



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



MAIZI APARECIDA DOS SANTOS

AUTORIDADE DOCENTE:

RESSIGNIFICANDO CONCEITOS NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Rondonópolis – MT

2023

MAIZI APARECIDA DOS SANTOS MATOS

AUTORIDADE DOCENTE:

RESSIGNIFICANDO CONCEITOS NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eglén Silvia Pipi Rodrigues

Rondonópolis – MT

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S237a Santos, Maizi Aparecida dos.

AUTORIDADE DOCENTE: RESSIGNIFICANDO CONCEITOS NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE [recurso eletrônico] / Maizi Aparecida dos Santos. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 104 f., pdf). – 2023.

Orientador(a): Eglen Silvia Pipi Rodrigues.
, 2023. Inclui bibliografia.

1. Autoridade docente. 2. Análise de conteúdo. 3. Crise na educação. 4. Autoritarismo. 5. Educação emancipatória. I. Rodrigues, Eglen Silvia Pipi, orientadora. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "AUTORIDADE DOCENTE: RESSIGNIFICANDO CONCEITOS NA
PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE"**

AUTORA: MESTRANDA MAIZI APARECIDA DOS SANTOS MATOS

Dissertação defendida e aprovada em 06/09/2023.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

- 1. DOUTORA ELEN SILVIA PIPI RODRIGUES (PRESIDENTE BANCA / ORIENTADORA)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT**
- 2. DOUTORA ROSANA MARIA MARTINS (EXAMINADORA INTERNA)**

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

3. DOUTORA ADRIANA FERNANDES COIMBRA MARIGO (EXAMINADORA EXTERNA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA F

4. DOUTORA ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA (EXAMINADORA SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

RONDONÓPOLIS, 06/09/2023.



Documento assinado eletronicamente por Eglén Sílvia Pipi Rodrigues, Docente UFR, em 16/10/2023, às 15:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Adriana Fernandes Coimbra Marigo, Usuário Externo, em 16/10/2023, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Rosana Maria Martins, Docente UFR, em 16/10/2023, às 17:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0208805 e o código CRC 52A31618.

Dedico este trabalho aos meus pais e minhas irmãs, pela dedicação e apoio em todos os momentos difíceis, e ao meu esposo Weder e meus filhos Marco e Gabriel, que tiveram, durante esse período de escrita, paciência e empatia, me ajudando em tudo o que precisei.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela minha vida e saúde, pelo ânimo e pela força que recebi do Senhor durante todo esse processo. A ti, Senhor, toda honra e toda glória!

Aos meus filhos maravilhosos, que são a razão da minha alegria e da vontade de vencer cada desafio. Tudo é por vocês e para vocês! Obrigada por tudo e por tanto!

Ao meu marido Weder, pela parceria, companheirismo, cumplicidade, e por estar ao meu lado em qualquer situação. Obrigada por cuidar tão bem de mim e dos nossos filhos. Te amo!

À minha família, por tanto amor, paciência e incentivo que me sustentaram. Gratidão por acreditarem no meu potencial e nas minhas escolhas, vocês são meu refúgio em todos os momentos. Obrigada pela compreensão das minhas ausências!

Aos meus amigos e amigas. Vocês são anjos em minha vida! Gratidão por sempre estarem dispostos e animados, me dando sempre motivos para prosseguir. Não vou citar nomes, pois são muitos e não gostaria de esquecer ninguém.

À minha orientadora, pela compreensão, pelo apoio e pela disponibilidade, agradeço a orientação cuidadosa com elevado e rigoroso padrão científico. Obrigada por me proporcionar tanto crescimento!

Às professoras Rosana Maria, Adriana Marigo e Érika Virgílio, que aceitaram fazer parte da minha banca, agradeço a disponibilidade, contribuição e atenção cuidadosa para com a minha pesquisa.

Ao nosso grupo de estudos Kuara - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educ(ações) e Re-existências. Gratidão pela partilha cheia de aprendizagens e momentos significativos.

Às professoras e professores do PPGedu, que tão brilhantemente ministraram as disciplinas, possibilitando aprendizagens, conexões e amadurecimentos para toda a turma de mestrandos de 2021.

Por fim, minha sincera gratidão a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a concretização desta dissertação de mestrado.

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra,
no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra
verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o
mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens,
mas direito de todos os homens.
(Paulo Freire)*

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado objetiva examinar o conceito de autoridade do professor e é intitulada: “Autoridade Docente: ressignificando conceitos na perspectiva de Paulo Freire”. Esta investigação foi desenvolvida na Linha de pesquisa: “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”, apoiada nas bases de leitura e discussão sobre aprendizagem dialógica, estudos coordenados pela professora doutora Eglén Sílvia Pípi Rodrigues, que atualmente intitula-se Kuara – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educ(ações) e Re-existências, cadastrado no diretório CNPQ, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rondonópolis, Mato Grosso. A referida pesquisa tem como caminho teórico-metodológico uma análise aprofundada a respeito do conceito de Autoridade docente à luz do pensamento do autor Paulo Freire. Para o processo de análise foram utilizadas cinco obras organizadas da seguinte maneira: Pedagogia do Oprimido (1968/2011); Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente (1996/ 2020); Pedagogia da Esperança (1992/2011); Medo e Ousadia (1986-2013), e À Sombra desta Mangueira (1995/2015). A metodologia da pesquisa foi dividida em dois momentos: primeiro a investigação focou nos passos da pesquisa bibliográfica caracterizada por Salvador (1978), Lima e Miotto (2007), e no segundo momento foram utilizadas na pesquisa, para o tratamento dos dados, as técnicas da análise de conteúdo descrita por Laurence Bardin (1977). Dessa forma, o conceito de Autoridade Docente foi pensado como unidade de significação visando direcionar as análises. A questão da pesquisa centrou-se no seguinte questionamento: Como se apresenta a contradição entre autoridade e autoritarismo docente na perspectiva de Paulo Freire? A partir disso, entende-se que é primordial a compreensão do conceito de autoridade e sua representação para o exercício da prática educativa. Destarte, elegeu-se como objetivo geral: Investigar o conceito de autoridade docente, segundo a teoria da ação dialógica de Freire. Por fim, almeja-se que esta dissertação contribua para a construção de uma postura docente com autoridade dialógica e que seja facilitadora de caminhos para uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Autoridade docente. Análise de conteúdo. Crise na educação. Autoritarismo. Educação emancipatória.

ABSTRACT

This masters research aims at examining the concept of authority of the teacher and it is entitled "Teaching authority: redimensioning concepts in the perspective of Paulo Freire". This investigation was developed in the Research Line: "Teacher Education and Public Education Policies", supported by the reading and discussion bases of the research group in Edu(actions) and Re-existence (Kuara) of the Postgraduate Program of the Federal University of Rondonópolis, Mato Grosso. The referred research aims at an in-depth analysis concerning the concept of Teaching Authority of in the light of the thoughts of the author Paulo Freire. For the process of analysis five it was used five books organized in the following manner: Pedagogy of the Oppressed (1968/2011); Pedagogy of Autonomy: necessary knowledge for educational practice (1996/ 2020); Pedagogy of Hope (1992/2013); Fear and Boldness (1986), and Under the Shade of This Mango Tree (1995). The methodology of the research was divided into two moments, first the investigation focused on the steps of the bibliographical research characterized by Salvador (1978), Lima e Miotto (2007), and in the second moment, the research utilized for the treatment of the data, the techniques of conceptual analysis described by Laurence Bardin (1977). Therefore, the concept of Teaching Authority was thought as unit of significance aiming to direction the analysis. The research question centered in the following questioning: How was the concept of teaching authority constituted in a dialogic perspective? From this, it is understood that it is primordial the comprehension of the concept of authority and its representation for the exercise of the educational practice. Thus, it was elected as main objective: Investigate the concept of teaching authority according to the theory of dialogic action of Freire. At last, it is hoped that this thesis contributes for the construction of a teaching attitude with dialogic authority and that it be a facilitator of paths to a more fair and equitable society.

Keywords: Teaching authority. Conceptual analysis. Crisis in education. Authoritarianism. Emancipatory Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Influência do clima em sala de aula: diferentes atmosferas	22
Quadro 2 – Diferentes tipos de autoridade	24
Quadro 3 – Características da Teoria da ação dialógica	31
Quadro 4 – Levantamento da pesquisa sobre autoridade docente	45
Quadro 5 – Levantamento da pesquisa sobre autoritarismo	36
Quadro 6 – Obras selecionadas para análise	50
Quadro 7 – Frequências das categorias evidenciadas nas obras	51
Quadro 8 – Ideias centrais sobre autoridade na obra Pedagogia do Oprimido (1968-2011)	63
Quadro 9 – Ideias centrais sobre autoritarismo na obra Pedagogia do Oprimido (1968--2011)	66
Quadro 10 – Elementos transformadores e elementos excludentes	69
Quadro 11 – Ideias centrais sobre autoridade a partir da obra Pedagogia da Esperança (1992-2011)	71
Quadro 12 – Ideias centrais sobre autoritarismo na obra Pedagogia da Esperança (1992-2011)	72
Quadro 13 – Elementos transformadores e elementos excludentes	73
Quadro 14 – Ideias centrais freirianas sobre autoridade na obra Pedagogia da Autonomia (1996-2020)	75
Quadro 15 – Ideias centrais sobre autoritarismo na obra Pedagogia da Autonomia (1996-2020)	76
Quadro 16 – Elementos transformadores e elementos excludentes	77
Quadro 17 – Ideias centrais sobre autoridade na obra Medo e Ousadia	78
Quadro 18 – Ideias centrais sobre autoritarismo na obra Medo e Ousadia	79
Quadro 19 – Elementos transformadores e elementos excludentes	80
Quadro 20 – Ideias centrais sobre autoridade a partir da obra À Sombra desta Mangueira (1995/2015)	82
Quadro 21 – Ideias centrais sobre autoritarismo na obra À Sombra desta Mangueira	83
Quadro 22 – Elementos transformadores e elementos excludentes	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
KUARA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Resistências
MT	Mato Grosso
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 INVESTIGANDO O CONCEITO DE AUTORIDADE NA PRÁTICA DOCENTE	14
2.1 A CRISE NA EDUCAÇÃO E O CONCEITO DE AUTORIDADE NA PRÁTICA DOCENTE	14
2.2 AUTORIDADE <i>VERSUS</i> AUTORITARISMO: REFLEXÕES DIALÓGICAS NECESSÁRIAS	21
3 A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA DE FREIRE PARA CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE	27
3.1 A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E A TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA	27
3.1.1 A contribuição da teoria da ação dialógica para a construção e (re)construção da autoridade docente	34
3.2 O CONCEITO DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA ENQUANTO POSSIBILIDADE PARA A CONCRETIZAÇÃO DA TEORIA FREIRIANA	36
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	41
4.1 MATERIAIS, MÉTODOS E FORMA DE ANÁLISE	41
4.1.1 Análise de conteúdo enquanto forma de tratamento dos dados da pesquisa	49
4.1.2 Movimento de categorização dos dados analisados	55
5 TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA: OBRAS FREIRIANAS ANALISADAS	57
5.1 PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: O CONCEITO DE AUTORIDADE NA DOCÊNCIA	61
5.2 PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: O CONCEITO DE AUTORIDADE NA DOCÊNCIA	69
5.3 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA, SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA: O CONCEITO DE AUTORIDADE NA DOCÊNCIA	74
5.4 MEDO E OUSADIA: O CONCEITO DE AUTORIDADE NA DOCÊNCIA	78
5.5 À SOMBRA DESTA MANGUEIRA: O CONCEITO DE AUTORIDADE NA DOCÊNCIA	80
6 AUTORIDADE DOCENTE: CAMINHOS PARA A REALIZAÇÃO DO SONHO POSSÍVEL	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE	93

1 INTRODUÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Paulo Freire)

Esta pesquisa versa sobre o conceito de autoridade do professor, e é intitulada: “Autoridade Docente: ressignificando conceitos na perspectiva de Paulo Freire”. É importante mencionar que esta investigação foi desenvolvida na Linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”, apoiada nas bases de leitura e discussão dos grupos de estudos GEAD – Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica (2014-2022) e Kuara – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educ(ações) e Re-existências (2023), coordenados pela professora orientadora desta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rondonópolis, Mato Grosso.

