

**Autoridade ou autoritário? Reflexões a partir do estágio de regência em História no
Ensino Fundamental II**

**Authority or authoritarian? Reflections from the regency stage in History in Elementary
School II**

**¿Autoridad o autoritario? Reflexiones de la etapa de regencia de la Historia en la
Escuela Primaria II**

Recebido: 16/08/2020 | Revisado: 01/09/2020 | Aceito: 02/09/2020 | Publicado: 04/09/2020

Jaciel Rossa Valente

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0578-3051>

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil

E-mail: jaciervalente@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem como base a experiência obtida no estágio de regência no Ensino Fundamental II, na disciplina de História. Realizado um recorte temporal e espacial no conjunto de situações vivenciadas no estágio, delimitamos um caso de indisciplina como fonte de fomento reflexivo. Assim, estabelecemos a problemática: se o caso vivenciado evidenciava questões para além da indisciplina. Destarte, objetivamos descrever e refletir sobre a situação; realizar o clássico diálogo entre teoria e prática com o intuito de buscar possíveis linhas de compreensão da situação. Empregamos o método *estudo de caso* explanatório, o debate hermenêutico dentro do campo historiográfico e a *autoavaliação* sobre nossa postura na regência. Concomitantemente, fizemos uso dos pressupostos de revisão bibliográfica e fichamentos de citações. Desembocamos em três linhas de resultados: indisciplina, contestação da autoridade e exercício da autoridade autoritária. Concluimos com indicações e contribuições para evitar a prática da autoridade autoritária e da indisciplina na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História; Autoridade; Autoritário.

Abstract

The present article is based on the experience achieved in the stage of regency in Elementary School II, in the subject of History. By means of time and space cutoff in the set of situations experienced in the stage restrict a case of a subject like a source of reflective stimulation.

Therefore, was established the problematic: if the case evidence before questions to besides subject. Then, we aimed to describe and reflect on the situation; realize the dialog classic between theory and practice to seek possible lines of comprehension of the situation. The method explanatory case study was used, the hermeneutic debate inside the historiography area, and the self-assessment about our in a posture of regency. Concomitantly, we used the bibliographic revision assumptions and annotations of citations. We develop on three lines of results: indiscipline, the challenge of authority, and the exercise of authoritarian authority. In the end, we take indications and contributions to avoid the practice of authoritarian authority and subject in class.

Keywords: History teaching; Authority; Authoritarian.

Resumen

El presente artículo se basa en la experiencia obtenida en la etapa de regencia en la Escuela Primaria II, en la asignatura de Historia. Se ha hecho un recorte temporal y espacial en el conjunto de situaciones vividas en el escenario, delimitando un caso de indisciplina como fuente de estímulo reflexivo. Así, establecimos el problema: si el caso experimentado puso de relieve cuestiones más allá de la indisciplina. A partir de ello, se buscó describir y reflexionar sobre la situación; llevar a cabo el diálogo clásico entre la teoría y la práctica con la intención de buscar posibles líneas de comprensión de la situación. Empleamos el método del estudio de casos explicativos, el debate hermenéutico dentro del campo historiográfico y la autoevaluación de nuestra posición en la regencia. Al mismo tiempo, hicimos uso de las suposiciones de la revisión bibliográfica y los archivos de citas. Llegamos a tres líneas de resultados: indisciplina, impugnación de la autoridad y ejercicio de la autoridad autoritaria. Concluimos con indicaciones y contribuciones para evitar la práctica de la autoridad autoritaria y la indisciplina en el aula.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; Autoridad; Autoritario.

1. Introdução

O estágio de regência nas licenciaturas é convencionalmente indicado como o momento em que os discentes dos cursos de graduação exteriorizam a aprendizagem e colocam em práticas métodos aprendidos na teoria (França, 2006). Todavia, essa concepção se reduz somente à sala de aula, o que significa simplificar a potencialidade de aprendizagem

do estágio. Acrescentamos que a regência possibilita a reflexão sobre a própria prática docente, sobre o professor(a) que é hoje, e o professor(a) que pretende se tornar um dia.

