



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HELENA MARTINS MIKADO

**AUTORIDADE DOCENTE:
CONSTITUINTE DA PROFISSIONALIDADE E DO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL**

Brasília
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM636a Martins Mikado, Helena
AUTORIDADE DOCENTE: CONSTITUINTE DA PROFISSIONALIDADE E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL / Helena Martins Mikado; orientador Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. -- Brasília, 2022.
125 p.

Dissertação (Doutorado em Administração) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. Autoridade docente. 2. Educação. 3. Desenvolvimento profissional. 4. Profissionalidade. I. Alves da Nóbrega Alberto Dantas, Otilia Maria, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HELENA MARTINS MIKADO

**AUTORIDADE DOCENTE:
CONSTITUINTE DA PROFISSIONALIDADE E DO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Orientadora: Profa. Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Brasília
2022

Helena Martins Mikado

**AUTORIDADE DOCENTE:
CONSTITUINTE DA PROFISSIONALIDADE E DO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como exigência do Curso de Mestrado em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega A. Dantas
Universidade de Brasília / UnB
Presidente da Banca

Prof. Dr. José Carlos Libâneo
Pontifícia Universidade Católica de Goiás / PUC-GO
Membro externo

Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa
Universidade de Brasília / UnB
Membro interno

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
Universidade de Brasília / UnB
Suplente

Brasília, dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é essencial ao ser humano por ser um sentimento verdadeiramente transformador na medida em que nos leva a reconhecer que não estamos sozinhos em nossa caminhada e a valorizar grandes e pequenos gestos de amor e carinho. Todos precisamos de pessoas a nossa volta que nos lembrem a todo momento o que realmente importa na vida e o que somos capazes de fazer por aqueles que amamos. Por isso, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte desta jornada tão importante para mim.

À Professora Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas, minha orientadora, que acreditou e depositou em mim toda a confiança na construção deste trabalho, por todos os saberes acadêmicos que compartilhou comigo, por toda sabedoria, paciência, compromisso e parceria que dedicou a mim durante os dois últimos anos.

Ao meu marido, Edson Koshin Iha, que esteve ao meu lado durante todos os momentos bons e ruins, que me ajudou na parte técnica da construção desta pesquisa, que segurou a minha mão e me aconselhou nos momentos em que minha confiança se abalou e que, principalmente, dedicou – e continua dedicando – todo seu amor, paciência e companheirismo.

À minha mãe, Araciara Martins Silva Mikado, que, além de toda dedicação, amor e carinho que me fizeram ser a pessoa que sou hoje, continua sendo meu exemplo de vida e me mostrando que nunca é cedo ou tarde para começar novos e grandes projetos.

Ao meu pai, Anselmo Mikado, que é um exemplo para mim de dedicação, de determinação e de responsabilidade, que sempre esteve presente nos momentos em que precisei, além de demonstrar todo amor, carinho e dedicação.

Aos meus irmãos, Rafael Martins Mikado e Mariana Martins Mikado, que sempre demonstram dedicação, amor, momentos divertidos e de descontração e sempre estão dispostos a conversar e me apoiar.

Às minhas parceiras de mestrado, Elisângela e Pauliane, que me acompanharam durante todo o curso de Mestrado e agradeço por todos os momentos de estudos, de trabalhos acadêmicos, de construção de conhecimento que passamos juntas.

A todos os professores que lecionaram as disciplinas ao longo do curso e aos professores que aceitaram fazer parte da banca, que compartilharam seus conhecimentos e seus saberes e que me ajudaram na construção de conhecimentos necessários para a construção deste trabalho.

A todos os professores que aceitaram participar da pesquisa por meio da participação direta dos instrumentos de coleta de dados e às diretoras das escolas por me acolherem e permitir a realização da construção dos dados da pesquisa.

A Ana Cláudia por realizar a revisão ortográfica e a revisão técnica deste trabalho.

À Universidade de Brasília – UnB, porque aqui tive a oportunidade de cursar o mestrado e estudar em uma universidade pública de qualidade.

Enfim, a todos que contribuíram para a realização deste sonho. Muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo tem como **tema** a autoridade docente como constituinte da profissionalidade e do desenvolvimento profissional, partindo da constituição do processo da autoridade docente na escola de ensino fundamental – anos iniciais. Apresenta como **objetivo** geral: analisar o processo da autoridade docente como componente da profissionalidade e objeto de ações do desenvolvimento profissional. Na **fundamentação teórica** da pesquisa encontram-se estudos sobre autoridade, autoritarismo, licenciosidade, educação para a autonomia, emancipação e práxis docente, a função social da escola e as finalidades educativas em autores como: Gramsci (1999, 2001), Freire (1994, 1996, 1997, 2009, 2013, 2021), Duarte (2013), Kitchen (2014), Libâneo (1994, 2014, 2019, 2020), Vázquez (2007), Azzi (2012), Freitas (2012), Frigotto (2008, 2012a, 2012b), Novoa (2017), Pimenta (2012) Paulo Netto (2011) entre outros. A **metodologia**, de natureza qualitativa, fundamenta-se na perspectiva crítica para compreender a realidade enquanto múltiplas determinações e ir além da aparência imediata. Destarte, utilizou-se como instrumentos de construção de dados o questionário e o grupo focal e como técnica de análise de dados a Análise de Discurso (ORLANDI, 2020). As **conclusões** revelam que a autoridade docente investigada vai além de uma construção individual por meio da constituição do ser docente, pois compreende uma autoridade educativa da profissionalização da categoria dos professores que deve ser construída por meio da clara definição da função social da escola, das finalidades e objetivos educativos e, conseqüentemente, da definição do papel dos professores. Esses fatores constroem a legitimidade da ação educativa dos professores e lhes conferem o poder legítimo para o exercício profissional de seu trabalho, bem como a autonomia e a autoridade necessárias ao ser docente.

Palavras-chave: Autoridade docente; Educação; Desenvolvimento profissional; Profissionalidade.

ABSTRACT

The **theme** of the present study is the teaching authority as a constituent of professionalism and professional development starting from the constitution of the process of teaching authority in the elementary school – early years. Its **general objective** is to analyze the process of teaching authority as a component of professionalism and object of professional development actions. The **foundation** of this research is based on authors as Gramsci (1999, 2001), Freire (1994, 1996, 1997, 2009, 2013, 2021), Duarte (2013), Kitchen (2014), Libâneo (1994, 2014, 2019, 2020), Vázquez (2007), Azzi (2012), Freitas (2012), Frigotto (2008, 2012a, 2012b), Novoa (2017), Pimenta (2012) Paulo Netto (2011) among others to understand concepts like authority, authoritarianism, licentiousness, education for emancipation and autonomy, teaching praxis, the social function of the school and the educational purposes . The **methodology**, of a qualitative nature, is based on a critical perspective to understand reality as multiple determinations and to go beyond the immediate appearance. Thus, the questionnaire and the focus group were used as data construction instruments and the Discourse Analysis (ORLANDI, 2020) as a data analysis technique. The **conclusions** reveal that the investigated teaching authority goes beyond an individual construction through the constitution of the teaching being, it comprises an educational authority of the professionalization of the category of teachers that must be constructed through the clear definition of the social function of the school, the purposes, and educational objectives and, consequently, the definition of the role of teachers. These factors build the legitimacy of the educational action of teachers and give them the legitimate power for the professional exercise of their work, as well as the autonomy and authority necessary to be a teacher.

Keywords: Education; Professional development; Professionalism; Teacher's authority.

LISTA DE TABELAS, FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Quadro 1. Quadro de coerência da pesquisa	15
Quadro 2. Critérios de inclusão e exclusão na filtragem por assunto	19
Quadro 3. Quantidade de trabalhos – aplicação dos critérios de inclusão e exclusão	21
Quadro 4. Trabalhos relevantes à categoria profissão docente.	26
Quadro 5. Trabalhos relevantes à categoria indisciplina / violência.....	30
Quadro 6. Trabalhos relevantes à categoria práticas escolares	35
Quadro 7. Trabalhos relevantes à categoria TICs.	41
Quadro 8. Trabalho relevantes à categoria contexto histórico.	44
Quadro 9. Pressupostos do conceito de trabalho docente	49
Quadro 10. Participantes da Escola 1.....	69
Quadro 11. Participantes da Escola 2.....	70
Quadro 12. O que significa autoridade docente?	89
Quadro 13. Lembre-se de alguma pessoa da escola que em sua opinião tenha autoridade docente. Explicite as características as quais esta pessoa possui que a tornam uma autoridade docente.	93
Tabela 1. Filtros de busca	17
Gráfico 1. Teses e dissertações.....	18
Gráfico 2. Quantidade de trabalhos – aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.....	20
Gráfico 3. Quantidade de trabalhos por categoria	20
Figura 1. Autoridade e profissão docente.....	51
Figura 2. Contradição educador-educando na concepção bancária de educação	61
Figura 3. Análise de Discurso – Como o texto significa?	75
Figura 4. Análise de Discurso – Compreensão	75
Figura 5. O sentido de autoridade docente para os professores pesquisados.	91
Figura 6. O pensado concreto da Autoridade docente.....	103

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEP/CHS - Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TICs – Tecnologias Informacionais e Comunicacionais

UnB – Universidade de Brasília

UFG – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	16
a) Autoridade	20
b) Profissão docente.....	25
c) Indisciplina / Violência.....	29
d) Práticas escolares.....	35
e) Novas Tecnologias Informacionais e Comunicacionais.....	40
f) Contexto histórico.....	43
2 A AUTORIDADE E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	47
2.1 AUTORIDADE DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIOCULTURAIS.....	54
2.2 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES	60
3 PERCURSO METODOLÓGICO	65
3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO E PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	68
3.2 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	68
3.3 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO.....	74
4 AUTORIDADE DOCENTE E OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	81
4.1 AUTORIDADE DOCENTE: POSTURA NECESSÁRIA AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	83
4.2 AUTORIDADE EDUCATIVA E ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA	97
4.3 AS IMPLICAÇÕES DA AUTORIDADE EDUCATIVA FRENTE AOS DISCURSOS DOS PROFESSORES	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	114
APÊNDICE B - Questionário.....	116
APÊNDICE C – Roteiro do Grupo Focal	120
ANEXO 1 – Parecer de aprovação CEP/CHS	122

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, a pesquisa partiu da realidade docente no contexto das escolas públicas e privadas nas quais atuei ao longo da carreira docente. Ficaram evidentes as questões acerca da prática docente relacionadas à valorização dos professores no que diz respeito à **autoridade docente**. Até então, as questões, pautadas no cotidiano, diziam respeito ao porquê de os estudantes apresentarem indisciplina na sala de aula e à culpabilização dos docentes relacionada aos acontecimentos negativos. Em outras palavras, dependendo dos resultados da prática docente o mérito dirigia-se a um ou a outro, ou seja, quando os resultados eram positivos o mérito dirigia-se aos alunos e à família; quando resultados negativos, aos professores. Tendo em vista que tais incômodos advinham do senso comum, havia o desejo da análise e compreensão de tal fenômeno não apenas por sua aparência.

Em 2009, ano em que ingressei no **curso de Pedagogia**, muitas eram as expectativas acerca da profissão que se iniciava. Estas eram bastante romantizadas tendo em vista a vontade de fazer a diferença no mundo, somada à visão de que para ser professor(a) bastava ter o dom de ensinar. É interessante recordar acerca das expectativas que eu possuía do curso de Pedagogia, pois estas se revelavam excessivamente pragmáticas.

Recordo-me quanto li pela primeira vez o nome de uma disciplina que iria cursar no primeiro ano intitulada Arte e Educação. Logo pensei em tudo que aprenderia utilizando diversos materiais que poderiam decorar uma sala de aula, que poderia produzir como lembrancinhas ou que ensinaria a pintar, a desenhar entre outras atividades relacionadas. Embora tais pensamentos revelassem imaturidade quanto à visão do que é ser um(a) profissional da educação, estes também revelam uma visão que iria, posteriormente, ser desconstruída e reconstruída de forma desafiadora.

Logo no segundo ano de faculdade, em 2010, comecei a atuar na educação infantil como assistente de sala. Ainda com uma visão romantizada da profissão, lembro-me de observar as professoras nas quais auxiliava de forma muito dura. Não compreendia as múltiplas variáveis do processo de ensino e aprendizagem e julgava as professoras por suas condutas em sala de aula. Qualquer ação que não condizia com meu pensamento, logo pensava como seria realizada se fosse eu no lugar da professora e concluía que faria diferente. E assim aconteceu até que tive minha

primeira oportunidade de atuar como professora regente de uma turma, após me formar no ano de 2013.

Em 2014, atuando em escola privada, iniciei meu primeiro ano como titular de uma turma de educação infantil. Embora tivesse experiências advindas do estágio obrigatório no curso de Pedagogia, a efetiva titularidade em uma turma, com toda a certeza, foi um grande desafio. Mobilizar, naquele momento, todos os conhecimentos aprendidos na universidade foi um imenso desafio. O resultado: acabei me espelhando mais na visão do docente que possuía enquanto aluna do que na construção de uma profissional advinda da formação inicial.

Neste ano, acabei fazendo o que acredito ser muito comum em contextos similares para outros(as) profissionais também fazerem: busquei nas professoras mais experientes um modelo para seguir e aquelas duras críticas que eu fazia quando assistente acabaram se tornando minha prática pedagógica. Não recorri aos conhecimentos adquiridos na faculdade para fazer os planejamentos de ensino e de aulas, simplesmente peguei planejamentos prontos para seguir o modelo e continuar replicando as práticas já adotadas pelas professoras da instituição.

Embora sejam duras as minhas palavras – a até mesmo me causem certo rubor –, percebo o quanto tais ações impactaram a construção da profissional que sou hoje. Nos momentos os quais relatei, não me estava clara a construção da práxis pedagógica. Lembro-me de afirmar várias vezes que teoria e prática eram coisas distintas e que o curso de Pedagogia não ensinava a prática de sala de aula. Lembro-me de viver frustrantes momentos por não me sentir preparada ou boa o suficiente para atuar em sala de aula. Mas será que as frustrações que senti revelam realmente que o curso não forma o profissional da educação? Acredito que a resposta não seja afirmativa, pois muito aprendi ao longo da formação inicial, apenas acredito que eu não estava pronta – ou não possuía maturidade profissional o suficiente – para associar teoria e prática de forma coerente e reflexiva.

No mesmo ano, decidi que deveria voltar para a faculdade. Comecei a pesquisar cursos de pós-graduação em faculdades particulares e públicas. Em uma destas pesquisas, me deparei com um edital de seleção para um curso na Universidade Federal de Goiás (UFG) intitulado “Especialização em Psicologia dos Processos Educativos”. Iniciei este curso logo no segundo semestre de 2014.

Retornar a universidade pública foi um ponto crucial da minha carreira. Eu estava atuando profissionalmente na escola e voltando para a universidade onde havia cursado a formação inicial. Isto é, eu poderia revisitar os mesmos professores que haviam feito parte da minha formação inicial

com os desafios da prática pedagógica. Um importante paradigma foi rompido nesta ocasião. A dicotomia entre teoria e prática foi rompida quando passei a compreender que, por mais que teoria e prática não coincidam, a reprodução ideal do movimento do real é fundamental para a mobilização dos conhecimentos necessários à intervenção do concreto. É evidente que naquele momento eu não saberia expressar em palavras como o faço aqui, no entanto, iniciava-se um processo de construção do conhecimento que me levariam a um fazer pedagógico mais consciente, especialmente, da perspectiva de inacabamento do conhecimento.

A construção do conhecimento não ocorre instantaneamente, nem é objetivo e nem integral, mas um processo em constante construção e reconstrução. O marco essencial deste momento de minha vida profissional – a especialização – diz respeito ao despertar em relação à importância da formação continuada e do conhecimento científico, que me levou a buscar, posteriormente, a formação continuada em nível de Mestrado.

Na ocasião da especialização, construí um estudo intitulado Autoridade e Educação na Constituição do Mundo Moderno, no qual abordei a questão da crise da autoridade buscando compreender a tênue distinção entre autoridade e autoritarismo e como a autoridade acaba se convertendo em autoritarismo, bem como a formação acaba se transformando em semiformação. Este estudo foi o broto que gerou, quatro anos depois, o pré-projeto de pesquisa com o qual tive a oportunidade de ingressar no Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília - UnB.

Ao longo dos anos que compreendem este período, cursei pós-graduação em instituição privada, atuei em duas escolas privadas e em uma escola da rede municipal de Aparecida de Goiânia e passei por um período em que afirmei que iria mudar de profissão.

Muitos sentimentos surgiam em mim quando eu perdia o controle em sala de aula. Sentimento de impotência, de incompetência, de não pertencimento, de impaciência, de enfurecimento, entre outros sentimentos negativos, que me levavam à conclusão de que havia escolhido a profissão errada. Tais sentimentos, especialmente o de incompetência, me levavam a um processo de culpabilização pelos fracassos escolares. Quando não se tem compreensão da realidade concreta, a pseudorealidade construída torna o cotidiano quase impossível de ser superado sem o conseqüente adoecimento do ser.

É interessante pensar nas várias experiências que me fizeram desistir da profissão, mas que me levaram a compreender, atualmente, que estou na profissão certa. A realidade não é linear. Idas

e vindas nos fazem construir conhecimentos que nos fazem compreendê-la de forma a conseguir superar os desafios que nos são apresentados.

Quando me propus a estudar a questão da autoridade não compreendia a indisciplina em sala de aula e queria resolvê-la prontamente. Não compreendia as várias nuances deste fenômeno. O curioso é que se eu me propusesse a investigar o fenômeno da indisciplina escolar, meu caminho acadêmico seria totalmente diferente. No entanto, o que realmente me intrigava era compreender aquilo que parecia estar em minhas mãos mudar: eu mesma. Neste sentido, não me parecia coerente elaborar uma questão em torno da indisciplina, mas construir o conhecimento necessário para começar a gerar a mudança a partir de mim mesma, a partir da identidade docente. Quer dizer, eu precisaria compreender, em primeiro lugar, a autoridade docente. Eu precisaria buscar a compreensão do movimento do docente para o estudante e não o contrário. Embora a indisciplina seja parte da compreensão da autoridade, ela não é a única causa ou consequência, existem outras categorias necessárias de serem analisadas para a compreensão da autoridade educativa. Partindo de tal pressuposto, comecei a focar meus estudos e reflexões na figura do docente, logo, na autoridade docente.

Partindo disto, meu foco de estudo passou a ser a **autoridade docente** e em que medida esta característica influencia na construção da profissionalidade e na identidade profissional dos professores(as). Evidentemente, várias categorias de discussão compuseram a totalidade do estudo aqui dissertado no sentido de compreender o fenômeno partindo da compreensão de múltiplas determinações, entre eles os motivadores da indisciplina na sala de aula que aparecem ao longo do trabalho. No entanto, não como questionamento central, mas como relevantes fatores cujas implicâncias podem acarretar a falta da autoridade docente.

Propõe-se como **objetivo geral** analisar o processo da autoridade docente como componente da profissionalidade e objeto de ações do desenvolvimento profissional. Partindo disto, seguintes **objetivos específicos** foram propostos:

- Delinear os principais conceitos presentes nas diferentes produções acadêmicas (teses e dissertações) acerca da autoridade docente;
- Identificar e analisar os elementos constitutivos de autoridade docente para os professores.

O **Quadro 1** (Quadro de Coerência da Pesquisa) foi construído com o intuito de clarificar e delinear os objetivos da pesquisa de modo a integrá-los com o tema, com as questões e com a metodologia, sem correr o risco de perder a visão do todo e o objetivo geral da pesquisa.

Quadro 1. Quadro de coerência da pesquisa

TEMA: Autoridade docente, profissionalidade e desenvolvimento profissional do professor		
QUESTÃO CENTRAL: Como se constitui o processo da autoridade docente na escola de ensino fundamental?		
OBJETIVO GERAL: Analisar o processo da autoridade docente como componente da profissionalidade e objeto de ações do desenvolvimento profissional.		
QUESTÕES SECUNDÁRIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA
1. Quais os principais conceitos sobre autoridade docente que delineiam as diferentes produções acadêmicas (teses e dissertações) no Brasil?	1. Delinear os principais conceitos presentes nas diferentes produções acadêmicas (teses e dissertações) acerca da autoridade docente.	→ Estado do conhecimento extraído da BDTD; → Revisão bibliográfica.
2. Quais são e como se configuram os elementos constitutivos da autoridade docente?	2. Identificar e analisar os elementos constitutivos da autoridade docente.	→ Revisão bibliográfica; → Questionário; → Grupo focal.
Território da pesquisa – 2 escolas públicas do Distrito Federal do Ensino Fundamental 1.		
Sujeitos da pesquisa – Professores iniciantes e experientes do Ensino Fundamental 1.		

Fonte: da autora (2021).

Metodologicamente, a pesquisa de cunho qualitativo apresenta a teoria crítica como forma de compreensão da realidade concreta atrelada à construção de conhecimento a partir dos dados construídos por meio de dois instrumentos de construção de dados: questionário e grupo focal. Os discursos construídos em ambos os instrumentos foram analisados a partir da Análise Crítica de Discurso ancorada em Orlandi (2020) e Van Dijk (2020).

A realização desta pesquisa ocorreu em consonância com a ética científica e acadêmica tendo em vista que foram realizados todos os procedimentos solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (UnB) e pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Escola de Aperfeiçoamento

dos Profissionais da Educação - EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), bom como foram submetidos os instrumentos de pesquisa e aprovados por ambas as instituições.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para apreender a relevância e as discussões acerca deste objeto de estudo, buscamos por meio do **estado do conhecimento** realizar o levantamento das pesquisas realizadas e publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O estado do conhecimento nos parece um importante passo teórico e metodológico, pois visa compreender os desdobramentos do conhecimento acerca do que se propõe pesquisar possibilitando a análise do que tem sido discutido em âmbito acadêmico. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p.155), este se apresenta tanto pelo viés formativo quanto pelo instrumental e possibilita a identificação, o registro e a categorização de dados relevantes de modo a conduzir à reflexão e à síntese a respeito da produção científica.

O ser humano se constitui de múltiplas determinações construídas ao longo do tempo. Gramsci (1999) ressalta a necessidade de conhecer o passado a partir do conhecimento existente no sentido de buscar se aproximar concretamente deste conhecimento por meio de sistematizações críticas e coerentes com a realidade. Neste sentido, na construção da ciência é fundamental ocorrer o estranhamento do que foi produzido no passado para oportunizar reflexões sobre o que se tem defendido no momento presente.

Desta forma, pode-se dizer que não é cientista quem demonstre escassa segurança em seus critérios particulares, quem não tenha uma plena inteligência dos conceitos utilizados, quem tenha escassa informação e conhecimento do estágio precedente dos problemas tratados, quem não seja muito cauteloso em suas afirmações, quem não progrida de uma maneira necessária, mas sim arbitrária e sem concatenação, quem não saiba levar em conta as lacunas que existem nos conhecimentos já atingidos, mas as ignore e se contente com soluções ou nexos puramente verbais, ao invés de declarar que se trata de posições provisórias que poderão ser retomadas e desenvolvidas, etc. (GRAMSCI, 1999, p.123)

Esta nota de Gramsci no Caderno 11, deixa clara a imprescindibilidade de se conhecer o estágio precedente do problema em questão para então, em busca da visão de totalidade, compreender a realidade, ou seja, o concreto pensando. A proposta é partir da análise crítica do conhecido e sistematizar as contradições presentes neste conhecimento buscando avançar as sínteses construídas. Notadamente, ser cientista é compreender que as posições são transitórias e/ou provisórias. Nesta perspectiva, Gramsci (1999) afirma ainda a necessidade de ser justo com aqueles que nos propomos a criticar, tendo em vista o esforço necessário de compreender as proposições

de cada um e não permanecer na superficialidade das expressões utilizadas. Com esta mentalidade, construímos este Estado do Conhecimento visando compreender os conceitos abordados do que foi produzido e reconhecido cientificamente.

Para o desenvolvimento do Estado do conhecimento, tomamos como fonte de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o intuito de identificar as produções científicas em âmbito nacional que abordam sobre o tema da pesquisa em tela. Acreditamos que a seleção desta produção nos proporcionará uma significativa visão acerca do que tem sido tratado sobre esta temática e que, portanto, nos apresentam resultados. Neste sentido, não descartamos a relevância da produção de artigos e de outras fontes, mas optamos por coletar produções aprovadas em bancas de avaliação de mestrado ou doutorado por entender que os Programas de Pós-graduação são espaços certificados e protagonistas destas produções.

Para desenvolvermos o Estado do Conhecimento tomamos algumas decisões metodológicas. Inicialmente, para levantamento dos dados realizamos uma análise quantitativa¹ para compreendermos a representatividade do tema nas discussões acadêmicas. Ao nos depararmos com uma baixa quantidade de trabalhos, iniciamos um processo de diferentes filtros e combinações de palavras-chaves. Após analisar tais combinações, percebemos a relevância em manter os filtros presentes na **Tabela 1** tendo em vista a repetição de trabalhos nas demais tentativas.

Tabela 1. Filtros de busca

	Palavras-chave/Filtro	Campo de busca	Quantidade
1	“autoridade docente”	Todos os campos	58 trabalhos
2	autoridade docente	Assunto	24 trabalhos
3	autoridade AND autoritarismo AND educação	Todos os campos	60 trabalhos
4	autoridade AND autoritarismo AND professor	Todos os campos	37 trabalhos

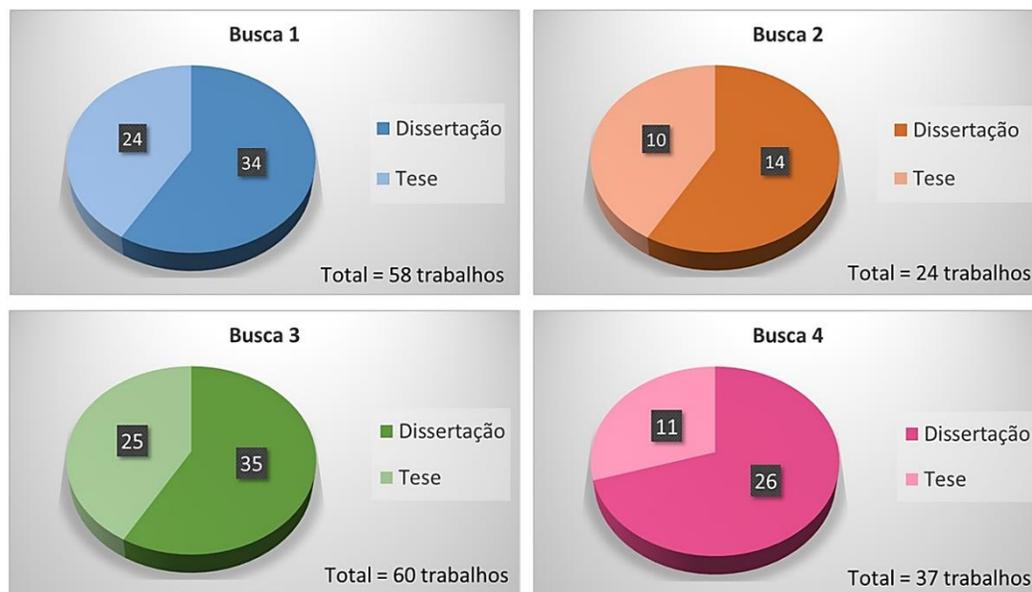
Fonte: da autora (2021).

¹ Para o levantamento dos dados quantitativos fora utilizado a ferramenta Microsoft Excel tendo em vista que a base de dados utilizada – BDTD – apresenta a possibilidade de exportação de informações em formato de arquivo CSV (um arquivo CSV – Valores Separados por Vírgula – é um tipo especial de arquivo que apresenta a possibilidade de criar ou editar dados no Excel). No entanto, em se tratando da análise qualitativa, acreditamos que a ferramenta apresenta limitações. Deste modo, após realizar uma busca por programas disponíveis nas quais poderiam auxiliar nesta etapa da pesquisa, encontramos duas ferramentas que mais se destacaram. A primeira ferramenta encontrada, intitulada *StArt*, fora descartada tendo em vista os formatos de arquivos de importação de dados que aceita, dentre estes não há a opção do formato CSV, disponível na BDTD. A segunda ferramenta, intitulada *Mendeley*, embora também não processe o formato CSV, apresenta maior praticidade de importação manual de dados da pesquisa e interface com o *Microsoft Word*. Tais características nos fizeram optar pela ferramenta *Mendeley*.

Por exemplo, no filtro 4 inicialmente utilizamos a combinação “autoridade AND autoritarismo AND docente” e obtivemos 14 resultados. Ao mudar a combinação para “autoridade AND autoritarismo AND professor” obtivemos 37 resultados, tendo em vista que após desenvolver a planilha de ambas as buscas e cruzar os dados percebemos que os 14 resultados da primeira busca estavam contidos nos 37 resultados da segunda busca.

O **Gráfico 1** demonstra o quantitativo de teses e dissertações em cada um dos filtros resultando um total de 179 trabalhos, dentre eles 109 dissertações e 70 teses.

Gráfico 1. Teses e dissertações



Fonte: da autora (2021).

De posse dos dados coletados por palavras-chave em uma planilha, identificamos um total de 51 trabalhos duplicados. Após a exclusão destes, foram selecionados 128 trabalhos para o procedimento seguinte.

Aplicando critérios de inclusão e exclusão a partir da leitura dos assuntos e dos resumos dos trabalhos, foi possível perceber que muitos trabalhos abordavam o tema autoritarismo partindo da perspectiva da análise da Ditadura Militar – fato histórico cujas configurações apresentam grandes impactos à educação brasileira e ao tema proposto nesta pesquisa. No entanto, não tratavam dos impactos deste período para a construção ou desconstrução da autoridade docente.

Outros trabalhos tomavam o termo **autoridade** enquanto entidade que detém o poder, ou seja, policiais, ministros entre outros; conceito este que, embora possa aparecer ao longo das análises, não é o foco deste estudo. Compreendemos que tais assuntos podem apresentar importantes impactos ou características ao tema abordado – autoridade docente –, especialmente ao não perder de vista a abordagem epistemológica utilizada na pesquisa cujos pressupostos tomam a realidade social enquanto uma totalidade de múltiplas determinações.

Entretanto, partindo das limitações nas quais qualquer pesquisa está submetida, tais trabalhos passaram por um processo de exclusão visando a preocupação de que não houvesse uma fuga dos objetivos da pesquisa, bem como da necessidade de delimitação do objeto de estudo. Vale ressaltar que ao longo do processo de fundamentação teórica, assuntos como os impactos do golpe militar na educação não foram descartados, apenas dosamos o aprofundamento das categorias tendo em vista o caminhar da pesquisa. Deste modo, aplicando os critérios de exclusão e inclusão apresentados no **Quadro 2**, chegamos a um total de 36 trabalhos para a realização da análise qualitativa dos trabalhos na íntegra.

Quadro 2. Critérios de inclusão e exclusão na filtragem por assunto

Critérios		
	Inclusão	Exclusão
1	Aproximação com o tema.	Não há aproximação com o tema / Distanciamento do tema com o campo da educação.
2	As palavras-chave não apareceram, no entanto o resumo validou a aproximação com o tema.	Problemas de informação: ausência de dados.
3		Inconsistência: método, fundamentação teórica e conceituação.

Fonte: da autora (2021).

A partir do levantamento apresentado no **Gráfico 2**, partimos para a análise dos trabalhos na íntegra, buscando identificar o foco de análise de cada pesquisa, as abordagens metodológicas e os referenciais teóricos mais utilizados, essa foi a síntese quantitativa delineada para o desenvolvimento da análise qualitativa dos dados.