O empenho no desenvolvimento deste trabalho, a partir desta linha de pesquisa, se deu porque, nela, se discute os processos de ensino e aprendizagem e o exercício da docência como campo de pesquisa essencial para a investigação aqui apresentada.

As primeiras inquietações surgiram a partir da experiência como estudante do curso de Pedagogia e também da participação como pesquisadora no Programa de Educação Tutorial (PET), programa no qual os alunos bolsistas estudam e pesquisam sobre diferentes temáticas acerca da educação. Neste projeto, ainda acadêmica do Curso de Pedagogia, fui participante do grupo de estudos, sob a coordenação da Professora Doutora Eglen Silvia Pipi Rodrigues, tutora do PET Educação Interdisciplinar.

É importante destacar que, dentre as temáticas abordadas neste grupo e também das experiências vividas por meio do projeto de extensão, o que me impulsionou na escolha do tema investigado foram os estudos e discussões relacionadas ao conceito de autoridade docente, tema muito presente no contexto escolar. Soma-se a isso as vivências nos estágios, e também as práticas realizadas no PET, no qual pude perceber a importância da construção da identidade de um professor iniciante ou experiente, principalmente, uma construção com base numa autoridade democrática e que possibilite desenvolver uma prática respeitosa e dialógica.

A partir disso, entendo que é primordial a compreensão do conceito de autoridade e sua representação no campo docente para o exercício da prática educativa. Já o autoritarismo, por outro lado, deve ser superado, uma vez que práticas estabelecidas com base no autoritarismo produzem violência, humilhação e geram relações desumanizadoras.

Dito isto, é importante compreender que o contexto atual foi marcado por profundas mudanças na tessitura social, política e econômica, e exige que conheçamos o cerne de uma educação de qualidade, que vise a formação de pessoas questionadoras para atuar no mundo da vida e, também, de pessoas capazes de criar espaços de aprendizagem e diálogo.

A partir do cenário de uma possível confusão entre o conceito de autoridade docente e uma postura autoritária, iniciamos esse texto com o seguinte questionamento: Como se apresenta a contradição entre autoridade e autoritarismo docente na perspectiva de Paulo Freire?

Buscando responder a tal pergunta, nos apoiaremos no pensamento do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, que defende a educação como prática libertadora, emancipadora, capaz de mudar as pessoas e ser, conseqüentemente, uma ação transformadora no mundo.

Freire é uma referência basilar para os educadores e educadoras que buscam ensinar através da criticidade, do diálogo e da conscientização. Em toda a sua teoria, o autor nos motiva a utilizar o diálogo como principal ferramenta da comunicação, pois, para ele, ao dizer a sua palavra, o homem assume sua condição humana.

Reitero que, nesta pesquisa, trabalhamos na perspectiva da teoria da ação dialógica de Freire, com intuito de auxiliar no processo de reflexão da práxis e reconstrução do conceito de autoridade numa concepção dialógica, democrática e emancipadora. Nesse viés, esta investigação se justifica pela necessidade da compreensão do conceito de autoridade em Freire, de maneira a resgatar a importância de interações respeitadas entre todos os atores educativos.

O objetivo geral da pesquisa busca investigar o conceito de autoridade docente segundo a teoria da ação dialógica de Freire. Para tanto, os objetivos específicos são: 1. Analisar, de acordo com a abordagem dialógica de Freire, a diferença entre autoridade e autoritarismo no exercício da prática docente; 2. Compreender o conceito de autoridade docente na perspectiva da ação dialógica, de

modo a pensar alternativas para a construção de uma prática educativa emancipatória e libertadora.

A pesquisa está organizada em cinco seções.

A primeira seção apresenta uma discussão conceitual dos temas mais abordados na pesquisa, mostrando uma contextualização do tema, na qual apresenta uma discussão sobre a crise que acometeu a educação e sua relação com o colonialismo e o capitalismo.

A segunda seção discorre sobre as contribuições da teoria da ação dialógica de Freire para a construção e o entendimento do conceito de autoridade, discutindo a dicotomia entre conhecimento e informação, pontuando também a relação entre autoridade e liberdade, sendo o diálogo nesse processo, inerente para a manutenção da liberdade e autoridade docente.

A terceira seção discorre sobre os percursos metodológicos e a possibilidade de reconstrução da autoridade a partir da perspectiva freiriana, a delimitação do objeto nas bases de dados (BDTD, CAPES, SCIELO), com intenção de aprofundar as leituras e verificar trabalhos publicados em relação à nossa temática nos últimos cinco anos (de 2018-2022), indicando os descritores utilizados, a seleção e organização dos dados analisados. Descreve também a técnica da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016) para compreensão, sistematização e reflexão dos conceitos analisados.

A quarta seção traz uma discussão conceitual sobre os referenciais teóricos adotados em relação ao objeto de estudo investigado. Discute a contradição entre autoridade e autoritarismo em Freire, a partir da análise de cinco obras escolhidas.

A quinta seção apresenta a análise dos dados e organiza uma síntese integradora das análises que trazem definições sobre autoridade docente em Freire.

E por último, as considerações finais explanadas pela pesquisadora, que chama a atenção sobre a urgência e emergência de criar mais espaços de diálogo no campo da didática, para melhor compreendermos sobre o conceito de autoridade docente no âmbito das relações entre os atores que dão vida e sentido à escola, permitindo problematizar a educação e suas implicações para a construção de um espaço que configure um cenário de mudanças voltado a uma educação humanizadora e emancipatória.

Assim, buscou-se nos conceitos de autoridade e autoritarismo (em Freire), compreender melhor sobre construção de uma postura docente fundamentada na

autoridade dialógica que contribua, significativamente, para a construção do entendimento do conceito de autoridade docente em uma época de ascensão do autoritarismo, do negacionismo e do fascismo.

2 INVESTIGANDO O CONCEITO DE AUTORIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire)

A crise na autoridade do professor, muitas vezes, é originada pela confusão entre os conceitos de autoridade e autoritarismo, fato que acarreta a desmotivação do aluno em relação à aprendizagem. O professor não pode pensar que para ter autoridade é preciso ser autoritário, de modo a estabelecer uma relação de autoritarismo nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Freire (2011), a prática docente baseada no autoritarismo não possibilita o diálogo entre as partes, o que acaba dificultando todo o processo educativo.

Diante do exposto, apresentaremos a seguir uma discussão que trará à tona o conceito de autoridade docente, e quais são as influências que ocorreram a partir da contemporaneidade, trazendo uma distinção entre autoridade e autoritarismo. É certo que aqui almejamos trazer respaldo teórico para uma postura de autoridade assertiva e dialógica, que se configura como foco desta pesquisa.

2.1 A CRISE NA EDUCAÇÃO E O CONCEITO DE AUTORIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

A educação escolar está em debate no Brasil e em todo o mundo. Passamos por uma crise reconhecida mundialmente, que foi agravada pelo avanço de políticas neoliberais, que se asseveraram de acordo com os interesses de líderes políticos. Para compreendermos tamanha crise no contexto educacional, precisamos promover o diálogo entre a atual conjuntura e a estrutura desenhada no passado.

É interessante mencionar que esse passado foi marcado pela escravidão, pelo desrespeito e autoritarismo de países europeus. “O Bem-estar e o progresso da Europa foram construídos com o suor e o cadáver dos negros, árabes, índios e amarelos. Convém que não nos esqueçamos disto” (FANON, 1968, p. 77). Corroboramos com o pensamento do autor e acreditamos que seja necessário lutar por um país sem autoritarismo, com mais justiça social, e que trabalhe pela superação das desigualdades sociais. De acordo com o autor:

Os Estados europeus construíram sua unidade nacional num momento em que as burguesias nacionais haviam concentrado em

suas mãos a maior parte das riquezas. Comerciantes e artesãos, clérigos e banqueiros monopolizavam no quadro nacional as finanças, o comércio, e as ciências. A burguesia representava a classe mais dinâmica, mais próspera. Sua ascensão ao poder propiciou-lhe empreender operações decisivas: industrialização, incremento das comunicações, e, pouco depois, busca de mercados “ultramarinos” (FANON, 1968, p. 76).

É um passado que influenciou currículos e concepções de educação, colocando sempre o interesse da burguesia como prioridade. Nesse sentido, precisamos buscar soluções diante das dificuldades vivenciadas por conta do capitalismo e toda sua organização excludente.

Para que isso ocorra, sabemos que uma educação de qualidade é a peça fundamental para provocar mudanças e resistências diante das instabilidades geradas pela crise social e política no campo educacional. Apenas uma educação emancipadora e com tarefa política de formação é capaz de contribuir para a construção de um mundo com condições e possibilidades de igualdade e, principalmente, com respeito às diferenças.

Para Arendt (2005), estamos vivenciando uma crise contemporânea da educação, que tem ligação com a inconstância de outras instituições de cunho social e político. A autora afirma que:

A crise geral, que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida, se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas. Na América, um de seus aspectos mais característicos e sugestivos é a crise periódica na educação, que se tornou, no transcurso da última década, pelo menos, um problema político de primeira grandeza (ARENDR, 2005, p. 221).

Com o passar do tempo essa problemática vem ganhando centralidade nos debates educacionais, pois é nítido que políticas neoconservadoras vêm influenciando e desarticulando de forma estrutural a função da educação. Dentro desse contexto, compreendemos que a crise na educação não deve ser enxergada de maneira isolada, melhor dizendo, ela precisa ser vista como parte de uma crise maior que nasceu lá atrás desde a colonização.

Para Arendt (1995, p. 190),

[...] a tarefa educacional é intrinsecamente complexa, pois educar é simultaneamente proteger a criança das pressões do mundo e proteger o mundo contra as pressões e transformações que advêm

da capacidade humana para a ação e para o discurso em comum, própria dos recém-chegados.

Dito isto, é importante refletir que a colonização foi um projeto eurocêntrico de poder que teve como base estruturante o capitalismo, o racismo e o patriarcado. De acordo com Marín (2008, p. 14, “a tendência a universalizar os sistemas econômicos, políticos, culturais, educativos e religiosos é uma consequência da colonização da América, da África, da Ásia e da Oceania”. Assim como ressalta o autor, sabe-se que esse sistema autoritário teve como objetivo “padronizar” o ensino, os sujeitos e os modos.

Arendt (1995) enfatiza que:

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É, sobretudo, difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo (ARENDR, 1995, p. 243-244).

Essa crise penetrou no sistema educacional mundial, de modo que concebemos um modelo educacional com resquícios do passado, que carrega em suas bases um padrão único de educação, que foi pensado e implementado por homens de posição privilegiada. Um modelo autoritário e excludente que, dentro de um sistema de saber-poder, determina quais saberes receberão *status* de epistemologia e, portanto, ser considerada ciência. Essa concepção única de educação produziu ao longo dos séculos um padrão que exclui, segrega, marginaliza todos os saberes e experiências que não vêm da classe dominante.

Marín (2009) argumenta que “esses conhecimentos são reproduzidos pelos sistemas educativos, que, para isso, utilizam o mecanismo de imposição de uma política educacional oficial, desde a época da dominação colonial e pós-colonial” (MARÍN, 2009, p. 128). Então, notamos que, como fruto da colonização, o modelo educacional tem suas raízes no autoritarismo, na subserviência, e na invalidação das diferentes culturas de cada sujeito.

Analisando por esta perspectiva, fica evidente uma organização escolar pautada no capitalismo, que desconsidera as diferentes existências. Isso impacta na construção dos currículos escolares, sobretudo em tempos de políticas neoliberais que têm utilizado como instrumento de dominação, currículos escolares a serviço dos interesses do capital.

Nesse viés, temos disponível um modelo educacional que foi criado com resquícios da época do Brasil colônia, como já foi mencionado, modelo que também foi arquitetado partindo desse cenário como um reflexo de um padrão fabril, pois a escola era vista como uma ferramenta para ampliar mão de obra para o mercado de trabalho e atender o processo de desenvolvimento de industrialização.

Dentro deste modelo se apresentam algumas características que o demarcam e que estão presentes até os dias atuais, como, por exemplo, disciplinas em caixas, aulas em 50 minutos e um regime autoritário e vertical. Uma outra característica a ser considerada é a escola ser configurada como um reformatório ou uma prisão, carregando símbolos que lembram o regime militar.