Esse artigo é fruto da reflexão empreendida após a experiência de estágio de regência na turma do 6º ano do Ensino Fundamental II. Durante as aulas ministradas, enfrentamos uma série de desafios, como: planejamento de aula, utilização de metodologias ativas em salas superlotadas, precariedade nos equipamentos e falta de apoio pedagógico. Dentre tantos, selecionamos um caso classificado, *a priori*, como indisciplina. Com base nesse recorte, fixamos como pedra basilar a seguinte problemática: o caso vivenciado evidencia questões para além da indisciplina? Destarte, objetivamos descrever e refletir sobre a situação; realizar o diálogo fundamental entre teoria e prática com o intuito de buscar possíveis linhas de compreensão da situação.

A experiência de estágio se desenvolveu em um colégio estadual no município de Campo Largo, localizado na área rural. As aulas ministradas estão compreendidas entre o dia 28 de fevereiro a dia 13 de março de 2020, totalizando 25 horas/aulas. Importante pontuar que o estágio não teve prosseguimento por conta da suspensão das aulas na rede pública devido à pandemia da Covid-19.

Do total de aulas ministradas, interessam, nesse momento, oito aulas realizadas em uma turma de 6º ano. O motivo desse recorte é o caso problematizado, que foi vivenciado naquela turma, sendo importante refletir tanto sobre o caso como sobre a totalidade da sala. Empregamos o método *estudo de caso explanatório* de acordo com os pressupostos de Lukosevicius e Guimarães (2018, p. 21), que apontam como finalidades desse método explanatório a descrição, análise e indicações de possíveis causas e consequências de um determinado fenômeno. Somada a esse método, aplicamos a revisão bibliográfica segundo Severino (2007, p. 121). Para sistematizar as informações obtidas na bibliografia, fizemos uso dos fichamentos estruturados de citações de acordo com Andrade (2009, p. 47). Sendo assim, segundo as divisões historiográficas definidas por Barros (2013), nos situamos dentro do debate hermenêutico de investigação. Contribuímos para pesquisas que abordam práticas docentes, estudos de caso e história na sala de aula.

O artigo inicia realizando descrição do estágio e do caso problematizado. Após, reflete sobre a indisciplina. Então, parte-se para análise da postura enquanto docente diante da autoridade liberal e autoritária. Mais adiante, nas considerações, realizamos apontamentos do caso, as conclusões a que chegamos e contribuições que indicamos.

2. Metodologia

A presente pesquisa parte de uma experiência vivida no estágio de regência no Ensino Fundamental II. Por conta disso, a matriz metodologia empregada no estudo foi o *estudo de caso explanatória* segundo os pressupostos de Lukosevicius e Guimarães (2018). Seus principais pressupostos são a descrição da situação vivenciada/observada, reflexão/análise da situação e indicação de possíveis causa/consequências do fenômeno. Passamos por esses quatro pressupostos em nossa trajetória investigativa.

Concomitantemente com a reflexão do vivido, buscamos uma revisão bibliográfica temática segundo Severino (2007), a qual consiste em priorizar a temática ao invés de instituições, eventos e autores. Empregamos como modo sistematizador das informações obtidas na revisão bibliográfica o fichamento de citações seguindo as orientações de Andrade (2009). Consistiu em buscar citações exemplares das teses dos autores e sistematizar num quadro que explicasse fatos, argumentos e tese.

Seguindo esse padrão, o presente estudo fez uso ferramentas que priorizam a experiência, descrição e interpretação. Desse modo, localizamos a pesquisa no rol investigativo do estudo de caso de caráter qualitativo, no qual a interpretação do pesquisador e sua interação com o meio é o foco (Pereira *et al.*, 2018).

3. Panorâmica do Caso Analisado

As aulas ministradas foram todas planejadas e executadas sem a interferência do professor supervisor. Isso possibilitou o desenvolvimento de habilidade como planejamento de aula, de exercícios, da oratória e da prática docente. Dentro da sala de aula, o docente supervisor se posicionou calado e sentado no final da sala, não havendo interferência ou contribuições. Podemos dizer que estávamos “livres” para ministrarmos a aula de acordo com nossa concepção. Em contrapartida, a ausência do docente supervisor no desenvolvimento das aulas levou a insegurança, contratempos no planejamento e atritos com a turma.