Gráfico 2. Quantidade de trabalhos – aplicação dos critérios de inclusão e exclusão

Fonte: da autora (2021).

Na análise qualitativa, levantou-se categorias centrais abordadas nas pesquisas revelando a relação de tais categorias com o objeto de estudo proposto neste trabalho: a autoridade docente. Elencou-se, então, as seguintes categorias: autoridade, contexto histórico, indisciplina/violência, práticas escolares, profissão docente e novas tecnologias informacionais e comunicacionais (TICs). Nas 36 pesquisas (13 teses e 23 dissertações) selecionadas, alcançou-se os seguintes dados acerca da quantidade de trabalhos em cada categoria central como apresentado no **Gráfico 3**.

Gráfico 3. Quantidade de trabalhos por categoria

Fonte: da autora (2021)

a) Autoridade

Alguns pesquisadores tomam o conceito de autoridade enquanto objeto de pesquisa, outros chegam à categoria autoridade docente após perceberem em suas pesquisas que tal instância possui

influência sobre seus objetos, ou seja, analisam a autoridade docente em decorrência dos estudos. Tal fato não foi motivo de exclusão de trabalhos, no entanto nos fez optar por elencar categorias de análise dos trabalhos nas quais se relacionam com nosso objeto de estudo. No **Quadro 3** estão os trabalhos que alinham a categoria autoridade.

Quadro 3. Quantidade de trabalhos – aplicação dos critérios de inclusão e exclusão

Tipo	Título	Autor(a) / Ano	Metodologia
Dissertação	A ideia de autoridade na educação: uma perspectiva arendtiana	ZUCCO, 2008	Pesquisa bibliográfica
	Educação pela dureza: um elo de ligação entre autoridade e autoritarismo.	LEMOS, 2005	Entrevista
	As relações de autoridade na escola e na família segundo os adolescentes	PEREIRA, 2014	Grupo focal
Tese	Autoridade, autoritarismo e autonomia docente: representações de professores e alunos	RAVAGNANI, 2006	Entrevista semiestruturada
	Política, educação e sociedade: a atualidade da pedagogia freireana na superação dos estigmas autoritários nas relações escolares no Brasil	ALBERTO, 2015	Pesquisa bibliográfica e documental

Fonte: da autora (2021).

Observou-se, não apenas nesta categoria, a presença marcante de Hannah Arendt nas pesquisas analisadas. Muitos dos trabalhos partiram dos conceitos da autora tendo em vista os estudos acerca da crise da autoridade, da tradição, da cultura e da educação. Arendt (2016) aborda, dentre outras análises, a crise na educação diante de um cenário de total negação das antigas práticas as quais acarretaram uma incoerência na prática educacional, de modo que as posições estabelecidas, especialmente no campo da educação, mostraram-se bastante extremistas.

Segundo Arendt (2016, p.127), a partir do Mundo Moderno a autoridade desapareceu, “[...] uma vez que não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos, o próprio termo tornou-se enevoado por controvérsia e confusão”. Ao abordar o desaparecimento da autoridade, não se pode deixar de lado que a autoridade, outrora existente, também apresentava suas contradições, no entanto, ela fora válida e aceita durante um longo período.

Não se pode desconsiderar a configuração da sociedade quando buscamos compreender um conceito. Se antes a compreensão de educação fora pautada no respeito aos mais velhos, por exemplo, podemos compreender a autoridade por uma legitimidade incontestada a qual os mais velhos possuíam a partir dessa posição tradicional que ocupam. Ou seja, a autoridade dos mais velhos não seria questionada, pois existe uma característica que a legitima enquanto tal e, portanto, estes devem ser obedecidos(as). Embora seja importante aprofundar essa discussão e problematizá-la mais, por hora as ideias importantes seriam a existência de uma crise da autoridade e a importância da compreensão do que era antes e o que é hoje autoridade levando em conta a configuração *societal*.

Com base na autora citada, identificou-se nos trabalhos analisados a presença da hierarquia na autoridade, de modo que tanto autoridade quanto tradição estão vinculadas à educação proporcionando a assimetria inerente à relação entre adultos e crianças. Destarte, a eliminação desta assimetria acarretaria prejuízo ao desenvolvimento da criança visto a necessidade de introdução da nova geração no mundo, considerando a preservação e renovação da vida humana. A importância dada à tradição diz respeito à acumulação de conhecimento passada de geração a geração, tomando na educação a responsabilidade pelo acúmulo cultural.

Embora exista de fato uma assimetria entre adultos e crianças, é imprescindível compreender essa assimetria a partir das peculiaridades de cada etapa da vida para não incorrerem o risco de confundi-la com algo arbitrário ou autoritário (ZUCCO, 2008). O adulto ou, neste caso, o professor deve responsabilizar-se pela educação das novas gerações fundamentando-se em posturas que o legitimem enquanto ser que é autoridade, não enquanto ser autoritário que precisa ser obedecido a qualquer custo. Em um dos trabalhos analisados (LEMOS, 2005) defendeu-se um educar pela dureza afirmando a existência de um elo entre autoridade e autoritarismo. Embora o referido trabalho não apresente a autora Hannah Arendt em sua fundamentação, a contestação desta premissa pode ser feita com uma passagem clara de um de seus textos quando afirma que “[...] a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou” (ARENDDT, 2016, p.129).

Assim, Ravagnani (2006, p. 236) afirma que a noção de autoridade na realidade escolar varia segundo idade e representações.

Para as crianças pequenas de 7-8 anos, essa noção se mostra muito elementar e a autoridade é representada em termos absolutos, concretizando-a em traços que aparecem de modo mais imediato. É uma noção que se liga diretamente à obediência e à punição e

está geralmente se revela de modo rigoroso. (...) Aos poucos a noção de autoridade incorpora a dimensão temporal e a ideia de processo se torna importante. O caráter absoluto vai se diluindo e, na adolescência, a noção de autoridade já se submete a uma hierarquia bem definida, enquanto a punição vai se tornando mais amena. (...) O adolescente identifica claramente quando uma situação é de autoritarismo do professor. Enfim, a noção de autoridade docente implica respeito à figura do professor e à legitimidade do seu papel profissional.

Nesta pesquisa foram realizadas análises quanto às representações sociais de autoridade, autonomia e autoritarismo de alunos e professores. Segundo a pesquisadora, muitos professores demonstraram possuir entendimentos de autoridade que se aproximam de autoritarismo e tal fato não invalida a afirmação de que este entendimento varia conforme a idade. Ravagnani (2006) ressalta a identificação de uma confusão conceitual praticada pelos professores entre autoridade e autoritarismo, revelando representações inadequadas de autoridade. Ao realizar o comparativo entre as representações dos estudantes e dos professores, a referida autora demonstrou que um bom relacionamento entre ambos não pressupõe a perda da autoridade docente e pode contribuir para o fortalecimento de seus laços quando o professor não renuncia a sua responsabilidade pela turma.

Se o professor conhece como os alunos compreendem as relações de autoridade e autonomia, isto pode levá-lo a respeitar seus próprios limites, sem cair no autoritarismo ou na omissão de responsabilidade. Permite, também, exercer o seu papel com profissionalismo, delimitando o próprio espaço dentro da hierarquia de ocupação. (RAVAGNANI, 2006, p. 242)

A mistura conceitual entre autoridade e autoritarismo é recorrente principalmente pelo fato de ambos os conceitos possuírem uma linha muito tênue de diferenciação. Essa recorrência ficou clara ao ler os trabalhos, pois ora ela se apresentou pelas análises dos pesquisadores, ora pelos discursos dos pesquisados ou dos próprios pesquisadores. Em análise das representações, seja dos estudantes ou dos professores acerca do conceito de autoridade, é importante considerar a confusão conceitual existente mesmo para uma compreensão mais avançada de mundo. Em se tratando dos professores, pressupõe-se que para ocuparem tal cargo passam por um processo formativo, não obstante ainda corram o risco da confusão conceitual. No caso dos estudantes, seja criança ou adolescente, deve-se levar em consideração o seu processo inicial de construção do conhecimento por não compreenderem, ainda, as nuances de complexidade que possuem os conceitos.

Compreender a autoridade docente pela representação do estudante pode contribuir para compreensão das práticas escolares, entretanto isto não ocorre com a construção do conceito em si. Por exemplo, ficou claro na pesquisa de Ravagnani (2006) que tanto as crianças quanto os adolescentes apresentam essa confusão conceitual, por ainda compreenderem a autoridade docente

enquanto obediência e punição. A pesquisadora afirma que os adolescentes identificam claramente uma situação de autoritarismo, no entanto, ela duvida se compreendem a diferença entre autoridade e autoritarismo. É evidente que os estudantes não precisam saber explicar os conceitos para que o professor seja legitimado enquanto autoridade, mas buscar compreender se o professor é ou não é autoridade por meio da leitura dos estudantes parece um grande risco, tendo em vista a visão deturpada – pseudorealidade – evidenciada nas pesquisas que partiram deste ponto de vista.

Outra questão constatada na análise das pesquisas foi a afirmação de que os jovens anseiam pela autoridade do adulto, mesmo que esta se manifeste na forma de autoritarismo (PEREIRA, 2014). Neste sentido, as regras e os limites impostos, tanto pela escola quanto pela família, são limitados a uma condução acrítica do comportamento no sentido de sua aceitação e adequação cuja autoridade exercida pelos adultos se reduz a expressões do autoritarismo de modo a limitar a formação à manutenção da estrutura social dominante.

Fora constatado que, embora os adolescentes não sigam exatamente as regras como lhes são impostas, eles não questionam a autoridade ou o autoritarismo do adulto, fator este que impede o exercício de sua liberdade e indica fraqueza e incapacidade de oposição às pressões externas. Entendemos que diante de tal constatação é possível questionar se o próprio estudante é quem deve ter esta compreensão e lutar por seus direitos de liberdade e emancipação ou se, antes disso, o professor precisa compreender as implicações de uma prática pedagógica autoritária e fazer escolhas pedagógicas cujas possibilidades residam na formação de sujeitos livres e emancipados.

Historicamente, herdamos uma compreensão autoritária de sociedade e de educação, sobretudo na educação escolar. Uma das concepções presentes na educação para a autonomia e liberdade apresenta-se nas ideias de Paulo Freire, principalmente nas obras “Pedagogia do oprimido”, “Pedagogia da autonomia” e “Educação como prática da liberdade”. Neste sentido, toma-se a pedagogia freireana como possibilidade de superação dos estigmas autoritários presentes na educação e como forma de compreender a razão pela qual os professores acabam adotando práticas autoritárias cuja análise busca o estabelecimento da relação autoritária na tradição da educação brasileira.

O diálogo é então ressaltado como essencial nessa perspectiva libertadora, no entanto constata-se, na pesquisa de Alberto (2015), que este é inexistente no processo educativo ou é confundido com a ausência da autoridade docente, no sentido da falsa ideia de que o professor adota uma educação dialógica, portanto, não possui autoridade. A questão nesta falsa compreensão

da prática pedagógica diz respeito à tomada da educação bancária cuja perspectiva apenas reproduz a ideologia dominante e pressupõe alunos(as) passivos ao processo educativo.

A partir das pesquisas analisadas foi possível perceber a presença do autoritarismo na educação atual. No entanto esta postura se apresenta mascarada na forma de autoridade. Constatase a tendência da confusão conceitual entre autoridade e autoritarismo, especialmente quando o primeiro acaba sendo relacionado pelos docentes e discentes com ações de obediência e de hierarquia imposta por coerção, estabelecimento de ordem entre outras relações que demonstram a submissão pela via do medo.

Embora tenhamos dividido as pesquisas em categorias, temos clara consciência de que muitas teses e dissertações se enquadrariam em mais de uma categoria levantada nesta pesquisa. Identificou-se a principal relação da autoridade docente com as teses e dissertações encontradas, ou seja, a principal categoria presente nos trabalhos, no intuito de identificar os pontos centrais dessas análises.

Ao levantar a categoria autoridade imagina-se que muitos pesquisadores se preocupariam com a conceituação dos termos, seja autoridade ou autoritarismo. No entanto, o que se encontrou foram poucos esforços para a construção de um entendimento claro, especialmente da diferenciação entre as duas formas de agir, por apresentarem uma linha muito tênue entre elas. Não estamos afirmando que as demais teses não se preocuparam em compreender os conceitos, mas há indícios de poucos esforços para a delimitação conceitual da autoridade ou pouca atenção na hora da escritura do texto para que tais conceitos estejam claros ao leitor. Sem querer apontar uma causa precisa para tal fato, é possível que isto aconteça por haver ainda uma notória confusão conceitual citada anteriormente ou por estarmos permanecendo nas aparências ao nos referimos a autoridade e autoritarismo, quando na verdade deveríamos estar buscando a essência destas categorias.

Na categoria a ser analisada no próximo item – profissão docente –, foram identificados pontos pertinentes à construção da autoridade docente com a atenção voltada para questões relativas à profissão, especialmente as que revelam problemas quanto à valorização e à precarização do trabalho.

b) Profissão docente

Com a categoria **profissão docente**, foram identificados três trabalhos como consta no **Quado 4**.

Quadro 4. Trabalhos relevantes à categoria profissão docente.

Tipo	Título	Autor(a) / Ano	Metodologia
Dissertação	Significando práticas e praticando significações: professores e significado do trabalho	COSTA, 2011	Análise de conteúdo / Entrevistas freiriana
	Profissão docente: a produção do discurso da possibilidade de valorização do professor por ele mesmo.	KATREIN, 2013	Análise de conteúdo
Tese	Problemas contemporâneos na educação: demissão do estado, precarização e deserção docente	PESCAROLO, 2014	Observação participante

Fonte: da autora (2021).

Foi possível perceber a discussão acerca de um Estado cada vez mais isento em relação à educação, da precarização do trabalho docente e da consequente deserção desta profissão. Pescarolo (2014) apresenta a baixa qualidade da formação docente e a pouca capacidade reflexiva de professores como agravantes no processo de busca por melhorias da educação como um todo. Esta questão é analisada como fator de potencial gravidade tendo em vista ser justamente estes profissionais – professores – que formam todos os demais profissionais. Vale ressaltar que a questão da precarização do trabalho docente fora constatada com maior intensidade nos anos iniciais da escolarização (PESCAROLO, 2014). Dentre os problemas apontados para a profissão docente atualmente estão: a perda da autoridade docente, a desvalorização da formação, a desmotivação tanto do docente quanto do discente, o fracasso escolar, a culpabilização dos sujeitos envolvidos, a precarização do trabalho e o adoecimento dos trabalhadores.

No entanto, ao apontar a classe de professores como uma classe com pouca capacidade reflexiva, corre-se o risco de cairmos em outro problema cada vez mais inerente à profissão: a culpabilização do professor pelos fracassos da educação. Se apontarmos a causa desta questão para a formação docente teríamos mais chances de compreender esta pouca capacidade reflexiva tendo em vista a intensa alienação causada pela formação que se propõe moldar o ser humano segundo às expectativas do sistema capitalista.

Para Gramsci (1999) a capacidade de todos os seres humanos ao pensamento e à reflexão, independe de classe social. Segundo ele (GRAMSCI, 1999, p. 92): “Todos os homens são filósofos”, contrariando a ideia de que a filosofia deve ser entendida como atividade intelectual especializada inerente a um certo grupo de eruditos. Ao contrário disto, Gramsci (1999) deixa clara a existência da capacidade intelectual de todo ser humano.

Devemos então compreender o que faz essa classe de trabalhadores aparentar em seus discursos possuir pouca capacidade de consciência crítica. Azzi (2012, p. 52-53) nos lembra que a atividade docente “É práxis, porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal”. Se pensarmos que a docência necessita ter um resultado ideal, isto é, necessita possuir objetivos claros e bem definidos, logo o trabalho docente é práxis, ou deveria ser, e para a existência desse resultado ideal são imprescindíveis a consciência e a reflexão crítica ao longo de todo o processo de desenvolvimento da atividade (VÁZQUEZ, 2007).

No entanto, entendendo os grandes problemas que rodeiam a formação de professores na atualidade devido a uma construção histórica e difícil de ser rompida, é possível afirmar que a falta não é a da capacidade intelectual crítica, mas de uma formação que rompa com a alienação imposta e com a simples reprodução do sistema vigente e, sobretudo, que rompa com o “[...] processo de esterilização da capacidade humana de criar, produzir etc.” (FRIGOTTO, 2012b, p. 29).

Outra questão que merece atenção são os sentidos do trabalho para os profissionais da educação. A curiosidade acerca deste tema diz respeito ao engajamento de professores em sua atuação profissional mesmo em condições extremamente desfavoráveis. A esta questão estão relacionadas as discussões acerca do dom do professor, do amor à profissão e do caráter sacerdotal da figura deste profissional. Tais características, embora se apresentem por uma determinação construída historicamente, acabam contribuindo para a desvalorização do professor e dificultando a construção da profissionalidade docente, fatores estes que acabam tornando-se obstáculos para o entendimento deste profissional enquanto um ser que pode legitimar-se autoridade.

Acerca da valorização profissional, Katrein (2013) apresenta a autoridade docente como produto da relação entre o contexto da escola, as características profissionais da docência e os conhecimentos específicos da profissão que possibilitam o reconhecimento do professor pela comunidade escolar como coordenador legítimo do processo educativo. Nesta acepção, a vinculação entre a relação profissional, o conhecimento teórico-pedagógico e o investimento na formação de pós-graduação fortaleceriam o professor para o enfrentamento dessas mesmas questões, o que aumentaria as possibilidades de reconhecimento profissional dentro e fora do espaço escolar. Contatou-se, nesta pesquisa, que os professores que se dedicaram alcançaram níveis mais elevados acerca da formação e, conseqüentemente, estabeleceram uma relação entre profissão e conhecimento pedagógico, fato este que os levou a afirmar sua autoridade, inclusive ressaltando o sentimento de valorização. Katrein (2013, p. 63) defende que a autoridade e a valorização dos

profissionais da educação podem ser alcançadas por meio do “(...) reconhecimento tácito que controlam um conhecimento específico de sua formação” e ainda confirma:

Reitero sedimentar o caminho do conhecimento teórico-pedagógico como específico da profissão docente, possibilitando ao professor a assimetria entre o conhecimento que ele domina e o senso comum, diferenciando-o na comunidade escolar, legitimando sua autoridade e influenciando na sua valorização. (KATREIN, 2013, p. 64)

Neste sentido, as análises do pesquisador são significativas tendo em vista a afirmação dos próprios pesquisados quanto à existência de autoridade e valorização próprias construídas ao longo da experiência e da formação acadêmica. A referida pesquisa apresenta consistência ao afirmar a importância desta autovalorização do profissional, especialmente tratando-se de um primeiro passo rumo à construção dessas características. Mas o questionamento que permanece acerca dessas análises reside em ir além da afirmação de se ser ou não autoridade e ser ou não valorizado, mas de compreender a essência dessa construção para que transcenda a verbalização e se torne arraigado à construção da profissão e da profissionalidade.

Especificamente acerca da autoridade docente, a principal discussão que se faz diz respeito à fragilização da autonomia dos professores. Neste sentido, Costa (2011) ressalta a relevância dada às questões subjetivas em detrimento das objetivas, demonstrando a falta de importância dada nas entrevistas que realizou às condições de trabalho e o destaque aos sentimentos de satisfação, prazer no trabalho e reconhecimento no que diz respeito ao significado do trabalho. Houve a identificação do valor dado ao exercício da atividade docente em um ambiente moralmente aceitável, fator este que gera conflito entre a profissão e atividades consideradas imorais, ilícitas ou injustas. Em ambas as escolas pesquisadas na dissertação de Costa (2011), uma escola brasileira e uma angolana, houve a identificação desta questão, com maior gravidade na escola brasileira, estabelecendo relação com a indisciplina escolar.

O que este estudo mostra é que precisamos prestar mais atenção ao trabalho docente, oferecendo não somente as condições objetivas básicas para a sua execução, mas também em favorecer a existência de condições subjetivas, que parecem muito mais importantes para os professores. Para que isso aconteça precisamos de um esforço maior das partes envolvidas; sejam os próprios professores, os pais ou encarregados de educação e os alunos, que ao que parece nos últimos tempos têm a sua quota de responsabilidade esquecida, talvez por conveniência da própria organização do trabalho docente. Também é preciso restaurar ao menos em parte a antiga autoridade do professor, o que ajudaria na construção dos sentidos da profissão [...]. (COSTA, 2011, p.119)

Será que devemos nos preocupar em restaurar a antiga autoridade docente ou devemos focar nossos esforços em compreender que autoridade é esta que aparentemente já funcionou para que possamos construir uma prática de autoridade mais coerente com os dias de hoje? Se outrora a autoridade docente fora efetiva, temos que compreender o contexto histórico em que esta autoridade atendia às demandas seja da sociedade, seja da escola especificamente. Novos contextos foram criados, novas formas de compreender o mundo foram construídas, logo, novas formas de autoridade também devem ser construídas. Mas será que esta resposta pode ser dada com prescrição ou como receita? Provavelmente, não. Estamos nos referindo à transformação da cultura, das formas de conceber a realidade.

Quando pensamos nos vários obstáculos impostos pela compreensão capitalista de mundo e pelo entendimento do trabalho enquanto coisa, objeto, logo nos remetemos à famosa frase de Antonio Gramsci que diz que o velho está morrendo e o novo não pode nascer. Baratta (2017) afirma que, em primeiro lugar, a cultura em Gramsci é tomada enquanto expressão da sociedade, o que atualmente é uma noção de senso comum. Não há como chegar a uma definição única de cultura, especialmente nos estudos de Antonio Gramsci, tendo em vista que esta é apresentada nos escritos do autor como um tema amplo e com muitas ramificações. A Gramsci (*apud* BARATTA, 2017) interessa a cultura enquanto expressão prática, melhor dizendo, enquanto organizada e organizadora da sociedade.

No estudo proposto neste projeto, será relevante o aprofundamento neste tema, sobretudo por entendermos que não há uma nova forma de autoridade, mas transformações de práticas/posturas, atitudes e concepções da cultura que levam ao redimensionamento da autoridade.

Longe de prescrever receitas de como manter a disciplina em sala de aula e adentrando em questões mais específicas do fazer docente, a categoria a seguir analisa, então, a autoridade docente do ponto de vista da indisciplina e da violência escolar.

c) Indisciplina / Violência

Acerca da categoria indisciplina e violência, os estudos abordam sobre: a norma escolar enquanto meio de manter a ordem e evitar problemas comportamentais; a questão da ausência de limites, da impunidade e da permissividade; a falta da autoridade docente e a perda da autonomia docente. Embora os trabalhos apontem causas específicas, não houve a constatação de autores que

defendiam a perda da autoridade como fenômeno de causa única. Os pesquisadores em geral apontam várias determinações para os fenômenos da indisciplina e da violência escolar.

No **Quadro 5** constam as oitos pesquisas nas quais focaram suas análises nas questões de indisciplinas e/ou violência escolar e que ressaltaram a autoridade docente em algum ponto da pesquisa.

Quadro 5. Trabalhos relevantes à categoria indisciplina / violência

Tipo	Título	Autor(a) / Ano	Metodologia
Dissertação	Autoridade docente e vínculo educativo contemporâneo	SILVA, 2011	Método das conversações / Pesquisador-observador / Entrevistas semiestruturadas
	Escola sem limites: violência, indisciplina e autoridade docente	SILVA, 2003	Entrevista aberta
	Disciplinamento escolar: suas relações com a autoridade docente e a autonomia estudantil em um primeiro ano do ensino fundamental	CORREA, 2013	Análise de conteúdo / Estudo de caso: Entrevista semiestruturada e Observações
	As relações de poder e violência no cotidiano escolar: entre a autonomia, a autoridade e o autoritarismo	SAMPAIO, 2008	Questionário com roteiro semiestruturado
	Caminhando sobre o fio da navalha: um estudo sobre a antípoda violência x não-violência e seus entrelaçamentos com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a partir de falas docentes	PACHECO, 2006	História oral e Teoria das Representações Sociais
Tese	Autoridade docente no ensino fundamental: a escuta de atores de uma escola pública do Distrito Federal	UGOLINI, 2018	Análise de conteúdo / Estudo de caso: Grupo Focal, entrevista semiestruturada, análise documental.
	Representações sociais dos alunos do 9º ano com indícios de minorias ativas em relação à indisciplina escolar	FERREIRA, 2019	Teoria das Representações Sociais: questionário, entrevista e grupo focal
	Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor! violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente	LONGO, 2014	Análise de conteúdo

Fonte: da autora (2021).

Quando o projeto da presente pesquisa estava em sua fase inicial, acreditávamos que o estudo acerca da autoridade docente estava diretamente ligado às questões da indisciplina e da

violência no espaço escolar. A compreensão era de que a indisciplina escolar ocorria pela falta da autoridade docente. Neste momento, não tínhamos a compreensão dos fenômenos enquanto síntese de múltiplas determinações nem tampouco a criticidade acerca da culpabilização do professor nos fenômenos educativos.

Constatamos, a partir da leitura dos trabalhos, que a norma escolar não tem mais garantido a autoridade docente. Acerca disto, afirma-se a tendência em se criar nos estudantes uma obediência acrítica devido à não compreensão do sentido das regras e normas escolares. O problema apontado diz respeito ao estabelecimento de normas e regras impostas que se apresentam como incoerentes, infundadas e sem prévio acordo. Neste sentido, existe a tendência de se exercer a autoridade de forma autoritária, logo há a necessidade do estabelecimento de bases democráticas nas quais o discente tenha a possibilidade de participar e compreender tais normas. No entanto, Silva (2003) afirma que a transgressão da regra não é considerada, em sua análise, ato de indisciplina. Considera-se, então, como indisciplina a ação associada ao desrespeito, ou melhor, se o estudante acata a reprimenda do professor após a transgressão da regra ou se há a necessidade de recorrer a outras instâncias, como a coordenação ou a direção escolar. Neste sentido, é possível relacionar as afirmações de Silva (2003) com a autoridade docente na medida em que este necessita ou não recorrer a outras instâncias para exercer autoridade ou autoritarismo. Vale ressaltar que a definição do ato enquanto exercício de autoridade ou de autoritarismo depende de vários outros fatores.

O pesquisador citado acima relaciona a questão dos limites não apenas ao contexto da sala de aula, mas também à realidade da comunidade escolar como um todo no sentido de convivência civilizada e respeito ao espaço do outro, apontando problemas no processo civilizatório no sentido retroativo (SILVA, 2003). O autor aponta também a liberdade do estudante percebida como permissividade. Ora autoritarismo, ora permissividade, a compreensão do que realmente seja expressão de autoridade docente ficará cada vez mais complexa se continuarmos caindo no equívoco dos extremismos (ROURE, 2009).

A forte presença do autoritarismo, especialmente relacionada ao uso das normas e regras escolares dissociadas do diálogo e da parceria com os estudantes fica evidente com a leitura das pesquisas. Os discursos denunciam pressões e ameaças sofridas pelos estudantes as quais acarretam problemas na relação professor e aluno, sobretudo, devido à polarização entre as normas regidas pela escola com viés autoritário e de uma citada fragilidade dos estudantes. Neste viés autoritário,

é possível encontrar punições e ameaças para resolução de problemas disciplinares nas escolas, justificadas tanto por não conhecer outra forma de lidar com o problema ou por se acreditar ser o único caminho ou o mais fácil para se resolver problemas (UGOLINI, 2018).

Notamos, não somente por meio desta categoria, mas na de autoridade, que muitos destes trabalhos partem dos discursos e das representações dos estudantes. No entanto, parece-nos confuso buscar a compreensão de um fenômeno tão polêmico e complexo quanto a autoridade docente partindo da perspectiva de sujeitos que podem ter uma leitura ainda mais controversa da situação. De forma alguma estamos desmerecendo os estudantes ou retirando-lhes a importância e a centralidade nos processos educativos, apenas estamos problematizando nosso objeto de estudo no sentido de compreender como um tema com marcada confusão intelectual pode ser compreendido por meio de interpretações controversas.

Por exemplo, no trabalho de Ferreira (2019), há um destaque: os estudantes que apresentavam postura rebelde comportavam-se desta forma a partir de um sentimento de revolta contra as práticas autoritárias dos professores e contra as normas escolares sem sentido e que isentam os professores de segui-las, afirmando a inaceitável obediência unilateral, já que deve ser exigida somente dos estudantes e passa por uma possível linha de horizontalidade na relação professor e aluno. Neste sentido, coloca-se os estudantes rebeldes como um grupo de resistência contra os professores autoritários. Ora, se aceitarmos esta interpretação da rebeldia, estaremos, então, responsabilizando os professores e a escola por toda determinação histórica que leva às práticas escolares conteudistas e com marcada concepção capitalista da relação trabalho e educação.

Não estamos condenando as pesquisas que partem do olhar discente, apenas estamos problematizando se esse olhar seria realmente pertinente neste caso específico. A representação do discente pode ajudar a compreender a autoridade docente, mas acreditamos que de forma alguma pode ser determinante no entendimento conceitual.

Algumas pesquisas ainda apontam que os alunos reagem às ações de desrespeito e gritos por parte dos professores, revelando falhas nos elementos didático-pedagógicos e no controle da (in)disciplina. Neste sentido, a resistência dos alunos às normativas escolares verticalizadas e o autoritarismo apresentam-se como contestação às práticas autoritárias por meio de atos de indisciplina. Ressalta-se a importância da coerência entre os saberes do professor a respeito do processo disciplinar e as práticas desenvolvidas em sala de aula. Na contrapartida ao

disciplinamento escolar dos estudantes, destaca-se a importância das práticas desenvolvidas pelo professor no sentido de construção da autonomia.

Na escola, diante de situações de indisciplina, as proposições dizem respeito a educação voltada para a perspectiva dialógica com vistas às soluções projetadas coletivamente em que o professor é entendido enquanto autoridade, por atender às necessidades do grupo e à autonomia dos estudantes. Vale ressaltar que as discussões a respeito das práticas libertadoras propostas por Paulo Freire estão presentes em várias pesquisas como forma alternativa ao autoritarismo, dentro desta categoria podem ser citados Silva (2003), Ugolini (2018), Correa (2013), Ferreira (2019) e Pacheco (2006).

A questão relacional e o desejo de aprender são apontados como características que exercem importante influência no reconhecimento da autoridade docente, cuja sustentação e fortalecimento se aprimoram de acordo com as relações que se estabelecem em sala de aula. Destarte, tal espaço deve ser configurado em espaço de interação e estímulo ao desejo de aprender. Essa interação permite o desenvolvimento da socialização e do pensamento no sentido do respeito às diferentes opiniões e da liberdade de expressão, caso contrário, daria espaço para as variadas manifestações de violência.

Constatamos também, que a maioria dos estudantes que consideram ótima sua relação com o professor, estes se enquadram conforme uma cultura escolar padronizada (SAMPAIO, 2008). Neste sentido, um fator interessante a ser citado diz respeito ao individualismo e à impessoalidade referidos acerca da violência como características mais presentes no desenvolvimento do ser humano nos últimos anos nos quais foram dando possibilidades crescentes para atos violentos. Tais atos não se referem apenas à violência física, mas também às violências verbais no interior da escola.

Ao contrário do que se coloca no senso comum – violência atrelada à maldade humana, Longo (2014, p. 186) reforça a diferença entre força, vigor e autoridade, fundamentando-se em Hannah Arendt (2016), afirma “[...] que o poder é inerente a qualquer comunidade política organizada e resultante da capacidade das pessoas agirem coletivamente”. Deste modo, “[...] a violência não emergiria da afirmação de um poder, mas da sua queda, quando os comandos não são mais consensualmente aceitos e os meios pelos quais se legitima já estariam esfacelados” (LONGO, 2014, p.186).