Na organização das salas de aula, dentro desse modelo, as crianças são colocadas sempre em filas separadas de meninas e meninos, olhando para as costas do colega e nunca para os olhos, sem falar no espaço restrito para as brincadeiras e atividades físicas quando permitidas. Nessa direção, D'Antola (1989) salienta que:

Não podemos esquecer que certas práticas desenvolvidas pela escola se dão em função de um sistema administrativo-burocrático como: livro ponto, o livro de frequência, onde o professor controla o comparecimento dos alunos e é controlado pelo pessoal técnico-administrativo; sinal da entrada/saída, com os espaços entre uma aula e outra, os portões cerrados, os inspetores com sua visão panóptica do mundo escolar (vigilância contínua, controle rígido dos passos do pessoal escolar); boletins individuais de avaliação, uniformes padronizados, punições, rótulos que estigmatizam o aluno, a retenção, a exclusão, os livros didáticos, as fichas de avaliação (D'ANTOLA, 1989, p. 33).

Esse cenário, para Cortella (2014, p. 11), foi intensificado com o “modelo econômico implantado no País a partir de 1964, que privilegiou a organização de condições para a produção capitalista industrial e, assim, o poder político central (atendendo aos interesses da elite)”. Dessa maneira, o capitalismo se caracterizou como condicionante ao autoritarismo político, social e cultural.

Nessa perspectiva, percebemos que esse processo vem sendo desenhado de acordo com os princípios do neoliberalismo, cujo pensamento as escolas devem estar a serviço do capital. Nesse viés, não há espaço para uma educação crítica, reflexiva e libertadora capaz de transformar a realidade.

Cortella (2002) salienta que:

A crise é a mesma e não é uma crise qualquer. É um projeto deliberado de exclusão e dominação social que precisa ser derrotado, para não ficarmos permanentemente aprisionados no maniqueísmo mercantil ou na disfarçada delinquência estatal. Assim, é importante observarmos o contexto mais próximo a nós como gerador imediato da situação atual (CORTELLA, 2002, p. 10).

Em face desses assinalamentos, fica nítido que a crise na educação carrega raízes profundas da história do nosso País e essas características se confrontam de diversas formas. São inúmeros os desafios para o aluno aprender dentro desse espaço limitado de quatro paredes, permeado por uma relação autoritária, com imposição de um conteúdo que nem faz sentido dentro da sua realidade.

Para Freire (2014), a formação humana não se dá fora da ética e da liberdade, assim, para alterar essa realidade de crise, precisa de muita luta de educadores e educadoras, partindo da tomada de consciência e do estabelecimento de posturas democráticas. “Os requisitos éticos estão se tornando cada vez mais críticos num mundo que está se tornando cada vez menos ético” (FREIRE, 2014, p. 100). A partir dessa reflexão, é essencial entendermos qual compreensão de educação temos assegurado e defendido diante de tamanha fragilidade do cenário educacional, um cenário que vem sendo marcado pelo enfraquecimento da autoridade docente e avanços de políticas neoliberais. Diante disso, lançamos o seguinte questionamento: O que é educação?

A educação não pode ser compreendida como algo pronto e acabado, mas sim como um processo capaz de transformar indivíduos. Para Brandão (2007), ninguém escapa da educação, e afirma que podemos ter acesso à educação, “em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela” (BRANDÃO, 2007, p. 7). O autor ainda suscita a seguinte reflexão: “Com uma ou com várias: Educação? Educações”.

A partir das contribuições de Brandão, podemos dizer que não há uma forma única de educação, de modo que a escola não é o único espaço onde ela acontece.

De acordo com o autor,

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro,

sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (BRANDÃO, 2007, p. 8).

Ainda no que tange à essência da educação, Brandão afirma que:

A educação é, como outras, uma fração dos modos de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte e da religião, ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida dos grupos e a de cada um dos seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Um padrão de educação que carrega uma concepção tradicional, concebe o aprender apenas como transmissão de conteúdo, tornando o momento de ensino-Aprendizagem, aquilo que Freire (2011), nomeou por Educação Bancária. É importante lembrar alguns conceitos cunhados e, amplamente, defendidos pelo autor, para elucidar esse momento de retrocessos e desmontes que a educação está passando. Para o referido autor, a educação bancária:

Passa a ser o ‘ato de depositar’, no qual os alunos são depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária) (FREIRE, 2011, p. 41, grifo do autor).

A escola precisa se distanciar desse tipo de concepção, visto que a educação jamais poderia sofrer tais influências, uma vez que é a partir dela que se pode mudar a realidade social. Concordamos com o pensamento de Freire, quando nos diz que a “educação é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, desvelar a realidade, de modo crítico” (FREIRE, 2011, p. 89). Para isto, é importante o educador se apropriar de uma pedagogia que tenha como base o diálogo e demais atributos que permeiam uma prática envolta pela autoridade e não pelo autoritarismo.

De acordo com Freire (2011, p. 87), “o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade”. Dessa maneira, é inerente que tenhamos conhecimento da diferença entre um educador autoritário, ou seja, bancário/depositário e do educador no uso de sua autoridade, que se configura em um educador dialógico/problematizador.

Para isso, Freire relata que:

Para o “educador-bancário”, na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2011, p. 116, grifos do autor).

Freire defende uma educação humanizadora. De acordo com o mesmo, a educação não objetiva apenas em aprender uma ciência, mas sim, é um meio de expressão, de possibilidades e de luta contra as desigualdades. É válido ressaltar que para essa luta a favor de uma educação emancipadora, se coloca fundamental que, “o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do bancarismo” (FREIRE, 2020, p. 27).

Neste processo, a tomada de consciência precisa se fazer presente no docente e também no estudante, dessa forma, vão aprendendo, social e historicamente, que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que o conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”, (FREIRE, 2020, p. 25). Para Giroux (1997, p. 161), “uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores”.

Giroux (1997) argumenta que, para que os professores se engajem em tal debate de crise educacional, é fundamental que seja desenvolvida uma perspectiva teórica que sinalize uma visão alternativa do trabalho do professor e que, nesse processo, seja redefinida a natureza dessa crise. O autor argumenta que:

A atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação, é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual (GIROUX, 1997, p. 158).

Superar o autoritarismo é o mesmo que superar injustiças sociais, econômicas e políticas. Dentro desta ótica, a reflexão da práxis e a consciência de classe são fundamentais para garantir uma postura democrática e libertadora promovida a partir da prática docente.

Na prática educativa é preciso estabelecer uma postura de legítima autoridade. Nesse processo, a liberdade é inerente à autoridade, sendo necessário existir um equilíbrio entre as duas dimensões. Nesse processo, a estabilidade entre a autoridade democrática do professor e a liberdade dos alunos, se coloca indispensável para que ambos conquistem a disciplina necessária para os processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, é fundamental a presença do respeito mútuo a partir da manutenção de limites, de modo a possibilitar a construção de relações respeitadas a partir da liberdade e da autoridade.

2.2 AUTORIDADE *VERSUS* AUTORITARISMO: REFLEXÕES DIALÓGICAS NECESSÁRIAS

No que tange à educação, podemos dizer que nos últimos 50 anos ocorreram sucessivas transformações sociais e, com isso, foi crescente a crise na educação e, conseqüentemente, a crise da autoridade docente. Diante dessa crise, é importante pontuar que a diferença entre autoritarismo e autoridade precisa ser compreendida pelos educadores e pela sociedade em geral, uma vez que esses conceitos vêm sendo confundidos e confrontados, principalmente nas relações entre os entes educativos.

Dessa maneira, se coloca como importante pesquisá-los, pois o conceito de autoridade permite uma compreensão do mundo diretamente com o sujeito em seu contexto, de modo a proporcionar relações dialógicas e ao mesmo tempo uma conquista que busca potencializar a qualidade da educação.

Um cenário autoritário demonstra o despreparo e a fragilidade dos professores e, conseqüentemente, leva ao fracasso escolar que está entre os principais problemas enfrentados pela escola na contemporaneidade. Além disso, fica evidenciado nesse processo, alunos que apresentam dificuldades na

aprendizagem, que perderam a curiosidade, que não veem sentido em ir à escola, nem no conteúdo escolar, e também, professores que se sentem sozinhos e sem saída diante das inúmeras demandas e cobranças atribuídas a esses profissionais.

Isto posto, afirmamos que a escola precisa ser um espaço pensado para a construção de uma sociedade mais democrática, justa, onde o professor veja sentido em desenvolver seu papel de autoridade enquanto mediador do processo educativo. É importante mencionar que as interações estabelecidas entre professor(a) e estudante são fatores indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem e de manutenção de sua postura democrática de autoridade, que é perpassada pela criação de sentido.

De acordo com Faria (2012, p. 24), “O papel de autoridade docente é atribuído à posse do saber, como um indivíduo cuja principal função está calcada no ato de ensinar, trocar conhecimento, criar espaços para que seja possível aprender a ensinar”. O comportamento autoritário acarreta desmotivação das duas partes, trazendo insegurança e perda de sentido.

O termo “autoridade” deriva da palavra latina *augere*, que significa aumentar, sendo que “o autor é um aumentador do mundo e a autoridade associa-se à criação de ordem, à responsabilidade de iniciar algo novo em alguém” (MACHADO, 2012 p. 167). Nesse aspecto, podemos dizer que a autoridade se manifesta no saber. Com base nisso, o conceito de autoridade dentro da prática docente precisa ser especificado e bem definido para não correremos o risco de confundi-lo com formas autoritárias difundidas em algumas instâncias. Nesse ínterim, sabemos que num clima/regime autoritário não há espaço para opinar, optar, dialogar, discutir, conjecturar etc.

Segundo D’Antola (1989, p. 51), “a influência do clima de sala de aula sobre o comportamento dos alunos, que foi pesquisada por Levin, Lippitt e White, onde eles apontaram três climas em sala de aula”, apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Influência do clima em sala de aula: diferentes atmosferas¹

Atmosfera permissiva	Não favorece a produção de trabalho, os alunos se tornam insatisfeitos e entediados. Começam a fazer brincadeiras e mostram um alto grau de agressividade.
----------------------	--

¹ Levin, Lippitt e White (1939); (apud D’Antola, 1989).

Atmosfera autoritária	Os alunos mostram pouca responsabilidade na produção, procurando descartar-se do trabalho. Observam-se dois padrões de comportamento: o apático, caracterizado por uma desanimadora submissão ao líder, e o agressivo. Quando o professor deixa a classe e os alunos param de trabalhar e dizem uns aos outros “vamos fazer uma guerra”.
Atmosfera democrática	Observou-se que as crianças mostram boa orientação no trabalho, auto envolvimento e muita responsabilidade. A boa disposição de espírito é muito alta, mesmo quando o professor está ausente. O número de conversações entre as crianças é o dobro do observado nos outros grupos, porém são realizadas de forma cordial. A maioria das crianças dá preferência ao professor democrático.

Fonte: elaboração das pesquisadoras a partir do referencial pesquisado e referenciado acima

Autoridade é um termo com sentido que muito se difere do autoritarismo, mas, quando se refere à escola, esses termos podem muitas vezes ser confundidos, reduzindo a autoridade a interpretações que se distanciam do seu significado, como: punição, indisciplina, obediência, passividade, espontaneísmo e licenciosidade. Todas essas definições são nuances do autoritarismo, que exclui e rotula todos à sua volta.

Na lógica autoritária, a escola e a educação são pensadas a partir de um modelo capitalista e hierárquico, que visa a formação de sujeitos passivos, disciplinados e sem senso crítico, usando a repetição de conteúdos como a principal ferramenta para a aprendizagem. Desse modo, a escola passa a ser uma base de espelho da sociedade, sendo reprodutora de padrões excludentes e abissais, contribuindo para o aumento das desigualdades sociais. Nessa reflexão é importante pensar que:

A escola, é bom lembrar, é parte integrante da sociedade. Ela não é um nicho onde as contradições e os antagonismos de classe deixam de se introduzir. Aí eles também vicejam. Na sociedade classista toda educação é classista. Educar nessa ordem, de forma significativa, isto é, em prol da classe majoritária, significa: fazer conhecer, conscientizar esta classe para lutar contra essa ordenação (D'ANTOLA, 1989, p. 35).