Quando nos apresentamos diante da turma, afirmamos que éramos ainda discentes do curso de graduação. Não reservamos um tempo para explicar que mudanças metodológicas viriam e não abrimos espaço para discussão referente aos encaminhamentos gerais das aulas; simplesmente introduzimos a nossa concepção de ensino. As aulas foram pautadas, majoritariamente, no formato de aula expositiva dialogada; todavia, ocorreram poucos

momentos de participação efetiva dos discentes. A turma, como um todo, rejeitou nossa presença, havendo constantes reclamações da ausência do docente titular.

Especificamente, o caso analisado correu nesse cenário no dia 11/03. Nesse dia, o docente supervisor sentou-se no fundo da sala como de costume. O tema em pauta era sítios arqueológicos. Ao chegarmos à sala, os alunos estavam correndo e gritando. Entramos e eles não pararam o que estavam fazendo até o momento de pedirmos para se sentarem. Iniciamos a aula com uma avaliação diagnóstica por meio de perguntas norteadoras. Nesse momento, cinco alunos começaram a falar de assuntos aleatórios e a levantar do lugar a fim de chamar a atenção. Tentamos utilizar um método de persuasão com a entonação da voz e aproximação da carteira dos alunos. Contudo, a todo momento que precisávamos voltar para o quadro a fim de registrar pontos levantados, esses alunos voltavam a andar pela sala e falar em tom elevado. Começamos a pedir silêncio e, em especial, um aluno, o qual se denominará João, começou a responder nossos pedidos com deboche. Mas conseguimos controlar moderadamente a situação para que a aula prosseguisse.

O segundo momento da aula consistia em apresentação de imagens na TV com o intuito de realizar um jogo de verdadeiro ou falso com a turma. Contudo, no momento que projetávamos as imagens na TV, o aluno João levantou da carteira e começou a xingar outro discente. Nesse momento, pedimos explicações e o outro aluno disse que havia dito que João estava fora do lugar. Questionamos João, que disse que o outro “não tinha nada a ver com sua vida”. Diante da situação, pedimos para João se retirar da sala para podermos conversar. O docente supervisor não se manifestou e manteve uma aparência de tranquilidade diante de uma situação que, para nós, era incomum.

Do lado de fora, repreendemos João, afirmando que ele estava errado, pois uma frase dizendo que “está fora do lugar” não justifica palavras grosseiras; na verdade, nada justifica a grosseria. Perguntamos qual era o problema que ele estava passando, porque havíamos notado que durante as aulas ele não parava no lugar e sempre estava importunando os demais colegas. João afirmou que não havia problema algum e que não faria novamente.

Voltando para a sala, João entrou por primeiro e foi apagando o quadro com as duas mãos. Tal ação, após a conversa isolada, fez com que entrássemos em choque e perdêssemos o rumo da aula. Nesse momento, solicitamos a monitora que chamasse a pedagoga, que, ao entrar na sala de aula, afirmou: “mas você novamente João, o que vai precisar acontecer para você crescer?”. Explicamos a situação e a pedagoga disse que “estavam tentando mudar o João de colégio porque ele não respeita mais os professores”. Não acrescentamos palavra alguma a sua fala. Então, João e a pedagoga se retiraram da sala. Eis o caso que nos propomos

investigar.

4. Reflexão sobre a Indisciplina

Situações como essa poderiam passar como mais um acontecimento na carreira docente. Todavia, algo nela causou profunda inquietação. De acordo com Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Em outras palavras, a experiência é aquilo que marca, que retemos após um acontecimento. Contudo, necessitamos realizar o primeiro passo da atividade do pensamento que é “parar-para-pensar” (Arendt, 2017, p. 197). Assim, a experiência ganha forma, ganha ousadia de descobrir o que está por trás de situações que muitos tomariam como banais.

Diante da experiência, temos um caso que, à primeira vista, se configura como um ato de indisciplina. Por indisciplina entendemos o fenômeno de aprendizagem, superando sua conotação de anomalia, ou de problema comportamental a ser neutralizado através de mecanismos de controle, sobrepujando a ideia de que a indisciplina é uma questão relativa somente ao comportamento (Secretária da Educação e do Esporte, 2014). Desta maneira, o aluno indisciplinado é aquele que rompe com as regras da instituição e prejudica o seu próprio desenvolvimento cognitivo, moral e atitudinal. Destarte, a atitude de João tem ressonâncias na quebra de normas institucionais e no prejuízo de si próprio.