Sendo assim, “[...] a problemática da violência se inter-relaciona com a ‘crise da autoridade’ docente quando esta não se distancia de um agir autoritário” (LONGO, 2014, p. 8). Todavia, se conectarmos a crise da autoridade ao agir autoritário, estaríamos buscando resolver o problema pelo caminho oposto. Roure (2009, p.111) afirma que “[...] parte das dificuldades de se delinear uma concepção de autoridade na educação do indivíduo se deve à sua assimilação ao caráter autoritário que permeia as relações objetivas no interior da sociedade moderna”. Deste modo, o esforço é justamente no sentido de demarcar a tênue diferença entre autoridade e autoritarismo e buscar construir uma concepção de autoridade como conquista da autonomia e produtora de emancipação dos indivíduos. A polêmica entre os termos autoridade e liberdade ocorre exatamente pelo equívoco em acreditar que onde reside a liberdade a permissividade também residirá.

Pacheco (2006) caracteriza a violência ou a ação violenta como aquilo que possibilita ações autoritárias por meio da cultura do medo. Ela ressalta o conflito como algo que possui dois vieses: um positivo e um negativo, sendo o segundo o mais presente no meio educacional e, por isso, o conflito é algo que os professores tentam evitar ao máximo possível, especialmente pelo fato da dificuldade da resolução destes. No entanto, pensando positivamente sobre o conflito poderemos concluir que este é gerador de conhecimentos e de crescimento pessoal e social. Para a pesquisadora existe uma linha tênue entre autoridade e autoritarismo, a dicotomia entre liberdade e licenciosidade tendo em vista que a licenciosidade pode gerar conflitos por caracterizar-se pelo desregramento.

Partindo de tais pressupostos, podemos afirmar que, ao contrário do que possa parecer, o conflito é natural no convívio social e não deve ser apenas evitado. Mediar estes processos por meio do entendimento de que toda organização social precisa de regras é compreender que liberdade não se iguala à permissividade ou à licenciosidade. Liberdade relaciona-se com a compreensão do ser humano a respeito das múltiplas determinações do contexto histórico e da possibilidade de escolha entre alternativas concretas. Segundo Freire (1996, p.105), “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”, neste sentido tanto a liberdade pode se deturpar em licenciosidade quanto a autoridade em autoritarismo.

Por compreender que homens e mulheres são seres de opção, Freire (1996) evidencia a necessidade da liberdade na construção do ser. Na medida em que o ser humano é privado de sua liberdade, ou seja, de sua opção de escolher, lhe é retirado a essência humana de construção e reconstrução do ser por meio da criatividade, da criticidade, do pensamento, ou seja, por meio da

ação consciente do ser sobre o meio. Por meio da prática da liberdade o ser se torna ser de opções e sua existência não se limita apenas na condição de alienado e massificado. No contexto da escola, em se tratando de educação formal, é comum a preferência por práticas mecânicas e de memorização, no entanto tais práticas por si só não são suficientes para a formação da consciência crítica e criativa no sentido ontológico de formação do ser humano.

Deste modo, esta análise envereda para a discussão acerca de outra categoria pertinente – práticas escolares –, tendo em vista a percepção de que a indisciplina não é tema central nos estudos acerca da autoridade docente como se acreditava no momento inicial da construção do projeto de pesquisa. Assim como as categorias citadas anteriormente e as seguintes, indisciplina e violência se revelaram como integrantes do fenômeno estudado no sentido do grande desafio de saturação de determinações do fenômeno.

d) Práticas escolares

No **Quadro 6** constam as dezesseis pesquisas cujos focos de análise acreditamos estarem mais relacionados às questões que dizem respeito às práticas escolares.

Quadro 6. Trabalhos relevantes à categoria práticas escolares

Tipo	Título	Autor(a)	Metodologia
Dissertação	Relação pedagógica e autoridade docente: um estudo a partir das escolas franciscanas	KLEIN, 2005	Entrevista aberta / observação
	A autoridade docente nas representações sociais de professores(as): implicações no espaço da sala de aula	ALBUQUERQUE, 2009	Análise de conteúdo: Entrevista semiestruturada / Associação livre de palavras
	Autoridade docente na educação infantil: relações de poder e processos de (des)naturalização	REICHERT, 2015	Etnografia / Grupo focal
	Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas	VALES, 2011	Estudo de casos cruzados: observação participante, entrevistas e análise documental
	Criando um ambiente de aprendizagem na sala de aula de língua portuguesa	ALEMEIDA, 2018	Pesquisa-ação / Estudo de caso / Análise de conteúdo: questionário semiaberto e relato de práticas

	Educação física escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana	OLIVEIRA, 2011	Estudo de caso: observação, entrevista semiestruturada, encontro reflexivo e análise de documentos.
	Relações de linguagem e poder no espaço educativo e suas implicações na concepção discente de poder	MOUSQUER, 2019	Questionário
	“Eu não gostava nem odiava porque eu não entendia nada!”: relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares no ensino médio	MARTINEZ, 2018	Análise Textual Discursiva
	Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de desescolarização: Tensões, potências e perigos	GONÇALVES, 2016	Pesquisa-intervenção / Entrevistas semiestruturadas.
	Da autoridade à autonomia: uma reflexão sobre os desdobramentos da relação professor-aluno à luz da psicanálise	AGUIAR, 2012	Pesquisa bibliográfica
Tese	Autoridade docente no Ensino Médio: compassos e descompassos no contexto contemporâneo	OLIVEIRA, 2015	Etnografia / Estudo de caso / Análise de Conteúdo
	A generosidade no exercício da autoridade em professores de educação infantil	KAWASHIMA, 2013	Análise de conteúdo: entrevista clínica piagetiana
	Sobre alteridade, autonomia, autoridade e saberes docentes nas aulas de matemática	JESUS, 2018	Sociologia Pragmática: questionários, produção escrita, mensagens eletrônicas e observações de aula
	Jogos imaginários e movimentos das posições-sujeito: unidade/dispersão no discurso de formação docente	CARNEIRO, 2010	Análise de discurso
	A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética	VIVALDI, 2020	Pesquisa-ação

Fonte: da autora (2021).

Em termos de conceituação, Oliveira (2015, p.235) aponta a autoridade “[...] como uma referência simbólica que torna a palavra do docente significativa, isto é, uma figura que merece ser ouvida e levada em conta, pois tem ensinamentos relevantes a transmitir”. No entanto, afirma, no sentido de tradição da humanidade, que há um enfraquecimento da noção histórica do ser humano

devido aos discursos de indivíduos livres. Neste sentido, os indivíduos estariam deixando de lado os eventos passados, baseando-se na imediaticidade e esvaziando o sentido de espaço público.

A instituição escolar é um local público, influenciado pelas profundas transformações que ocorrem na sociedade, além das mudanças específicas que ocorrem no interior da área educacional. A diversidade de atores que nela convivem a torna um ambiente privilegiado para o encontro com o outro. O outro que é diferente de mim, mas que não precisa ser compreendido como uma ameaça que necessita ser combatida, mas como elemento complementar, que soma e merece ser respeitado. (OLIVEIRA, 2015, p. 236)

Neste sentido, a autora ressalta o respeito como condição humana imprescindível para a constituição da dignidade e da igualdade dentro das sociedades. Logo, a autoridade se caracteriza como relacional, pois pressupõe interação e respeito entre pares. Nas práticas escolares, a autoridade é entendida enquanto figura gestora de conflitos por possuir legitimidade simbólica que auxilia na gestão de desavenças, viabilizando o processo educativo (OLIVEIRA, 2015).

Albuquerque (2009) aborda a falta de parâmetros vivenciais os quais poderiam proporcionar aos professores elementos mais claros no sentido de embasamento de suas crenças. Também se constatou que a autoridade docente se apresenta ambígua: por um lado ela deveria ser fruto da organização familiar e da sociedade como um todo, por outro, deveria ser construída na prática do professor. Deste modo, por um lado nada o professor poderia fazer; por outro, seria possível investir suas práticas para a construção da autoridade. Albuquerque (2009) identificou nas análises das entrevistas o esvaziamento de sentido no processo formativo no qual coloca sobre o professor a responsabilidade de dar sentido às suas práticas o que tornam as relações mais frágeis, causadoras de conflitos e, conseqüentemente, a autoridade se torna inviável. Baseando-se na Teoria das Representações Sociais, o autor ressalta alguns aspectos revelados nos discursos do professores-participantes de sua pesquisa:

[...] um conjunto de significações em torno dos usos do poder no exercício da prática docente; o sentimento de destituição ou enfraquecimento dos lugares de autoridade diante dos alunos; a ideia de que a autoridade estaria atrelada aos ordenamentos do universo escolar e que sua crise se vincularia aos modos de dinamização destes espaços; e por fim, a concepção de que a autoridade se faria enquanto subproduto de uma relação e não só de um desejo ou da suposta posse de algum poder tomado em arbítrio pelos professores. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 232-233)

Na relação entre autoridade e poder, autoridade e autoritarismo observa-se que estes termos acabam transformando-se em sinônimos, tendo em vista o sentido negativo atribuído à autoridade (REICHERT, 2015). É interessante notar a diferença de parâmetros para tratar a autoridade docente

de acordo com a etapa ou a modalidade de ensino. Certamente, em cada segmento da educação os atributos que favorecem ou desfavorecem a autoridade docente se alteram.

Na Educação Infantil, as pesquisas ressaltam importantes atributos para o estabelecimento da autoridade docente, dentre eles: o afeto e o cuidado. Em contrapartida, no Ensino Médio, constata-se a grande influência dos objetivos educacionais dos estudantes cujos ideais vinculam-se, sobretudo, à entrada no mercado de trabalho e à ascensão social por meio da entrada no Ensino Superior. Neste sentido, os estudantes acabam buscando sentidos para o processo educacional e, conseqüentemente, para a atuação dos professores.

Ao tratar a questão da autoridade na Educação Infantil, Kawashima (2013) afirma ser a generosidade uma virtude essencial, pois está atrelada à função de cuidar e à afetividade. O seu estudo diz respeito à investigação do juízo de professores e alunos da Educação Infantil acerca da generosidade e se esta virtude teria relação com o exercício da autoridade docente. Neste sentido, ressalta a importância da formação moral tendo em vista que virtudes são valores morais e essa dedicação às virtudes implica o desenvolvimento da consciência do que as pessoas valorizam e das próprias ações. Segundo a autora,

[...] o trabalho da generosidade na escola pode possibilitar olhar o outro e cuidar dele e assim ter relações sociais mais harmoniosas. Neste caso, evidencia-se que trabalhar a generosidade na escola tem valor inestimável para que as relações sociais agressivas e violentas na escola não sejam mais as reclamações capitais da escola. (KAWASHIMA, 2013, p.241)

Uma das virtudes destacadas pelas profissionais na pesquisa foi a paciência como forma de ajudar suportar as frustrações do cotidiano escolar. No entanto, é preciso ver a díade – paciência e generosidade- quando nos referimos a necessidade de se ter paciência. Por um lado, essa virtude é importante e necessária pela perspectiva da perseverança dos professores; por outro, ultrapassar os limites do quanto estes profissionais podem suportar, tendo em vista as inúmeras frustrações possíveis, pode acarretar um desgaste cuja consequência poderia levá-los desistir de se superar profissionalmente e de melhorar sua *performance* profissional.

Na educação de jovens e adultos a autoria é apontada como meio de recuperar a autoridade docente (ALMEIDA, 2018). Com a crise de autoridade tende-se a ressaltar a postura protagonista dos professores em relação ao objeto de ensino em oposição ao mero repetidor de regras e conteúdos, tanto para despertar o interesse dos alunos quanto para a profissionalização.

Também são ressaltadas questões relativas à postura dos professores e à organização da escola pública. Acerca da postura do professor, Oliveira (2015) faz uma contraposição entre o professor apático e o professor democrático. O primeiro, passa a imagem daquele que se abstém do processo educativo; o segundo demonstra preocupação com a construção do conhecimento e com as relações sociais que se estabelecem no espaço escolar. Independentemente do que se afirma acerca do professor, é fato que todo profissional deve manter posturas éticas em sua atuação. Logo, pensar que existam diferentes tipos de professores não deveria estar em voga, especialmente quando consideramos a construção da individualidade em si e para si (DUARTE, 2013). Para além das individualidades de cada ser humano e de cada profissional, é importante ter consciência dos parâmetros éticos de cada profissão e desenvolver o respeito e o compromisso com os sujeitos envolvidos.

Acerca da organização da escola pública no Brasil – ciclos de ensino –, Vales (2011) enfatiza que esta nova organização está ainda atrelada com a realização de antigas práticas. A pesquisadora afirma que há a perda das potencialidades da proposta de ciclos tendo em vista que este modelo acaba ficando restrito aos arranjos organizacionais, pois na prática há a reprodução da lógica da escola seriada. Dentre os pontos relevantes acerca dos ciclos, Vales (2011, p. 82) enfatiza a progressão continuada e elenca uma série de fatores relacionados aos procedimentos pedagógicos.

As dúvidas englobam noções relacionadas acerca dos procedimentos pedagógicos que incluem: a preparação de aulas que capacitem os alunos para a realização das provas externas ao final de determinado ano letivo; a reorganização da turma de alunos entre aqueles que já se encontram alfabetizados e aqueles que ainda carecem da primeira etapa de alfabetização após concluírem o primeiro ano de estudos; um melhor preparo dos professores para ensinar o que deve ser cobrado nas avaliações externas. Os desconfortos giram em torno da questão da exposição do resultado obtido com determinado grupo de alunos após a realização das provas finais atrelado ao rendimento que cada professor conseguir conquistar com seus alunos, o que denota sua boa ou má qualificação para o trabalho docente.

Tais considerações são relacionadas ao fazer pedagógico dos professores e, conseqüentemente, à autoridade deles. Os ideais da proposta de ciclos parecem não ter ganhado vida e permanecido no papel. Segundo Vales (2011), é urgente a tomada de consciência por parte dos professores em relação aos conceitos e às diretrizes importantes ao fazer pedagógico. Ela ressalta que em muitas de suas perguntas nas entrevistas, os professores sequer entenderam o sentido de alguns termos, fato este no qual direcionava o contexto das perguntas a outras ideias e

assuntos, “[...] talvez por se tratar de uma dúvida quanto ao sentido geral ou então pela ausência de conversas sobre o assunto no interior da escola” (VALES, 2011, p. 83).

Neste sentido, a escola não deve e nem pode concentrar suas energias apenas nos conteúdos e nos resultados das avaliações externas, pois é preciso ter um olhar ampliado ao todo do fazer pedagógico e compreender o viés socializador e humanizador das práticas escolares. O professor deve, então, estar ciente de seus objetivos educacionais e das variáveis presentes em seu trabalho no intuito de não a revestir com práticas antigas e formas autoritárias.

O fazer pedagógico deve considerar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e pautar-se em relações democráticas no sentido do exercício de uma autoridade docente na qual respeite a liberdade dos discentes e não deixe de assumir a seriedade e a diretividade necessárias ao ato de ensinar. Para isto, faz-se necessária a consciência crítica da realidade social para que a prática educativa possibilite a leitura desta realidade. Nesta perspectiva, o professor deve refletir crítica e constantemente no intuito de rever e transformar as ações pedagógicas ressaltando o caráter problematizador e dialógico para um exercício democrático da autoridade docente.

É preciso, enfim, considerar o planejamento e a avaliação como importantes fatores que organizam o trabalho pedagógico para proporcionar o caráter intencional da atividade educativa, ou seja, da práxis pedagógica. Mais do que a mudança de documentos é importante a mudança nos paradigmas dos profissionais da educação.

Posto isto, é relevante abordar outra categoria relacionada às mudanças pertinentes no campo educacional, especialmente no atual momento vivido em âmbito mundial. Com os últimos acontecimentos – pandemia da Covid-19 –, o fazer pedagógico dos professores enfrentou grandes desafios e precisou ser adaptado às novas demandas do ensino remoto cuja viabilidade tornou-se possível devido ao avanço tecnológico atual. Deste modo, as Novas Tecnologias Informacionais e Comunicacionais – TICs – se apresentaram como uma categoria importante e controversa.

e) Novas Tecnologias Informacionais e Comunicacionais

Com três trabalhos enquadrados na categoria novas tecnologias informacionais e comunicacionais (**Quadro 7**), identificamos questões acerca do aparente desnivelamento de conhecimentos tecnológicos entre professores e estudantes, das normas quanto ao uso de novas tecnologias no contexto escolar e da construção de uma cibercultura apresentando impactos na organização do trabalho pedagógico.

Quadro 7. Trabalhos relevantes à categoria TICs.

Tipo	Título	Autor(a) / Ano	Metodologia
Dissertação	#CurrículoDoFacebook: denúncia de crise e demanda pela reforma do ensino médio na linha do tempo da escola	EVANDELISTA, 2016	Netnografia (etnografia virtual) / Análise do discurso
	O discurso pedagógico nos jogos de simulação de vida e ambientes por telefone celular: o jogo the sims2	BARON, 2011	Análise de discurso
Tese	A autoridade docente e a sociedade da informação: educação, crise e liquidez	SOARES, 2016	Discurso do sujeito coletivo (DSC) / Análise interparticipante / Pesquisa exploratória / Entrevista semiestruturada / Observação assistemática

Fonte: da autora (2021).

Soares (2016) ressalta o impasse que surge a partir da crença de que o estudante, por ser da nova geração e possuir conhecimentos tecnológicos constitui-se de um indivíduo multitarefa e toma rápidas decisões, diferente do professor que pertence a outra geração tradicional, autoritária e que não domina os recursos tecnológicos. Para Soares (2016) é de senso comum acreditar que o despreparo do professor afete a efetividade das novas tecnologias no campo educacional. O pesquisador investiga, então, o impacto das novas tecnologias informacionais e comunicacionais (TICs) na prática docente e conclui que a ausência de domínio sobre essas tecnologias por parte do professor não o desautoriza diretamente. Embora as TICs se apresentem como variáveis importantes ao trabalho docente, a condição para reforçar ou desconstruir a autoridade docente depende da forma como é utilizada. Soares (2016, p. 259) afirma que:

[...] não parece ser o domínio da TIC pelo professor que reforça ou não a sua autoridade, mas como ele, tendo ou não esse domínio, se utiliza das competências inerentes aos seus alunos para potencializar os seus próprios recursos didáticos e permitir uma construção metodológica conjunta com a sua turma.

As TICs produzem uma nova realidade e demandas, neste sentido, Evangelista (2016) salienta que as redes sociais produzem sujeitos, práticas, ideias e símbolos que compõem a cibercultura e causam relevantes impactos para a educação.

Nessa concepção do *Facebook* como um currículo, algumas especificidades da rede social digital chamam a atenção. É o caso da frase “No *Facebook* você pode se conectar e compartilhar o que quiser com quem é importante em sua vida”. Esse é o convite do *Facebook* para que as pessoas se cadastrem e façam parte da maior rede social digital do mundo (COMSCORE, 2015). A promessa de se conectar e compartilhar coisas com as pessoas vem acompanhada por um detalhe sutil, mas muito importante: o/a usuário não irá se conectar e compartilhar qualquer coisa com qualquer pessoa, ele/a irá compartilhar o que quiser e com quem é importante em sua vida. Ou seja, o *Facebook* oferece ao/à internauta a possibilidade de selecionar o público e o conteúdo a ser publicado. E, assim como qualquer outro currículo, o processo de seleção não acontece de forma neutra ou despreziosa. Ela é feita a partir de determinado ponto de vista, considerando os interesses do/a administrador/a, do perfil e/ou da página. (Evangelista, 2016, p. 15-16)

A autora considera a construção do que nomeia “currículo do *Facebook*”. Nesta análise, há denúncia de que a escola está ultrapassada em vista dos estudantes da contemporaneidade o que acarreta a não identificação dos jovens com a instituição de ensino e, conseqüentemente a crise da educação. Nestes moldes, a crise da autoridade docente acompanha a crise da educação.

Evangelista (2016) salienta que para recuperação da autoridade é necessária uma reforma neste sistema. Segundo a pesquisadora, para além do reconhecimento do impacto das redes sociais na vida dos estudantes, as escolas também precisam se aproximar dos jovens e de suas culturas, demonstrando que tanto os jovens demandam uma nova configuração de escola, quanto a escola espera uma nova postura dos estudantes. Nesta dissertação, analisa-se as ambigüidades presentes em postagens nas redes sociais acerca da visão que se tem do professor e, conseqüentemente, que se constrói deste profissional. Ora surgem postagens acerca da importância e do poder presente na figura do professor, ora postagens incentivando pais e mães a gerarem o sentimento de respeito para aquele que detém uma função nobre e sacerdotal.

Segundo Evangelista (2016), a realidade virtual proporciona aos estudantes uma nova cultura na qual pode ser intitulada cultural virtual. Neste sentido, novos termos vão se agregando na realidade dos jovens, termos como: curtir, postar, compartilhar entre outros. Na perspectiva da pesquisadora citada, essa nova cultura é recheada de possíveis interpretações e, em sua análise acerca do conteúdo postado no *Facebook*, é possível perceber que em vários momentos existem imagens e textos relacionados à figura do professor enquanto ser de autoridade ou desprovido dela no sentido da crise da educação. Em alguns destes conteúdos o professor é visto com uma imagem ideal do ser que detém conhecimento e poder, outrora do ser que possui uma missão devido ao dom de ensinar, outrora do ser que precisa da ajuda da família, da sociedade e, até mesmo, da polícia para conseguir a autoridade perdida ao longo dos anos. Todo este conteúdo produzido virtualmente

conduz à construção de ideologias acerca do ser professor e de sua imagem docente, mesmo que pautada em senso comum ou ideias controversas.

É fato que as tecnologias estão cada vez mais ocupando espaço na vida humana, no atual contexto em que vivemos, e negá-las é um evidente equívoco. No entanto, é preciso refletir acerca dos impactos que estas tecnologias estão gerando nas relações sociais e na formação do ser humanizado. Para afirmar quais são estes impactos seriam necessárias pesquisas que focassem neste tema, no entanto, é possível afirmar o evidente caráter alienador das atuais formas dessa relação virtual. Estamos vivendo na era dos *posts*, das curtidas e dos comentários sem o aprofundamento das relações sociais. Atualmente, as pessoas são julgadas pelo que aparentam ser nas redes sociais e influenciadas pela quantidade massiva de *fakenews* geradas a todo instante na *internet*.

Portanto, qualquer que seja o espaço, físico ou virtual, podemos fazer escolhas por desenvolvermos as melhores ou as piores práticas. Nas redes sociais não é diferente. Podemos usar tal espaço para fazer o melhor uso ou não, deste modo, este não precisa ser necessariamente um espaço de reprodução. Notadamente, retornamos à discussão acerca da formação da consciência crítica com viés libertador e emancipador. As escolhas possíveis na vida do ser humano apenas são possíveis quando há uma educação voltada para a consciência crítica das relações sociais e históricas e, portanto, das determinações concretas da vida humana no sentido da práxis.

Partindo desta visão histórica e social da construção da vida humana, outra categoria revelou-se primordial: o contexto histórico. Deste modo, o próximo item irá discutir as questões relevantes encontradas nos trabalhos pertinentes ao tema de pesquisa aqui proposto.

f) Contexto histórico

No **Quadro 8** estão os dois trabalhos que focaram suas análises acerca da autoridade docente dando destaque ao contexto histórico. Vale ressaltar que embora as expectativas iniciais fossem encontrar vários trabalhos que focassem na perspectiva histórica, apenas dois trouxeram o enfoque e os elementos pertinentes à pesquisa a respeito da perspectiva histórica e seus impactos para a construção ou desconstrução da autoridade docente.

Quadro 8. Trabalho relevantes à categoria contexto histórico.

Tipo	Título	Autor(a) / Ano	Metodologia
Dissertação	Representações sociais de professores sobre a autoridade docente	HOFFMANN, 2018	Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) / Nuvem de palavras
Tese	Memória, educação e autoritarismo: a opinião pública no Brasil e no Paraguai	LAMEIRA, 2016	Análise documental

Fonte: da autora (2021).

Lameira (2016) traz em sua pesquisa a análise dos contextos vivenciados no Brasil e no Paraguai em relação ao período ditatorial no intuito de identificar a existência ou não do autoritarismo, mesmo com o fim de ambas as ditaduras. O discurso político identificado em ambos os contextos, para a implantação do regime militar, segundo a pesquisadora, fora o mesmo: o da defesa da ordem social e da tradição. “No Brasil, o desenvolvimentismo, confirmou a tradição nacional de controle do Estado sobre setores considerado estratégicos, com o fomento de investimento seletivo em infraestrutura e no setor de formação de capital” (LAMEIRA, 2016, p.162). Neste contexto, o uso da violência e de métodos autoritários foram marcantes e geraram grandes perdas para os que se engajavam em lutas sociais.

Especificamente acerca da educação, houve significativo controle em todos os níveis de ensino. O objetivo principal da educação baseava-se na perspectiva tecnicista cuja configuração adequa objetivos e resultados à demanda do mercado. Uma ressalva feita por Lameira (2016, p.164) diz respeito às mudanças realizadas no sistema educacional no qual, paradoxalmente, “[...] permitiram se chegar ao período de transição com estruturas para acatar reformas e adequações de uma realidade em transformação”. No entanto, mesmo que existissem características na organização do sistema favoráveis a mudanças positivas futuras, eram evidentes as intervenções de caráter ideológico que promoveram alterações com claros parâmetros autoritários.

Hoffmann (2018) aponta os reflexos da ditadura militar no espaço escolar, tanto na atuação do professor quanto na postura dos estudantes. Segundo a autora, instala-se um contexto de autoritarismo dominante no qual os professores não encontravam possibilidades de superação desta postura, tendo em vista o desconhecimento de seu real significado e a falta de argumentação no

sentido de superação e contraposição do autoritarismo, seja dentro ou fora de sala de aula no contexto escolar. A autora ressalta a percepção de uma forma inconsciente de lidar com alguns desafios e afirma, acerca dos dados analisados em sua pesquisa, a relação entre o vivenciado pelos professores ao longo de suas vidas e suas crenças acerca da autoridade. Tal fato os faz representar socialmente² a autoridade de acordo com o que vivenciaram no passado e, portanto, desconhecem outras formas. Por meio das análises de Hoffmann (2018), foi possível perceber que tais representações levam à compreensão da autoridade enquanto autoritarismo e, para demarcar essa diferença, faz o uso da expressão autoridade democrática.

Essa autoridade, claramente “engessada” por uma série de princípios e exigências, demonstra a ausência de repertórios vivenciais de uma autoridade democrática e, conseqüentemente, a não conscientização a respeito de tal questão. Por isso torna-se necessário que esses professores conheçam todas as formas de se obter o respeito, indo além do “medo” e do “poder”.

A palavra “liderança” não é utilizada como oposição ao que esses professores consideram como “chefia”; ao contrário, demonstra ser a personificação de quem eles consideram ter a autoridade.

Pensar em uma autoridade democrática envolve novas experiências, novas vivências e novas formas de se enxergar as relações para que se construam novas representações sobre a autoridade. Não existe possibilidade de mudança sem discussões a respeito de novos processos mais democráticos para a questão da autoridade e da sociedade como um todo. (HOFFMANN, 2018, p. 93)

As críticas à compreensão de mundo partem das determinações históricas concretas nas quais permitem ao indivíduo a construção de sua individualidade. Nas análises das pesquisas citadas ficam evidentes o autoritarismo e a alienação presentes na constituição do ser neste contexto. Segundo Gramsci (1999, p. 94):

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular.

Portanto, refletir acerca do contexto histórico no qual se construiu e continua se construindo o objeto que se propõe estudar é fundamental. Afirmar a presença do autoritarismo, embora pareça

² Hoffmann (2018) utilizou em sua pesquisa a Teoria das Representações Sociais para analisar as entrevistas realizadas com professores do Ensino Fundamental.

evidente, não pode residir apenas na superficialidade da aparência do fenômeno (LEFEBVRE, 1991). É preciso buscar a essência destas determinações para que possamos afirmar a existência ou não da autoridade ou do autoritarismo docente, para, então, buscamos construir os conceitos, pois “[...] teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (PAULO NETTO, 2011, p. 21).

A construção deste Estado do Conhecimento revelou-se como um importante momento, não apenas de pesquisa, no sentido de busca, mas de muita reflexão acerca do tema proposto. Inicialmente não esperávamos muitas produções acadêmicas, em termos quantitativos, que analisassem o mesmo objeto do conhecimento, no entanto nos deparamos com uma quantidade de trabalhos que julgamos adequada tanto para a viabilidade das análises qualitativas quanto para a superação da quantidade que esperávamos.

Ao realizar a análise qualitativa, fomos excluindo vários trabalhos tendo em vista o distanciamento de nossa proposta de pesquisa e da perspectiva de autoridade abordadas nos trabalhos. Buscávamos analisar pesquisas que abordassem a autoridade enquanto um saber pedagógico inerente à profissão docente como uma entre as várias determinações que constituem o ser professor.

Na realidade, encontramos várias pesquisas que demonstraram a autoridade enquanto uma característica importante ao professor para garantir a disciplina, evitar a violência escolar, o indisciplinamento dos estudantes, o fracasso da norma escolar e a desautorização do docente em prol de um bom andamento do trabalho pedagógico. Tais instâncias revelam-se importantes e precisam ser consideradas, no entanto nossa pesquisa apresenta sua relevância justamente por incluir este argumento, tendo em vista que não buscamos apresentar mais uma análise a respeito da crise da autoridade docente ou demonstrar esta crise enquanto reveladora de um obstáculo para a melhoria da atuação docente. Acreditamos que as pesquisas analisadas obtiveram sucesso em revelar a evidente crise.

Logo, nossa pesquisa se propõe ir além, analisando a autoridade docente na perspectiva da práxis pedagógica para revelá-la enquanto um saber a ser construído por meio da formação e da experiência do profissional em contraposição à ideia de que seja privilégio de alguns. Enfim, acreditamos que a autoridade docente seja uma característica possível de ser construída no ser a partir da ação consciente do profissional e da perspectiva da realidade enquanto síntese de múltiplas determinações.

2. A AUTORIDADE E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

“[...] A questão agora é como pôr minha prática ao lado do meu discurso. Isto é, como posso ser coerente em classe. Por exemplo, não posso proclamar meu sonho de libertação e, no dia seguinte, ser autoritário na relação com os estudantes, em nome do rigor”.

(Paulo Freire – Medo e Ousadia)

Refletir acerca da autoridade docente é tarefa complexa, tendo em vista o desafio de encontrar as nuances pertencentes à prática docente com vistas a construir uma visão concreta que realmente contribua para a atividade docente. Neste sentido, é de suma importância compreender diversos elementos atrelados à organização do trabalho pedagógico e à profissão docente considerando a autoridade do professor enquanto um saber possível de ser construído a partir da formação e da experiência.

Ao pensar em autoridade relacionada ao contexto da sala de aula, logo vem ao pensamento a relação entre professor e aluno. A este respeito, Libâneo (1994) afirma existir dois aspectos desta interação: o aspecto cognoscitivo – referente ao processo de ensino e aprendizagem tendo em vista a transmissão e assimilação de conhecimentos – e o aspecto socioemocional – referente ao vínculo afetivo e às normas objetivas de conduta dos alunos. Segundo o autor, a autoridade reside no segundo aspecto.