Em contrapartida a esses padrões hierárquicos e autoritários, temos a educação dialógica, democrática e de qualidade que se configura como uma ferramenta propulsora do desenvolvimento social e político, cuja garantia precisa acontecer em todos os espaços formativos, pois nos remete a uma educação emancipadora com relações horizontais e um ambiente dialógico.

Nesta questão, “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o(a) professor(a) ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 2000, p. 46). De acordo com o autor, o estudante precisa se assumir como um ser social e histórico, ou seja, como transformador da sua realidade e capaz de se comunicar, pensar e criar.

A autoridade docente necessita de liberdade, respeito e segurança no que se faz, visto que:

A autoridade do professor vem, podemos dizer, da autenticidade com a qual vive seu ofício, mostra que está apaixonado por ele, porque os ofícios se relacionam com as paixões, pois atravessam as existências, são permeados de sentido, são encontro, são engajamento no mundo. Um professor que vive este ofício desta forma, vem a ser uma autoridade para o aluno que consente trilhar por este caminho (VOLPATO; MOREIRA; BITTENCOURT, 2020, p. 470-471).

O conceito de autoridade deve se afastar do autoritarismo, uma vez que a autoridade é companheira da liberdade e o autoritarismo da licenciosidade; na postura legítima de autoridade, “imperam a ordem, aparece a estima, o respeito, a obediência; e fica possível a educação” (AQUINO, 2014, p. 28). Portanto, legitimamos a autoridade do professor ao considerá-lo agente de aprendizagem, que contribui para a produção de conhecimentos e formação de consciência crítica de todos os seus aprendizes.

Nesse quadro abaixo trazemos uma explicação a respeito do conceito de autoridade que se coloca necessário em nossa discussão, uma vez que tais colocações são fundamentadas em Freire. Ghiggi (2002), argumenta que, “é disso que de Freire destaco a necessária retomada de conceitos como autoridade epistêmica, moral, pedagógica e política”, a saber:

Quadro 2 – Diferentes tipos de autoridade

TIPOS DE AUTORIDADE	
Autoridade Epistêmica	Constitui-se a partir da dimensão básica da atividade pedagógica: a relação dá-se entre pessoas que carregam consigo capital cultural de origem, com aptidões para exposições conceituais primárias. A tarefa dirige-se à sistematização do capital cultural, à investigação e ao confronto permanentes com outros saberes e teorias.
Autoridade Moral	A autoridade moral toma como solo básico a inserção no mundo das pessoas envolvidas e a fundamental dimensão ontológica do homem à humanidade. Tendo presente o projeto de sociedade para todos, a tensão histórica que Freire traz para o seu texto diz respeito à qualificação das ações postas como necessárias no tempo presente e ao imperativo do devir que deve realizar-se.
Autoridade Pedagógica	A autoridade pedagógica deve garantir condições a todos à exposição do que sabem. Deve propor e ajudar a organizar ações coletivas que possibilitem trocas regradas e provoquem a produção de referências para confrontos entre comportamentos individuais e sociais.
Autoridade Política	A autoridade política tem a tarefa de organizar relações entre educação e comunidade, de tornar visível e disponível, em sala de aula, elementos contextuais que dão origem às referências com as quais a sociedade se organiza. A elaboração de tais referências contribui para a identificação de construções culturais evitáveis, não pouco expostas como inevitáveis.

Fonte: Perspectiva (2002)

A postura efetiva de autoridade dialógica aponta para uma educação que insira as pessoas na sociedade como sujeitos históricos, pois a autoridade está interligada ao respeito, à liberdade, ao comprometimento, ao domínio de conteúdo e ao compromisso com o outro etc.

Para Freire, “uma pedagogia autoritária, ou regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade e, é preciso criatividade para se aprender” (FREIRE; SHOR, 2015, p. 31). Ainda sobre essa questão, Freire e Shor (2015), nos ajudam a pensar com a seguinte reflexão:

Não obstante, uma situação dialógica implica a ausência do autoritarismo. O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as

liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina (FREIRE; SHOR, 2015, p. 127).

Nesse contexto, o diálogo é o elemento fundamental para que exista uma relação entre professor e aluno, não cabendo nessa relação o antagonismo. “Toda vez que aparecem relações antagônicas entre professor e aluno é sinal de que houve autoritarismo” (D’ANTOLA, 1989, p. 53 apud FREIRE; SHOR, 1986, p. 115). A relação professor-estudante precisa ser cuidadosa e ética, o(a) professor(a) que não respeita o estudante e não propõe limites tende a ferir princípios e direitos fundamentais humanos. É o que Freire afirma na citação abaixo:

É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 2011, p. 66-67).

De acordo com Ghiggi e Pitano (2009, p. 88-89):

liberdade, autoridade e autonomia são construções inseparáveis em Freire, o que garante um processo, em nível de escola, por exemplo, não descolado do mundo da vida e, por isso, comprometido com a construção de uma história mais solidária e mais humana, como um ato também solidário de intervenção no mundo.

Acentua aqui o ponto importante de se estabelecer uma educação dialógica/democrática, pois a ação dialógica tem como base desenvolver relações com mais diálogo, respeito, crescimento humano, autonomia e sonhos possíveis.

Diante do exposto, finalizamos essa seção com a esperança de termos avançado na compreensão da diferença entre o conceito de autoridade e autoritarismo, reafirmando também o papel do diálogo na potencialização da autoridade docente. Assim, no decorrer desta seção, objetivamos ratificar o quanto a autoridade, numa perspectiva freiriana, é inerente à prática docente e que o diálogo deve ser o fio condutor dessa prática.

3 A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA DE FREIRE PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE

“O risco só tem sentido quando corro por uma razão valiosa, um ideal, um sonho mais além do risco mesmo”.
(Paulo Freire)

Segundo Freire (2011), criar um ambiente dialógico de ensino e aprendizagem, se configura como uma das tarefas primordiais do professorado em nossa sociedade. Esse ambiente deve ser propício para formar cidadãos a partir da tomada de consciência crítica, uma vez que, para Freire, a verdadeira Pedagogia é aquela que olha a todo momento para a expressividade do educando e para sua compreensão crítica da sociedade.

A partir disso, entendemos que a prática docente precisa ser baseada no diálogo e na autoridade e não no autoritarismo, pois o autoritarismo gera o espontaneísmo e juntos não favorecem a evolução do processo educativo e muito menos o exercício legítimo de autoridade.

Diante do exposto, apresentaremos a seguir uma discussão que trará à tona as contribuições da teoria da ação dialógica freiriana para a construção da autoridade docente. É relevante pontuar que nesta seção também traremos uma reflexão que abordará as exigências da sociedade contemporânea à vista das transformações ocorridas a partir da passagem da sociedade industrial para a sociedade da informação.

3.1 A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E A TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA

Na década de 70, durante o desenvolvimento do processo de construção da sociedade da informação, passamos por uma transformação de componentes que organizavam a sociedade industrial. Essa organização se dava da seguinte forma: a vida humana em torno da ideia de cidade e a cidade em torno da ideia de indústria.

Neste contexto, a modernidade, caracterizada pelo pensamento iluminista durante a revolução francesa, deu sustentação ao surgimento da sociedade industrial e, a partir disso, foram criadas as diversas áreas de conhecimento científico marcadas por uma forte atividade intelectual e desenvolvimento tecnológico, tendo como resultado dessa intensa mobilização social, a escola moderna, que cumpriu com seus objetivos sociais. Nesse cenário, as escolas

precisaram lidar com as inovações que ainda não tinham domínio, pois os professores não recebiam essa formação específica para desempenhar esse trabalho tecnológico que a revolução industrial exigia.

Para Flecha, Gómez e Puigvert (2001, p. 85, tradução nossa), “Nos anos setenta do século XX, tomamos consciência do esgotamento do modelo de desenvolvimento da sociedade industrial e do início de um novo tipo de sociedade”. A partir disso, surgiu o formato da sociedade da informação e muitos processos de transformações aconteceram, que contribuíram para mudanças sociais mais amplas. Desse modo, no início da década de 70 houve a criação de transmissão de conhecimento e de informação em tempo real. Podemos dizer que esses acontecimentos e transformações trouxeram a possibilidade da informação em tempo real, mas, ao mesmo tempo, acelerou e encurtou tempos e espaços.

Flecha, Gómez e Puigvert (2001) sintetizam que:

A principal diferença entre a sociedade industrial e a sociedade da informação é que, na primeira, a chave está nos recursos materiais e, na segunda, nos recursos humanos e, especificamente, na seleção e processamento da informação priorizada. Esta seleção e processamento são realizados com reflexões humanas, muitas vezes auxiliadas por tecnologias que são realizadas em comunicação com outras pessoas (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT; 2001, p. 86. Tradução nossa).

Castells (2013) explica que estamos numa sociedade em rede. De acordo com o autor, “rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. Concretamente, o que um nó é depende do tipo de redes concretas da qual falamos” (CASTELLS, 2013, p. 565). Para o autor, temos uma nova estrutura social conectada e com capacidade de expansão ilimitada. “O espaço e o tempo, bases materiais da experiência humana, foram transformados à medida que o espaço de fluxos passou a dominar o espaço de lugares, e o tempo intemporal passou a substituir o tempo cronológico da era industrial” (CASTELLS, 2020, p. 23).

Castells define como “era da informação: informacionalização, globalização, atividades em redes, construção de identidades, crise do patriarcalismo e do estado-nação” (CASTELLS, 2020, p. 24). A partir disso, tivemos um novo cenário social e histórico em construção e ocorreu a necessidade de a Educação acompanhar tamanha mudança social, principalmente pelo fato de a escola desempenhar um importante papel na democratização do conhecimento.

Recorremos a Cortella (2002), para afirmarmos a função da escola enquanto espaço possibilitador de transformação. Desse modo, o autor ressalta que:

A escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças, mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder, mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia etc., estruturando, com isso, a conservação; porém, mesmo que não queira, a educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais (CORTELLA, 2002, p. 136).

A sociedade industrial, mesmo com o cenário de mudanças e transformações, ainda nos deixou resquícios que estão enraizados nas estruturas do modelo educacional, mantendo reverências ao capitalismo e ao colonialismo etc. Sobre isto, Aubert (2020) nos orienta a respeito da importância de considerarmos as aprendizagens suscitadas das concepções do passado (tradicional, significativa, cooperativa) elaboradas para o formato de sociedade industrial, mas também salienta sobre a necessidade de situá-las na atualidade.

Segundo a autora, tais concepções tiveram suas contribuições, porém a sociedade contemporânea exige práticas mais dialógicas e com ações transformadoras capazes de formar sujeitos com disponibilidade para o diálogo.

Nesse sentido, as autoras e o autor defendem que:

As crianças merecem o que há de melhor. Hoje sabemos que sua aprendizagem depende de todas as suas interações, das que ela tem na sala de aula, em seus domicílios e em muitos outros espaços. Hoje sabemos que o acordo entre as famílias e as escolas é muito mais relevante do que outros aspectos que antes eram dados como importantes. Necessitamos de concepções de aprendizagem que não levem os professores a elaborarem planos de ensino à margem das famílias e das comunidades. Ao contrário, necessitamos de concepções de aprendizagem que ajudem a coordenar as ações profissionais, famílias, entorno e as próprias crianças (AUBERT, 2020, p. 16).

É pensando por esta perspectiva, que nesta pesquisa defendemos uma autoridade fundamentada no diálogo, como também uma postura legítima de autoridade fundamentada em Freire.

No que tange a uma concepção de ensino capaz de embasar uma postura legítima de autoridade docente, apresentaremos agora a teoria da ação dialógica

elaborada por Freire, que versa sobre uma educação problematizadora, a qual, para o autor, a construção do conhecimento é sempre uma ação dialógica entre educandos e educadores mediatizados pelo mundo e pelas palavras.

Segundo Freire (2011), a dialogicidade é a essência de uma educação como prática da liberdade e uma ação cultural inerente ao quefazer humano. Ao tomar conhecimento e consciência de conceitos freirianos, educadores e educadoras terão constantemente a reflexão da práxis, pois, “esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão” (FREIRE, 2013, p. 107). Desse modo, educador e educadora no uso de sua autoridade jamais permitiriam formas autoritárias em sua prática, tendo claro que, “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2013, p. 108).

Desse modo, o autor defende a necessidade de dizer a palavra verdadeira para pronunciar o mundo. Referente a isto, Freire (2013) nos atenta para o fato de que:

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blá, blá, blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (FREIRE, 2013, p. 108).