Além disso, segundo Abromovay (2005), a indisciplina se configura como uma ação que se desenvolve dentro do ambiente escolar e tem repercussão entre os sujeitos envolvidos diretamente na instituição educacional. Destarte, a indisciplina é, também, um ato violento em si. Segundo Stelko-Pereira e Williams (2010, p. 23) “o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida”, nesse caso, o “mau” comportamento de João comporta em seu cerne uma ação violenta. Todavia, se tomarmos o caso somente como um ato de indisciplina, estaremos somente na superfície reflexiva do fenômeno.

De acordo com Schilling (2014), existem três categorias básicas de violência que se relacionam no ambiente escolar: a violência na escola, a violência contra a escola e a violência da escola. Até o momento, poderíamos caracterizar o caso como uma ação violenta na escola e contra a escola, uma vez que o discente é o agressor, o ato se desenrola dentro do ambiente escolar e a vítima é o docente. Mas, conforme aponta o estudo de caso de Valente e

Pacievitch (2019), a ação e reação discente estão intimamente ligadas às ações docentes dentro do ambiente escolar. Isso suscita a pergunta: a indisciplina não é uma reação a uma ação violenta do docente? Nesse caso, teríamos nós, ao ministrar as aulas, cometido atos de violência?

5. Docente Autoridade ou Autoritário?

De acordo com Soares (2012, p. 842), o professor, ao longo de seu dia, acaba por se envolver “irrefletidamente com múltiplas tarefas e com múltiplas funções. Esse envolvimento, por vezes, obscurece aquela que deveria ser a sua maior característica, o exercício do livre pensamento”. Assim, diante de seus múltiplos afazeres, o docente acaba deixando de lado a reflexão sobre sua posição dentro da sala de aula.

Concordamos com a perspectiva de Pinsky e Pinsky (2009, p. 23), a qual enfatiza que “O professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando”. Em outras palavras, o docente deve fazer a intermediação entre o conhecimento específico de sua matéria e a vivência de seu aluno. Desse modo, atuando como um mediador, “o professor seleciona tanto os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos, quanto as formas mais adequadas para atingir este objetivo” (Meira, 1998, p. 62). Essa mediação, segundo Santos (2013, 1), “é o que garante o aprendizado verdadeiro, quando os alunos se apropriam do conhecimento conseguem subjetivar e a partir desse momento novos conhecimentos serão gerados”. Assim, afirma-se um ponto central, o docente precisa necessariamente estabelecer uma ligação entre patrimônio e vivência do aluno.

Contudo, o cenário da Educação, de uma forma geral, apresenta uma série de dificuldades para os docentes. Dentre uma variedade de desafios contemporâneos enfrentados pelos professores, um em especial nos chama atenção nesse momento: a desvinculação da figura do docente da posição tradicional de autoridade do saber. Essa temática aparece com diferentes denominações na bibliografia consultada. Em Albuquerque e Araújo (2015) empregam-se os termos enfraquecimento da autoridade docente frente à instabilidade e fluidez da sociedade contemporânea. Já Santos (2013) e Silva e Fonseca (2010) utilizam o termo desafios contemporâneos. Enquanto que Pinsky e Pinsky (2009) e Theodoro (2009) empregam a expressão velocidade das transformações. Mas, por questão optativa de exemplificação, consideramos que Alves e Rosa (2016, p. 37) traduziram da melhor forma esse problema docente do tempo hodierno, quando afirmam: “atualmente, a sociedade

vivencia e valoriza o presenteísmo, porquanto se acredita viver um presente contínuo desvinculado de qualquer passado”. Justamente essa sensação de desligamento do passado se configura como um problema contemporâneo docente¹. Mas por que esse desligamento do passado é interessante para pensar a situação problema aqui relatada?