Na sala de aula o professor exerce uma autoridade, fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas. Ela é um atributo da condição profissional do professor e é exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos. O professor estabelece objetivos sociais e pedagógicos, seleciona e organiza os conteúdos, escolhe métodos, organiza a classe. Entretanto, essas ações docentes devem orientar os alunos para que respondam a elas como sujeitos ativos e independentes. **A autoridade deve fecundar a relação educativa e não cerceá-la.** (LIBÂNEO, 1994, p. 251, grifo nosso)

Em concordância com o autor, a autoridade docente decorre do processo de desenvolvimento profissional e está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da autonomia tanto do professor quanto dos estudantes. Partir da compreensão da autoridade por meio da relação professores e alunos, pressupõe compreender, em primeiro lugar, a profissão docente enquanto instância formadora de seres capazes de interagir em perspectiva humanizadora, no entanto, sem perder de vista o profissionalismo dessa relação, tendo em vista que se desenvolve dentro de uma instituição que possui uma função social.

No aparente fosso intransponível entre universidade e escolas (NÓVOA, 2017), o distanciamento entre o que tem sido investigado nas pesquisas universitárias e a realidade concreta

das escolas tem agravado as possibilidades de transformação da condição socioprofissional dos docentes. Ainda há muitos dissensos ao tratar dos temas profissionalização, profissionalidade e desenvolvimento profissional. Segundo Nóvoa (2017) é importante que a formação de professores seja pensada como formação para o exercício de uma profissão. Essa visão do autor ajuda na construção de uma identidade profissional tendo em vista que afasta a ideia do dom natural para lecionar e agrega à profissão o saber científico pertinente à área do conhecimento.

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade (DARLING-HAMMOND, 2016). O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão. (Nóvoa, 2017, p. 1109)

A crítica à perspectiva da função docente apresentada pelo autor vai ao encontro da visão técnica aplicada no trabalho docente e rejeita as dimensões política, social e cultural, causando o desprestígio e, conseqüentemente, a desprofissionalização da profissão. Tomar a profissão docente enquanto uma atividade prática aplicável e, logo, passível de ser contemplada por meio de modelos rápidos de formação de professores (*fast-track teacher preparation*) (NÓVOA, 2017) retira o potencial transformador dessa atividade, ou seja, descaracteriza-a enquanto *práxis*, e simplifica as formas de mensurar seus resultados. O grande problema dessa descaracterização e simplificação são as falsas impressões de que um conjunto de programas empresariais poderiam solucionar as questões da docência. No entanto, o agravante é exatamente essa visão neoliberal da atividade docente.

A exemplo da desprofissionalização, Freire (1994) ressalta a questão do tratamento de “tia” recebido pelas professoras. O termo tia possui natureza ideológica ao ser usado para se referir a professoras. Partindo disso, o autor afirma que o termo tia opera de modo a encobrir a realidade, ou seja, oculta a verdade, causando a desprofissionalização por meio da crença de que a professora deve assumir a afetividade da tia e, portanto, sua responsabilidade reside no cuidado proporcionado pela tia. Deste modo, retira-se das professoras e dos professores seu caráter de profissão para assumir o caráter sacerdotal.

Segundo Azzi (2012, p. 45), é importante a compreensão do conceito de trabalho docente enquanto atividade historicamente construída.

A docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais. Síntese histórica da evolução da docência, a construção do conceito de trabalho docente demanda uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, e, conseqüentemente, do modo de produção capitalista.

Nessa análise, e tomando trabalho enquanto categoria geral e docência enquanto especificidade, a atividade do professor acaba adentrando em outra discussão: a (des)qualificação docente (AZZI, 2012). Agravada por meio da dicotomia entre concepção e execução – característica da divisão capitalista do trabalho –, os docentes acabam perdendo sua autonomia, seu poder de decisão e, conseqüentemente, o controle sobre os meios, objetivos e processo de trabalho. Nesta perspectiva, os pressupostos de construção do conceito de trabalho docente enquanto atividade historicamente construída (**Quadro 9**) são esvaecidos.

Quadro 9 - Pressupostos do conceito de trabalho docente

Trabalho docente (atividade historicamente construída)		
→ É uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação.	→ Só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista.	→ A compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente).

Fonte: da autora com base em Azzi (2012).

Quanto mais prático o trabalho docente aparenta ser, maior a tendência de desconexão entre teoria e prática, conseqüentemente, menores as tendências da realização da ação-reflexão-ação em uma perspectiva científica. Sendo a atividade em sala de aula apenas a ponta de um *iceberg* teórico (FREIRE e SHOR, 2021), permanecer apenas na aparência prática leva os envolvidos nessa realidade a permanecerem também em respostas pautadas no senso comum e em ideologias dominantes.

Nesta perspectiva, partir da necessidade da ação consciente e intencional para compreender o trabalho docente, pressupõe a compreensão

[...] da tríade profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, entendendo que esses elementos apresentam significados marcados pelo sistema capitalista que podem tanto acarretar numa supervalorização de aspectos individuais do professor, subsidiando uma lógica de responsabilização, como também se tornar uma noção tão abstrata que pode

não ser passível de concreticidade nas relações objetivas do mundo do trabalho docente, como também pode ainda subsidiar análises que consideram o reconhecimento das especificidades do professor como profissional em disputa com os elementos que têm produzido a deterioração do trabalho docente no contexto da exploração de sua força de trabalho. (CRUZ, 2017, p. 26)

Nesse sentido, a profissionalidade docente é manifestada por meio das diversas funções exercidas profissionalmente pelos professores, sendo o ensino a função precípua dessa profissão. No entanto, referir-se a uma função precípua não supervaloriza uma ação em detrimento da outra, tampouco retira dos docentes a necessidade de momentos extraclasse para exercer todas as funções a que são demandados, sejam elas: planejar, orientar, avaliar, pesquisar etc.

A profissionalidade apresenta características relacionadas principalmente ao modo como os professores se preocupam e criam condições de se realizar um bom ensino, fato este que se liga diretamente aos conhecimentos, habilidades e competências construídas ao longo do processo de profissionalização e que se complementam por meio da perspectiva ética que a docência demanda. Tal perspectiva relaciona-se também à construção da identidade profissional na medida em que este é um processo dinâmico e mutável que responde a uma multiplicidade de demandas sociais, econômicas, políticas, entre outras. O processo de constituição da identidade profissional reflete ainda características que constituem também a coletividade (CRUZ, 2017).

Portanto, é fundamental compreender as demandas que estão relacionadas à profissionalização, pois é a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais e da revisão das tradições que ocorre a construção da identidade profissional, sem deixar de lado a reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 2012). Por conseguinte, a identidade profissional

Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2012, p. 20)

Destarte, a construção da identidade profissional reflete um conjunto de construções históricas, culturais, sociais e econômicas que integram a profissionalização docente e se misturam com as características individuais de cada ser, fazendo assim emergir identidades diferentes, mas que se relacionam por meio de elementos instituídos e instituintes da profissão. Deste modo, é exatamente nessas diferentes identidades que residem as possibilidades de criação e transformação das práticas, pois o ser não é imutável e petrificado. Os seres humanos são capazes de criar e recriar

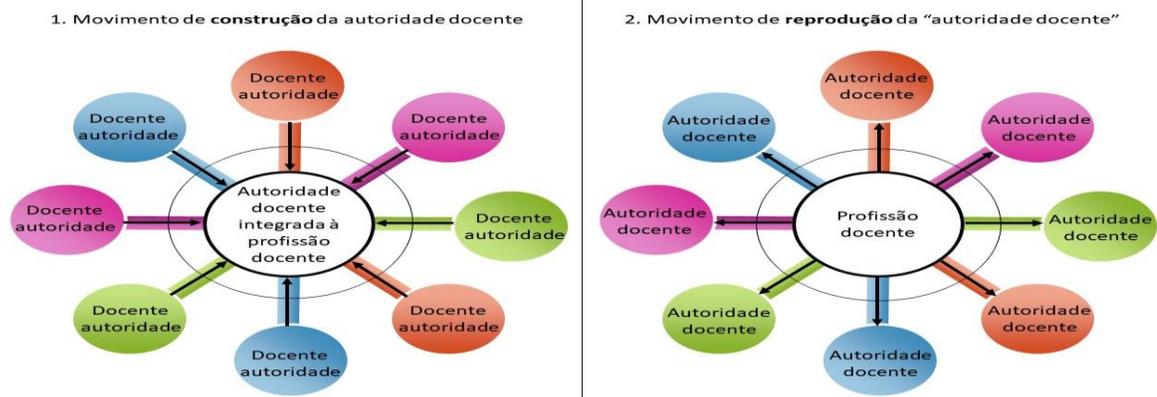
a sua própria existência por meio da ação consciente do trabalho devido à sua concepção ontocriativa (FRIGOTTO, 2010).

Partindo deste pressuposto, é possível afirmar que a autoridade docente é então uma das características construídas a partir da constituição da identidade profissional que possui um significado social e cultural e que viabiliza a ação docente, sem a qual não é possível desenvolver um trabalho de qualidade.

Quais elementos constroem a autoridade docente? Será que essa característica advém do ser docente construído ao longo do desenvolvimento profissional ou será uma característica inerente à profissão? Quer dizer, devemos lutar pela agregação da autoridade docente à profissão como um todo ou devemos abordar a autoridade enquanto elemento a ser desenvolvido no profissional consciente com a finalidade de construção do docente autoridade? Parece-nos que, em ambos os casos, a autoridade docente se integraria à profissão em si, a distinção está no caminho a ser trilhado (**Figura 1**). Se do todo às particularidades ou se das particularidades ao todo.

Figura 1. Autoridade e profissão docente

1. Movimento de **construção** da autoridade docente 2. Movimento de **reprodução** da autoridade docente



Fonte: da autora (2021)

No primeiro caso da **Figura 1**, acredita-se que o docente se torna uma autoridade do processo educativo por meio da formação continuada agregada à experiência profissional. No segundo caso, pressupõe-se uma legitimação de cima para baixo, ou seja, do sistema, quando ao professor é concedida, externamente, sua autoridade docente. Entretanto, esse reconhecimento externo não passa de uma ilusão, pois não se pode esquecer a realidade concreta em que se situa

esse processo: o sistema capitalista que pressupõe divisão de classes e alienação para sua manutenção e que não tem interesse na formação humana para a emancipação.

A profissão docente, assim como outra profissão, não pode ser refletida isoladamente. Existe um jogo de interesses atrelados ao sistema vigente que auxiliam na construção ou na desconstrução do ser docente. Freire e Shor (2021) deixam claro que a ação do professor não se resume à atividade pedagógica. O professor é também um ser político na medida em que atua com a formação de seres humanos inseridos em um contexto histórico. Na tendência libertadora, o professor não deixa a perspectiva política de lado por compreender as nuances transformadoras de sua atuação no sentido da práxis.

A atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Nesse caso, os atos não só são determinados causalmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente –, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, no entanto, determina e regula os diferentes atos antes de desembocar em um resultado real; ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro. (VÁZQUEZ, 2007, p. 220)

Vázquez (2007) ressalta a atividade humana enquanto ação transformadora da realidade partindo da perspectiva da *práxis*. A atividade sem consciência não possui o caráter humano transformador, pois pertence ao campo puramente prático; assim como manter a atividade no campo puramente teórico nada auxilia na transformação da realidade. Logo, a consciência por si só não proporciona a transformação da realidade, são primordiais os processos de objetivação e apropriação. Diferentemente, como afirma Tonet (2013) do pensamento greco-medieval cuja busca da essência residia no campo das ideias, da razão.

O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada de transformação subjetiva. A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de um novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim. (DUARTE, 2013, p. 26-27)

Logo, partindo das perspectivas histórica, social e cultural, individualização e socialização são duas faces da mesma moeda, ou seja, o ser individualiza-se socialmente. A formação do indivíduo passa por um processo que se inicia pelo desenvolvimento da individualidade em si –

síntese espontânea das relações sociais – em direção à individualidade para si – síntese consciente das relações sociais. Vale ressaltar que os processos de apropriação e objetivação apresentam, contraditoriamente, o caráter humanizador e o caráter alienador, logo a questão não é negar a realização de ambos, mas superar suas formas alienadas (DUARTE, 2013).

Atrelando a atividade *práxica* ao campo da educação, fica clara a relação com a atuação docente tendo em vista seu caráter formal. A educação ocorre em toda parte. A construção humana decorre de aprendizagens – intencionais ou não – do acúmulo de conhecimento historicamente produzido que tornou a raça humana humanizada. A ação docente por pertencer à educação formal e, portanto, intencional necessita ser constantemente refletida, pensada criticamente, projetada e colocada em prática, levando em consideração que o resultado ideal pode não coincidir com o produto real (VÁZQUEZ, 2007). Essa não coincidência entre a ação previamente projetada e seu produto ocorre exatamente pela característica do devir evidenciada nas contradições da realidade, na qual o ser é vir a ser.

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. [...] Sabe que é precisamente porque pode transformar o mundo que o homem é o ser da praxis ou um ser que é praxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa transformador do mundo. Ama a vida em seu devenir. (FREIRE, 1997, p.15)

A relação entre teoria e prática, embora indissociável, não é comumente evidenciada na realidade escolar. Existe a dificuldade em relacionar essas duas instâncias que nunca deveriam ser apartadas. A atividade docente exige muito do professor e se revela como “[...] uma atividade muito prática, embora tudo que ocorre em classe seja a ponta de um iceberg teórico. [...] Apesar de toda prática ter um bom fundamento teórico e vice-versa, a maioria das pesquisas em educação não é de muita ajuda nas horas agitadas da sala de aula concreta” (FREIRE e SHOR, 2021, p.14). Diante disto, os professores tendem a se interessar mais pela prática do que pela teoria e essa falta de postura reflexiva pode gerar sérios problemas para o trabalho pedagógico, dentre os quais é possível citar o objeto aqui investigado.

2.1 AUTORIDADE DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIOCULTURAIS

É papel do professor desenvolver a atividade educativa tendo consciência de sua perspectiva pedagógica devido aos objetivos que toma em sua prática pedagógica. A atuação pelo viés liberal depende da alienação do ser, tendo em vista que esta visa formar seres que auxiliam na reprodução/manutenção do sistema e do *status quo*. Por outro lado, a atuação docente pelo viés progressista permite a compreensão do papel transformador da escola, bem como seus limites. Neste sentido, o professor possui consciência de sua função social e age enquanto intelectual orgânico. Segundo Gramsci (2001), o trabalho manual e intelectual devem ser princípios educativos para a construção do conhecimento científico no espaço escolar no sentido de desenvolvimento de uma concepção histórica e dialética do mundo. O corpo docente é, então, o grupo que possui consciência de seu dever contra-hegemônico.

Antes, pelo menos, os alunos formavam uma certa “bagagem” ou “provisão” (de acordo com os gostos) de noções concretas; agora, quando o professor deve ser sobretudo um filósofo e um esteta, o aluno negligencia as noções concretas e “enche a cabeça” com fórmulas e palavras que não têm para ele, na maioria dos casos, nenhum sentido, e que são logo esquecidas. A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia; não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão. Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a “bagagem” acumulada. (GRAMSCI, 2001, p. 44-45)

Ao referir-se à necessidade de uma luta contra a velha escola, Gramsci (2001) refere-se a mudanças drásticas no ensino de sua época como possibilidade de formação de seres que compreendam sua condição subalterna. Nesta acepção, o professor não é apenas alguém que transmite conhecimento, mas um ser que busca educar as massas no sentido da emancipação. Em contraposição à atividade educativa que forma dirigentes e dirigidos e reproduz os ideais da classe dominante – intelectual tradicional –, a formação na perspectiva progressista pressupõe um educador que visa a consciência do ser e seu potencial transformador na perspectiva da filosofia da práxis – intelectual orgânico.

Tais ideais apresentam uma clara finalidade quanto ao fazer pedagógico: formar seres capazes de viver na coletividade, compreendendo-a enquanto uma necessidade para a construção de si mesmo, ou seja, de um ser histórico e cultural que possui liberdade de existência dentro dos limites individuais e coletivos de construção humana. Essa formação para a emancipação humana

não pressupõe a liberdade ilimitada, mas a construção de uma liberdade de escolha dentro das possibilidades concretas de existência humana (PAULO NETTO, 2011).

Nesta perspectiva de formação humana, existe uma controversa relação das atuais finalidades educativas apresentadas pelo sistema de ensino vigente. Atualmente, espera-se das escolas uma adequação, especialmente das camadas populares, às expectativas do mercado de trabalho, de modo que haja uma preparação de pessoas que supram demandas compatíveis com os interesses do mercado. Essa perspectiva de escola – resultante das políticas de alívio da pobreza e de formação mínima de habilidades que atendam ao mercado de trabalho – expressa uma educação voltada para resultados imediatos visando apenas a ocupação de um espaço no mercado de trabalho que garanta a sobrevivência, o abrandamento da pobreza e a adequação dos indivíduos às exigências do desenvolvimento econômico (LIBÂNEO, 2020).

A escola está inserida nesse contexto de jogo de interesses mercadológicos e de manutenção do *status quo*, logo há necessidade de compreender que seus fazeres não são neutros tampouco desinteressados. Escola e educação como instâncias complementares, mas não similares, integram um contexto social amplo e podem resultar de um processo de reprodução da ordem vigente ou de superação das formas dominantes e alienantes. Deste modo, ambas são resultantes de fatores sociais, políticos e culturais.

Os vários fatores integrantes da construção de uma escola ideal ou de qualidade são revelados exatamente quando existe a compreensão desses ideais de formação abordados acima. Compreender a finalidade educativa do sistema como um todo é imprescindível para a compreensão das práticas existentes nas escolas. Por isso, quando se aborda a questão da qualidade é preciso estar atento a que tipo de qualidade se refere. Àquela que atende exatamente como prescrito nos currículos de resultados do sistema capitalista ou àquela que visa à formação para a transformação e emancipação humana.

Assim, abordar a questão da autoridade neste contexto reverbera a necessidade de abordar também os fatores socioculturais que envolvem sua constituição no meio educacional. Segundo Kitchen (2014), o tema autoridade na educação não é atrativo tendo em vista as relações que ocorrem deste conceito com dogma, severidade, coerção entre outros termos. Deste modo, a falta de compreensão acerca da autoridade docente engendra sérios problemas quanto ao desenvolvimento da autonomia dos professores e dos estudantes, especialmente pelo equívoco conceitual entre os termos autoridade, autoritarismo e permissividade.

“ ‘Autoridade’, primeiramente, é definida como ‘o poder ou direito de impor obediência’ e ‘uma influência exercida sobre a opinião devido a conhecimento ou especialidade reconhecida’. ‘*Authoritative*’, por outro lado, é definida como ‘reconhecido como verdadeiro e confiável’, enquanto ‘autoritário’ é definido como ‘favorecer ou impor obediência severa’ e ‘tirânico ou dominador’. Essas definições parecem estabelecer a noção de autoridade em um determinado contexto e também delinear o porquê da noção de autoridade parecer um conceito que vale a pena evitar. De fato, qualquer coisa descrita com uma linguagem tão forte quanto ‘tirânica’ ou ‘dominadora’ raramente será interpretada de forma positiva. No entanto, ao examinar a primeira definição de autoridade – descrita como uma influência sobre opiniões, substanciada por conhecimento ou especialidade reconhecida – parece bastante natural que isto possa ser atributo da aprendizagem, do conhecimento e da educação”. (KITCHEN, 2014, p. 54, tradução nossa)³

O equívoco conceitual torna-se grave quando leva os indivíduos a evitar algo importante à formação humana. O próprio trecho do autor citado, por estar em outra língua, acaba acarretando confusão ao tratar dos termos. Ele apresenta os conceitos de *authority* (autoridade), *authoritarian* (autoritário/autoritária) e *authoritative*. Ao procurar nos dicionários de tradução (inglês/português), o último termo é traduzido por autoritário/autoritária, o que acarreta a relação do conceito ao autoritarismo. No entanto, na citação do autor, a definição do termo *authoritative* é ‘reconhecido como verdadeiro e confiável’, o que relaciona o termo com autoridade. Logo, *authoritative* é derivada de *authority* (autoridade). Após várias buscas em dicionários da língua portuguesa, constatou-se que o termo não possui tradução em português que seja fidedigna à definição apresentada pelo autor.

Essa discussão acerca da tradução é de suma importância tendo em vista a compreensão do texto em outra língua. Na pesquisa apresentada no Estado do Conhecimento, ficou evidente a recorrente confusão conceitual e a dificuldade da superação da constatação de uma crise de autoridade, logo, compreender o conceito e, conseqüentemente, sua concretude e seu poder de transformação são fundamentais. Evidenciar a crise de algo significa constatar a existência desse algo, no entanto, será que realmente já existiu a autoridade aqui referida? Ou a crise da autoridade

³“ ‘*Authority*’, first, is defined as ‘the power or right to enforce obedience’ and ‘an influence exerted on opinion because of recognized knowledge or expertise’. ‘*Authoritative*’, on the other hand, is defined as ‘being recognized as true or dependable’ whereas ‘*authoritarian*’ is defined as meaning ‘favouring or enforcing strict obedience’ and ‘tyrannical or domineering’. These definitions seem to set the notion of authority in a certain context and also outline why the notion of authority may seem to be a concept worth avoiding. Indeed, anything described in such strong language as ‘tyrannical’, and ‘domineering’ can rarely be interpreted in a positive manner. However, in examining the first definition of authority – described as an influence over opinions, substantiated by recognized knowledge or expertise – it seems rather natural that this might feature in learning, knowledge, and education. (KITCHEN, 2014, p. 54)

seria na verdade a crise do autoritarismo? Neste sentido, não seria o caso de compreender a autoridade no atual contexto histórico ao invés de resgatar qualquer que seja essa “autoridade perdida”?

Freire e Shor (2021) discutem acerca da crítica feita à educação libertadora pela ausência de rigor. Para refutar tal crítica, eles questionam o significado do rigor e constatam que “os professores e os estudantes só aprenderam *uma* única definição de rigor: a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja da responsabilidade de se recriarem, a si mesmos e à sua sociedade” (FREIRE E SHOR, 2021, p. 135). O rigor não advém de práticas autoritárias e não significa rigidez. O rigor pressupõe a responsabilidade e a liberdade. Esta por sua vez, não significa fazer o que quer na hora que quer, mas a construção do “ser de opções” (FREIRE, 1997).

Freire e Shor (2021) dão uma importante contribuição por meio da crítica à compreensão do termo, pois ao afirmar a crise da autoridade é importante compreender o conceito. Kosik (1976, p. 18) quando aborda que “o conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo”. Em contraposição ao autoritarismo, a autoridade na sala de aula é uma construção social entre professor e estudantes com variadas formas e sentidos forjados por fatores contextuais. Nesta perspectiva, ser uma autoridade docente demanda a mobilização de saberes docentes e a contínua formação do profissional da educação.

No contexto da sala de aula, Pace e Hemmings (2007) afirmam que a autoridade ainda é um fenômeno mal compreendido, especialmente por estabelecer relações com as mais variadas formas de liderança, bem como opressões injustas e disciplina por meio de violência. Segundo as autoras, é confuso em parte, pois as pessoas se sentem, ao mesmo tempo, atraídas e repelidas pela autoridade exatamente pelas impressões que o conceito ganha no senso comum.

As contradições da autoridade são especialmente salientadas no campo da educação formal, em que se espera dos professores a imposição de controle social dos grupos de estudantes ao mesmo tempo que dá liberdade ao potencial humano individual. [...] Nas décadas de 1960 e 1970, pensadores progressistas da educação rejeitaram a autoridade tradicional como uma força opressora, enquanto na década de 1980, os conservadores criticaram as escolas por abdicarem da autoridade. [...] Estudos qualitativos mostraram que as relações de autoridade assumem formas surpreendentemente diferentes dependendo da variedade de fatores contextuais⁴ (Pace e Hemmings, 2007, p. 5, tradução nossa).

⁴*Contradictions of authority are especially salient in the realm of formal education, in which teachers are expected to impose social controls on groups of students while liberating individual human potential. [...] In the 1960s and 1970s,*

Nesta acepção, não se pode deixar de lado a análise do contexto histórico, cultural, social e político partindo do pressuposto de que a educação nunca foi, é ou será neutra. Na educação encontramos um conjunto de determinações nas quais a transforma no modelo institucionalizado encontrado no Brasil. Freitas (2012, p. 83) afirma que “[...] entre os ambientes formais de ensino, a escola ainda é o local privilegiado, onde o ensino se dá de forma mais sistemática, desenvolvida e intencional na sociedade capitalista”. Deste modo, seria um grande equívoco reduzir a educação à educação escolar – nos dizeres de Freitas (2012) seria o mesmo que aderir à concepção burguesa de educação – e simplesmente reproduzir a ideologia dominante como verdade absoluta retirando as possibilidades da educação de ser um espaço teórico e prático de transformações.

Segundo Freire (2013), em um primeiro momento, a consciência humana é intransitiva, ou seja, possui um estado de ingenuidade que se aproxima de uma captação mágica ou supersticiosa da realidade. A transição desta para a consciência crítica não é automática. Ela é viabilizada por um processo educativo de conscientização por meio de um trabalho de crítica. Com a ausência do processo educativo, a consciência deixa de ser crítica para ser fanática. “Na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na crítica há um compromisso e, na fanática, uma entrega irracional” (FREIRE, 2013, s/p). A falta da intencionalidade e da criticidade no processo educativo retira as possibilidades de formação humana para a emancipação tendo em vista a permanência da consciência ingênua ou a transição à consciência fanática. Nesta acepção, a escola então cumpre o papel de reprodução do *status quo* e assume o papel de escola capitalista.

Uma relação democrática no interior da escola será possível, quando professor e aluno não estiverem em relação antagônica, incorporando interesses de classes sociais diferenciadas. Nesse momento, professor e alunos, mediatizados pelo trabalho material, poderão encontrar-se com o saber – o primeiro respaldado apenas em sua autoridade de condutor mais experiente, os segundos em sua disposição natural de aprender, movidos pela contradição básica entre o que sabem e o que podem saber ao final do processo. No interior da escola capitalista, entretanto, essas contradições são secundárias e moduladas pela contradição primária da sociedade capitalista entre capital e trabalho. (FREITAS, 2012, p. 104)

A autoridade, como afirma o autor, advém dessa condição de mais experiente e, portanto, conhecedor do processo de ensino e aprendizagem bem como da organização do trabalho educativo

progressive educational thinkers rejected traditional authority as an oppressive force, whereas in the 1980s, conservatives criticized schools for abdicating authority. [...] Qualitative studies have shown that authority relations take strikingly different forms depending on a variety of contextual factors. (Pace e Hemmings, 2007, p. 5)

como um todo. Se a educação formal se desenvolve no sentido da escola capitalista, as formas de controle do professor se aproximam muito mais ao autoritarismo devido ao controle do desenvolvimento da consciência em uma perspectiva mais domesticadora e bancária. Por outro lado, em uma concepção mais humanista, a relação professor e alunos apresenta-se em uma relação de autoridade exatamente no sentido de formação para a autonomia e para a liberdade.

De acordo com Kitchen (2014, p. 12): “O enfraquecimento da autoridade inevitavelmente leva ao enfraquecimento dos valores educacionais” (tradução nossa)⁵. Segundo o autor, ao negar e invalidar a autoridade docente, o mesmo acontece com a formação, com o processo de ensino e aprendizagem, com a construção do conhecimento e, conseqüentemente, com a educação. Logo, construir uma compreensão coerente de autoridade com os ideais de uma educação para a formação da humanidade é fundamental para não perder de vista o que realmente se quer com o exercício de um poder ou de uma hierarquia dentro da sala de aula.

Tendo em vista a diversidade cultural, não se pode falar em uma forma única de exercício legítimo de poder. Sendo a própria educação uma ação cultural, é possível a construção de diferentes subjetividades a depender tanto do contexto sociocultural quanto das formas de objetivação e subjetivação desse meio por cada indivíduo.

No caso específico da escola, as práticas culturais impulsionam valores e modos de agir que orientam os motivos e o desenvolvimento de capacidades pessoais para lidar com a realidade, os desafios e contradições, o que vai repercutindo no desenvolvimento dos alunos. E isto ocorre de forma histórica e cultural, porque as instituições e, portanto, as escolas, não são estáticas, elas mudam mediante das relações sociais e das pessoas. (FREITAS, 2020, p. 14)

Deste modo, o exercício da autoridade deve levar em consideração as mais variadas experiências socioculturais vividas em situações educativas dentro e fora do contexto escolar. É preciso levar em consideração que “[...] a diversidade social e cultural e suas características (diferenças de classe social, étnico-raciais, de linguagem, políticas, físicas, sexuais, as relações desiguais de poder, diferentes redes de saberes, as diversas práticas institucionais) estão presentes na dinâmica escolar” (LIBÂNEO, 2019, p. 47), exercem papel fundamental e são indissociáveis da formação humana.

⁵ *The undermining of authority inevitably leads to the undermining of educational values.* (KITCHEN, 2014, p.12)

2.2 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES

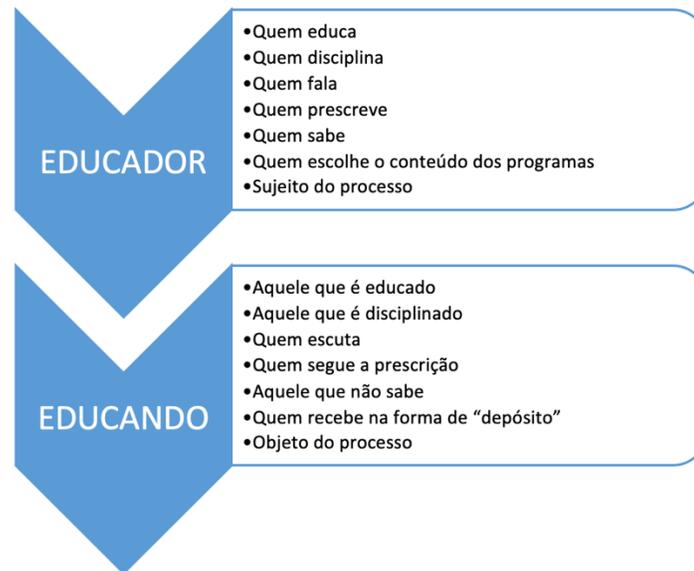
A educação com base no conceito de autoridade aqui defendido diz respeito ao processo de transformação do mundo por meio da constituição de sujeitos sociais que compreendem as construções histórico-culturais da humanidade. Em concordância com Freire (1997), o ser humano é um ser da *práxis*, pois a construção do conhecimento se dá *na e pela práxis*.

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador. (FREIRE, 1997, p. 9)

Nesse sentido, a depender da forma como é encarada a educação, a autoridade docente pode se apresentar tanto como instância produtora da relação educativa ou como cerceadora dessa relação. Desde as complexas determinações da sociedade ao contexto da sala de aula, é possível perceber fortes influências sociais, históricas, culturais e políticas na construção profissional nas quais levam professores e professoras a exercerem sua profissão com maior ou menor grau de autoridade cujo prática, muitas vezes, acaba sendo confundida com autoritarismo ou permissividade.

Os caminhos do autoritarismo são trilhados em uma perspectiva mais tradicional de ensino quando foca-se na figura do professor enquanto central no processo de ensino e aprendizagem, de modo que o estudante é silenciado e espera-se deste uma postura passiva. A visão do professor autoritário caminha na perspectiva da educação bancária (FREIRE, 1997) e retira as possibilidades de uma educação voltada para a emancipação humana. Segundo Freire (1997), a concepção bancária da educação transforma o ser humano em coisa e caminha para a domesticação por não superar a contradição educador-educando (**Figura 2**).

Figura 2. Contradição educador-educando na concepção bancária de educação



Fonte: da autora com base em Freire (1997).

Na concepção bancária, não há espaço para o desenvolvimento da autoridade docente, tendo em vista que o papel do professor nesta perspectiva pressupõe uma postura autoritária diante o processo educativo.