Para o autor, o diálogo precisa ser palavração, pois, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2011, p. 108). Freire também defende que o diálogo necessita de amor, humildade e fé para com os homens e mulheres. Mas não se trata de uma fé ingênua, mas sim de uma fé crítica, reflexiva e segura. Nesse ponto, não cabe o autoritarismo e muito menos a arrogância que gera o preconceito e a exclusão.

Sobre o autoritarismo e a arrogância, o autor nos traz os seguintes questionamentos necessários ao embate do autoritarismo que se encontra impregnado em muitas esferas da nossa sociedade, não sendo apenas um problema dá/na prática educativa, a saber:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro e nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros 'isto', em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar, se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 2011, p. 111-112, grifos do autor).

Tudo isso nos motiva a questionar as práticas autoritárias, visando criar um ambiente respeitoso em que todos aprendam juntos. É imprescindível ressaltar que, "a teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade" (FREIRE, 2013, p. 244). Ao ser um educador ou educadora de postura dialógica, o sujeito passa a reconhecer sua autoridade de forma autêntica e organizada.

Para entendermos de forma específica a teoria da ação dialógica, apontaremos suas principais características no quadro abaixo, elaborado a partir de Freire (2011):

Quadro 3 – Características da Teoria da ação dialógica

Características da ação dialógica	
Co-laboração	Os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado, num mero isto. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constituiu. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disso, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação (p. 226)
União	Na ação dialógica a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, deles com ela, para a

	libertação. A ação antidialógica existe na medida de seu antagonismo com as massas; já a ação dialógica na razão de sua comunhão com elas, que, por isto mesmo, têm de estar unidas e não divididas (p. 236)
Organização	A organização não apenas está diretamente ligada à sua unidade, mas é um desdobramento natural desta unidade das massas populares. Ao buscar a unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares, o que implica o testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas (p. 240)
Síntese cultural	Este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante. A síntese cultural é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma (p. 245).

Fonte: elaborado a partir de Freire (2011)

Neste aspecto, é fundamental compreender que para a autoridade docente o diálogo é peça fundamental, pois, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 2011, p. 115).

Além dessas características fundamentais para o fortalecimento da postura legítima de autoridade, a teoria da ação dialógica traz em sua estrutura um tripé capaz de sustentar as exigências da sociedade contemporânea, que são o diálogo, a liberdade e o respeito, não cabendo nesta vertente a segregação e muito menos a alienação.

De acordo com Beisiegel (2010), Paulo Reglus Neves Freire, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, nasceu em Recife, no Estado de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Freire concluiu os estudos secundários no colégio Oswaldo Cruz, no Recife mesmo, e cursou direito na tradicional Escola de Direito no Recife em 1946, mas não firmou nesta profissão, principalmente após uma experiência profissional como professor no colégio que estudava, o colégio Oswaldo Cruz.

É relevante mencionar que em 1944, ainda estudante, Freire se casou com Elza Maria Costa de Oliveira. Dessa união tiveram cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Elza, esposa de Freire, era Professora e diretora de uma escola primária, dessa forma, participou e apoiou a experiência de Freire na educação.

A respeito de seu interesse e ligação contínua com a educação, Beisiegel relata que Freire teve:

Sua ativa presença na vida educacional, cultural e política da cidade e, depois, do estado e do País, levou-o a ocupar diversas outras posições. Em maio de 1960, participou do início do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, um importante movimento cultural criado pelo prefeito Miguel Arraes e organizado sob a orientação e a liderança de Germano Coelho. Paulo Freire assumiu a direção da Divisão de Pesquisas da entidade. Em fevereiro de 1962, assumiu a direção do recém-criado Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Em meados de 1963, foi designado pelo ministro Paulo de Tarso para a presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular e, em março do ano seguinte, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, então promovido pelo Ministério da Educação com a utilização do método Paulo Freire de alfabetização de adultos (BEISIEGEL, 2010, p. 14).

Nesse viés, trazer uma investigação com análises a partir de obras freirianas é de uma tamanha responsabilidade, felicidade e entusiasmo, pois a cada leitura e trecho analisado são oportunizadas uma criação de sentido e uma certeza da importância da leitura, da educação, da esperança e do diálogo para o mundo.

Freire traz em seus escritos uma pedagogia transformadora a quem contempla a leitura e realiza a reflexão dos conceitos abordados. Em suas obras, o autor assinala a aprendizagem como troca horizontal de saberes e experiências, trazendo questões centrais sobre a relação entre o homem, a educação e a sociedade. Cabe salientar, que nesse processo o homem é constituído como um ser de relação que precisa estar aberto à leitura do mundo e da palavra, de modo a estabelecer um processo de conscientização do ser no mundo da vida.

Paulo Freire é reconhecido nacional e internacionalmente e sua teoria continua atual e necessária, principalmente, aos cursos de formação. Freire é considerado um dos principais expoentes da história educacional do Brasil. O autor foi intitulado como o Patrono da Educação Brasileira, nomeado a partir da Lei nº 12.612, assinada pela Presidente na época, Dilma Rousseff, e pelo Ministro da

Educação, Aloísio Mercadante, em 13 de abril de 2012. Em universidades da Europa e América, Freire recebeu 29 títulos de “Doutor honoris causa”. O seu método busca sempre a compreensão da educação numa perspectiva crítica, emancipadora e libertadora.

De acordo com Beisiegel (2010), Freire teve mais de 40 obras publicadas e uma vasta lista de citações em diferentes tipos de trabalhos. Este autor foi um democrata que propunha a noção de diálogo e seu poder de transformar e estabelecer relações. Para Freire, a educação jamais poderia ser neutra, ou seja, a educação precisa ser uma troca genuína, carregada de sentidos e significados entre educador e educando.

Em meio à vasta bibliografia escrita pelo autor, nesta pesquisa, selecionamos cinco destas para evidenciar e respaldar nosso objeto pesquisado: *Pedagogia do Oprimido* (1968-2021), *Pedagogia da Esperança*, um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido* (1992-2011) e *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática Educativa* (1996-2020), *Medo e Ousadia* (1986-2015) e *À sombra desta mangueira* (1995-2015).

E, com esperança freiriana, vamos ao próximo tópico dessa seção que abordará sobre as contribuições suscitadas a partir da teoria da ação dialógica para a autoridade docente, de modo a apresentar, também, o conceito de Aprendizagem dialógica, que se configura como um modo diferente de conceber a educação e as relações.

3.1.1 A contribuição da teoria da ação dialógica para a construção e (re)construção da autoridade docente

A autoridade defendida por Freire tem sempre uma presença desafiadora, ética e respeitosa, tendo como base, também, limites preestabelecidos de maneira democrática e fomentadora de uma aprendizagem autônoma e emancipatória. Ao pensar em autoridade dialógica/democrática, pensamos em liberdade e autonomia dos educandos; pensamos, também, no compromisso e comprometimento profissional, de maneira a entender a educação como forma de intervenção no mundo.

O educador ou educadora com postura dialógica tem, por natureza, total disponibilidade para o diálogo, e, nessa relação, o diálogo se configura como ponto-

-chave para o embate de posturas autoritárias e relações fragmentadas. A partir disso, nesta subseção daremos continuidade a respeito das mudanças nas relações, a partir da sociedade da informação e do processo social chamado giro dialógico.

É objetivo deste tópico, também, evidenciar as contribuições da ação dialógica para a educação como apoiadora do fortalecimento da autoridade docente, e a todos que ousam ensinar-aprendendo, tendo o diálogo como ponto de partida. Para Marigo (2016, p. 40), “a sociedade da informação vem demandando das ciências humanas e sociais o oferecimento de concepções teóricas que permitam a concretização da cidadania, como um direito humano universal”. Desse modo, passamos por um movimento cultural diverso onde incorporamos diferentes elementos de outras culturas.

De acordo com a autora:

Desde as décadas finais do século XX, tende a se modificar rapidamente o cenário globalizado e se intensifica o convívio entre pessoas e grupos culturais diversos, com o apoio das tecnologias da informação e da comunicação (TICs). Nesta sociedade da informação, são promovidos desafios inéditos que salientam o papel do conhecimento, como inquestionável valor cultural, social e econômico ao passo que se mantém a escola, entre as principais instituições educativas contemporâneas (MARIGO, 2016, p. 40).

Neste cenário educacional, é imprescindível a compreensão de que um educador ou educadora com postura dialógica não fala de cima para baixo e não fala aos outros, mas sim com os outros, e tem consciência de que é escutando que se entende, aprende e se ensina.

No processo de desenvolvimento da ação dialógica da educação, tanto o(a) professor(a) quanto o(a) estudante precisam exercitar o respeito e a disciplina, visto que o respeito deve ser mútuo e garantidor de um ambiente afetivo e de aprendizagem.

Um educador ou educadora de postura ainda autoritária, que tende a se comportar como dono da verdade, segundo Freire (2011), é intolerável, e promove um ambiente silencioso, que é totalmente diferente de um ambiente com sujeitos em silêncio e atentos à discussão exposta naquele momento. Um ambiente dialógico gera um clima seguro, em que todos podem falar e expressar suas dúvidas. “A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade

ou a perdem não podem se aproximar do povo. Não podem ser seus companheiros na pronúncia do mundo” (FREIRE, 2011, p. 112).

Nesse viés, cabe lembrar um pensamento freiriano, onde o autor salienta que, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2011, p. 71). O autor segue com sua reflexão, reiterando que:

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisa” para depois serem homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstroem, não é *a posteriori* (FREIRE, 2011, p. 71).

A dialogicidade é a esfera central da concepção de aprendizagem crítica de Freire, pois através do diálogo podemos olhar o mundo como um processo em constante transformação. Para Freire (2011), o diálogo deve ser uma ferramenta de criação de mundos. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo, aos homens e às mulheres”, (FREIRE, 2011, p. 110). O diálogo em Freire não está assentado no ato de depositar ideias e não se esgota numa simples troca de ideias sem reflexão a respeito de algum assunto.

3.2 O CONCEITO DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA ENQUANTO POSSIBILIDADE PARA A CONCRETIZAÇÃO DA TEORIA FREIRIANA

Aprendizagem Dialógica (FLECHA, 1997) denomina-se como um eixo central das relações dentro dos contextos em que ela é estabelecida. O conceito de Aprendizagem Dialógica configura-se em uma maneira diferente de compreender as interações e as aprendizagens, e é composta e embasada por sete princípios organizados da seguinte forma: Diálogo Igualitário; Inteligência Cultural; Transformação; Dimensão Instrumental; Criação de Sentido; Solidariedade e Igualdade de Diferenças.

Este conceito foi desenvolvido pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona. De acordo com Aubert *et al.* (2020, p. 17), “A concepção de

aprendizagem dialógica tem uma base interdisciplinar: está aberta às contribuições (entre outras) da antropologia, biologia, economia, filosofia, pedagogia, psicologia, sociologia.

As autoras e o autor ressaltam que:

A aprendizagem dialógica, situada na concepção comunicativa da educação, dá um passo à frente em relação às concepções de ensino-

-aprendizagem anteriores, como a tradicional e a construtivista, que foram desenvolvidas para a sociedade industrial. Os conceitos que formam as bases da aprendizagem dialógica são coerentes com a atual sociedade da informação, com o multiculturalismo e com o giro dialógico das sociedades (AUBERT, 2020, p. 24).

A aprendizagem dialógica vem de um eixo de teorias que estudam a possibilidade de transformação de contextos desiguais. Dessa forma, evidenciamos o potencial do conceito de aprendizagem dialógica, juntamente com os seus sete princípios, na seguridade de postura legítima de autoridade e no auxílio de educadores e educadoras que buscam inovar e transformar suas práticas educativas. Este é um processo que oportunizará diversas transformações, pois:

A Aprendizagem Dialógica acontece nos diálogos que são igualitários, em interações em que se reconhece a inteligência cultural de todas as pessoas, e está orientada para a transformação do grau inicial de conhecimento e do contexto sociocultural, como meio de alcançar o êxito de todos. A Aprendizagem Dialógica acontece em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social, e que são guiadas pelo sentimento de solidariedade, em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (AUBERT *et al.*, 2008, p. 167).