O desligamento do passado é interessante para refletirmos sobre o posicionamento do docente atualmente em sala de aula. Ao longo da tradição ocidental, os professores receberam diversos atributos, dentre os quais o controle do saber. O passado passou a legitimar a figura docente, de tal modo que a aversão ao passado, o desligamento dos ideais de outro, passou a corroer a legitimidade docente. Sobre a questão, o pensamento de Arendt (2016) apresenta contribuições pertinentes. Ao analisar a ruptura entre o mundo moderno e o tempo hodierno, a autora percebeu, através da investigação da Educação e da autoridade, que essa ruptura entre passado e futuro acabou por gerar uma crise de autoridade. Outrora, o passado legitimava a posição do docente; não necessariamente seu diploma, mas o status de autoridade atribuído ao sujeito, devido à herança cultural de valorização do docente. Todavia, com a ruptura e o descrédito do passado, instaurou-se uma crise na autoridade docente, uma vez que seus pilares (durabilidade, continuidade e permanência) se perderam (Arendt, 2016).

Partindo desses pilares, devemos pontuar que a autoridade, de viés arendtiano, não está ligada à violência. Ao contrário, “onde a força [violência] é usada, a autoridade em si mesma fracassou” (Arendt, 2016, p. 129). Saaditosi (2017, p. 137) desdobra esse pensamento afirmando que “onde a autoridade está assentada no respeito, nem a coerção, nem a persuasão se fazem necessárias”. Isso ocorre porque, primeiro, a autoridade de cunho arendtiano está assentada na política e, na política, qualquer violência caracteriza um ato apolítico; segundo, porque a durabilidade, a continuidade e a permanência, revestem o docente de respeito perante seus discentes. Portanto, o uso da coerção e da persuasão é oposto a esses três pilares.

De acordo com Soares (2012), o pensamento de Arendt adentra o meio educacional quando se admite que o passado legitima as gerações mais velhas e, conseqüentemente, o professor, por seu status de detentor do conhecimento ancestral e posição social. Partindo dessa lógica, tanto Novais (2004) quanto Soares (2012) compreendem a autoridade docente sobre os discentes por uma relação assimétrica. Esse posicionamento liga-se à noção da relação docente e discente posta por Arendt (2016) como desigual.

¹ Sobre temática do presenteísmo, consultar **Regimes de historicidade**: presenteísmo e experiência do tempo de François Hartog (2019). Esse livro aborda as diferentes percepções e interações com o tempo ao longo da História Ocidental. Dá enfoque especial a partir de 1945, com o término da Segunda Guerra Mundial, quando o presente tornou-se o tempo dominante no gerenciamento da vida dos seres humanos.

O motivo dessa desigualdade é o nível de responsabilidade sobre o mundo, sendo o docente o de maior nível. Assim, Novais (2004, p. 19) indica duas formas de exercer a autoridade: “pelo domínio ou pelo poder institucionalizado, como ocorre na instituição escolar, ou pelo prestígio daquele que demonstra possuir competência em determinado assunto”. Não sendo necessárias a persuasão ou coerção, mas sim o prestígio demonstrado pela competência e o lugar que assume.

Compartilhando esse pensamento, Simon (2009, p. 4657) evidência a “autoridade como um laço efetivo e social, como uma expressão emocional do poder, um vínculo entre pessoas desiguais”. Soares (2012), Novais (2004) e Simon (2009) nomeiam essa autoridade como liberal, diferente de Arendt, que concebia a autoridade como única, não havendo diferentes categorias. Ainda, os autores emitem uma contestação da perspectiva arendtiana, pois, ao afirmarem a autoridade nesses modos como liberal, automaticamente estabelecem uma oposição, a de que existe uma autoridade docente baseada na violência, denominada pela bibliografia de autoridade autoritária.

Autoridade autoritária, vertente de investigação de Obinger (2017), Goffi e Przyvara (2017), Novais (2004) e Soares (2012), apresenta uma autoridade pautada na violência. Sobre a autoridade autoritária, Novais (2004, p. 21) esclarece:

Sua característica principal é que os alunos, ao obedecerem, não o fazem por acreditar na autoridade docente, mas sim porque são obrigados, não têm escolha, ou seja, obedecem, mas não respeitam, gerando assim um círculo vicioso: os estudantes não respeitam o professor, que se torna mais autoritário e utiliza mais instrumentos de coação, gerando mais indisciplina e conseqüentemente menos respeito por parte dos alunos.