Na outra extremidade, há a permissividade. Esta aproxima-se da perspectiva da Escola Nova, na qual não há lugar privilegiado para o professor cuja função é auxiliar o desenvolvimento espontâneo e livre da criança (LIBÂNEO, 2014). No entanto, é um equívoco encarar o desenvolvimento humano enquanto espontâneo tendo em vista a visão epistemológica abordada nesta análise. Por meio da perspectiva materialista, entende-se que os processos de objetivação e apropriação são fundamentais para a construção do gênero humano e do ser individual (DUARTE, 2013). Em síntese, tais conjunturas expressam o processo pelo qual os seres humanos se autoconstroem ao longo da história, sendo a objetivação entendida como “[...] o processo por intermédio do qual a atividade do sujeito se transforma em propriedades do objeto” e a apropriação “[...] a transferência, para o sujeito, da atividade que está contida no objeto” (DUARTE, 2013, p. 9).

Na perspectiva de Gramsci (2001), a permissividade aproxima-se da crítica ao espontaneísmo. Para o autor, a espontaneidade é importante no desenvolvimento humano, no entanto deixar a educação acontecer espontaneamente seria o mesmo que negligenciar a educação

das crianças e dos jovens, tendo em vista que, como defende Duarte (2013), a formação humana não é um processo natural, mas de apropriação histórica e cultural.

A “espontaneidade” é uma destas involuções: quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um novelo que o professor ajuda a desnovelar. Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época. (GRAMSCI, 2001, p.62)

Neste sentido, não se defende o autoritarismo tampouco a permissividade, mas a liberdade com disciplina mediatizada pela ação intencional daqueles que se propõem a educar. Em se tratando especificamente do professor, uma formação possibilitada por um docente que se constrói enquanto autoridade da sua ação reflexiva. Segundo Manacorda (2019), liberdade e disciplina são, para Gramsci, dois opostos dialeticamente unidos nas quais não subsistem um sem o outro. A liberdade é então o fundamento da autoridade enquanto a responsabilidade é síntese da autoridade e da liberdade (LIBÂNEO, 1994, p. 251).

Por meio do princípio educativo sustentado por Gramsci (2001), pelo conceito de trabalho no sentido ontológico, concordamos com o autor de que tal princípio só poderá ser concretizado a partir de um conhecimento realista do contexto histórico e cultural que possibilite a construção de uma ordem legal que regule a convivência social. Ordem esta que “[...] deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção” (GRAMSCI, 2001, p. 43). Partindo de tais pressupostos, o desafio reside em construir uma profissionalidade docente sob consistentes bases de autoridade para não se correr o risco de escorregar nas linhas tênues que dividem autoritarismo, autoridade e permissividade (ROURE, 2009).

Partindo de tais pressupostos, é fundamental compreender os objetivos da ação educativa para viabilizar a compreensão da ação docente. Sem discência, não há docência (FREIRE, 1996), tampouco há processo de ensino e aprendizagem sem o estabelecimento de finalidades educativas para essa relação entre docência e discência.

O conhecimento deveria ser a finalidade principal da escola. No entanto, “há, em relação à escola, atitudes de suspeição e de recusa do conhecimento artístico, científico e filosófico, contradição que leva a atividade de ensino e a atividade estudo a resultarem deformadas, sem sentido e pesadas para professores e alunos” (ROSA e SILVA, 2021, p. 16). Essa deformação

acarreta sérios prejuízos para a relação educativa entre professores e estudantes, especialmente pelo viés dos objetivos da atividade educacional.

Dentro da atual pauta do neoliberalismo, é bastante controverso e contraditório pensar nas finalidades e nos objetivos educacionais. As políticas educacionais atuais têm priorizado o desenvolvimento econômico em detrimento do conhecimento e do desenvolvimento da criatividade intelectual. A educação tem servido para atender às necessidades básicas de sobrevivência, de modo que os mais pobres possam adquirir competências mínimas para inserção no mercado de trabalho e para exercer o papel de consumidor. Com a perda da finalidade e do objetivo precípuos da educação, perde-se também a importância de um profissional com formação sólida; basta que os professores saibam reproduzir e aplicar os conhecimentos produzidos por outros (ROSA e SILVA, 2021, p. 16).

Abordar, então, a questão das finalidades educativas é essencial, tendo em vista a necessária discussão acerca das funções sociais da escola. Segundo Libâneo (2020), a partir das finalidades educativas é possível compreender a atribuição de sentido ao processo educativo, orientar as ações e práticas educacionais e induzir ações para as práticas de ensino e de aprendizagem. “As finalidades refletem, também, a noção de ser ‘educado’ numa determinada sociedade conforme contextos sociais, culturais, políticos e, assim, determinam parâmetros pelos quais os agentes educativos fundamentam suas práticas na gestão de sistemas, nas escolas e salas de aula” (LIBÂNEO, 2020, p. 819). Consciente destas determinações da construção da educação escolar, é possível fundamentar a ação dos docentes e compreender o papel destes profissionais a partir do que se pretende alcançar com a ação educativa.

O conhecimento e a consciência acerca das finalidades e objetivos educativos valida a ação docente na medida em que sejam coerentes um com o outro. Por isso, estando bem alinhadas as finalidades educativas com as funções sociais da escola, é possível compreender melhor o papel dos docentes e estabelecer as características de sua atuação que o legitimem enquanto profissional e detentor de autoridade na esfera educacional. No entanto, Libâneo (2020, p. 819) aponta alguns dilemas existentes na definição das funções da escola, dentre eles: instrução ou socialização, de abertura ou controle, de educação geral ou qualificação profissional, de escolarização ou atendimento à diversidade sociocultural, de formação de valores conservadores individualistas ou valores coletivos de justiça, de solidariedade e de autonomia. É fato que, atualmente, as funções sociais da escola e as finalidades educativas estão mais atreladas a ideais e agendas neoliberais

visando o progresso e o desenvolvimento do setor econômico, logo, os sistemas de ensino ficam vinculados a essa visão economicista e às escolas são atribuídos os papéis de formar para o mercado de trabalho, visando apenas habilidades necessárias ao desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, os profissionais da educação acabam perdendo sua autonomia didática, pedagógica e intelectual para exercer seu papel enquanto formadores de seres humanos críticos conhecedores do legado sociocultural da humanidade e passam a exercer um trabalho mecânico de reprodução de técnicas e lhes são retirados a importância da formação continuada e do aprimoramento enquanto intelectuais, pesquisadores e construtores do conhecimento. Tal fato acarreta sua desvalorização e retira-lhe as possibilidades de ser autoridade da profissão que exercem.

No próximo capítulo, são abordados o percurso e as decisões metodológicas para a construção do estudo bem como para a análise dos dados construídos a partir dos instrumentos de pesquisa selecionados. Alcançamos o entendimento de que o tema aqui proposto não pode ser visto de forma isolada, neste sentido o estudo fundamentou-se no materialismo histórico e dialético para a compreensão do fenômeno.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Problematizar e criticar são grandes desafios. Para a realização de ambas as ações são necessárias posturas éticas cuja configuração muitas vezes não temos clareza. Não se pode ser ingênuo a ponto de acreditar que o processo de construção do conhecimento parta do zero, tampouco afirmar sua conclusão. Dessa maneira, podemos nos propor a compreender os processos pelos quais determinado objeto de estudo se constrói no sentido de apreender suas determinações, sem perder de vista a totalidade deste processo.

Ao propormos o presente estudo, a primeira importante tomada de consciência e construção de conhecimento residiu no entendimento da Filosofia da práxis. Apesar da aparente redundância, tomar consciência das coisas pressupõe a tomada de consciência da existência da própria consciência.

Entendendo a atividade em geral como ação que modifica a materialidade e a práxis como a ação que apresenta diferentes momentos configurados em resultado ideal e produto real com vistas à transformação da realidade material (VÁZQUEZ, 2007), pode-se concluir a existência de duas atividades: a atividade prática e a atividade práxica. “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2007, p. 219). A ação humana baseada na alienação retira do ser a capacidade de reflexão crítica apresentando como consequência atividades não conscientes ou semiconscientes nas quais transformam este ser em manipulável e crente em uma realidade imutável, retirando as possibilidades da emancipação humana.

Na expropriação dos seres humanos, não há perspectivas otimistas de construção da atividade no sentido da práxis tendo em vista a necessidade apriorística da constituição da dimensão ontológica ou ontocriativa (FRIGOTTO, 2012a). Como podemos, então, perceber os processos de alienação da consciência quando não compreendemos que a consciência é alienada dentro da própria configuração da sociedade? Segundo Marx (2008, p. 80), “[...] com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*)”. Logo, anterior à crítica das ações humanas, é preciso fazer a crítica à configuração que leva a tais ações. Em se tratando especificamente do objeto que nos propomos a estudar, não poderíamos partir para a crítica da ação docente ignorando as determinações da constituição da docência enquanto profissão inserida em uma realidade histórica.

A realidade não é imutável, no entanto enquanto a reflexão crítica acerca das determinações do modo de produção da vida humana não ocorrerem, em nada caminharemos rumo à

transformação. Evidentemente não basta apenas criticar. A crítica reside no campo teórico enquanto atividade no campo prático, logo a crítica sem a articulação com a atividade prática nada transforma. Se o exercício da crítica não se concretizar retornaremos ao abstrato que Marx anunciou na décima primeira tese sobre *Feuerbach* afirmando que os filósofos já encontraram diversas formas de interpretar o mundo, logo a questão é modificá-lo.

A práxis na sua essência é universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 1976, p. 202)

Neste sentido, almejando a saturação de determinações do objeto de estudo dentro das possibilidades e limitações de uma pesquisa de mestrado, a presente dissertação anuncia, em uma abordagem qualitativa, a teoria social de Marx enquanto epistemologia norteadora das análises ao longo da pesquisa. Essa escolha justifica-se tendo em vista a complexidade do tema proposto e, principalmente, a compreensão de sociedade e de construção do ser humano abordadas nessa teoria.

Considerando o contexto histórico, social e político da realidade, as análises foram realizadas com o intuito de se encontrar categorias que pudessem expressar aspectos essenciais que correspondessem às condições concretas da realidade social (CURY, 2000). Vale ressaltar que as categorias não são **apriorísticas**, tampouco possuem um fim em si mesmas, por estar em constante movimento e transformação.

As categorias não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real. (CURY, 2000, p. 22)

O intuito, portanto, foi compreender o fenômeno, ou seja, atingir a essência (KOSIK, 1976) por meio dessas categorias e desconstruir a pseudoconcreticidade. A desvinculação da produção do homem de seu processo torna o produto abstrato e faz coincidir fenômeno e essência, instituindo assim a pseudoconcreticidade. “Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 1976, p. 17). No momento em que aparência e essência coincidem no pensamento, o real é apreendido pelo sujeito de modo ilusório.

Ao desvelar a aparência, capta-se “[...] o movimento da coisa na coisa em movimento [...]”, de modo que sujeito e objeto estabelecem uma relação dialética historicizada e não naturalizada (CURY, 2000, p. 25).

Para além das categorias desveladas ao longo da pesquisa, especialmente no momento de análise dos dados, foi possível apontar as categorias de análise pertinentes ao processo do método, quais sejam: **historicidade, contradição, mediação e totalidade**.

A natureza social dos fenômenos educativos agrega à pesquisa educacional a historicidade de seus objetos de estudo cujo entendimento vai além da sistematização de acontecimentos históricos e alcança o estudo crítico da temporalidade desses fenômenos. Nesse sentido, compreende-se a categoria **historicidade** enquanto um atributo da realidade que se transforma constantemente estabelecendo pressupostos gnosiológicos inerentes à construção da realidade humana (GAMBOA, 2007).

A categoria **contradição**, enquanto base metodológica da dialética, é o momento conceitual explicativo mais amplo. Na trama de relações contraditórias reside a não coincidência da aparência e da essência, de modo que negar a contradição no movimento histórico é o mesmo que falsear a realidade (CURY, 2000).

Tendo em vista a indivisibilidade e o dinamismo da realidade, a categoria **mediação** é fundamental para a compreensão dos processos históricos e sociais cuja relação ocorre de forma dialética e contraditória. Os produtos da práxis social humana tornam-se elementos de mediação nas relações entre sujeito e objeto (CURY, 2000).

O movimento metodológico que envolve as categorias de análise apresentadas é imprescindível para a construção de sínteses com vistas a não perder de vista a categoria **totalidade**. Esta justifica-se pelo entendimento de que a pesquisa não pode ser realizada por meio da compreensão particular do real, mas de uma “[...] visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 2000, p. 27).

Deste modo, o estudo se constituiu em três fases metodológicas: a **primeira fase** compreende a síntese e a revisão da produção acadêmica em âmbito nacional por meio da construção do **Estado do Conhecimento**, bem como a construção da **fundamentação teórica** que embasa as análises dos dados; a **segunda fase** diz respeito à aplicação de **questionários** e a realização dos **grupos focais** e a **terceira fase** consiste na **Análise Crítica do Discurso**.

3.1 Estado do Conhecimento e Pesquisa bibliográfica

O **estado do conhecimento**, como já exposto na introdução deste estudo, é um importante caminho teórico e metodológico para o conhecimento das produções acadêmicas daquilo que se propõe a investigar. Considerando que nenhum conhecimento parte do zero, este passo teórico e metodológico possibilita a crítica, a continuidade e a construção de conhecimentos acerca do tema proposto mantendo coerência com a postura epistemológica anunciada tendo em vista que possibilita a passagem pelas quatro categorias metodológicas: historicidade, contradição, mediação e síntese.

O estado do conhecimento possibilitou a compreensão do que vêm sendo discutido acerca do tema e a percepção da importância de investigá-lo, especialmente pelas divergências conceituais e pela escassa produção acadêmica.

Neste sentido, a pesquisa do estado do conhecimento somada à **pesquisa bibliográfica** possibilitou melhor compreensão a respeito da autoridade docente e revelou a amplitude do tema, reafirmando assim a escolha assertiva acerca da postura epistemológica assumida.

3.2 Instrumentos de construção dos dados

Na fase de construção dos dados, foram realizados **questionários** com os pesquisados, bem como **2 grupos focais**: sendo um em cada escola participante da pesquisa. O objetivo com esses dois instrumentos foi coletar dados que possibilitassem analisar a constituição da autoridade docente para os professores para então compreender as contradições, fazer a crítica e construir sínteses que contribuíssem para o desenvolvimento do fazer pedagógico dos professores.

Antes de iniciar a fase de construção dos dados, o projeto apresentado na qualificação da pesquisa de Mestrado e os instrumentos utilizados foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB e aprovados (**Anexo 1**). Após a aprovação do CEP/CHS, os mesmos documentos foram submetidos à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE) da SEEDF para a autorização da pesquisa na rede pública de ensino do distrito federal. A pesquisa foi então autorizada pela rede de ensino e encaminhada para as escolas selecionadas nas quais também deram o aceite da realização da pesquisa.

Para a realização destes instrumentos foram selecionadas, como **lócus** da pesquisa, duas Escolas Classe do Distrito Federal (DF). Dentre as unidades escolares na rede pública do DF

constam as Escolas Classes destinadas a oferecer os anos iniciais do ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2019), motivo pela qual justifica-se a escolha por este tipo de unidade escolar. Os **sujeitos** da pesquisa foram professores(as) que atuam nas séries iniciais no ensino fundamental, pois o intuito da pesquisa foi investigar a autoridade docente de professores atuantes nas faixas etárias entre 6 e 10 anos por entendermos que a formação exigida nesta etapa é o curso de graduação em Pedagogia. A partir dos 11 anos – séries finais do ensino fundamental – os professores atuantes são de áreas específicas, o que demandaria outros tipos de pesquisa e de estudo que abarcariam as especificidades destas atuações. O que inviabilizaria a pesquisa levando em consideração as limitações de tempo de uma pesquisa a nível de mestrado.

Ao chegar nas escolas selecionadas, os detalhes da pesquisa bem como o objetivo foram conversados com os diretores com intuito de que compreendessem a importância da pesquisa e atuassem, junto à pesquisadora, como parceiros no incentivo à participação dos professores. Para evitar a identificação das escolas, nos referimos às escolas como “Escola 1” e “Escola 2”.

Na Escola 1, aceitaram participar da pesquisa oito (8) professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como consta no **Quadro 10**. Todos participaram do grupo focal e responderam ao questionário. Os nomes que constam no quadro são fictícios e foram criados ou pelo participante da pesquisa (quando optou por cria-lo) ou pela pesquisadora.

Quadro 10. Participantes da Escola 1.

Q	GF	Nome fictício	Tempo de experiência	Segmento
X	X	Gaspar	3 anos	Anos iniciais do Ensino Fundamental
X	X	Rebeca	3 anos	Educação infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental
X	X	Flor	7 anos	Educação infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental
X	X	Tereza	10 anos	Educação Básica
X	X	Nubia	10 anos	Anos iniciais do Ensino Fundamental
X	X	Sandro	11 anos	Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos
X	X	Joelma	18 anos	Educação infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar

X	X	Cândida	20 anos	Não informado
Total: 8 professores(as)				

Legenda: Q = Questionário / GF = Grupo Focal

Fonte: da autora (2022).

Na Escola 2, participaram da pesquisa sete (7) professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, nesta escola, as participações ocorreram da seguinte forma: uma (1) professora participou do Grupo Focal e respondeu ao questionário; duas (2) professoras apenas responderam ao questionário e quatro (4) professores apenas participaram do Grupo Focal, como consta no **Quadro 11**.

Quadro 11. Participantes da Escola 2.

Q	GF	Nome fictício	Tempo de experiência	Segmento
X	X	Tatiana	9 anos	Educação básica
X		Tina	27 anos	Anos iniciais do Ensino Fundamental e Coordenação Pedagógica
X		Cássia	15 anos	Não informado
	X	Tamires	–	–
	X	Fernando	–	–
	X	Esther	–	–
	X	Iris	–	–
Total: 7 professores(as)				

Legenda: Q = Questionário / GF = Grupo Focal

Fonte: da autora (2022).

Na Escola 2, a disponibilidade para participação da pesquisa ocorreu de modo mais problemático por diversos fatores, dentre eles: dificuldade em conciliar os horários dos professores para a realização do Grupo Focal e falta de tempo devido à carga de trabalho da escola e dificuldade no diálogo para o incentivo à participação na pesquisa no intuito de ressaltar a importância da pesquisa acadêmica para o trabalho escolar.

O **questionário** foi um importante instrumento de construção de dados para a pesquisa por nos possibilitar conhecer um pouco acerca da realidade de cada professor(a) devido às perguntas iniciais concernentes à experiência e à formação dos pesquisados e, também, por causa de algumas

percepções acerca do objeto de pesquisa. Este instrumento foi viabilizado por meio virtual utilizando-se de formulário *on-line*. Segundo Laville (1999, p. 186), o interrogado, por meio do questionário,

Tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências. Tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido. Permite ao mesmo tempo ao pesquisador assegurar-se da competência do interrogado, competência demonstrada pela qualidade de suas respostas.

Na concretização do questionário, os pesquisados informaram o tempo de experiência em sala de aula, bem como sua data de nascimento (para a constatação da idade) e formação em nível superior. Estas informações foram relevantes tendo em vista o entendimento de que a autoridade docente pode revelar-se de maneiras distintas dependendo destas informações, especialmente levando em consideração a perspectiva cultural e a capacidade crítica dos indivíduos. Foram também questionados acerca da compreensão da expressão **autoridade docente**, se se consideram autoridades docentes e os motivos, pessoas que consideram ser autoridades no contexto escolar e os motivos (**Apêndice B**).

A partir destes questionamentos esperávamos encontrar elementos para compreender melhor o conceito de autoridade docente, a percepção prática dos professores quanto a este tema e as múltiplas determinações que constituem este fenômeno. Vale ressaltar que embora as limitações de uma pesquisa desta natureza – a nível de mestrado – existam, acreditamos ser possível encontrar um quantitativo significativo de determinações do fenômeno proposto para a investigação. É importante também deixar claro que o termo significativo referido anteriormente é entendido pelo viés qualitativo.

Para a realização do grupo focal, foi construído um roteiro (**Apêndice C**) com o intuito de apreender os elementos importantes para a pesquisa. Neste roteiro, constaram perguntas norteadoras do diálogo divididas em três seções: a primeira buscava compreender as representações sociais da autoridade docente com o intuito de apreender a compreensão de autoridade docente que os participantes possuíam; a segunda buscava apreender as experiências e vivências dos participantes; e a terceira buscou apreender elementos de construção do conceito de autoridade docente.

O **grupo focal** foi um momento de extrema importância para a pesquisa e para os pesquisadores. Ao final da aplicação dos grupos focais realizados nas duas escolas, os participantes

fizeram o mesmo comentário. Afirmaram que tinham expectativas negativas quanto ao momento, devido ao receio de não ter o que falar ou de ser um momento chato, mas que aconteceu o contrário; afirmaram que estes momentos foram de muito aprendizado, interessante e revelador quanto à união do grupo. Neste debate foi possível analisar as convergências entre o que se diz por meio da escrita e o que se diz por meio da fala, tendo em vista a pressuposição de que ao escrever o indivíduo passa mais tempo elaborando suas respostas e ao dialogar torna-se mais espontâneo.

Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas e intervenção direta. Não se trata, contudo, de uma posição não diretiva absoluta, ou do tipo “*laissez-faire*”, por parte do moderador. Este deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo. (GATTI, 2012, p. 8-9)

Deste modo, não houve posicionamentos, sínteses ou proposições de ideias por parte da pesquisadora. O foco foi deixar a discussão fluir entre os participantes sem o intuito de transformá-la em uma entrevista, mas de criar condições para a explicitação dos diferentes pontos de vista, para a ocorrência de análises críticas acerca do tema. “A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre o moderador e membros do grupo” (GATTI, 2012, p. 9). Neste sentido, e em concordância com Gatti (2012), o interesse da pesquisa não recai unicamente no que os indivíduos pensam e expressam, mas também em como elas pensam e os motivos pelas quais pensam desta forma. Por este motivo, foi relevante ter mais de um instrumento de coleta de dados.

Para o desenvolvimento do grupo focal, foi construído um roteiro (**Apêndice C**) na qual foi detalhado os encaminhamentos no momento da reunião. O encontro teve três momentos de discussão divididos por assunto: representações sociais da autoridade (seção 1), experiências e vivências (seção 2) e conceito de autoridade docente (seção 3). Realizada a devida abertura do grupo – boas-vindas, apresentação dos participantes, da pesquisadora, do assunto e dos objetivos do grupo –, foi iniciada a discussão por meio de um momento lúdico com imagens. Foram mostradas imagens de pessoas que podem ou não ser consideradas autoridade para que os participantes comesçassem a dialogar sobre as impressões as quais estas imagens passam. Com a imagem do professor(a), o grupo foi incitado à discussão da primeira pergunta da seção 1: Quais professores vocês se lembram que tiveram no passado que podem ser considerados autoridades

docentes? Por que pensaram neste professor ou professora especificamente? Com o decorrer da discussão no momento oportuno foi realizado o segundo questionamento: A autoridade docente tem alguma relação com a identidade e a valorização profissional dos professores? No Capítulo 4, é apresentada a síntese das respostas dadas pelos entrevistados a estes questionamentos nos quais foram relevantes para estimular a discussão realizada ao longo do grupo focal.

Embora o roteiro do grupo focal tenha sido dividido em seções por assunto, a discussão não aconteceu de forma fragmentada. As seções ocorreram de forma contínua e com a fluidez de um diálogo. Tendo isto em vista, passamos para a seção 2 com as seguintes perguntas: Podemos pensar em ganho ou perda de autoridade docente? Partindo da prática escolar de vocês, qual/quais momento(s) vocês consideram serem mais fáceis de se manter ou perder a autoridade docente? A partir destas discussões entramos na seção 3 com o intuito de instigar os participantes a elaborarem sínteses acerca do tema com a seguinte questão: Em poucas palavras, como poderíamos definir autoridade docente? Feito isso, partimos para os agradecimentos e o grupo foi encerrado.

Foi interessante notar que o movimento desde a primeira ida às escolas até a finalização da coleta de dados aconteceu de forma bastante diferente em cada uma. Na Escola 1, a pesquisadora chegou apresentando a liberação da EAPE para a realização da pesquisa e logo foi recebida pela diretora. Esta demonstrou receptividade com a pesquisa, afirmou a importância acadêmica para o campo educacional e seu desejo de que os resultados retornassem à escola. Ela deixou claro que, na correria do cotidiano escolar, os professores costumam não colaborar com as pesquisas acadêmicas, mas que faria de tudo para incentivá-los reforçando a importância de nossa pesquisa.

Tal postura ajudou muito na adesão dos professores desta escola a participarem dos dois instrumentos de construção dos dados. Na ocasião do grupo focal, a formalidade tanto da pesquisadora quanto da diretora ajudou a incentivar os participantes a levar aquele momento a sério, no sentido de entender a importância do momento. No entanto, a referida formalidade não prejudicou a espontaneidade do diálogo. Essa formalidade refere-se ao espaço físico reservado pela diretora para a execução do instrumento e à explicação da pesquisadora acerca do que diz respeito ao grupo focal.

Nessa escola – Escola 1 –, a discussão durou uma (1) hora e doze (12) minutos e, após o encerramento da gravação, os professores continuaram conversando acerca do tema e afirmaram o quanto o momento foi prazeroso e construtivo.

Na Escola 2, foi possível notar que a dinâmica ali nos pareceu corrida. A diretora recebeu a pesquisadora e deu o aceite à realização dos instrumentos da pesquisa afirmando que seria difícil a aceitação dos professores em participar devido à quantidade de trabalho que a ação docente apresenta, mas que faria o possível para ajudar.

Dentre os professores que participaram, nem todos responderam ao questionário. Este foi passado para a diretora por meio de mensagem de texto via celular para que pudesse repassar aos professores. Segundo a diretora, a realização da pesquisa foi avisada e incentivada a participação nas reuniões com a equipe escolar. Tivemos dificuldade desde a marcação da data e horário do grupo focal. Na data em que conseguimos, estavam presentes cinco professores. Neste dia, a discussão foi realizada na sala dos professores. Foi possível perceber que os professores não foram avisados que a pesquisadora iria e, portanto, foram surpreendidos com nossa presença. Alguns demonstraram desagrado em dedicarem-se a esta demanda, entretanto, todos aceitaram participar.

Nessa escola – Escola 2 –, o grupo focal durou 39 minutos. Logo após o encerramento da gravação dois professores agradeceram, se levantaram e voltaram a seus afazeres e os demais agradeceram a pesquisadora e afirmaram que o diálogo foi agradável e interessante.

3.3 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Mantendo a coerência com o método anunciado nesta pesquisa, este método de análise de dados traz em si a própria etimologia da palavra **discurso** cujo significado remete à ideia de curso, de percurso, de movimento. Entende-se o ser humano pela sua capacidade de significar e significar-se, por meio da linguagem, e construir-se enquanto ser humanizado (ORLANDI, 2020).

A Análise de Discurso, na perspectiva de Orlandi (2020), se preocupa com o “Como o texto significa”. Entende-se que a produção do conhecimento acontece a partir do próprio texto, tendo em vista que este possui materialidade simbólica própria e significativa. Partindo deste pressuposto, é de suma importância não perder de vista a construção histórica dos processos de significação uma vez que as constituições tanto dos sujeitos quanto dos sentidos dos discursos passam por um complexo e infundo processo de constituição e reconstituição (**Figura 3**).

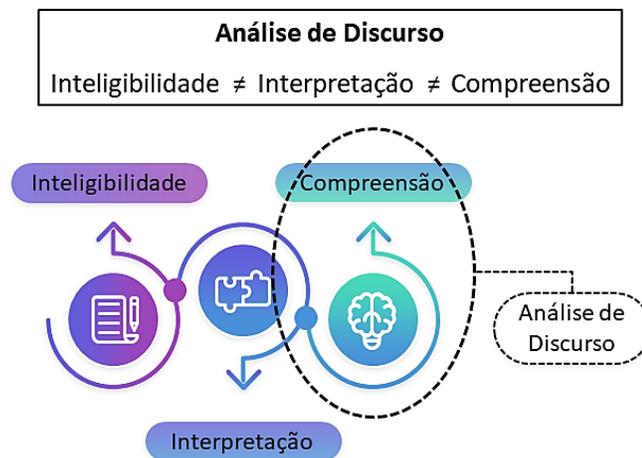
Figura 3. Análise de Discurso – Como o texto significa?



Fonte: da autora baseado em Orlandi (2020)

Na Análise de discurso não existe uma receita de interpretação, mas existe método. Por esta razão, é imprescindível que o pesquisador compreenda as nuances e a totalidade dos contextos para que seja capaz de apreender os sentidos dos discursos. Orlandi (2020) afirma que não existe uma verdade oculta atrás do texto, logo é preciso diferenciar inteligibilidade, interpretação e compreensão (**Figura 4**).

Figura 4. Análise de Discurso – Compreensão



Fonte: da autora baseada em Orlandi (2020)

Segundo a autora, a inteligibilidade diz respeito ao entendimento do texto, portanto, basta saber a língua em que se fala para que o enunciado seja inteligível. A interpretação depende tanto

do contexto (as outras frases que compõem o texto) e do contexto imediato, deste modo, o sentido retirado da interpretação diz respeito mais à literalidade do texto, àquilo que é possível apreender a partir do que foi dito. Por outro lado, a compreensão vai além. Compreender integra o objeto simbólico em sua totalidade com vistas à produção de sentidos. Logo, a compreensão explicita os processos de significação presentes no texto. Retomando a **Figura 4**, torna-se mais claro o entendimento da questão “Como o texto significa?” ao propor a análise dos dados por meio da Análise de Discurso.

Em suma, a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura. (ORLANDI, 2020, p. 24-25)

Então, diferenciar inteligibilidade, interpretação e compreensão não é mera formalidade, mas passo importante para apreender a responsabilidade do analista, especialmente em se tratando do rigor do método. Ao diferenciar os termos, é possível perceber que analisar o discurso vai além de ler o texto e interpretar. Analisar o discurso engloba o processo de compreensão (retomar **Figura 4**) do complexo processo de constituição dos sujeitos e produção de sentidos, levando em consideração os contextos social, histórico, político e ideológico. Esse instrumento metodológico exige do pesquisador uma prática de leitura discursiva que considera o dito e o não-dito, “[...] como uma presença de uma ausência necessária” (ORLANDI, 2020, p. 32), sendo o modo de dizer relevante aos sentidos.

Na medida em que se produz mais do mesmo, Orlandi (2020) denomina esse processo de produtividade, pois apenas parafraseia o já dito. A parafrase representa um modo diferente de produzir os mesmos sentidos, ou seja, formas diferentes do dizer. Em contrapartida, a autora denomina de criatividade a ruptura do processo de produção da linguagem na qual afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Deste modo, por produzir sentidos diferentes, processos polissêmicos ocorrem ocasionando a ruptura dos processos de significação.

[...] a parafrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico. (ORLANDI, 2020, p. 36)

Dessa maneira, entre a paráfrase e a polissemia existem marcas ideológicas e é por meio da língua que a ideologia se materializa. Se pensarmos no quão ideológico um discurso pode ser, então podemos também refletir sobre a posição a qual o sujeito ocupa. Ou seja, “[...] podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2020, p. 37), ressaltando assim a relação de forças. Por exemplo, o mesmo discurso de um sujeito que fala na posição de um professor e de um sujeito que fala na posição de um aluno pode significar de modo diferente. A fala do professor pode valer (significar) mais do que a fala do aluno.