A respeito dos princípios que regem a aprendizagem dialógica, podemos dizer que esses podem proporcionar uma base para o entendimento da postura legítima de autoridade docente. O diálogo igualitário possibilita uma valorização da fala sem levar em conta a hierarquia, sendo assim, a força está sempre no argumento em relação a determinado tema. Para tal princípio, todos e todas podem falar e todos e todas devem ser escutados. Nesta linha de raciocínio, entendemos que os princípios acontecem como uma unidade, sendo ligados e fortalecidos juntos.

De acordo com Mello (2012, p. 78):

Ao se propor que por meio da inteligência cultural cada pessoa participa do diálogo igualitário, dando suas contribuições para a transformação da escola e de seu entorno, para que todos tenham acesso à dimensão instrumental do conhecimento, criando novos sentidos para a vida de cada um(a) e de todos, num processo de construção solidária de alternativas, em benefício dos grupos e pessoas que sofrem exclusão social, busca-se o igual direito que temos de escolher um modo de vida e, portanto, assumir nossas diferenças.

Recorremos ao caderno de formação do CREA (2017) para conceituar os sete princípios da Aprendizagem dialógica. Para tal, o diálogo igualitário é entendido:

Quando todas as contribuições e intervenções são consideradas com base na validade dos argumentos e não com base em relações de imposição ou de poder. Ou seja, todas as contribuições são válidas, independentemente da pessoa de onde elas vierem, desde que sejam baseadas em argumentos (CREA, 2017, p. 8).

Na prática educativa, o diálogo é um instrumento garantidor de fala e aprendizagem, pois é de sua natureza relações horizontais. O segundo princípio é o da Inteligência cultural, cujo foco está na ideia de que todas as pessoas têm capacidades de ação e de reflexão, sendo respeitada e evidenciada uma inteligência relacionada à cultura que parte do seu contexto particular. No que diz respeito a tal princípio:

O conceito de inteligência cultural ultrapassa os limites da inteligência acadêmica e abrange uma pluralidade de dimensões da interação humana: inteligência acadêmica, inteligência prática e inteligência comunicativa. As habilidades práticas são aquelas que são aplicadas para resolver uma situação específica no cotidiano, incluindo aquelas adquiridas através da observação ou da ação (CREA, 2017, p. 9).

A partir desse princípio, o educador ou educadora com postura dialógica, criará um espaço para que o educando se aproprie do saber necessário que garantirá seu desenvolvimento contínuo.

Para a garantia da postura legítima de autoridade, a transformação, que é o terceiro princípio da Aprendizagem dialógica, se coloca fundamental, motivando o educador a não se restringir a uma acomodação em relação aos sistemas e políticas autoritárias a que são submetidos.

O princípio de transformação propõe:

Uma educação transformadora que transcende a própria escola e atinge o meio ambiente. Se a chave para aprender reside nas interações, isso significa que, ao transformar essas interações, podemos melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento. Ao invés de adotar uma visão adaptativa (adaptando a aprendizagem ao contexto e às interações existentes), a aprendizagem dialógica parte da transformação do contexto e das interações, para gerar melhor aprendizagem (CREA, 2017, p. 10).

Para a construção e manutenção da autoridade dialógica, compreender que o conhecimento não acontece de forma estagnada é necessário e inerente, pois, dessa forma, ele permite e contribui para um clima que reverbera relações e interações horizontais e respeitadas. É a partir disso que entramos no próximo princípio, que é o da Dimensão instrumental do conhecimento. Para tal princípio:

São fundamentais o diálogo igualitário e o aumento e diversificação das interações (fornecendo inteligência cultural): as crianças criam novos sentidos através do diálogo e adicionam a bagagem cultural fornecida pelos diferentes adultos envolvidos (CREA, 2017, p. 11).

Esse princípio visa configurar o acesso ao conhecimento instrumental, a partir da ciência, como essencial para agir no mundo contemporâneo. O princípio número cinco da Aprendizagem dialógica é a Criação de Sentido, que objetiva criar um tipo de aprendizagem que parte da interação entre os pares e que deve ser concebido pela própria pessoa.

Esse princípio entende que:

O sentido é criado quando as contribuições e as diferenças culturais e linguísticas são tratadas igualmente, quando os estudantes sentem que a escola reconhece e reforça a sua própria identidade e os seus projetos futuros. Quando a aprendizagem instrumental é fortalecida e os alunos sabem que estão a aprender muitos e importantes conteúdos. Esta criação de sentido ocorre e reflete-se na interação, na comunicação verbal e não verbal, muitas vezes não explícita, entre adultos e estudantes e em todo o clima da escola (CREA, 2017, p. 12).

Tal princípio se coloca inerente para o estabelecimento de um clima possibilitador da postura legítima de autoridade, pois abre caminho para a confiança, criando e restaurando o sentido dos educandos nas suas realizações pessoais e coletivas. O princípio de solidariedade conecta os sujeitos de modo a trazer um sentimento de pertença do educando enquanto sujeito social.

Dessa maneira,

A solidariedade representa um valor transversal no dia a dia das salas de aula. Através de intervenções como a dos grupos interativos ou a participação das famílias, faz-se da solidariedade uma regra geral e não uma anedota (Aubert et al., 2008: 182). Essa solidariedade é transferida para outras áreas da vida de cada um dos que dela participam, e gera um clima de solidariedade e amizade, com base no trabalho conjunto, para que todos possam ter acesso à melhor educação (CREA, 2017, p. 14).

Esse princípio se transforma em um elemento da aprendizagem dialógica, desde a interação pessoa a pessoa. Por fim, o último princípio é o de Igualdade de Diferenças, que visa promover o pensamento que valoriza a diferença. Tal princípio busca destacar que:

As nossas salas de aula e escolas são o reflexo de uma sociedade diversificada e plural. Muitas vezes, a escola não reconhece as minorias culturais. Por outro lado, simplesmente reconhecer as diferenças, não é, por si só, uma medida que gera mais igualdade. Para oferecer a melhor educação, é necessário que todas as pessoas, independentemente da sua origem, cultura, crença etc., sejam incluídas e as suas vozes sejam ouvidas. Assim, afastamo-nos da homogeneização da igualdade ou da diversidade desigual, passando a centrar-nos em fornecer os mesmos resultados a partir das próprias diferenças culturais (CREA, 2017, p. 16).

Na aprendizagem dialógica é bem acentuada a luta pela igualdade de diferenças, pois considera que a igualdade inclui o mesmo direito que cada pessoa tem de ser e viver de forma diferente. Por esse motivo, todas as pessoas que dialogam têm o mesmo direito de ser diferentes. Portanto, esse princípio ampara o direito de vivenciar uma educação de qualidade, independentemente de suas características ou situação pessoal.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

“Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança”
(FREIRE, 1992).

Nesta seção abordaremos os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta investigação, desse modo, delinearemos os critérios utilizados para a seleção dos dados analisados. De início, para a sustentação desta pesquisa, nos apoiamos na pesquisa bibliográfica, com base na definição de Salvador (1978), Lima e Miotto (2007). Destarte, recorreremos à “Análise de Conteúdo”, elaborada por Bardin (2016), enquanto método de análise e tratamento dos dados coletados na pesquisa bibliográfica.

4.1 MATERIAIS, MÉTODOS E FORMA DE ANÁLISE

A pesquisa aqui apresentada é de natureza bibliográfica, empregando-se o enfoque qualitativo, de modo a visar o levantamento e estudo reflexivo sobre as produções científicas a respeito do tema. No que tange à pesquisa bibliográfica, sabe-

-se que essa se encontra embasada no contexto acadêmico e tem o objetivo de refinamento do conhecimento a partir de uma verificação científica de obras já publicadas.

A pesquisa qualitativa caminha em direção “à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão” (CHIZZOTTI, 1991, p. 78).

De acordo com Chizzotti (1991), a pesquisa qualitativa:

É uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes. Em síntese, essas correntes se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental e adotam métodos e técnicas de pesquisas diferentes dos estudos experimentais (CHIZZOTTI, 1991, p. 78).

Com o objetivo de responder à problemática da pesquisa, observamos e delineamos a trajetória metodológica traçada de maneira a sanar os questionamentos suscitados inicialmente.

A pesquisa bibliográfica, para Lima e Miotto (2007, p. 35), é compreendida como: “um processo no qual o pesquisador tem uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”. De acordo com as autoras, “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38).

É evidente que na pesquisa exercemos uma atividade inerente à educação, pois é através dela que conseguimos fundamentar o conhecimento e as informações trazidas em qualquer natureza de trabalho.

Ao pesquisar abrimos caminhos de diálogos e interações capazes de transformar o nosso posicionamento diante da realidade. A pesquisa, o questionamento, a busca pelo novo e a necessidade de aprender são partes fundamentais do exercício da prática docente, que se tornam um trabalho permanente do(a) professor(a) promovendo a reflexão constante da práxis.

Ao investigar, o(a) pesquisador(a) entra em contato com saberes científicos e diversas teorias, possibilitando uma transformação de seus próprios saberes, que se renovam, se modulam, se reinterpretem e se problematizam. Nesse contexto, o conhecimento não é cumulativo e nem estático, mas sim, um processo em transformação e constante movimento.

Para Freire (2011, p. 30),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

De acordo com o autor, toda relação de ensino-aprendizagem exige pesquisa, e pesquisa que leve à aquisição de novas descobertas e conhecimentos. A partir disso, recorreremos ao livro “Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica” de Ângelo Domingues Salvador, elaborado em 1970, para apresentar as fases da pesquisa

bibliográfica de forma segura e sistemática, pois, para o autor, essa natureza de pesquisa requer atenção constante aos objetivos.

Segundo Salvador (1970, p. 41-42 apud LIMA; MIOTO, 2007), esse processo contínuo se vincula a quatro fases, a saber:

- a) **Elaboração do projeto de pesquisa** – consiste na escolha do assunto, na formulação do problema de pesquisa e na elaboração do plano, que visa buscar as respostas às questões formuladas.
- b) **Investigação das soluções** – fase comprometida com a coleta da documentação, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia. É o estudo de dados e/ou das informações presentes no material bibliográfico. Deve-se salientar que os resultados da pesquisa dependem da quantidade e qualidade dos dados coletados.
- c) **Análise explicativa das soluções** – consiste na análise da documentação, no exame do conteúdo das afirmações. Esta fase é construída sob a capacidade crítica do pesquisador para explicar ou justificar os dados.
- d) **Síntese integradora** – é o produto final do processo de investigação, resultante da análise e reflexão dos documentos. Compreende as atividades relacionadas à apreensão do problema, investigação rigorosa, visualização de soluções e síntese. É o momento de conexão com o material de estudos, para leitura, anotações, indagações e explorações, cuja finalidade consiste na reflexão e na proposição das soluções (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41-42, grifos das autoras).

Neste sentido, é importante destacar a contribuição de Lakatos e Marconi (1991), ao afirmarem que, “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 183).

Segundo Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões.

Aqui, cabe esclarecer que esta pesquisa teve duas fases: 1 – Revisão bibliográfica do conceito de autoridade docente, focalizado pela produção científica brasileira publicada de 2018 a 2022, nas bases BDTD, Capes e SciELO; 2 – Análise de conteúdo de cinco obras de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Esperança, Medo e Ousadia e À sombra desta mangueira).

Na primeira fase, foi realizada uma revisão bibliográfica de artigos, dissertações e teses em diferentes bancos de dados referentes à prática docente, com recorte dos últimos cinco anos (2018-2022). Essa pesquisa foi fundamental para termos conhecimento do formato do campo de discussão do nosso objeto de pesquisa, tendo como ponto de partida produções científicas já publicadas em bases de dados solidificadas.

O intuito desse levantamento foi o de evidenciar produções que trouxessem ou discutissem o conceito de autoridade docente para nos apontar uma direção a partir da natureza das discussões.

Desse modo, optamos pelos seguintes bancos de dados: A Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que é uma plataforma virtual, a qual apresenta as dissertações e teses publicadas anualmente; O *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, que consiste em um agrupamento de artigos disponibilizados na Biblioteca Eletrônica, que é uma plataforma virtual na qual se encontram trabalhos em português, em outros idiomas e em diversas áreas de pesquisa.

Também optamos pela pesquisa na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é uma plataforma em que são, anualmente, depositadas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em diversas instituições públicas e privadas. Em todos esses bancos de dados utilizamos os descritores: “Autoridade docente” e “Autoridade em Freire”.