Nota-se que obediência e silêncio não necessariamente são sinais de autoridade no sentido liberal, mas podem ser indícios de uma postura autoritária. Somando a essa definição, Obinger (2017) indica que o docente autoritário exerce uma atividade sem diálogo, pois as perguntas podem abrir brechas para provar e denunciar que sua prática é falha. Portanto, são ações como: exigir total silêncio em sala de aula, gritar periodicamente com os discentes e utilizar de pressão psicológica como datas, provas e notas para atingir seus objetivos.

Muitas são as possíveis conseqüências dessa postura docente. Segundo Albuquerque e Araújo (2015), essa vertente de autoridade pode levar a uma quebra das relações de confiança e respeito, potencializando possíveis cenários de violência cotidiana no ambiente escolar. Mas, segundo Novais (2004, p. 23-24), existem três principais reações:

A primeira é o cálculo de riscos, onde a criança punida repete o mesmo ato, mas tentando evitar ser descoberta. A segunda reação por parte da criança é uma conformidade cega, pois esta lhe gera segurança e respeitabilidade. Ao agir de modo conformista, a criança deixa de tomar decisões, e passa a obedecer cegamente às ordens impostas por seu mestre. A terceira possibilidade é a revolta, comum em alguns de nossos adolescentes, que se envolvem em comportamentos que vão desde a indisciplina até a delinquência.

Sendo assim, a autoridade autoritária poderia desenvolver a mentira, a submissão e a revolta. Simon (2009, p. 4660) indica que “a indisciplina seria uma máscara que serve de instrumento para romper com a autoridade e poderia revelar um descuido na relação entre professor e aluno”. Em outras palavras, a indisciplina é um meio do discente romper com a autoridade autoritária do docente.

Essas informações modificam nosso entendimento da indisciplina de João ser somente um ato violento. Relembrando que mantivemos uma postura não aberta ao diálogo, introduzimos um novo método sem debate com os discentes, as constantes reclamações da ausência do docente titular, a baixa participação nas aulas expositivas de cunho participativo e a indisciplina explicitada no caso de João evidenciam agora que exercemos uma autoridade autoritária e o ato de indisciplina é também uma reação a nossa postura.

6. Considerações Finais

Com isso, precisamos realizar uma *autoavaliação* da situação problema vivenciada. Primeiro, assumimos as aulas de História da docente titular com o semestre já iniciado. Nos apresentamos como estudantes, igualando, de certo modo, a posição a dos discentes do 6º ano. Ao assumirmos as aulas, iniciamos com uma metodologia pautada em aulas expositivas dialogadas sem um contrato ou diálogo com a turma diante da mudança metodológica que iria ocorrer. Os alunos não participavam nas aulas como o planejado. A ocorrência de constantes reclamações dos discentes pela ausência da docente titular. Somando esses aspectos à indisciplina apresentada por João, desde os deboches até o ato de confronto de apagar o quadro, podemos chegar a algumas considerações.

Primeiro, o caso de indisciplina se configura como violência contra a escola e contra si próprio, afetando tanto a turma, o professor e o próprio aluno. Segundo, constatamos na bibliografia visitada por nós, uma crise da autoridade docente nos tempos atuais, quando o professor acabou sendo desvinculado de sua autoridade do saber, conservada na tradição. Terceiro, nossa autoridade em sala de aula foi afetada pela crise de autoridade contemporânea,

contudo, houve contribuições nossas para o desfecho. Assim, a atuação na sala do 6º ano se mostrou autoritária. Não exercemos violência física ou verbal, entretanto, não abrimos espaço para o diálogo ou procuramos saber os anseios da classe. Essas constatações acabam por reconfigurar a indisciplina apresentada por João. O ato do aluno, além de indisciplina, se transforma em uma reação diante da postura docente autoritária.

Esse caso demonstrou cinco aspectos para repensarmos o dia a dia na sala de aula. Primeiro, domínio de conteúdo e métodos são essenciais, contudo não são suficientes para prevenir a indisciplina. Segundo, compreender que a relação entre docente e discente não é simétrica, mas assimétrica no sentido de responsabilidade. Terceiro, devemos sempre buscar recuperar aquilo que Arendt (2016) julgou perdido, a herança e valorização do passado. Quarto, a autorreflexão deve ser periodicamente exercitada na profissão de professor. Quinto, abrir mão de posturas autoritárias como negar o diálogo e normas que satisfaçam o coletivo, ou seja, devemos buscar efetivar a concepção de autoridade liberal nas aulas. Esses cinco pontos não são soluções, mas indicações e contribuições para evitar indisciplinas, condutas violentas e autoritarismo em sala de aula.