Em contrapartida, ao adentrar nas relações de poder, Van Dijk (2020) contribui na compreensão do ser por entender que o sujeito não é apenas passivo diante das ideologias e culturas que incorpora, mas é também ativo no sentido de possibilitar transformações significativas e confrontar as imposições e coerções do meio social. Para Van Dijk (2020, p. 12), “o discurso não é analisado apenas como um objeto “verbal” autônomo, mas também como uma interação situada, como uma prática social ou como um tipo de comunicação numa situação social, cultural, histórica ou política”. Deste modo, “a cognição social⁶ é adquirida, usada e modificada em situações sociais, e o discurso é uma das principais fontes de seu desenvolvimento e mudança” (VAN DIJK, 2015, p.46).

Nas múltiplas possibilidades de construção de sentidos, é importante saber que todo discurso é marcado ideologicamente. Nesta perspectiva, não se pode deixar de lado que “[...] tudo o que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 2014, p. 33). Ao analisar os discursos não se pode deixar de lado os sentidos dos signos dentro de um determinado contexto, pois todo signo possui um valor, seja artístico, científico, religioso, político entre outros valores.

Diferentemente da corrente idealista, compreende-se que a construção dos signos pressupõe a materialidade da realidade. Ou seja, os signos não são construções da consciência individual, eles precisam da relação contextual entre indivíduos para sua construção e de seus sentidos. “A consciência individual é um fato socioideológico” (BAKHTIN, 2014, p. 35). Segundo Bakhtin (2014), se é possível realizar uma definição objetiva da consciência, esta se faz pela ordem sociológica. Neste sentido, nada restaria ao ser consciente se houvesse a privação da consciência ao conteúdo semiótico e ideológico.

⁶ “A cognição social consiste no sistema de estratégias mentais e estruturas partilhadas pelos membros do grupo e, em particular, por aqueles que estão envolvidos na compreensão, produção ou representação de ‘objetos’ sociais tais como situações, interações, grupos e instituições.” (VAN DIJK, 2015, p. 23)

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (BAKHTIN, 2014, p. 38, grifos nossos)

Deste modo, carregado de ideologias os discursos reverberam a construção dos sentidos a partir de características sociais, culturais e políticas que fazem parte da construção dos seres humanos. As ideologias, então, apresentam papel central na forma como o poder é exercido, manifestado, descrito, disfarçado ou legitimado dentro do contexto social (VAN DIJK, 2020). Portanto, o poder individual torna-se menos relevante, pois o que está em voga é a constituição de um poder social da relação entre grupos, classes ou outras formações sociais, ou seja, o papel do poder no discurso reside na interação social.

Em um nível elementar, mas fundamental da análise, as relações de poder social manifestam-se, tipicamente, na interação. Desse modo, afirmamos que o grupo A (ou os seus membros) possui poder sobre o grupo B (ou os seus membros) quando as ações reais ou potenciais de A exercem um controle social sobre B. Já que o conceito de ação em si envolve o conceito de controle (cognitivo) pelos agentes, o controle social sobre B por meio das ações de A induz a uma limitação no autocontrole de B. Em outras palavras, o exercício de poder por A resulta em uma limitação da liberdade social da ação de B. (VAN DIJK, 2020, p. 41)

No sentido de concretizar o controle de um grupo sobre o outro, como afirma o autor, é necessário que haja controle sobre as condições de existência entre os grupos, tais como desejos, aspirações, planos, crenças etc. Segundo (VAN DIJK, 2020), o poder social ocorre de maneira indireta e age por meio da mente das pessoas, controlando opiniões, juízos, valores necessários à tomada de decisões. Entretanto, essa consciência é construída por meio da persuasão ou de outras formas de comunicação discursiva, ou até mesmo pode ser resultante do medo de sanções do grupo dominante. É exatamente neste ponto que a análise do discurso no exercício, manutenção ou legitimação do poder torna-se relevante.

As ideologias acabam construindo uma base de legitimação que se torna um recurso socialmente disponível para o exercício de poder. Tais recursos consistem em atributos socialmente valorizados, mas desigualmente distribuídos, que geram formas de controle social tanto intencionais quanto involuntários. A questão é que tais atributos – riqueza, posição, posto, status, autoridade, conhecimentos, habilidades, privilégios ou mesmo o mero pertencimento a um grupo

dominante – legitimam o poder de determinado grupo e geralmente serve aos interesses desse mesmo grupo (VAN DIJK, 2020).

Segundo o autor, o poder não é essencialmente ruim. É possível usar o poder de forma positiva, como por exemplo usá-lo no âmbito educacional para fins de construção do conhecimento e formação para a cidadania. “A sociedade não funcionaria se não houvesse ordem, controle, relações de peso e contrapeso, sem as muitas relações legítimas de poder” (VAN DIJK, 2020, p. 27). Assim sendo, é preciso entender a relevância deste tema para então adentrarmos no problema: o abuso de poder. Enquanto existem formas legítimas de uso do poder, existe também a contrapartida, logo, o abuso de poder é o uso ilegítimo do poder.

O abuso de poder, então, significa a violação de normas e valores fundamentais no interesse daqueles que têm o poder e contra os interesses dos outros. Os abusos de poder significam a violação dos direitos sociais e civis das pessoas. Na área do discurso da comunicação, isso pode significar o direito de ser bem ensinado e educado, de ser bem informado etc. (VAN DIJK, 2020, p. 29).

Entretanto, apreender as formas de legitimidade do poder é bastante complexo, pois os padrões de legitimidade são relativos e estão em constante transformação histórica e cultural. Nesse sentido, para Van Dijk (2020, p.113), a Análise Crítica do Discurso é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos no contexto social e político.

Tanto o poder quanto a dominação estão associados a domínios sociais específicos (mídia, política, educação, ciência, etc.), a suas elites e instituições profissionais e a regras e rotinas que formam a base da reprodução discursiva cotidiana do poder. As vítimas ou os alvos são normalmente os sujeitos que são dependentes desse poder (VAN DIJK, 2020). Neste sentido, é importante ressaltar que essa perspectiva de analisar criticamente os discursos toma os sujeitos enquanto ativos nas transformações sociais, deste modo, as citadas vítimas ou alvos do poder podem tanto sujeitar-se quanto desafiar essas relações de abuso de poder.

Portanto, parte-se do sujeito capaz de gerar transformações sociais e culturais a partir de seus conhecimentos, informações e experiências prévias, pois possui a capacidade e a criticidade de levantar suas opiniões e impressões para gerar mudanças em suas crenças e ideologias.

Neste sentido, tanto a Análise de Discurso (ORLANDI, 2020) quanto a Análise Crítica do Discurso (VAN DIJK, 2020) contribuem para a análise dos dados desta pesquisa. Embora os dois autores apresentem divergências em suas epistemologias, é possível dispor de ambas tendo em

vista a coerente forma instrumental de análise dos dados apresentada por Orlandi (2020) e a compreensão de sujeito apresentada por Van Dijk (2020). Destarte, a Análise de Discurso é apresentada como forma instrumental para analisar os discursos, especialmente por meio da paráfrase e da polissemia, e a Análise Crítica do Discurso como forma de compreender o sujeito inserido nas relações sociais, culturais e políticas como ser capaz da transformação de si e do meio.

No capítulo seguinte, serão apresentadas as análises dos discursos realizados pelos participantes da pesquisa na ocasião do grupo focal e dos questionários.

4. AUTORIDADE DOCENTE E OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

A realidade concreta é um complexo em constante movimento, construção e reconstrução. Analisar qualquer que seja o objeto de conhecimento demanda compromisso e responsabilidade quanto às assertivas construídas a partir de dada situação. Tendo isto em vista, é importante ressaltar que as afirmações aqui construídas estão longe de ser taxativas ou de ter um fim em si mesma. O objetivo é fazer o movimento de análise e reflexão a partir dos discursos visando instigar o leitor à reflexão das categorias levantadas e, conseqüentemente, à construção de conhecimentos por meio da tomada de consciência das contradições.

Acerca da tomada de consciência, foi interessante notar – findo ambos os grupos focais – os comentários a respeito da relevância do diálogo no espaço escolar e do tema levantado na pesquisa. Deste modo, destaca-se o discurso de Tereza (Grupo Focal realizado na Escola 1):

Tereza: Eu quero agradecer a você, Helena, por esse momento, porque eu acho que falta isso na escola, falta a gente se ouvir, colocarmos nossas opiniões. E hoje, para mim, foi um momento mágico, porque a gente construiu o nosso conceito. Eu sei que, a partir de hoje, vamos refletir todas as vezes que a gente tiver de exercer nossa autoridade. Então, para mim, foi um momento de reflexão, e de tentar construir o meu conceito como professora. Eu te agradeço muito por esse momento.

A professora Tereza, notadamente, problematiza a dificuldade em refletir-se, enquanto grupo, sobre a autoridade docente. Foi preciso, pela paráfrase, a intervenção externa, provocando os professores a pensarem, por eles próprios, a encontrarem a mediação sobre este problema. O discurso desta professora demonstra a importância dos momentos de diálogo e reflexão com vistas a evidenciar o objeto do conhecimento e trazer para a consciência o potencial de aprendizagem da ação de dialogar. Ela também evidencia a perspectiva de construção individual na medida em que se defende que a autoridade docente faz parte do processo de desenvolvimento profissional de cada professor(a). O grupo focal foi relevante não apenas em relação à pesquisa, mas também por ressaltar a perspectiva do diálogo e da reflexão em grupo. Em ambos os grupos, a pesquisadora deixou claro que não havia respostas certas ou erradas para as perguntas que norteariam os diálogos e, portanto, eles não deveriam se preocupar com a pesquisa em si. O objetivo era deixá-los cientes da perspectiva reflexiva e de opinião nas quais o instrumento de pesquisa proporciona.

Outros discursos também trouxeram essa perspectiva ao afirmarem:

Tamires: Eu gostei de falar sobre isso. Eu não tinha parado pra pensar na autoridade docente nem na minha autoridade. É importante. (Escola 2)

Joelma: [...] então, eu acho que mais que o conceito, trazer isso para a gente também traz esse empoderamento. Porque... Nossa! Nós temos a nossa importância. E como somos profissionais, e como temos características de intencionalidade, de planejamento, de cuidado, de respeito, e tudo isso está construindo sempre a nossa autoridade. Então, é isso. Eu adorei conversar sobre isso. (Escola 1)

Ambos os discursos reafirmam a importância da ação-reflexão-ação e dos espaços destinados ao diálogo da equipe pedagógica enquanto grupo de construção do conhecimento. Em muitos momentos, é comum ver o foco dos professores na resolução de problemas imediatistas da realidade educacional e não levando em consideração o processo de ensino e aprendizagem em um contexto mais amplo de formação para a emancipação e para a cidadania. Neste sentido, as finalidades educativas, especialmente a longo prazo, se dissociam do fazer pedagógico e dão lugar a práticas educativas descontextualizadas e com um fim em si mesmas. Tal contradição levantada pela pesquisadora provocou a professora Joelma, a partir da paráfrase destacada, a refletir/compreender que esta discussão tende a empoderá-los no sentido de sua autoridade docente.

Estar ciente das finalidades nas quais se quer alcançar com o ensino proporciona sentido e valor ao processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2020). Deste modo, fica clara a relação do processo educativo com o sistema de ensino e com a sociedade de maneira geral. Abordar sobre autoridade docente demanda mencionar os objetivos da escola e da ação docente, destaca o professor Sandro:

Sandro: Para mim, a autoridade é a presença, é a escuta. Você realmente escutar. Ver que o aluno está ali. E o que a Flor falou é bem interessante. Você prestar atenção naquele aluno. Muitas vezes, a autoridade é individual. Por incrível que pareça, você ter uma autoridade não só com a turma toda, porque cada um tem um perfil. Não é verdade? Nós ainda temos aquele olhar tradicional de que todo mundo é igual. Não é. Então você exerce a autoridade individual, muitas vezes. (Grupo Focal – Escola 1)

Neste trecho, o professor participante demonstra ser consciente de que as práticas escolares permanecem impregnadas de ideais tradicionais reforçando a manutenção da cultura de estudantes passivos e acríticos. Tal fato, impacta na construção da compreensão do objeto de estudo aqui proposto tendo em vista sua estreita relação entre professores e estudantes. Este e vários outros fatores relacionados ao ideal de educação influenciam diretamente na compreensão do papel dos professores enquanto profissional da educação. Em um contexto de educação tecnicista, por exemplo, demanda-se do professor alto grau de conhecimento técnico e domínio do conteúdo, fato este que corrobora para a construção de uma identidade profissional mais voltada às características

citadas e tomam a compreensão de autoridade docente enquanto aquele que detém o conhecimento técnico em primeiro lugar. Nesta perspectiva, demanda-se do aluno uma postura mais passiva frente ao processo de ensino e aprendizagem, prevalecendo uma postura autoritária do professor, excluindo-se do contexto a autonomia discente.

Nesse mesmo contexto, o professor acaba perdendo também sua autonomia tendo em vista o baixo grau de liberdade em sua atuação profissional. Ou seja, ao perder a autonomia, a autoridade também fica comprometida. Partindo deste pressuposto, as finalidades da educação apresentam estreita relação com a interação professor e aluno e com o papel dos docentes nos sistemas educacionais.

Abordar sobre autoridade docente nos faz desvelar fatores e variáveis importantes que constituem a realidade educacional concreta. Destarte, os subtítulos a seguir abordam cada categoria levantada desde o início da pesquisa partindo das categorias encontradas na construção de dados, por meio dos instrumentos de pesquisa.

4.1 AUTORIDADE DOCENTE: POSTURA NECESSÁRIA AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A vida humana está em constante transformação ao longo da história. As culturas, as interações sociais, as crenças e o conhecimento sofrem alterações inevitáveis conforme o ser humano aprende. O processo de globalização e o rápido acesso à informação mudou substancialmente o processo de humanização e o entendimento dos seres humanos acerca de suas necessidades. Não acontece de forma diferente com a compreensão da autoridade e de sua importância. “O princípio da autoridade que antes nos fazia compreender e pertencer ao mundo, princípio pautado nas hierarquias instituídas, na obediência, na influência, na tradição, enfim nos valores morais estabelecidos, perdeu a sua força” (LASTÓRIA; DUCI, 2017, p. 225).

A tradição foi por muito tempo norteadora de posturas e costumes, mesmo que pautadas em senso comum. O tradicional, embora atualmente questionado, ainda compõe a vida humana. Por mais que seja abordada a construção de novos costumes e crenças, antigas práticas ainda permeiam as ideologias e o pensamento construídos ao longo da história da humanidade. Especificamente, ao falar no conceito de autoridade, persiste ainda a relação com práticas autoritárias de manutenção do poder exatamente por possuir marcas históricas dessa compreensão.

Práticas legitimadoras de posturas rígidas, coercitivas e de relações humanas verticais que fazem coexistir os que mandam e os que obedecem.

As perguntas feitas no início do grupo focal, citadas no Capítulo 3, para incitar a discussão levaram o grupo a iniciar o diálogo com suas primeiras e mais imediatas impressões acerca da autoridade. Neste momento, foram levantadas a oposição entre autoridade e autoritarismo e algumas palavras que os participantes relacionam com ambos os termos. Os principais termos relacionados ao autoritarismo foram violência e medo. E em relação à autoridade foram os termos respeito, espiritualidade, amor, empatia, carisma e liderança. Conforme o diálogo gerava mais ideias e incitava os participantes a quererem se expressar, foi possível perceber o claro movimento da polissemia, de modo que fora ocorrendo uma ruptura e uma diferenciação mais clara quanto à tênue diferença entre autoridade e autoritarismo.

As imagens mostradas no início do diálogo e os questionamentos da seção 1 (Apêndice C – Roteiro do Grupo Focal) levaram os participantes a trazerem para a consciência a dicotomia entre autoridade e autoritarismo. Deste modo, ao refletirem acerca das características dos professores que se lembravam e que consideravam ser autoridade, levantaram uma série de atributos que esses profissionais possuíam que os fizeram ser marcantes de alguma forma. A essas características marcantes foram atribuídos os motivos pelos quais os participantes acreditavam que eles fossem autoridade: ser referência na escola em que atua, ter liderança nos diversos momentos do processo educativo (seja com os pares ou com os estudantes), ter habilidades para resolução de problemas sem exaltar-se, ter o respeito dos demais envolvidos no processo educativo, apresentarem coerência e compromisso em seu fazer pedagógico, apresentar domínio do conhecimento, ser exigente quanto aos cumprimentos dos objetivos educativos e demonstrar interesse e preocupação com os resultados educacionais dos estudantes.

Ao analisar a compreensão dos participantes acerca da compreensão da autoridade, foi possível notar as marcas dessa tradição e do contexto histórico relacionados à manutenção do controle e do poder sem perder de vista a importância e a consciência de superação do autoritarismo em prol da construção da autonomia dos estudantes.

Tereza: Ouvindo vocês, eu fiquei pensando: essa questão de fechar um conceito de autoridade é muito complicado para a gente, educador. Porque ouvimos várias falas, e ainda temos a questão de que, a cada ano, a gente tem que modificar a nossa forma de autoridade. Porque [...] a gente pega aquela turma maravilhosa, que tudo o que você propõe, a turma está lá. E no outro ano, a gente pega aquela turma que você tem que ser mais rígido, que você tem que brigar mais. (Grupo Focal – Escola 1)

Fernando: Então voltando à pergunta que você fez, quais dos meus professores eu tenho uma figura de autoridade, todos eles que eu tive, eu lembro da minha professora de terceiro ano, professora Leda, eu lembro da minha professora de quarta série, professora Lili, eu lembro das minhas professoras de quinta série, professor Valdir, professor Robert Valadão, professor Domingas, programa de saúde, professor Ari, de educação moral e cívica, eu lembro dos meus professores, para mim todos eles eram autoridades, porque eu respeitava... enquanto autoridade, e não estou falando aqui de autoritarismo não, estou falando de autoridade, de imposição moral, de imposição comportamental, de imposição ética, estou falando é disso. (Grupo Focal – Escola 2)

Em ambos os trechos dos grupos focais, é possível notar que para os entrevistados é necessário recorrer a práticas autoritárias a depender da situação vivida pelo professor. No discurso de Tereza é evidenciado o retorno e a escuta dos estudantes. Quando a autoridade do professor(a) não atende a determinado contexto, existe a necessidade de recorrer a uma postura mais impositiva e rígida. No discurso de Fernando a imposição já se torna algo intrínseco à construção da postura comportamental dos estudantes, neste caso, a imposição deve acontecer antes de conhecer o contexto como forma de nortear a ação discente.

Se recorrermos à afirmação de Arendt (2016) acerca do uso da coerção inviabilizar a autoridade, ambos os professores estariam enganados em suas afirmações, pois segundo a autora, onde a coerção é usada, a autoridade já não existe mais. No entanto, faz sentido levar em consideração o que a professora Tereza abordou quanto à necessidade de conhecer o contexto em que se exerce a autoridade. Destacar as ações impositivas antes de conhecer a realidade, marca o uso do autoritarismo. No entanto, se ciente da realidade vivida, o uso da imposição como forma de organizar a situação vivida pode favorecer a construção da autoridade. Longe de estar em defesa do autoritarismo, a questão é não entrarmos em extremismos a ponto de afirmar, a partir da realidade concreta, que um professor de reconhecido profissionalismo perde sua autoridade por recorrer, em um certo momento, a um ato de autoritarismo.

Discorrendo sobre suas experiências como professores libertadores, Freire e Shor (2021) afirmaram que a pedagogia situada diz respeito ao como situar o processo de ensino e aprendizagem nas condições reais de cada grupo, sendo essa uma ação necessária à prática pedagógica. No texto citado, os autores afirmam que muitas vezes seus ideais da pedagogia libertadora não se concretizavam, pois algumas turmas de alunos estavam tão acostumadas à prática tradicional de transmissão de conhecimento que não aceitavam uma prática de ensino e aprendizagem diferente. Tal fato os fazia regredir ao ensino tradicional, mesmo que momentaneamente, com vistas a construir aos poucos suas práticas pedagógicas libertadoras. Vale ressaltar que essa regressão acontecia de forma consciente e planejada. Nesta perspectiva, recorrer a uma prática de imposição

não retira a autoridade do professor tampouco o torna um professor autoritário se sua ação for intencional e visar a transformação dessa realidade no sentido de construção da autonomia dos estudantes. O movimento contraditório da realidade concreta não autoriza o uso de imposições e coerções externas, mas explica as “recaídas” das ações pedagógicas a um contexto em que algumas imposições se fazem necessária.

Joelma: Os meus professores referência, o interessante é que não são os mais afetivos e carismáticos. Eu me lembro de uma professora, uma vez, me falar, quando eu estava na terceira série, que eu era muito topetuda. Então, quem eram esses que me chamavam a atenção? Eram os que tinham liderança, mas eles eram coerentes. Então, o que eles falavam, o que eles prometiam, eles entregavam. Eles cumpriam sempre. Nunca era uma coisa vazia. Eles sempre lembravam dos acordos, e eles eram exemplos desses acordos. Tanto que eu me inspiro muito nesses professores hoje em dia. Se eu prometo uma coisa, eu cumpro, se eu estou querendo alguma coisa de alguma criança, alguma regra, eu também cumpro. Então, a coerência, o exemplo e essa liderança compartilhada. Mas, ao mesmo tempo, tem coisas que não são negociáveis. Tem coisas que quando estamos na liderança, que nós somos professores, e todos nós somos líderes, que não são negociáveis. Por exemplo, a criança se jogar de uma cadeira. Isso não é negociável. Então, nesse momento, precisa ter aquela liderança mais firme. (Grupo Focal – Escola 1)⁷

O discurso de Joelma traz à tona a perspectiva de algumas regras não serem negociáveis tendo em vista outros fatores. O fator que a professora levanta é a questão da segurança da criança. O que se pode inferir dessa afirmativa é que em determinadas situações a autoridade é exercida em primeiro lugar por uma imposição para resolver a situação imediata. Entretanto, para que esta ação não seja configurada em ato de autoritarismo, ela não pode ter um fim em si mesma. É importante que cumpra uma finalidade educativa com vistas a construir conhecimento a partir da realidade vivida. No exemplo narrado pela professora é importante que, posteriormente, este seja usado em uma situação educativa para mostrar aos estudantes os riscos da situação vivida e construir o conhecimento de o fato ocorrido não ser aceitável. Não por uma imposição vertical, mas por uma relação horizontal entre professor e aluno e pela existência de uma motivação para a regra construída: a segurança e a integridade física.

Não há como construir um rol taxativo de posturas de autoridade e autoritárias, pois as posturas dependem da situação vivida no caso concreto. Na dinâmica da realidade, muitas vezes são buscadas soluções imediatas para resolver a prática o mais rápido possível, entretanto, a questão

⁷ As citações dos discursos dos professores participantes se apresentam de forma completa e, portanto, longas com o intuito de não perder a totalidade do que os professores gostariam de expressar. Deste modo, para não correr o risco de perder o sentido do discurso apresentado, optou-se por apresentar a fala em sua totalidade por mais que gerasse uma citação longa. Essa mesma consideração vale para as citações longas anteriores e posteriores neste capítulo.

aqui abordada acerca da autoridade docente não é proporcionar uma receita de autoridade ao professor, mas compreender a ação docente enquanto prática coerente com as finalidades educativas propostas com vistas a construção de uma autoridade reconhecida coletivamente. Vejamos o que dizem os pesquisados:

Nubia: Quando a gente fala de autoridade entre os pares, entre os colegas, é igual a Tereza falou: eu acho que isso é muito tranquilo entre a gente. A gente até quer copiar aquilo que a gente vê que funciona com outro colega. Quando a gente fala de autoridade professor e direção, isso que a Tereza falou é muito certo, porque a maior autoridade da escola é o grupo de professores. A gestão está aqui para conduzir e tudo, e tanto que quando a decisão vem de cima para baixo, a gente briga, “Ei, não. Espera aí. Não funciona assim, não é assim que a gente quer”. Agora, se o grupo não exerce a sua autoridade, as coisas desandam. O clima escolar não acontece, as coisas começam a funcionar de qualquer jeito, o clima não fica bom, as pessoas não trabalham satisfeitas. Agora, quando o grupo resolve ter a autoridade docente, não só dentro da sala de aula, mas no âmbito escolar, comunidade, as coisas caminham melhor. (Grupo Focal – Escola 1)

Gaspar: Essa palavra, “autoridade”, estamos conversando sobre isso, é uma roda de conversa, só reforça a importância do papel da autoridade. Quando a gente escuta, e até é algo cultural nosso, a gente já vê a autoridade como algo impositivo, negativo. Mas, a autoridade é necessária para a organização de tudo. Uma sala sem autoridade não funciona, uma escola sem autoridade não funciona. Então, eu acho que esse papel do professor, que é lógico que eu concordo, que é a maior autoridade na escola, ela tem de ser repassada para a sociedade dessa forma, do professor se colocar no seu papel de autoridade e não se retrair em certas situações. Eu acho que muito dessa desvalorização que a gente vê, é até um papel do professor de não se valorizar como professor, de ele bater no peito e falar: “Eu sou a autoridade nessa sala, você está errado, pai, você está errado, aluno”. “Eu estou errado, então eu vou me corrigir”. Então, assim, a autoridade é um pilar da nossa sociedade, que tem que ser tratado com responsabilidade e não como “Ah, eu não vou ser esse professor autoritário. Não, eu me abstenho de falar. Eu não vou comentar, prefiro não comentar. Não, pai, você quer fazer isso? Então está bom”. Então, eu acho que a gente tem essa autoridade. Eu falo assim, mas às vezes é difícil até para mim se impor em algumas situações, mas eu sempre falo, para reforçar aqui para vocês, e é justamente para mim. Estamos em constante evolução. Então, é muito importante esse papel de autoridade em sala e na sociedade em si. (Grupo Focal – Escola 1)

Ambos os discursos trazem a marca de autoridade enquanto escolha do próprio ser. Ou seja, a autoridade depende também do fator consciência. Refletir sobre autoridade enquanto característica espontânea ou inconsciente retira a possibilidade de trabalhá-la e construí-la ao longo da prática educativa e da experiência. Neste sentido, a autoridade faz parte do amadurecimento do professor enquanto profissional e, portanto, faz parte do desenvolvimento profissional.

Aqui, não é defendida uma autoridade intrínseca a cada ser como um dom inato ao ser humano, mas uma característica construída nele conforme o seu desenvolvimento profissional. Tal característica, como ficou evidente nos discursos mencionados, não é inconsciente nem aleatória. Portanto, é possível construí-la por meio do conhecimento e da intencionalidade da prática

educativa. Retomando o discurso de Tereza, citada no início deste capítulo, é possível notar a tomada de consciência da autoridade da professora por já existente, bastando ser trabalhada, pois encontra-se em construção contínua, conforme podemos visualizar no discurso da professora Tereza:

Tereza: Eu quero agradecer a você, Helena, por esse momento, porque eu acho que falta isso na escola, falta a gente se ouvir, colocarmos nossas opiniões. E hoje, para mim, foi um momento mágico, porque a gente construiu o nosso conceito. Eu sei que, a partir de hoje, vamos refletir todas as vezes que a gente tiver de exercer nossa autoridade. Então, para mim, foi um momento de reflexão, e de tentar construir o meu conceito como professora. Eu te agradeço muito por esse momento. (Grupo Focal – Escola 1)

Quando Tereza afirma que construiu seu próprio conceito de autoridade, revela-se o momento de tomada de consciência de que ela possui autoridade. E, logo em seguida, quando afirma que irá refletir todas as vezes que exercer essa autoridade, demonstra a consciência do movimento de construção e reconstrução deste conceito, no sentido de aprimorá-lo na medida em que também aprimora seu ser docente. “Tornar-se consciente dessa essência e da incompletude que constitui o ser docente é fundamental para que se possa perceber a prática pedagógica como reflexo de concepções, crenças, aprendizados e relações de poder que cercam o ato de ensinar” (NASCIMENTO; OLIVEIRA; DANTAS, 2019, p. 29).

Nesse movimento cíclico de construção e reconstrução do ser docente, a constituição da identidade profissional está intrinsecamente relacionada a todo contexto vivido e não vivido, de modo que o desenvolvimento de todo profissional deveria ser indissociável da reflexão sobre a ação como destacam Nascimento, Oliveira e Dantas (2019, p.29-30)

É o ato de se conhecer que favorece ao docente a rotina de refletir sobre sua prática e sobre o que o constitui nos diversos aspectos do seu fazer e ser docente. Tornar consciente o seu projeto pessoal de vida e adquirir o posicionamento reflexivo sobre ele é essencial para a constituição do fazer e do ser docente. Quem sou eu enquanto docente? Como entendo as adversidades como desafios ou obstáculos? É esse o lugar que quero ocupar e direcionar minha energia vital? Estou consciente do que esse espaço requer de mim e o que eu ofereço a ele? Foi esse o caminho que escolhi e quero seguir? São questionamentos que o docente deveria estar habituado a fazer-se, entendendo a sua responsabilidade e necessidade de reflexividade sobre vários aspectos da sua constituição tais como humano, social, profissional e ético.

Nesta perspectiva, a tomada de consciência é um passo essencial para a constituição da autoridade docente. Assim como ficou evidente na aplicação do instrumento de coleta de dados do grupo focal, o diálogo foi de suma importância para que o grupo tomasse consciência de sua autoridade e começasse a se manifestar com mais propriedade sobre o tema vinculado à prática

pedagógica. No pouco tempo reservado à aplicação do grupo focal, deu para perceber o quão é importante não apenas levantar características do ser docente, mas dialogar e refletir sobre elas entre os pares para a construção do conhecimento.

Acerca dos questionários aplicados, os participantes fizeram as considerações contidas no **Quadro 12** com o questionamento: “O que significa autoridade docente?”.

Quadro 12. O que significa autoridade docente?

Escola 1	Tereza	Conseguir envolver os alunos a seguirem um objetivo de aprendizagem.
	Nubia	Ter conhecimento sobre o que se faz e conseguir mediar organizar os discentes respeitando cada um!
	Sandro	Dominar o conteúdo e repassá-lo de maneira crítica aos alunos, fazendo-os refletir sobre os conhecimentos .
	Cândida	É a relação entre o professor e o estudante dentro do processo da construção da autonomia estudantil e a atuação pedagógica do professor, as vezes um pouco autoritária, mas na maioria das vezes com o diálogo e decisões tomadas de forma conjunta.
	Gaspar	Na minha visão, autoridade docente requer um conjunto de requisitos e atribuições específicos, sendo necessário um equilíbrio deles ao longo do processo de ensino e em que se estabeleça regras e limites em sala, com o objetivo de alcançar os objetivos propostos de forma contínua e eficiente.
	Rebeca	O ato do professor(a) de mediar o processo escolar dos estudantes, sem, contudo, desrespeitá-los. A autoridade docente é construída na relação pedagógica, a partir do reconhecimento das ações desse professor(a) com os educandos.
	Flor	Acredito que ter autoridade docente seja sinônimo de liberdade para conduzir a prática pedagógica. No qual, o professor tem autonomia para definir métodos e formas de alcançar seu aluno. Sendo assim, docente e discente juntos para que haja efetivo aprendizado.
	Joelma	Na minha percepção autoridade docente são as regras e condutas que o educador como adulto e mediador lança mão para a boa convivência , ambiente para aprendizado e a segurança dos educandos.
Escola 2	Cássia	Ter competência, domínio , da atividade docente, entre outros.
	Tina	Planejar as aulas dentro da realidade da turma/escola e isso ser respeitado pela coordenação e direção da escola.
	Tatiana	Ter o domínio da turma, mas com uma relação horizontal, com diálogo e uma boa relação com os alunos.

Fonte: questionários aplicados pela autora (2022).