Decidimos por esse primeiro descritor, pois evidencia e delimita o objeto trazendo à tona as produções relacionadas ao conceito de uma postura de autoridade docente de um modo geral. E o segundo, apontou o que tinha de trabalhos relacionados à autoridade respaldada em Freire.

Neste ponto, é fundamental esclarecer que tal pesquisa foi realizada apenas com o intuito de ter o conhecimento a respeito das produções nos últimos cinco anos

relacionado à nossa temática. Nesse viés, é importante mencionar que foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), a partir de obras freirianas para o tratamento de dados no intuito de responder às questões centrais investigadas.

Neste levantamento, ao todo encontramos 70 trabalhos relacionados ao nosso objeto, mas, após a filtragem, foram descartados aqueles que não estavam dentro do recorte temporal de 2018 a 2022 e que também fugiam da temática, ficando apenas 16 trabalhos na grade de pesquisa. Neste momento, a pesquisadora realizou a leitura dos trabalhos de forma exploratória, focalizando os resumos para averiguar como se dava o tratamento do conceito ao qual se configura como objeto desta pesquisa. Logo abaixo apresentamos os quadros com títulos, fonte e ano de cada trabalho.

No Quadro 4 podemos observar 16 trabalhos que ficaram após a filtragem realizada, divididos entre teses, dissertações e artigos. Todas essas pesquisas se assemelham no sentido de denunciar o enfraquecimento da autoridade docente e de uma possível crise das autoridades.

É importante mencionar que alguns trabalhos evidenciaram uma proximidade entre autoridade e autoritarismo, evidenciando uma confusão entre os conceitos. Desse modo, ficou nítida a inversão dos conceitos e a utilização de mecanismos autoritários defendidos como manifestação de autoridade. Abaixo, apresentamos o quadro com os trabalhos levantados com o primeiro descritor para apreciação das obras, compostas por: 3 teses, 2 dissertações, 1 ensaio e 10 artigos.

Quadro 4 – Levantamento da pesquisa sobre autoridade docente

Distribuição da produção científica na BDTD, CAPES e SciELO de 2018 a 2022			
Título	Categoria	Fonte	Ano
1 Representações sociais de professores sobre autoridade	Dissertação	BDTD	2018
2. Autoridade docente no Ensino Fundamental: a escuta de atores de uma escola pública do Distrito Federal	Tese	BDTD	2018

3 Representações sociais dos alunos do 9º ano com indícios de minorias de ativas em relação à indisciplina escolar.	Tese	BDTD	2019
4. O mundo moderno e a educação: uma reflexão acerca das contribuições de Hannah Arendt	Tese	BDTD	2019
5. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente	Artigo	Capes	2020
6. A autoridade docente e a complexa fabricação do comum: tensões e críticas na intervenção das famílias no trabalho dos professores	Artigo	Capes	2018
7 Exercícios de autoridade do professor em sala de aula	Ensaio	Capes	2018
8 O professor narrador: autoridade e responsabilidade como estratégia docente	Artigo	Capes	2020
9. O dilema da autoridade educacional fora dos eixos	Artigo	Capes	2021
10. A invasão do <i>smartphone</i> na sala de aula – sobre a autoridade do professor, violência, o privado e o público no ensino	Artigo	Capes	2020

11. Autoridade, violência e educação	Artigo	Capex	2021
12. Autoridade docente e a sociedade da informação: o papel das tecnologias informacionais na docência	Artigo	Scielo	2020
13 Auras do professor: desterritorialização da autoridade no sentido das communitas e do entusiasmo	Artigo	Scielo	2020
14 A autoridade enfraquecida, violência contra os professores e o trabalho pedagógico	Artigo	Scielo	2021
15 O sentido da autoridade docente e a sua relação com as manifestações de violência na escola: Reflexões sobre experiência rememorada	Dissertação	BDTD	2022
16 Autoridade docente: uma questão sobre gênero e raça	ARTIGO	CAPES	2022

Fonte: elaboração das autoras a partir das pesquisas nos bancos de dados

Os trabalhos evidenciaram o enfraquecimento da autoridade docente e apontaram como consequência o aumento da violência e da evasão escolar. Alguns trabalhos também colocam a autoridade como espaço permissivo e sem regras, dado que demonstra a falta de compreensão a respeito do que Freire defende como Autoridade docente.

Freire condena a utilização de meios autoritários e de imposição, e nos alega que, “daí que não possa a liderança dizer sua palavra sozinha, mas com o povo. A liderança que assim proceda, que insista em impor sua palavra de ordem, não

organiza e manipula o povo. Não liberta, nem se liberta, oprime” (FREIRE, 2013, p. 244).

D’Antola corrobora com o pensamento de Freire sobre punições e atitudes autoritárias de silenciamento, esclarecendo que:

A função da punição não é resolver o problema, mas apenas conseguir que o aluno “indisciplinado” não incomode mais. [...] O lema adotado em tais casos é “ou o aluno se adapta às condições da escola ou...”. Nessas reticências vamos encontrar todo tipo de ameaças, desde repreensões, retirada do aluno da sala de aula, diminuição da nota de aproveitamento, realização de exercícios escolares como castigo, até mesmo a expulsão do aluno (D’ANTOLA, 1989, p. 51).

Já a autoridade com postura dialógica não utiliza tais métodos para estabelecer um clima favorável à didática de ensino. É evidente que aderir a uma educação dialógica seria favorável ao clima de aprendizagem, pois, “o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza”, (FREIRE, 2013, p. 245).

O Quadro 5 foi levantado a partir do descritor da Autoridade docente em Freire. Neste ponto, é primordial mencionar que dentro do recorte para levantamento desses dados foram encontrados poucos trabalhos, haja vista a importância da autoridade docente respaldada na dialogicidade para o enfrentamento, principalmente, de políticas autoritárias acrescidas nestes últimos anos (2018-2022).

A partir dessa análise, apontamos a educação dialógica como instrumento de enfrentamento ao autoritarismo, pois ela é constituída de uma base científica conceituada nacional e internacionalmente, caracterizada sobretudo pelo diálogo, respeito, liberdade, rigorosidade metódica, comprometimento, entre outros conceitos.

Com relação ao Quadro 5, que teve ao total 7 trabalhos apresentados na grade de pesquisa, notamos que todos trazem a teoria freiriana como mantenedora do clima democrático na escola, na família e na sociedade. Para a seleção desses trabalhos era observado qual a forma que o conceito de Autoridade em Freire era apresentado e trabalhado ao decorrer do texto, e quais aspectos da autoridade eram defendidos a partir da teoria freiriana. Dessa forma, estaríamos atendendo o objetivo principal: investigar o conceito de autoridade docente, segundo a teoria de Paulo Freire.

Os trabalhos selecionados foram importantes para demonstrar o pensamento de Freire em relação ao foco da nossa pesquisa, pontuando os requisitos que, segundo o autor, sustentam o clima em sala de aula. A partir da leitura dos trabalhos, confirmamos que a autoridade é mantida também pela segurança a que se funda com sua competência profissional, ou seja, a autoridade docente requer muita responsabilidade (FREIRE, 2020).

Abaixo é apresentado o quadro para apreciação dos trabalhos, que foram compostos de 6 artigos e 1 dissertação.

Quadro 5 – Levantamento da pesquisa sobre autoridade em Freire

Distribuição da produção científica na BDTD, CAPES e SciELO de 2018 a 2022			
Título	Categoria	Fonte	Ano
1. AUTORIDADE E DISCIPLINA EM TEMPOS DE AUTORITARISMO: LIÇÕES DE PAULO FREIRE	Artigo	Capes	2021
2. ESCOLA NOS TEMPOS ATUAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DE PAULO FREIRE	Artigo	Capes	2022
3 A AUTORIDADE DO/A PROFESSOR/A NEGRO/A: UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	Artigo	Capes	2022
4. REFLEXÕES SOBRE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	Artigo	Capes	2018

5 “O SENHOR ME OUVE, PENSA E REPENSA, E REDIZ, ENTÃO ME AJUDA”: NOTAS FREIRIANAS SOBRE A RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO NO ENSINO-APRENDIZAGEM	Artigo	Capes	2018
6. AUTORIA, AUTORIDADE E AUTONOMIA NO TRABALHO ACADÊMICO-PROFSSIONAL: UMA REFLEXÃO BIOGRÁFICA	Artigo	Capes	2021
7 A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS/RS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANIZADORA	Dissertação	BDTD	2021

Fonte: elaboração das autoras, a partir das pesquisas nos bancos de dados

Para Freire (2020), somos capazes de intervir no mundo com criatividade e transformação, sendo a educação uma forma de intervenção, desse modo, é necessário refletir criticamente sobre o modo como estamos realizando tal atividade. Através da leitura dos trabalhos foi possível constatar que a autoridade embasada em Freire constitui o exercício da disciplina, fundamental para que a aprendizagem aconteça.

Concentrando nossas atenções para a manifestação da autoridade em Freire, seguiremos no próximo tópico com a definição do método utilizado para o tratamento dos dados, sendo ele a análise de conteúdo de cinco obras freirianas: Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Esperança, Medo e ousadia e À sombra desta mangueira.

Na Seção 5 apresentamos os quadros com as análises de cada obra e os resultados obtidos, a partir da coleta de dados realizados nelas. Por fim, na Seção 6

traremos uma síntese integradora a partir dos resultados obtidos das análises das cinco obras, retomando os objetivos desta investigação.

4.1.1 Análise de conteúdo enquanto forma de tratamento dos dados da pesquisa

A partir do objetivo geral da pesquisa, que está centrado em investigar o conceito de autoridade docente, segundo a teoria da ação dialógica de Freire, os dados coletados foram estudados na perspectiva da análise de conteúdo, a partir das contribuições de Bardin (1977). A natureza desta técnica de análise é organizada de forma a elucidar as análises a partir das comunicações com os dados e realizada por meio de técnicas sistemáticas e objetivas, que enfocam na elucidação dos resultados. O **objetivo geral** da pesquisa está centrado em investigar o conceito de autoridade docente, segundo a teoria da ação dialógica de Freire.

A análise de conteúdo é representada por Bardin (1977) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visam obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Optamos como técnica para tratamento dos dados a “Análise de Conteúdo” porque em sua natureza ela agrupa dados quantitativos e qualitativos, sendo estes codificados por meio do tratamento das unidades, oportunizando uma nova reflexão através de cada análise.

De acordo com Bardin (1977), para o tratamento dos dados, a partir da análise de conteúdo, destacam-se três fases distintas: 1) **a pré-análise**; 2) **a exploração do material e tratamento dos resultados**; e 3) **a inferência e interpretação**.

Segundo Bardin, a pré-análise é a fase de organização propriamente dita e possui três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final”, (BARDIN, 2016, p. 125). No caso desta pesquisa, essa fase foi contemplada pela escolha das obras do autor Paulo Freire,

eleitas como possíveis respostas às hipóteses levantadas em relação ao conceito de autoridade docente. Como apontado no referencial teórico desta pesquisa, a teoria da ação dialógica é voltada a levar os seus leitores a conhecerem a importância do diálogo e da liberdade compromissada com o processo de transformação, tornando-os capazes de construir-se social e culturalmente.

Ainda sobre a fase da Pré-análise, de acordo com a referida autora:

Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (BARDIN, 2016, p. 125).

Ao optar pela técnica de análise de conteúdo, temos a oportunidade de organizar os dados de forma sistematizada e categorizada, pois seguindo os passos delineados pela autora podemos organizar a análise dos dados, codificando e categorizando de forma reflexiva.

Em Bardin (2016), notamos que a pré-análise tem como objetivo a organização de toda a estrutura da análise e, ao mesmo tempo, é composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos; são elas: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, as referências dos índices e elaboração dos indicadores e preparação do material. A partir das obras selecionadas, como veremos no Quadro 06 logo abaixo, é que foi iniciada a sistematização, na qual tratamos o material por meio da codificação e categorização.

