conversação com alunos vítimas de violência e violentos na escola: uso da metodologia de pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica no campo da educação. In: GUIMARÃES, Marília Barcellos; GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; PRAZERES, Luiz. (Org.). **A Universidade Integrada à Educação Básica: Percursos da Extensão da UFMG**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2010. Anexo 1.(CD).
- SCARTEZINI, Raquel Antunes; VIANA, Terezinha. O efeito-professor e sua transmissibilidade. In: **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**. Anais. São Paulo: USP,

2010. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100058&script=sci_arttext> Acesso em: 20 jun. 2015.

SILVA, Luciano Campos. **Disciplina e indisciplina na aula:** uma perspectiva sociológica. 2007. 285p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte. Disponível em:

<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=en&q=Disciplina+e+indisciplina+na+aula%3A+uma+perspectiva+sociol%C3%B3gica+&btnG=&as_sdt=1%2C5&as_sdt=1%2C5&as_sdt=1%2C5>. Acesso em: 20 jun. 2015.

Taille, Yves de. Autoridade na escola. In: **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. AQUINO, Julio Groppa (Org.). São Paulo: Summus, 1999. p.9-29

Universidade Federal de Minas Gerais. Grupo de Análise e Medidas Educacionais (GAME). **Características de uma escola eficaz.** Belo Horizonte: GAME, 2002. 32p.

VEGA, Alfredo Pena; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). **O Pensar complexo:** Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro. Garamond. 1999. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=t3OeE2T10ysC&pg=PA5&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false> Acesso: 20 jun.2015.