A partir das respostas evidenciadas no **quadro 12**, é possível a constatação de que autoridade docente não é apenas uma característica, mas uma construção de vários determinantes que relacionam objetivos de aprendizagem (respostas de Tereza e Gaspar) com a mediação da relação professor e aluno (respostas de Núbia, Cândida, Rebeca, Flor, Joelma e Tatiana), passando pelo domínio do conteúdo, pela habilidade de equilibrar regras, direitos e limites, pela habilidade de transmissão do conhecimento e pelo respeito da liberdade crítica e da autonomia dos educandos (respostas de Núbia, Sandro, Cândida, Gaspar, Rebeca, Flor e Cássia). Nessa construção, há também a boa relação entre os pares, ressaltada na resposta da Tina, ao abordar a relação com a gestão escolar.

As características ressaltadas no questionário retomam a reflexão acerca da construção do ser docente, tendo em vista que os determinantes apresentados dependem de uma boa formação inicial e continuada e de um bom desempenho prático docente. Essa perspectiva do que seria uma boa formação e um bom desempenho profissional apresenta estreita relação com as finalidades educativas nas quais se propõe o ensino. De modo geral, nos dois instrumentos de construção de dados foram constatados ideais de formação em prol das autonomias docente e discente.

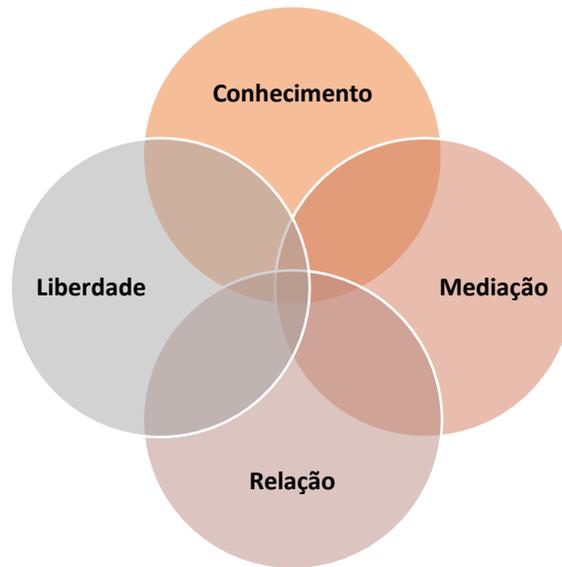
Na resposta apresentada por Cândida (**Quadro 12**), fica clara a perspectiva de construção das autonomias tanto do professor quanto dos estudantes, no entanto, apresenta a necessidade de recorrer a práticas autoritárias. Tal afirmação demonstra a necessidade de clarear o conhecimento acerca da autoridade docente, pois recorrer a uma prática autoritária não pode ser regra. Afirmar que a ação docente é “às vezes um pouco autoritária” demonstra que a perspectiva tradicional de ensino em que o professor é o detentor de todo o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, deve mandar nesse processo ainda não foi totalmente superada.

Como se vê, autoridade docente para os professores está constituída de ações pedagógicas e éticas referentes ao exercício docente. Para os professores pesquisados possuir conhecimentos de natureza pedagógica e disciplinares são fundamentais para constituição da autoridade docente.

Ao refletir sobre estes discursos, consideramos que tais categorias necessitam estar interconectadas entre si para que o professor encontre suporte para concretizar sua autoridade. Sem os **conhecimentos** específicos e pedagógicos; sem a capacidade de **mediar** o processo didático de ensino e aprendizagem numa boa **relação** com seus estudantes e demais agentes envolvidos no processo, o docente não se sentirá **livre** para desenvolver seu trabalho com segurança técnica e ética. Ao contrário, com tais elementos postos em prática este profissional será reconhecido como

autoridade educativa, tanto para si quanto para os demais envolvidos no processo educativo. As palavras destacadas na **figura 5** demonstram as múltiplas determinações evidenciadas pelos pesquisados referentes a Autoridade docente.

Figura 5. O sentido de autoridade docente para os professores pesquisados.



Fonte: Da autora a partir dos questionários (2022).

A afirmação de Cândida, acerca da necessidade de recorrer às práticas autoritárias em algumas ocasiões, demonstra que não está claro como o professor deve proceder em momentos em que o caos se instala. A partir dos discursos gerados nos instrumentos ficou evidente que se recorre às práticas autoritárias quando há necessidade de ressaltar limites, regras e manter a organização da atividade pedagógica. De modo geral, entende-se que não há uma definição fechada para o termo autoridade pelo seu complexo caráter semântico. No entanto, há também o entendimento da importância da identidade profissional dos professores para lidar de forma sábia em cada situação para não fragilizar sua autonomia, tampouco coibir o estudante. Sobre isto Rebeca nos adverte:

Rebeca: Uma coisa que a colega falou é que dependendo de como é exercida essa autoridade, isso influencia muito na vida do indivíduo. E nós, como educadores, observamos isso. Crianças que crescem, que vivem em uma realidade de autoritarismo, geralmente tem mais dificuldade para se expressar. Agora, tem crianças que eu também vejo, na minha realidade, de muito carisma, que perde um pouco a mão e às vezes perde um pouco o limite. Mas, essa coisa da autoridade, de como ela é exercida, ela influencia

muito, muito, muito na vida do indivíduo. E nós, como educadores, temos de ter esse jogo de cintura para mesclar isso em uma dose bem...⁸, né? (Grupo Focal – Escola 1)

A relevância da identidade profissional é demonstrada pelo discurso da professora quando afirma a necessidade de se ter “jogo de cintura” para lidar com as situações do cotidiano. Embora a professora não tenha completado sua fala, é possível compreender que ela defende o equilíbrio na ação dos professores devido ao quão impactante essa ação educativa. Nesse sentido, o autoritarismo prejudica a habilidade de expressão dos professores, enquanto seu oposto, a permissividade, faz com que percam a noção dos limites, segundo a fala da professora.

Ressalta-se então, a importância que a autoridade tem na formação das competências, das habilidades e das atitudes tendo em vista o equilíbrio. Se autoritário, perde-se a autonomia; se permissivo, perde-se a referência. Freire (1996, p. 105) nos ajuda nesta reflexão:

A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada. O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.

Os discursos coletados nesta pesquisa, neste sentido, revelam um grande avanço quanto à percepção da importância da autonomia e do ensino, no entanto, também revelam as dificuldades enfrentadas para a superação dos modelos tradicionais. Segundo Freire (1996) ensinar exige liberdade e autoridade para formar a autonomia necessária para a busca do próprio saber. Na construção de uma postura autônoma nos estudantes, os próprios professores precisam formar-se autônomos e precisam compreender a própria autoridade. Como já evidenciado nos discursos aqui apresentados, os professores têm a consciência dessa constatação, no entanto ainda apresentam dificuldade em como materializar isso em sua atuação profissional.

Se teoria é a reprodução ideal do movimento do real (PAULO NETTO, 2011), então pode-se afirmar que parte da compreensão da reprodução ideal já foi internalizada por esse grupo de professores. Todavia, a dificuldade está no movimento do real tendo em vista suas inúmeras contradições e desafios, fato este que revela uma dimensão do porquê exista a afirmação de que teoria e prática se dissociam, mesmo que tal afirmação não tenha fundamento.

⁸ Neste momento, a professora participante pareceu perder a palavra que gostaria de usar, deixou a fala incompleta e passou a fala para outra pessoa, mas tal fato não prejudicou o entendimento do que ela gostaria de afirmar. Tendo em vista que o próximo a falar mudou um pouco o foco deste comentário, não é relevante passar a próxima fala neste momento da análise.

Como já visto, são várias as características apontadas pelos participantes as quais um(a) professor(a) autoridade precisa ter. Aprofundando mais nessas características é importante explicitar uma das solicitações do questionário que dizia: “Lembre-se de alguma pessoa da escola que em sua opinião tenha autoridade docente. Explicite as características as quais esta pessoa possui que a tornam uma autoridade docente”. Observando as respostas registradas pelos participantes (Quando 14), dentre as 11 respostas: 2 evidenciaram a figura do professor como detentor de autoridade; 1 evidenciou a figura do apoio pedagógico; 7 evidenciaram a equipe diretiva e 1 não explicitou a qual figura se referia.

Quadro 13. Lembre-se de alguma pessoa da escola que em sua opinião tenha autoridade docente. Explicite as características as quais esta pessoa possui que a tornam uma autoridade docente.

Escola 1	Tereza	Impõe regras e conduz o trabalho pedagógico.
	Nubia	Um professor. Exímio conhecimento sobre alfabetização, torna-se norte e referência para os colegas.
	Sandro	Diretoras que possuem habilidades para lidar com o corpo docente e com a comunidade e possuem competências pedagógicas.
	Cândida	Membro da equipe gestora. Em algumas situações apresentava uma postura mais democrática em outras mais autoritárias, mas sempre aberta ao diálogo.
	Gaspar	Essa pessoa atua na equipe diretiva , mantém uma relação saudável com a equipe além de desempenhar seu papel de forma firme e direta. Busca manter a equipe unida , sem deixar de pontuar os focos que precisam ser melhorados/corrigidos.
	Rebeca	Essa pessoa faz parte da equipe diretiva da escola onde trabalho atualmente. Ela se comunica bem, é carismática, pontual e ética.
	Flor	Uma professora do ensino fundamental séries iniciais faz um trabalho incrível. Sem dúvida é uma autoridade docente. Certa vez, comentou que, de acordo com a escola que trabalha e seu público, faz um projeto em sala de aula para educação financeira dos alunos. É montado um mini mercado e é distribuído dinheiro de acordo com o “trabalho” realizado pelo aluno. Cada aluno tem suas tarefas diárias e ao final do dia ou da semana, são somadas todas as atribuições concluídas e então o aluno recebe seu “pagamento”. Ao final de cada quinzena, os alunos podem fazer compras nesse minimercado, utilizando o dinheirinho que ganhou no decorrer dos dias. Nesse projeto são trabalhados diversos aspectos como, responsabilidade financeira, noção de valores, o ato de poupar para adquirir bens mais caros, entre outros.
	Joelma	Eu percebo que a direção tem características de autoridade docente , uma vez que respeita as crianças mesmo quando estão erradas, a abordagem é firme

		quando é necessário, mas sempre lembrando que aquela pessoa é uma criança e tem seus direitos.
Escola 2	Cássia	Poderia citar alguns colegas , mas tem uma que me chama atenção. É um apoio pedagógico. Com excelência domina o conceito e prática da atividade docente, além de se aperfeiçoar a todo tempo.
	Tina	O diretor : dedicado, conhecedor, esforçado e organizado.
	Tatiana	Gestão democrática. Essa pessoa possui qualidades que impõe respeito , mas ao mesmo tempo tem amizade .

Fonte: questionários aplicados pela autora (2022).

As duas participantes que evidenciaram a figura do professor (Núbia e Flor) abordaram características como: o domínio do conhecimento, o ser referência para os demais professores e o trabalho por meio de projetos motivadores. A participante que citou a figura do apoio pedagógico como detentor de autoridade (Cássia) citou as seguintes características: domínio do conceito e da prática da atividade docente e a busca constante por aperfeiçoamento. A participante que não evidenciou a qual figura se referia (Tereza), ressaltou as seguintes características: impor regras e conduzir o trabalho pedagógico.

Os participantes que citaram a equipe diretiva como figura detentora da autoridade (Sandro, Cândida, Gaspar, Rebeca, Joelma, Tina e Tatiana) citaram características como: competência pedagógica, competência nas relações interpessoais, postura democrática, abertura ao diálogo, objetividade na atuação, os que apresentam feedbacks positivos e negativos, boa comunicação, carisma, pontualidade, ética, dedicação, organização e respeito aos alunos.

Pode-se incorrer dessas afirmações que há maior facilidade em associar a figura de autoridade com outras funções presentes na escola do que na função docente propriamente dita. A maioria dos participantes relacionaram a figura de autoridade docente a cargos pertencentes à função diretiva e de orientações escolar por existir nesses cargos a característica de hierarquia vertical presente no organograma, pensando em uma perspectiva administrativa da escola.

Essa contradição fica evidente especialmente ao cruzar as informações do grupo focal com as do questionário, pois no grupo focal houve a afirmação de que “[...] a maior autoridade da escola é o grupo de professores” (Grupo Focal – Escola 1), no entanto quando se pede para focar em uma pessoa específica no questionário, o que mais aparece é a figura do gestor enquanto autoridade docente e não de professores.

Essa contradição é plausível, pois, na perspectiva histórica, a figura da autoridade esteve muito atrelada à figura de quem detém o poder, como aquele que tem legitimidade para exercer o poder, neste caso por ser detentor de um cargo diretivo. “A controvérsia, portanto, pode não se basear tanto na própria autoridade, mas em como a autoridade é exercida como uma forma de poder”⁹ (LINQIONG LÜ; JIAQIANG HU, 2021, p. 45).

Segundo Linqiong Lü e Jiaqiang Hu (2021), as pessoas precisam da autoridade para garantir a liderança, o direcionamento e a segurança da mesma forma que precisam para garantir igualdade, autonomia, liberdade e independência. No entanto, essa garantia de autoridade não pode ser confundida com autoritarismo. Segundo as autoras, a autoridade docente é frequentemente combinada às estratégias de aplicar sanções e recompensas no sentido de disciplinamento dos estudantes, fato este que causam os equívocos e controvérsias entre autoridade e autoritarismo.

Retomando a contradição apresentada no questionário pelo quantitativo de pessoas que apontaram a equipe diretiva como autoridade docente, é possível notar que as características apontadas pelos participantes são importantes tanto para os gestores, como são para os professores. Se a relação entre professor e alunos deve ser pautada pelo diálogo, logo podemos afirmar que a autoridade deve ser exercida por meio de uma postura democrática e carismática com competências interpessoais e pedagógicas, em que não podem faltar as posturas éticas voltadas ao profissionalismo docente.

O principal intuito do questionário era o de levantar características pertinentes à figura da autoridade docente, no entanto é possível levantar essa reflexão acerca da figura diretiva, pois pensar, em um primeiro momento, na gestão escolar leva-nos a compreender que embora estejamos tentando construir, reconstruir e reforçar a autoridade docente, ainda há muito caminho a ser trilhado para que a autoridade não seja dissociada ou que pelo menos não fique distante da imagem do docente. Refletir acerca do que legitima a autoridade é então importante, pois embora o cargo diga muito acerca disto, a manutenção desta autoridade depende de vários outros fatores que não somente ser detentor de um título de alto poder decisório.

Nesse sentido, abordar a autoridade docente vai ao encontro das finalidades educativas do processo de ensino e aprendizagem, pois não pode basear-se somente na legitimidade do cargo. Portanto, abordar sobre autoridade é importante remeter a autoridade educativa dos professores de

⁹ Tradução da autora: “The controversy, therefore, may not so much rest upon authority itself but how authority is exercised as a form of power” (LINQIONG LÜ, JIAQIANG HU, 2021, p. 45).

forma mais ampla, tendo em vista o objetivo primordial da profissão docente: o processo didático de ensino e aprendizagem.

A fragilização da escola nas suas missões de transmissão do saber e dos valores deixou o espaço escolar sem referências quanto ao que pode legitimar sua autoridade. Conseqüentemente, perdeu-se o fundamento dessa legitimação na medida em que a própria escola perdeu sua importância enquanto construtora de conhecimento reconhecido na atual configuração de sociedade. Segundo Mühl (2020, p. 3), “sem o exercício adequado da autoridade a educação se torna impossível”, portanto, é urgente a reconstituição da legitimidade escolar enquanto instituição imprescindível para a construção do saber necessário à vida coletiva. Assertiva esta que retoma a importância da função social da escola e seus dilemas na definição das finalidades e objetivos educativos.

Fernando: autoridade do professor hoje, né? Contextualizando para os dias de hoje, é uma autoridade questionada, como a gente costuma falar que o professor ele encarna em si, no seu trabalho, a visão do pai, a visão da mãe, a visão até de uma conselheira espiritual. Autoridade de um general em sala, de um militar, enfim, mas ao mesmo tempo a gente percebe que autoridade do professor hoje ela é muito questionada e a gente é muito posto em xeque em sala. Hoje não existe mais o respeito pelo professor ou pela professora, os pais não respeitam, os pais questionam a autoridade do professor. se o professor intervém de uma maneira para controlar uma turma ou para gerenciar uma turma o pai se acha no direito de questionar essa autoridade do professor, essa intervenção do professor, o pai se acha na autoridade de dizer que é melhor do que o professor, de coordenar um professor, quando a gente sabe que o professor está em sala de aula há dez, quinze, vinte anos, lidando com meninos de seis, sete, oito, nove, dez anos que estão entrando na adolescência e meninos que estão assim precisando de controle, porque a gente sabe que criança precisa de controle, e criança se você deixar ela solta ela não vai produzir, ela não vai render. [...] (Grupo Focal – Escola 2)

A partir do discurso do professor Fernando, fica evidente a falta da autoridade educativa dos docentes para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto essa falta o leva a associar à necessidade de retornar à imposição de um poder sobre os jovens para garantir que saibam obedecer ao superior. Nesta perspectiva, ao afirmar que os docentes acabam cumprindo vários papéis sociais evidencia que a profissão docente tem perdido sua identidade e absorvendo uma pseudofunção social que a sociedade tem demandado dela. Perder tais parâmetros identitários acarreta, dentre outras conseqüências, a perda da autoridade e, portanto, de sua finalidade educativa. Se a autoridade dos professores tem sido atualmente, como afirma o professor Fernando, colocada em xeque e questionada constantemente é devido à perda das finalidades educativas da escola como parte essencial na construção da vida coletiva. Mas não de qualquer vida coletiva, mas de uma vida que pressuponha a liberdade e a emancipação humana. Como destaca Mühl (2020, p. 9):

Não é possível conceber a sociedade sem a presença do poder e a formação da identidade do sujeito sem o exercício da autoridade. O desafio que se apresenta, portanto, é o de superar as visões distorcidas da autoridade e construir uma concepção que concilie as três dimensões fundamentais na formação humana contemporânea: autoridade, democracia e liberdade.

O discurso do professor Fernando apresenta essa visão distorcida da autoridade a que se refere Mühl (2020). A imprescindibilidade da autoridade para a constituição do ser é evidente. O desafio, então, reside exatamente, como afirma o autor, na superação dessa autoridade enviesada para o autoritarismo com vistas à construção de uma autoridade que vise a construção de uma sociedade mais justa, democrática e que tenha como ideal a liberdade humana.

Essa perspectiva de educação emancipadora demanda a reflexão acerca do papel da escola. Pensar em uma escola socialmente justa vai além de modificar internamente os ideais da escola, mas pressupõe também olhar para a sociedade na qual a escola está inserida. Mesmo que as políticas educacionais sejam elaboradas em oposição às orientações neoliberais, elas podem acabar contribuindo para a desfiguração de sentido da escola “[...] à medida que relativizam a importância do conhecimento escolar e a dimensão de igualdade entre os seres humanos” (LIBÂNEO, 2020, p. 34).

4.2 AUTORIDADE EDUCATIVA E ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA

Ampliar a visão da autoridade docente – enquanto autoridade do indivíduo – para a autoridade educativa – enquanto autoridade de uma coletividade em relação ao seu papel social –, é então coerente na medida em que esta característica se revelou inerente ao ser docente enquanto grupo profissional essencial para a construção de uma sociedade justa. A materialização da autoridade docente, neste sentido, depende da construção de uma autoridade educativa que legitime as várias autoridades que a integram: autoridade pedagógica, autoridade intelectual, autoridade moral, autoridade estética, autoridade afetiva etc.

Fernando: Eu queria fazer uma ponderação aqui em relação ao princípio da autoridade, de onde nasce a autoridade, né? Na sociedade que é regida por leis, a autoridade nasce da lei. Autoridade ela é fruto de uma lei que ela pode ser considerada fraca, ou forte, flácida ou rígida, e no Brasil hoje nós sofremos um... uma... para mim é uma crise, na minha concepção é uma crise, uma crise de lei fraca, certo? Nós temos uma constituição fraca, nós temos um código penal fraco, nós temos o código processual penal fraco, tá certo? E nós temos um estatuto da criança e do adolescente fraco, risório, insignificante, permissivo, pernicioso, prejudicial, que já devia ter sido extinto do arcabouço judicial brasileiro. O ECA para mim é uma eca, usando termo, assim, desculpa a expressão, mas não tem, hoje para mim o ECA não tem fundamento, não tem finalidade nenhuma a não

ser formar delinquentes. O código penal forma delinquentes, o código processual forma delinquentes, a constituição forma delinquentes, o ECA forma delinquentes, então se essas leis que deviam reger a sociedade formam delinquentes, o que o professor vai fazer em sala? O que a escola vai fazer enquanto instituição estatal? Então por um lado, o Estado arrota a autoridade e, por outro lado, destrói essa autoridade por leis flácidas. [...] (Grupo Focal – Escola 2)

O discurso do professor Fernando evidencia essa relação maior da autoridade com a formação dos cidadãos e da escola enquanto instituição formadora desses cidadãos. No entanto, os docentes demonstram um sentimento de impotência diante da configuração societal expressa, especialmente, por meio da legislação brasileira. A quais ideais essa legislação vai ao encontro são de fundamental relevância se pensarmos no tipo de cidadãos que se espera da escola formar. Os ideais neoliberais estão tão arraigados na cultura escolar de modo que dissipa a formação do ser emancipado em detrimento da formação do indivíduo que se encaixe no mundo do trabalho. Embora, no discurso do professor fique evidente a consciência desse contexto maior, também fica evidente a compreensão da realidade enquanto uma pseudorealidade que deve ser regida por um Estado dominante com objetivos neoliberais.

O professor continua, então, seu discurso ao participar do grupo focal realizado na Escola 2.

Fernando: [...] então chegou a hora de nós enquanto cidadãos questionarmos, e eu falo isso com toda a tranquilidade do mundo, questionarmos a flacidez da constituição, questionarmos a gênese da delinquência que está lá no texto da constituição, a gênese da delinquência que está lá no ECA, a gênese da delinquência que está lá no código de processo penal, no código penal, tá certo? A gênese da delinquência está na ideologia marxista, socialista, comunista que rege a educação brasileira hoje. E me admira que tem professores que defendem, tá certo? Porque acho que tem professor que gosta de formar delinquentes, eu não gosto de formar delinquentes, eu gosto de formar cidadãos. E eu já ouvi autoridades da gestão educacional dentro do instituto federal lamentando, “ah, nós formamos alunos que vão ser meramente caixas de supermercado”. Eu já vi gestores de regionais falar isso. Eu já ouvi, e eu me entristeço com isso, porque a gente passa cinco horas da nossa vida, oito horas da nossa vida planejando, a vida toda planejando, para no final formar um menino delinquente. Que tristeza! Que absurdo! Formar um caixa de supermercado. Poxa, quer dizer que tudo meu conhecimento, meu saber, meu esforço é para formar um caixa de supermercado, um mecânico de bicicleta? Um mecânico de bicicleta? Isso é horrível, isso é ridículo para o professor, para o professor não, para o sistema educacional. Professor não, professor é vítima do sistema. Tá certo? Esse sistema educacional que está aí é um sistema comunista, socialista, marxista que forma delinquentes, então está na hora de nós perguntarmos o que a gente quer enquanto cidadão, enquanto país, se é esse sistema que está posto aí, que gera essa crise de autoridade, tá? Essa consequência da falta da crise de autoridade é justamente a formação de delinquência, a formação de caixa de supermercado, nada contra o caixa de supermercado, tem que ter, tá certo? Mas é só isso que a escola vai formar? Cadê o engenheiro formado na escola pública, cadê o médico formado na escola pública? Cadê o contador formado na escola

pública, cadê o engenheiro de software formado na escola pública? Cadê o engenheiro astrofísico formado na escola pública? Cadê? Não existe mais.¹⁰

Várias contradições se apresentam nesse discurso, em especial acerca do tipo de formação dada aos estudantes na escola pública. Embora o professor tenha levantado questões importantes acerca do tipo de formação que se espera da escola pública, as levantou de forma tendenciosa se relacionarmos seus questionamentos com a afirmação: “eu gosto de formar cidadãos”. Da forma como abordou os objetivos educacionais e criticou a ideologia socialista, demonstra que em sua perspectiva a escola deve formar para o mercado de trabalho e para carreiras mais valorizadas. Sua visão neoliberal da sociedade pressupõe que a escola tenha compromisso com o sistema capitalista vigente. No entanto, entra em contradição ao afirmar que o problema da escola pública são os ideais socialistas quando o próprio sistema possui uma base comum nacional com ideais neoliberais, à medida que “[...] instrumentaliza a escola dirigida às massas para a formação de trabalhadores adaptáveis e flexíveis ao sistema de produção capitalista” e prioriza o capital em detrimento do ser humano (SILVA, 2020, p. 76). Nesse sentido, a formação de cidadãos citada pelo professor evidencia uma perspectiva ingênua de formação, tendo em vista que relaciona a formação de cidadãos com a formação para profissões com alta valorização social. Evidencia-se, então, que função social da escola, para o professor participante, deva ser a ascensão social dentro do sistema vigente.

Do ponto de vista de sua fundamentação teórica, verifica-se que a BNCC não contém uma análise estrutural e conjuntural criteriosa acerca do papel da escola na sociedade contemporânea. De uma perspectiva neoliberal, considera que a sociedade se encontra harmonizada e propõe a formação das classes populares com um viés técnico elementar. (SILVA, 2020, p. 85)

Levantada a perspectiva política do sistema, é importante ressaltar que as finalidades educativas no neoliberalismo impactam no cenário da qualidade da educação. Segundo Libâneo (2020), a qualidade produzida por esse cenário é restrita e restritiva em relação à formação para o desenvolvimento humano e para a justiça social. Portanto, estar ciente das funções sociais da escola leva à compreensão de quais são as finalidades educativas dessa instituição. Embora existam muitos dissensos acerca da questão da qualidade da educação no cenário brasileiro, é fato que, atualmente, “[...] as finalidades educativas estão submetidas a imperativos econômicos, políticos,

¹⁰ Assim como exposto em nota de rodapé anterior, o trecho longo de citação se justifica pela preservação do sentido na totalidade do discurso apresentado pelo professor participante.

burocráticos, os quais as destituem de seu sentido propriamente educacional” (LIBÂNEO, 2020, p. 37).

A questão da remuneração é fundamental no que diz respeito às discussões acerca da profissionalização e valorização da profissão docente. Vejamos o que aborda o prof. Fernando:

Fernando: Quando eu entrei, quando eu tinha quatro anos de profissão, a diretora da escola que eu trabalhei, a diretora aposentando criou os filhos na escola, de dentro da escola falou para mim, saia disso aqui, deixa de ser professor, vá procurar outra coisa que fazer. Eu falei matar ela, como você está falando isso, hoje eu entendo que ela estava certíssima, e quando eu vejo uma menina nova se matando de estudar para ser professora, eu dou é dó de ver a coitada, dá é dó de ver a coitada, nem falo para não machucar as meninas, para não mexer no ego delas, mas me dá é dó, porque seis anos atrás uma diretora de escola, na escola falou isso para mim e eu não entendi, hoje eu entendo. A professora se mata para fazer o mestrado para ganhar trezentos reais de gratificação por mês. Entende? Eu conversei com, conversei com professores. Professor, eu fiz mestrado, e vou fazer doutorado para ganhar duzentos reais por mês na minha gratificação no meu salário? Eu vou trabalhar no Detran que é melhor. [...] (Grupo Focal – Escola 2)

Os baixos salários são uma importante instância quando se refere a qualidade do ensino e a categoria de trabalhadores. No entanto, na perspectiva apresentada no discurso do professor, a formação está atrelada ao retorno financeiro que o curso realizado irá acarretar para o trabalhador. Ao invés da formação voltar-se para o desenvolvimento humano e melhoria da qualidade da educação em prol da emancipação humana. O professor evidencia a compreensão da formação no viés neoliberal, ou seja, como uma forma de adaptar-se ao mercado de trabalho e buscar ascender socialmente por meio da remuneração recebida. Esse pensamento reforça a função social neoliberal da instituição escolar, reduz as finalidades educativas à adaptação do sistema e retira dos professores sua importância na construção social atribuindo-lhes um papel tecnicista.

Visando a construção de uma escola socialmente justa, os ideais apresentados pelo professor são preocupantes à medida que defender a educação pelo seu viés tecnicista retrocede a luta por uma educação inclusiva e reforça a exclusão por meio do discurso de “educação para todos”, quando na verdade é voltada para uma minoria dominante. Para as camadas populares, resta uma política de educação voltada para uma formação mínima que proporcione certas habilidades que garantam o mínimo para entrar no mercado de trabalho e possuir uma forma de subsistência que o retire da miséria. Dessa forma, garantem-se as políticas de acolhimento social para os pobres e manutenção do desenvolvimento econômico.

4.3 AS IMPLICAÇÕES DA AUTORIDADE EDUCATIVA FRENTE AOS DISCURSOS DOS PROFESSORES

Ficou evidente que a questão da autoridade educativa não pode ser revelada simplesmente por um indivíduo ou por um motivo específico. Essa autoridade é construída por meio de diversos fatores que envolvem o processo educativo, dentre eles: a função social da escola, os objetivos e as finalidades educativas, a profissionalização e o desenvolvimento profissional dos professores, entre outros.

No discurso de uma das professoras da Escola 1, evidenciou-se a possibilidade da perda da autoridade por meio do contexto em que o trabalho docente se insere.

Joelma: Eu acho que podemos perder a autoridade na medida que alguém desautoriza o que nós estamos fazendo. Tem algumas práticas, e não é particular desta escola, mas acontece em outros lugares que eu já vi, que eu já passei, eu já estive em escola privada, escola pública, tenho carreira nas duas escolas, e na escola particular se vê muito isso: o professor exerce com profissionalismo, com intencionalidade a sua autoridade, mas, por algum motivo político, ou seja lá o que for, ele é desautorizado, e outra pessoa tira sua autoridade. [...] Para dar um exemplo concreto, uma reunião feita com a família em que o professor não está presente. E, nesse momento, ele não está ali para explicar uma decisão, para explicar alguma coisa que tenha sido feita. E como foi ele que tomou aquela decisão, nada mais justo de que ele também esteja naquele lugar para explicar, até para entender se esteve errado ou não. Mas aí quando você não participa dessas conversas, eu acho que pode ser que a sua autoridade fique um pouco prejudicada com aquelas pessoas ali que você não conseguiu entender, você não conseguiu ter a oportunidade de mostrar para ela porque você tomou a decisão, porque você fez isso, aquilo. E eu vejo que várias escolas que eu passei, as escolas particulares também, não estávamos presentes naqueles momentos. E às vezes por uma questão política, às vezes por uma questão financeira, de não querer perder o aluno, ou de a escola ter um status e não querer perder aquele status, acaba que um ou outro profissional fica um pouco prejudicado nesse momento de exercer sua autoridade. (Grupo Focal – Escola 1)

Na fala da professora Joelma, fica então evidenciado que a depender da finalidade educativa da instituição é possível que o professor tenha sua autoridade suprimida. Ao afirmar que as questões políticas, financeiras ou sociais influenciam as decisões, em especial em escolas privadas, demonstra a direta relação entre a função social da escola e as finalidades educativas com a constituição da autoridade educativa dos professores(as).