Essas indicações abrem dois eixos de possibilidades para pesquisas futuras. O primeiro é para as pesquisas de campo que buscam na experiência cotidiana detectar, analisar e refletir sobre o vivido. Já o segundo eixo remete as pesquisas de cunho teórico-metodológico que almejam sempre aperfeiçoar a metodologia de coleta e análise de dados. Desse modo, o presente estudo fornece subsídios valiosos para pensar ambos os eixos.

Referências

- Abramovay, M. (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO no Brasil.
- Albuquerque, M. C., Araújo, G. F. (2015). Enfraquecimento das relações de poder e crise da autoridade docente na pós-modernidade. *Anais*. Congresso nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba, Paraná, Brasil, XII.
- Alves, C. J. L., & Rosa, G. R. (2016). Uma reflexão sobre o ensino de História: um estudo de caso do processo ensino-aprendizagem. *Ensaio Pedagógico*, 1 (11), 35-43.
- Andrade, M. M. (2009). *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação* (9a ed.). São Paulo: Atlas.

Arendt, H. (2017). *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Trad. Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. (6a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Arendt, H. (2016). *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva.

Barros, J. D'A. (2013). *O campo da história: especialidades e abordagens* (9a ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, 1 (19), 20-28.

França, D. S. (2006). Formação de professores: a parceria escola-universidade e os estágios de ensino. *UNIrevista (UNISINOS)*, 1 (1), 01-15.

Goffi, A. dos S., Przyvara, A. de L. (2017). Autoridade versus autoritarismo na Educação infantil. *Anais. Congresso Nacional de Educação – CONEDU*, João Pessoa, Paraíba, Brasil, IV.

Hartog, F. (2019). *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Lukosevicius, A. P., & Guimarães, J. C. (2018). Uso do método estudo de caso em pesquisas de gerenciamento de projetos. *Revista de Gestão e Projetos – GeP*, 9 (2), 20-35.

Meira, M. E. M. (1998). Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. *Ciência e Educação*, 5 (2), 61-70.

Novais, E. L. (2004). É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *Linguagem & Ensino*, 7 (1), 15-51.

Obinger, R. R. de M. (2017). A autoridade do professor e suas implicações no cotidiano escolar. *Anais. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Curitiba, Paraná, Brasil, XIII.

Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Recuperado de https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

Pinsky, J., & Pinsky, C. B. (2009). Por uma História prazerosa e consequente. In: L. Karnal (Org.), *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas* (5a ed.), 17-36. São Paulo: Contexto.

Saaditosi, L. J. (2017). A banalização da violência e o pensamento de Hannah Arendt: um debate ou um combate? *Revista LEVS/UNESP-Marília*, 19 (19), 131-159.

Santos, L. S. (2013). A noção de transposição didática e o bom ensino de história. *Anais. Simpósio Nacional de História, Rio Grande do Norte, Brasil, XXVII*.

Schilling, F. (2014). *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Summus.

Secretaria do Estado da Educação e do Esporte. (2014). Manual de tipificação de violências. Recuperado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre_2014/cage_manual_tipificacoes_violencias.pdf.

Severino, A. J. *Metodologia do trabalho científico* (23a ed.). São Paulo: Cortez.

Silva, M. A., & Fonseca, S. G. (2010). Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, 31 (60), 13-33.

Simon, I. (2009). Indisciplina e autoridade na escola. *Anais. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, Paraná, Brasil, IX*.

Soares, A. S. A autoridade do professor e a função da escola. *Educ. Real*, 37 (3), 841-861.

Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18 (1) 45-55.

Theodoro, J. (2009). Educação para um mundo em transformação. In: L. Karnal (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas* (5a ed.), 49-56. São Paulo: Contexto, 2009.

Valente, J. R., & Pacievitch, T. (2019). Estudo de caso do Ensino Fundamental II na disciplina de História. *Anais*. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, Paraná, Brasil, XIV.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Jaciel Rossa Valente – 100%