Dentre os possíveis problemas que essa desautorização pode causar, é possível citar a perda do controle e da organização do trabalho pedagógico e sua transformação em simples ato de reprodução daquilo que o sistema e a ideologia dominante esperam que o professor faça. A professora participante evidenciou em seu discurso o grande desafio posto aos professores quando se trata de colocar em prática sua atividade educativa. Por um lado, existem os ideais econômicos

assumidos pela função da escola; por outro lado, os ideais de emancipação humana e formação da consciência crítica, como destaca Freitas (2020, p. 6):

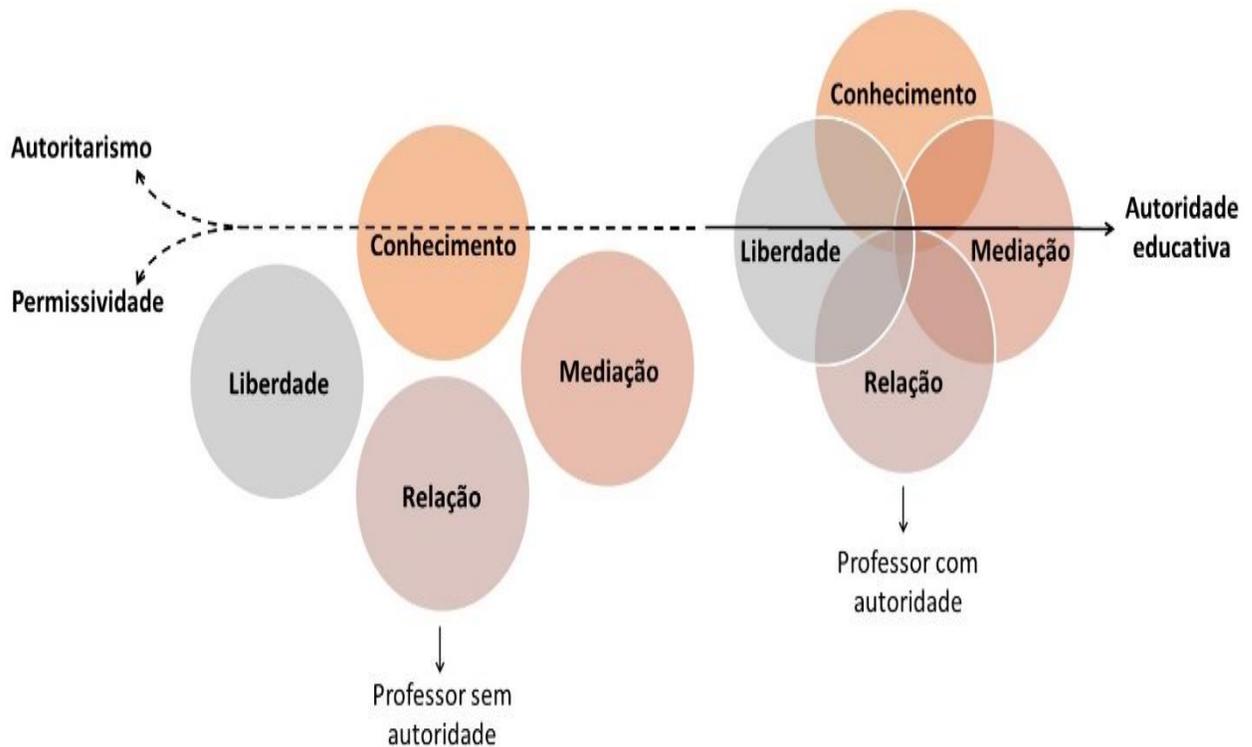
Contraditoriamente, a escola torna-se sujeita a demandas de formação humana para um tipo de desenvolvimento dos alunos focado em competências para a adaptação ao trabalho na sociedade capitalista neoliberal; ao mesmo tempo e de maneira contraposta, demanda-se da escola como de um tipo de educação para desenvolvimento humano amplo dos alunos, pela formação de capacidades criadoras e críticas tendo em vista a produção da vida social em bases democráticas e emancipatórias.

Nesse movimento de contradição, os professores passam a enfrentar um impasse quanto ao exercício docente arriscando-se a perder sua legitimidade enquanto profissionais de autonomia e autoridade. Essa perda do processo criativo e intelectual do ofício transforma os professores em meros executores que podem ser desconsiderados a qualquer momento como se não tivessem conhecimento profissional o suficiente para lidar e resolver os problemas educacionais. Como os próprios pesquisados demonstraram, possuir conhecimento é uma condição de autoridade importante para o docente. Vale salientar que o conhecimento não pode se restringir ao disciplinar tendo em vista que o pedagógico é o que dá sentido ao trabalho docente, caso contrário este profissional se limitará a desenvolver o conhecimento disciplinar por ele mesmo a partir das competências pautadas apenas no âmbito do fazer. Assim, a contradição resulta da ação quando positiva, o mérito ser do sistema educacional ou quando negativa o fracasso ser do professor que não executou a tarefa da forma “devida”.

Nessa culpabilização dos professores pelo fracasso escolar a comunidade escolar e a sociedade como um todo acabam por expressar a falta de confiança nestes profissionais pela presunção do fracasso. No discurso da professora Joelma, quando afirma em seu exemplo a necessidade dos professores para explicarem aos pais ou à direção escolar os motivos de suas ações, demonstra certa falta de legitimidade no exercício de sua profissão. Esta legitimidade configurada em poder não diz respeito ao de ser autoritário, mas de domínio da atividade docente e da tomada de decisões educativas no cotidiano da sala de aula. Evidentemente, tal exemplo envolve também questões éticas, mesmo que seja necessária a presunção de legitimidade da ação educativa dos professores para que estes exercitem sua autonomia e autoridade na sua profissão.

Em síntese, pode-se dizer que a autoridade docente se constitui do pensado concreto visualizado na **figura 6**.

Figura 6. O pensamento concreto da Autoridade docente.



Fonte: da autora 2021.

Possuir apenas conhecimento disciplinar ou competência para o desenvolvimento do trabalho, sem liberdade, sem uma boa relação com os estudantes e os seus pares, tampouco ter espaço para o desenvolvimento da mediação pedagógica em seu trabalho, não será suficiente para garantir-lhe esta autoridade própria e necessária para o docente. Ao contrário, demonstrará atitudes autoritárias ou permissivas em seu trabalho. É, portanto, na relação entre estas múltiplas determinações que o docente se constitui autoridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do percurso deste estudo, ficou evidente o grande desafio que me vinha pela frente. O tema proposto para esta pesquisa foi se desenvolvendo e tomando forma ao longo do processo de modo que sua essência fora se desvelando mais ampla do que imaginava. Da afirmação, muitas vezes até repetitiva, de que este trabalho deveria ir além da autoridade individual e da indisciplina em sala de aula, o tema evoluiu para uma compreensão mais coletiva do entendimento da autoridade educativa.

Em toda constituição coletiva – seja na sociedade ou em um pequeno grupo ou organização social – existe a necessidade do exercício de um poder legitimado para sua organização. A autoridade revelou-se como característica essencial de organização coletiva e construção de conhecimento, autonomia e liberdade. Especificamente, em se tratando de educação formal em instituições escolares, a autoridade dos professores se destaca como instância fundamental para a organização do trabalho educativo e para sua concretização.

A função da autoridade no plano educacional é de construir uma relação mútua em que professor e estudantes tenham possibilidade de desempenhar seus papéis com autonomia e liberdade sem perder de vista a necessária organização do trabalho pedagógico proporcionada pelas relações legítimas de poder, de peso e contrapeso que viabilizam o processo de formação humana.

Visando: analisar o processo da autoridade docente como componente da profissionalidade e objeto de ações do desenvolvimento profissional (objetivo geral da pesquisa), foi possível perceber que várias são as nuances da autoridade dentro do processo educativo que levam os professores a se legitimar enquanto profissional da educação.

Para além da valorização profissional que esse reconhecimento pode gerar, a autoridade educativa proporciona aos professores empoderamento e sentimento de pertencimento necessários à construção do ser docente e da identidade profissional. Superadas as visões de dom natural e construídas as possibilidades do desenvolvimento profissional, passa-se a compreender que a formação docente é imprescindível para a construção da profissão docente enquanto autônoma e essencial na atualidade.

Por meio da autoridade educativa, os professores(as) ocupam uma posição legítima enquanto profissionais da educação que detém o conhecimento e a capacidade necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho com maestria e liberdade de cátedra. Portanto, a autoridade dos docentes se constitui ao longo da formação e da experiência que proporciona identidade

profissional e possibilita a profissionalidade necessária ao desempenho do papel docente, ou seja, possibilita a mobilização dos docentes para agir em consonância com suas perspectivas epistemológica e ontocriativa sem perder de vista as finalidades educativas e o contexto sociocultural em que se está inserido.

Dentre os principais conceitos presentes nas diferentes produções acadêmicas acerca da autoridade docente (objetivo específico 1), foram constatadas as questões geradas a partir das mudanças sociais, culturais e políticas das sociedades, dentre elas o rápido processo de globalização que gerou grandes transformações nas tradições sociais e na forma como os sujeitos apreendem o mundo. A crise da autoridade evidenciou-se na medida em que as formas legítimas de exercício de poder foram alteradas por formas mais democráticas de compreender a realidade ao mesmo tempo em que formas imperativas permanecem ditando modelos ideais de sociedade, especialmente na perspectiva neoliberal.

Especificamente no campo da educação, essa crise afetou consideravelmente, tendo em vista a perda da tradição familiar e da visão dos professores como detentores do conhecimento. Diante da perda dessa autoridade legitimada pela tradição, evidencia-se a crise da autoridade a qual passa a sofrer críticas quanto às relações estabelecidas entre autoridade, autoritarismo e permissividade. Diante desse impasse e da repulsa gerada por qualquer forma de autoridade, devido às relações estabelecidas com autoritarismo, é urgente construir novas formas de exercício dessa autoridade por meio da reconstrução dos ideais do processo educativo. Tanto as funções sociais da escola quanto suas finalidades educativas estão tão arraigadas à perspectiva de formação para o mercado de trabalho que acarretam deturpações no papel dos professores quanto a sua autoridade em relação à ação educativa.

Anterior à construção da autoridade individual dos docentes, é imprescindível a (re)construção da autoridade educativa deste grupo profissional enquanto coletividade. Neste sentido, identificar e analisar os elementos constitutivos da autoridade docente (objetivo específico 2) foi essencial para se chegar à conclusão de que o objeto investigado nesta pesquisa é mais amplo do que a autoridade docente, pois pressupõe a reflexão crítica das finalidades educativas escolares com vistas à construção da autoridade educativa que legitima o trabalho dos professores e lhes proporciona a autonomia e a autoridade necessárias para o exercício de seu ofício.

Vários foram os elementos constitutivos da autoridade dos professores citados ao longo do estudo, dentre eles: o desenvolvimento profissional, o conhecimento e a formação contínua, a

experiência formativa, a identidade profissional, a valorização e a autovalorização, o autoconhecimento, dentre outros. Tais elementos não representam um rol taxativo e revelam a perspectiva formativa da autoridade educativa enquanto característica possível de ser construída ao longo da profissionalização e do desenvolvimento profissional em contraposição a ideia de que um ser nasce com o dom para ser autoridade.

Neste sentido, a constituição do processo da autoridade docente na escola de ensino fundamental (questão central da pesquisa) tanto é preciso do esforço individual de cada profissional no âmbito de seu ser docente, quanto é preciso do esforço da coletividade na luta pelas ideais de formação democráticos e emancipatórios do seres humanos para que esses reflitam na construção social de uma escola socialmente justa com finalidades educativas que visem a formação de conhecimentos historicamente construídos e a capacidade criadora dos indivíduos. Neste sentido, especificamente acerca dos profissionais que atuam na escola de ensino fundamental, é preciso que a função social da escola legitime a ação dos professores por meio de seus objetivos da formação inicial básica da capacidade criadora do pensamento humano. Muito além de um problema de regulação da ordem em sala de aula, o problema da autoridade educativa envolve formação profissional e definição coerente das finalidades educativas do sistema educacional e das instituições escolares para uma definição clara do papel dos professores(as) atuantes na formação inicial das crianças.

As análises realizadas nesta pesquisa foram realizadas na medida do possível dentro das limitações de tempo e espaço de um programa de Mestrado. Várias foram as lacunas que não puderam ser analisadas e aprofundadas neste estudo, tanto devido às limitações quanto visando não perder de vista o tema central da pesquisa.

No entanto, muito essa pesquisa contribuiu, até o ponto em que chegou, especialmente para a reconstrução pessoal da pesquisadora. Ao ingressar no curso de mestrado, decisões e escolhas tiveram que ser feitas. Dentre elas, escolher entre cursar o mestrado com exclusividade ou conciliar o curso com o trabalho. A decisão tomada fora cursar com exclusividade no primeiro ano e retornar ao trabalho no segundo ano do curso. Embora não tenha sido uma escolha fácil, foi importante por duas principais razões: a primeira para me dedicar exclusivamente à área acadêmica, ao menos no primeiro ano, tendo em vista a dificuldade de conciliar especialmente a carga horário dos estudos e do trabalho; e a segunda, tendo em vista que voltar à sala de aula da educação básica no segundo

ano do curso, me fez ver na prática o quanto o conhecimento que estava adquirindo com este trabalho impactara no meu ser docente.

Retornar à sala de aula no segundo ano do curso de mestrado me fez rever muito da minha prática educativa e como a questão da autoridade não é fenômeno de apenas uma determinação. Passei a perceber que a qualidade da minha prática educativa ia muito além daquilo que eu realizava em sala de aula, mas compreendia os conhecimentos advindos da formação inicial e continuada, a capacidade de fazer a mediação do processo de ensino e aprendizagem, a construção de uma relação coerente tanto com os estudantes, quanto com os pais e a equipe escolar e a capacidade ontocriativa que me levava a exercer minha liberdade enquanto profissional que possui autonomia do processo educativo.

O mais marcante do processo de me ausentar da sala de aula por um ano, me dedicar exclusivamente aos conhecimentos acadêmicos e científicos e depois retornar para a sala de aula foi perceber o quanto a acomodação do profissional é prejudicial para o processo educativo. Acomodar-se e repetir sempre o mesmo fazer pedagógico é anular a perspectiva criadora e criativa da educação e homogeneizar os sujeitos envolvidos neste processo. Percebi que a autoridade educativa está no ser que não se acomoda e que está em constante movimento de transformação, recriação e reconstrução. Para além do pensado concreto apresentado no Capítulo 4 em que o ser docente necessita ser um conjunto de determinações, é importante ressaltar que esse conjunto não é estático. Assim como apresentado na ADC, o sujeito é capaz de gerar transformações na medida em que exerce sua criatividade e capacidade de expressar opiniões e impressões no sentido de causar as mudanças do meio social, cultural e político.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Jaiana da Costa. **Da autoridade à autonomia:** uma reflexão sobre os desdobramentos da relação professor-aluno à luz da psicanálise. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Fortaleza, 2012.
- ALBERTO, Simão. **Política, educação e sociedade:** a atualidade da pedagogia freireana na superação dos estigmas autoritários nas relações escolares no Brasil. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. SP, 2015.
- ALBUQUERQUE, Márcio Carneiro de. **A autoridade docente nas representações sociais de professores (as):** implicações no espaço da sala de aula. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.
- ALMEIDA, Ana Paula R. G. **Criando um ambiente de aprendizagem na sala de aula de Língua Portuguesa.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2018.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2016.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In:* PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8.ed. São Paulo: Crotez, 2012.
- BARATTA, Giorgio. Verbete: Cultura. *In:* LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017
- BARON, Roberto. **O discurso pedagógico nos jogos de simulação de vida e ambientes por telefone celular:** o jogo The Sims2. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- CARNEIRO, Ana Paula S. **Jogos imaginários e movimentos das posições-sujeito:** unidade/dispersão no discurso de formação docente. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.
- CORREA, Mariana Luzia. **Disciplinamento escolar:** suas relações com a autoridade docente e a autonomia estudantil em um primeiro ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.
- COSTA, Felizardo Tchiengo B. **Significando práticas e praticando significações:** professores e significado do trabalho. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. Assis, 2011.
- CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente:** profissionalidade docente em análise. Curitiba, Appris, 2017.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo, Cortez: 2000.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3.ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2013.

EVANGELISTA, Gislene Rangel. **#CurrículoDoFacebook**: denúncia de crise e demanda pela reforma do Ensino Médio na linha do tempo da escola. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

FERREIRA, Adriano Charles. **Representações sociais dos alunos do 9º ano com indícios de minorias ativas em relação à indisciplina escolar**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (E-book Kindle)

_____. Palestra realizada no auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo. São Carlos, 22 de novembro de 1994. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0&t=2158s>>. Acessado em: dez. 2021.

_____. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**. nº 7. Salvador, jan./junho, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. As práticas socioculturais e o ensino que desenvolve na escola desenvolvente. **Revista Educativa**. Goiânia, v.23, p. 1-23, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA; Maria (orgs.) **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3 ed. Rio de Janeiro; Lamparina, 2010.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção de contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In*: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó, Argos: 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GONÇALVES, Marcela P. C. **Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de desescolarização: tensões, potências e perigos.** Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere.** Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOFFMANN, Juliana Najados. **Representações Sociais de professores sobre a autoridade docente.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP, 2018.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C., VIEIRA DE SOUSA, J., SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

JESUS, Humberto Luis. **Sobre alteridade, autonomia, autoridade e saberes docentes nas aulas de matemática.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2018.

KATREIN, Arthur da Silva. **Profissão docente: A produção do discurso da possibilidade de valorização do professor por ele mesmo.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, 2013.

KAWASHIMA, Rosana Akemi. **A generosidade do exercício da autoridade em professores de educação infantil.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2013.

KITCHEN, William H. **Authority and the teacher.** London, UK: Bloomsbury Academic, 2014.

KLEIN, Maria Ana. **Relação pedagógica e autoridade docente: um estudo a partir das escolas franciscanas.** Dissertação (Mestrado) – UNISINOS. São Leopoldo, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAMEIRA, Rosângela das G. F. do Vale. **Memória, educação e autoritarismo: a opinião pública no Brasil e no Paraguai.** Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, 2016.

LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima [et al.] (orgs). **(De)formação na escola: desvios e desafios.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: LIBÂNEO, José Carlos. [et.al] (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate.** Goiânia: Editora UFG, 2019.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020.

LEFEBVRE, Henri. **Logica formal e lógica dialética**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEMOS, José Roberto. **Educação pela dureza: um elo de ligação entre autoridade e autoritarismo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2005.

LONGO, Monique Marques. **“Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!”: violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente**. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação do Centro de Tecnologia e Ciência Humanas, PUC-RIO. Rio de Janeiro, 2014.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

MARTINEZ, Lucas da Silva. **“Eu não gostava nem odiava porque eu não entendia nada!”: relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares no ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. In: **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v.5, n.2, p.154-164, jul.-dez. 2014.

MOUSQUER, Vivien Lianer. **Relações de linguagem e poder no espaço educativo e suas implicações na concepção discente de poder**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE. Cascavel, 2019.

NASCIMENTO, Cátia A.; OLIVEIRA, Vanessa de; DANTAS, Otília Maria A.N.A. A constituição do ser docente na construção do projeto político pedagógico. In: DANTAS, Otília Maria A.N.A. (org.). **Profissão Docente: formação, saberes e práticas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**. v.47. n. 166. p.1106-1133. Out/Dez, 2017.

OLIVEIRA, Adriana Dias de. **Autoridade docente no Ensino Médio: compassos e descompassos no contexto contemporâneo**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP, 2015.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia B. de. **Educação física escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

PACE, Judith L.; HEMMINGS, Annette. Understanding Authority in Classroom: a review of theory, ideology, and research. **Review of Educational Research**. Vol. 77, n.1, p.4-27, março, 2007.

PACHECO, Cláudia Regina Costa. **“Caminhando sobre o fio da navalha”**: um estudo sobre a antípoda violência X não-violência e seus entrelaçamentos com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a partir de falas docentes. Dissertação (Mestrado) – PPGE-UFSM. Santa Maria, RS, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Elaine Aparecida. **As relações de autoridade na escola e na família segundo os adolescentes**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

PESCAROLO, Joyce Kelly. **Problemas contemporâneos na educação: demissão do estado, precarização e deserção docente**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. **Autoridade, Autoritarismo e Autonomia Docente: representações de professores e alunos**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

REICHERT, Estela Elisabete. **Autoridade docente na educação infantil: relações de poder e processos de (des)naturalização**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015.

ROSA, Sandra Valéria Limonta; SILVA, Simônia Peres. Finalidades educativas escolares e reformas curriculares: apontamentos sobre a questão do conhecimento escolar. **Revista Educativa**. Goiânia, v.24, p. 1-22, 2021.

ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de. **A autoridade na educação contemporânea**. Goiânia: Editora UFG, 2009.

SAMPAIO, Ronaldo Maurício. **As relações de poder e violência no cotidiano escolar: entre autoridade, autonomia e autoritarismo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2008.

SILVA, Edileuza Fernandes. A aula como contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

SILVA, Gilmar Moura da. **Autoridade docente e vínculo educativo contemporâneo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

SILVA, José Maria e. **Escola sem limites: violência, indisciplina e autoridade docente**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, UFG. Goiânia, 2003.

SOARES, Leonardo Humberto. **A autoridade docente e a sociedade da informação: educação, crise e liquidez**. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília, 2016.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UGOLINI, Edna Miranda. **Autoridade docente no ensino fundamental: a escuta de atores de uma escola pública do Distrito Federal**. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília, 2018.

VALES, Juliana Duarte M. F. do. **Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo das escolas públicas estaduais paulistas**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP. Ribeirão Preto, 2011.

VAN DIJK, Teun A. Discurso e cognição na sociedade. **Revista Portuguesa de Humanidades**. Vol. 19, 2015, 19-52.

_____. **Discurso e Poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIVALDI, Flavia Maria de Campos. **A Função Social da Escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2020.

ZUCCO, Jucilaine. **A ideia de autoridade na educação: uma perspectiva arendtiana**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Universidade de Brasília – UnB
Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e
Sociais – CEP/CHS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Autoridade Docente: componente da valorização profissional dos professores*”, de responsabilidade de *Helena Martins Mikado*, estudante de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é analisar o processo da autoridade docente como constituinte da profissionalidade e do desenvolvimento profissional. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, arquivos de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários em meio virtual e grupo focal realizado em ambiente virtual por meio de plataforma eletrônica e gravada. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 9 9808-7454 ou pelo e-mail *helenamikado90@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio do acesso ao trabalho finalizado, podendo ser publicado posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: *cep_chs@unb.br* ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

- Concordo em participar desta pesquisa.**
 Não concordo em participar desta pesquisa.

Nome completo: _____

CPF: _____

Participante da pesquisa

Pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de 2022.

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE B - Questionário

O questionário abaixo foi construído por meio do aplicativo online *Google Formulários* e pode ser acessado por meio do link: <https://forms.gle/1QmgGZuj2Udbex9PA>. Para a disponibilização neste arquivo como **Anexo 2** foi gerada a versão impressa como consta a seguir:

AUTORIDADE DOCENTE: COMPONENTE DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Este questionário é parte integrante da coleta de dados para a pesquisa intitulada "AUTORIDADE DOCENTE: COMPONENTE DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES". Pesquisa em andamento no curso de Mestrado na Universidade de Brasília (UnB) pela pesquisadora HELENA MARTINS MIKADO, sob orientação da Prof^a. Dr^a OTÍLIA MARIA ALVES DA NÓBREGA ALBERTO DANTAS.

Tendo assinado o termo de consentimento livre e esclarecido de uso deste questionário na pesquisa em andamento, o participante concorda com a utilização das respostas aqui escritas, sendo garantido o anonimato no momento das análises e escrita do texto final.

*Obrigatório

1. E-mail *

Identificação dos pesquisados

2. Nome completo *

3. Data de nascimento *

4. Tempo de experiência em sala de aula e em quais segmentos. *

Formação:

5. Graduação (Curso / Ano de conclusão / Instituição) *

6. Pós-Graduação (Curso / Ano de conclusão / Instituição) *

Sobre a atuação na SEEDF:

7. Efetivo na SEEDF? *

Marcar apenas uma oval.

sim

Não

8. Ano de ingresso na SEEDF: *

9. Escola de atuação. *

Marcar apenas uma oval.

Escola Classe [REDACTED]

Escola Classe [REDACTED]

10. Ano/turma em que está atuando / Quantos alunos? Quantas meninas e quantos meninos? *

Informação adicional:

11. Gostaria de criar um nome fictício para a escrita da dissertação? Se sim, qual? Se não, ficará a critério da autora a criação desta nomenclatura. *

As perguntas a seguir não possuem respostas certas ou erradas. Reflita sobre sua prática pedagógica e responda-as estabelecendo relações com seu cotidiano escolar.

12. O que significa ter autoridade docente? *

13. Você se considera uma autoridade docente? Por quê? *

Pense sobre a escola em que atua e seus pares.

Lembrete: o anonimato está garantido pelo termo de consentimento e as respostas não serão divulgadas em nenhum momento. Apenas a pesquisadora e a orientadora terão acesso a este questionário.

14. Lembre-se de alguma pessoa da escola que em sua opinião tenha autoridade docente. Explique as características as quais esta pessoa possui que a tornam uma autoridade docente. (Não precisa citar o nome da pessoa, apenas é necessário citar o segmento na qual esta pessoa atua.) *

15. Na mesma linha de raciocínio da pergunta anterior: agora pense em alguém que você * considera não ser uma autoridade docente. Quais características que esta pessoa possui que levaram você a considerá-la como alguém que não tem autoridade? (Não precisa citar o nome da pessoa, apenas é necessário citar o segmento na qual esta pessoa atua.)

Sua participação é realmente importante para a construção do conhecimento no campo da educação. Somos muito gratas por sua disponibilidade em participar!

16. Utilize este espaço caso queira acrescentar algum comentário.



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – Roteiro do Grupo Focal

Roteiro do Grupo Focal

Introdução:

- Boas-vindas;
- Apresentação dos presentes (Pesquisadora/Moderadora e professores participantes);
- Breve exposição do assunto a ser discutido e dos procedimentos e objetivos do Grupo Focal.

Obs.: Pontos importantes a serem destacados neste momento:

- Gravação da reunião;
- Sigilo sobre a identificação dos participantes;
- Diálogo tranquilo para a partilha de ideias e opiniões.

Seção 1	Seção 2	Seção 3
Representações sociais da autoridade docente	Experiências e vivências	Conceito de autoridade docente

Seção 1:

→ Mostrar as seguintes imagens para iniciar a conversa sobre o assunto e perguntar o que pensam sobre a autoridade desses sujeitos.



Madre Teresa de Calcutá



Adolf Hitler



Mãe / Pai



Professor(a)

→ Quais professores vocês se lembram que tiveram no passado que podem ser considerados autoridades docentes? Por que pensaram neste professor ou professora especificamente?

→ A autoridade docente tem alguma relação com a identidade e a valorização profissional dos professores?

Seção 2:

- Podemos falar em ganho ou perda de autoridade docente?
- Partindo da prática escolar de vocês, qual/quais momento(s) vocês consideram serem mais fáceis de se manter ou perder a autoridade docente?

Seção 3:

- Em poucas palavras, como poderíamos definir autoridade docente?

Fechamento:

- Espaço para os participantes para acrescentarem algo se desejarem;
- Agradecimento.

ANEXO 1 – Parecer de aprovação CEP/CHS

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AUTORIDADE DOCENTE: COMPONENTE DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Pesquisador: HELENA MARTINS MIKADO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59676522.2.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.508.758

Apresentação do Projeto:

O projeto tem como tema/problema a constituição da autoridade docente no contexto da sala de aula do ensino fundamental – anos iniciais –, analisando esta categoria enquanto elemento importante para a valorização docente e para o desenvolvimento profissional. Tem como objetivo geral analisar o processo da autoridade docente como constituinte da profissionalidade e do desenvolvimento profissional. A fundamentação teórica da pesquisa encontra-se pautada em estudos sobre autoridade, autoritarismo, licenciabilidade, educação para a autonomia, emancipação e práxis docente em autores como: Gramsci (1999, 2001), Freire (1994, 1996, 1997, 2009, 2013, 2021), Duarte (2013), Kitchen (2014), Libâneo (1994, 2014), Vázquez (2007), Azzi (2012), Freitas (2012), Frigotto (2008, 2012a, 2012b) entre outros. A metodologia, de natureza qualitativa, se fundamenta na perspectiva crítica para compreender a realidade enquanto múltiplas determinações e ir além da aparência imediata. Destarte, pretende-se utilizar como técnica de análise de dados a Análise de Discurso (ORLANDI, 2020) e como ferramentas de coleta de dados a análise documental, o questionário e o grupo focal. Os resultados parciais apontam para a importância deste estudo

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.508.758

conforme apresentado no Estado do Conhecimento produzido a partir do Banco de Dados de Teses e Dissertações. Espera-se que o estudo oportunize a compreensão deste objeto de estudo “a autoridade docente” no sentido de valorização deste profissional para a coletividade, mas, principalmente para si.

*Retirado das Informações Básicas do Projeto

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar a constituição de autoridade docente para os professores.

Objetivo Secundário:

- Delinear os principais conceitos presentes nas diferentes produções acadêmicas acerca da autoridade docente.

*Retirado das Informações Básicas do Projeto

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O risco previsto nesta pesquisa será graduado no nível mínimo considerando não haver qualquer identificação dos pesquisados devido à gravação ocorrer exclusivamente por meio de áudio, não identificando os sujeitos, atendendo ao Art. 21 da Resolução 510/2016, do CEP/CONEP.

Benefícios:

Contribuir para a compreensão da autoridade docente e, conseqüentemente, ajudar os professores e professoras em sua atuação profissional por meio da autovalorização, da valorização dos pares, de uma maior consciência na atuação em sala de aula e nas atividades propostas e no desenvolvimento profissional.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.508.758

*Retirado das Informações Básicas do Projeto

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

*O TCLE e o cronograma considerados para análise foram postados no dia 04/07/2022.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	TCLE_atualizado.pdf	04/07/2022 20:24:03	ANDRE VON BORRIES LOPES	Aceito
Outros	Cronograma_atualizado.pdf	04/07/2022 20:23:50	ANDRE VON BORRIES LOPES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1945585.pdf	15/06/2022 08:16:07		Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO_CEP_CHS.pdf	15/06/2022 08:15:28	HELENA MARTINS MIKADO	Aceito
Outros	ACEITE_EC6.pdf	15/06/2022 08:11:46	HELENA MARTINS MIKADO	Aceito
Outros	ACEITE_EC39.pdf	11/06/2022 09:43:56	HELENA MARTINS MIKADO	Aceito
Outros	C_Lattes_Orientadora.pdf	11/06/2022 09:41:18	HELENA MARTINS MIKADO	Aceito
Outros	C_Lattes_Pesquisadora.pdf	11/06/2022 09:40:42	HELENA MARTINS MIKADO	Aceito
Outros	CARTA_REGIONAL_EC_39.pdf	11/06/2022 09:36:17	HELENA MARTINS MIKADO	Aceito
Outros	CARTA_REGIONAL_EC_06.pdf	11/06/2022 09:35:01	HELENA MARTINS MIKADO	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_EAPE.pdf	11/06/2022 09:34:17	HELENA MARTINS MIKADO	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.508.758

Outros	CARTA_DE_REVISAO_ETICA.pdf	11/06/2022 09:32:06	HELENA MARTINS MIKADO	Aceito
Outros	Instrumentos_de_pesquisa.pdf	11/06/2022 09:29:54	HELENA MARTINS MIKADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_.pdf	11/06/2022 09:27:25	HELENA MARTINS MIKADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_HelenaMikado.pdf	11/06/2022 09:26:59	HELENA MARTINS MIKADO	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Pesquisa.pdf	11/06/2022 09:25:50	HELENA MARTINS MIKADO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	11/06/2022 09:21:17	HELENA MARTINS MIKADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 04 de Julho de 2022

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br