Quadro 6 – Obras selecionadas para análise

Títulos das obras	
Pedagogia do Oprimido	Editora: Paz e Terra (1968-2011)
Pedagogia da Esperança	Editora: Paz e Terra (1992-2011)
Pedagogia da Autonomia	Editora: Paz e Terra (1996-2020)
Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor	Editora: Paz e Terra (1986-2015)
À sombra desta mangueira	Editora: Paz e Terra (1995-2015)

Fonte: elaborado pelas autoras

A escolha de cada obra se deu a partir do estabelecimento de argumentos dialogados entre a pesquisadora e sua orientadora. Neste ponto, após a leitura aprofundada das obras, ficou nítida a relação com a problemática e os objetivos estabelecidos. Assim, optamos por analisar o conceito de autoridade a partir de obras freirianas, pois tais obras abordam temas centrais e fundamentais aos profissionais da educação e a todos aqueles que acreditam em um mundo mais justo através da educação e do diálogo.

Freire critica o autoritarismo na educação que colabora com a cultura do silenciamento, ou seja, o autor almeja e defende uma educação libertadora e emancipadora, de modo a levar em conta sempre o contexto dos indivíduos. Diante disso, apresentamos o Quadro 7, que traz a frequência, tanto da palavra autoridade quanto da palavra autoritarismo nas cinco obras analisadas.

Quadro 7 – Frequências das categorias evidenciadas nas obras

Livro	Unidade de registro	Frequência	Páginas analisadas
Pedagogia do Oprimido. FREIRE (1968-2011)	Autoridade	20	253
	Autoritarismo	5	
Pedagogia da Esperança (1992-2011)	Autoridade	18	333
	Autoritarismo	15	
Pedagogia da Autonomia (1996-2020)	Autoridade	55	148
	Autoritarismo	11	
Medo e Ousadia (1986-2015)	Autoridade	98	312
	Autoritarismo	14	
À sombra desta mangueira (1995-2015)	Autoridade	12	251
	Autoritarismo	8	

Fonte: elaborado pelas autoras

Esta fase se configurou como fundamental para o tratamento dos dados e estruturação de toda a pesquisa, pois foi a partir dela que tivemos a constituição do *corpus*. De acordo com Bardin (2016, p. 126), “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras. Eis as principais regras:

- Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* (entrevistas de um inquirido, respostas a um questionário, editoriais de um jornal de Paris entre tal a tal data, emissões de televisão sobre determinado assunto etc.), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*.
- Regra da representatividade. A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.
- Regra da homogeneidade: os documentos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios.
- Regra da pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

Após essa fase de organização da pesquisa, caminhamos para a *exploração do material*, que é caracterizada de forma longa e fastidiosa, e que, segundo Bardin (2016, p. 131), “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Neste contexto, compreendemos que foi a partir dessa fase que fomos demarcando as codificações e colocando os excertos de forma categorizadas em cada respectivo quadro.

É importante realçar que nesta fase, de acordo com Bardin (2016, p. 131):

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Seguindo esta linha de raciocínio, entramos no processo de codificação dos dados a partir das análises das cinco obras, visando trazer considerações a respeito da Autoridade docente, segundo a perspectiva de Freire.

A respeito do processo de codificação, Bardin (2016), explicita que:

Corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto (BARDIN, 2016, p. 133).

Com relação às análises do conceito de autoridade retiradas das obras de Freire (2011/2013/2015/2020), podemos explicitar que essa fase foi como divisor de águas da pesquisa, uma vez que foi nela que fizemos a organização de todos os segmentos a partir da codificação, isto é, realizamos o recorte dos eixos temáticos, decidindo as unidades de registro e de contexto.

Esta fase foi marcada por muito diálogo e reflexão entre a pesquisadora e sua orientadora, e a partir disso chegamos ao consenso e percebemos que já tínhamos categorias que foram construídas *a priori*: Autoridade e Autoritarismo. Sobre isto, Bardin (2016) argumenta que a unidade de registro é a unidade de significação codificada, que corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem de frequência.

“A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis” (BARDIN, 2016, p. 134). Assim sendo, nesta investigação elencamos as palavras **autoridade e autoritarismo** enquanto unidade de significação, tendo como unidade de contexto trechos de tamanhos variados das cinco obras freirianas. Neste momento, o exercício foi o de buscar compreender o conceito de autoridade através do tratamento das mensagens categorizadas.

Neste processo foram levantados, a partir das categorias definidas *a priori*, elementos com mais recorrência para autoridade e autoritarismo. Em cada livro colocamos para circular as categorias e fomos anotando, cuidadosamente, a frequência e repetição de cada elemento na frase ou trecho em que apareciam as categorias de análise.

Assim, selecionamos os elementos com mais frequência para compor a seção de análise. Foram obtidos 22 elementos, selecionados a partir das cinco obras para a categoria **Autoridade**, sendo eles: liberdade, diálogo, transformação, ação-reflexão, esperança, democracia, capacidade criadora, respeito, leitura de mundo, comprometimento ético, rigor metódico, respeito mútuo, segurança, legitimidade, autonomia, generosidade, confiança, professor democrata, experiência,

coerência e equilíbrio. Esses elementos conceituais estão sempre entrelaçados ou acompanham a palavra “autoridade” nas obras. Sendo assim, foram organizados como elementos transformadores, uma vez que são potencializadores do clima democrático de autoridade.

Para a categoria **Autoritarismo**, obtivemos 23 elementos que acompanhavam o objeto de pesquisa em frase ou trechos das cinco obras, a saber: licenciosidade, medo, opressão, relações antidialógicas, tensão, ensino bancário, manipulação, imposição, neutralidade, indisciplina, instabilidade, silêncio, estagnação, ignorância do saber, dominação, espontaneísmo, incoerência, tirania, controle, hierarquia, poder centralizado, irresponsabilidade e abusivo. A palavra autoritarismo nas cinco obras estava sempre cercada por estes elementos conceituais. Portanto, organizamos como elementos excludentes, pois contribuem para o surgimento e manutenção do autoritarismo na docência.

A unidade de contexto objetiva a compreensão e facilita a codificação das unidades de registro, sendo presidida por dois principais critérios: o custo e a pertinência (BARDIN 2016). Realizada toda a etapa dessa fase, seguimos adiante nos procedimentos de desenvolvimento da pesquisa.

Recorremos a Minayo (2002) para elucidar os passos seguintes, sendo assim, a autora argumenta que:

Nesse momento, procuramos: (a) distribuir trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial (escolhido na primeira etapa); (b) fazer uma leitura dialogando com as partes do texto da análise, em cada classe (parte do esquema); (c) identificar, através de inferências, os *núcleos de sentido* apontados pelas partes dos textos em cada classe do esquema de classificação; (d) dialogar os núcleos de sentido com os pressupostos iniciais e, se necessário, realizar outros pressupostos; (e) analisar os diferentes *núcleos de sentido* presentes nas várias classes do esquema de classificação para buscarmos temáticas mais amplas ou eixos em torno dos quais podem ser discutidas as diferentes partes dos textos analisados; (f) reagrupar as partes dos textos por temas encontrados; (g) elaborar uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com o(s) conceito(s) teórico(s) que orientam a análise (MINAYO, 2002, p. 92, grifo da autora).

Com a contribuição da autora, afirmamos que a pesquisa passa por vários caminhos e a cada análise e descoberta adquirimos uma nova aprendizagem, um ensinamento e diversos desafios vencidos. Conforme o passo a passo da pesquisa

vai se desenhando é que percebemos como as respostas ao questionamento inicial vão se destacando.

Nesta fase da pesquisa, que é a decodificação, entramos em contato direto com nuances do nosso objeto a partir da exploração do material, que é tão necessária no processo de escrita e identificação da temática. É neste ponto que articulamos as partes de forma organizada, discutimos e classificamos os dados relevantes à investigação.

Diante disso, a seção a seguir visa apresentar o passo a passo do movimento da categorização dos dados obtidos nesta pesquisa.

4.1.2 Movimento de categorização dos dados analisados

O processo de categorização busca organizar e agrupar os componentes das mensagens suscitadas das análises, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, por agrupamento segundo o gênero (analogia)” (BARDIN, 2016, p. 136). De acordo com a autora, esses critérios podem ser organizados da seguinte maneira:

- Semântico: categorias temáticas;
- Sintático: verbos, adjetivos;
- Léxicos: sentidos e sinônimos;
- Expressivos: diferentes perturbações da linguagem.

No desenvolvimento da fase de categorização, elencamos todas as etapas rumo à sistematização das mensagens,

A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário: isolar os elementos; a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens (BARDIN, 2016, p. 137).

As categorias de análises se configuram como essência neste trabalho. Assim, após a definição do *corpus* da pesquisa e definição da unidade de registro e de contexto, vamos para a escolha dos eixos temáticos chegando à organização das categorias, para enfim fazermos os reagrupamentos. Neste momento é realizado um

desmembramento do texto para uma descoberta dos núcleos de sentidos, para então chegarmos no objetivo de forma articulada.

Nesta direção, Franco argumenta que:

Não existem fórmulas mágicas que possam orientá-lo, nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição (FRANCO, 2012, p. 64).

Assim sendo, a análise categorial é a essência da análise de conteúdo, caracterizada a partir do tratamento do material, que tem como finalidade a construção das categorias, embasando as análises de forma articulada e refinada e trazendo os indícios e respostas a partir do nosso objeto de pesquisa.

As categorias de análise foram definidas *a priori* e as unidades de registro foram selecionadas como as mais evidenciadas durante o movimento de refinamento dos dados, tendo como referência os núcleos de sentido que foram materializados nas unidades de registro e ligados aos objetivos lançados inicialmente na pesquisa. Dessa maneira, a seção a seguir tem por objetivo trazer as análises a partir das obras freirianas, de maneira a contemplar os objetivos lançados inicialmente.

5 TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA: OBRAS FREIRIANAS ANALISADAS

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.
(Paulo Freire)

A análise de conteúdo se configura como um importante instrumento utilizado para a interpretação detalhada de dados coletados em pesquisas. De acordo com Bardin (2016, p. 45), a análise de conteúdo é “uma operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”.

Diante disso, nesta seção apresentaremos as duas categorias evidenciadas *a priori*: Autoridade e Autoritarismo. O objetivo é investigar o conceito de autoridade na docência a partir de cinco obras freirianas: *Pedagogia do Oprimido* (1968/2011), *Pedagogia da Esperança* (1992/2011), *Pedagogia da Autonomia* (1996/2020), *Medo e ousadia* (1986/2013) e *À sombra desta mangueira* (1995/2015).

Nos próximos parágrafos apresentaremos as referidas obras, com o intuito de demonstrar tamanha importância e relevância do autor, suas obras e sua história para a educação do Brasil e do mundo. É importante destacar que os livros escolhidos para a pesquisa foram escritos em diferentes momentos da obra freiriana e que, ao longo de sua obra, o autor revê e aprofunda seus conceitos.

5.1 BREVE APRESENTAÇÃO DAS CINCO OBRAS ANALISADAS

A **Pedagogia do Oprimido** foi escrita em 1968 e teve a publicação proibida devido à ditadura militar, sendo publicada apenas em 1974, ficando inédita até tal período. Este é um livro revolucionário escrito enquanto Freire se encontrava exilado no Chile, desse modo traz de forma latente a problemática das relações opressoras existentes na estrutura social. Na obra o autor aponta muitos caminhos de mudanças e possibilidades de desvelamento da realidade em que o objetivo principal é levar o leitor a se construir crítica e responsavelmente.

A **Pedagogia do Oprimido** é considerada uma das principais obras de Freire, onde o enredo almeja evidenciar respostas que respaldam a possibilidade de ascensão em um mundo em que a pedagogia dominante é a pedagogia da classe dominadora. A escolha desta obra se deu porque através dela podemos adentrar

numa reflexão significativa a respeito da organização das classes sociais, tendo a oportunidade de compreender como se constitui um educador com postura de autoridade e diferenciar essa postura de modos autoritários.

Assim, com a leitura e análise desta obra, a autoridade docente defendida por Freire foi ganhando legitimidade em nossa escrita, de modo a promover uma reflexão no que tange às estruturas opressoras desta sociedade. A partir da análise da **Pedagogia do Oprimido** e das outras obras, tivemos contato com conceitos que se repetiam em relação ao nosso objeto de pesquisa, dessa forma podemos comparar e evidenciar com quais conceitos Freire relaciona e legitima a autoridade docente.

A **Pedagogia da Esperança** (1992-2011), um reencontro com a pedagogia do oprimido, é uma obra que apresenta uma reflexão sobre a pedagogia do oprimido, promovendo um reencontro a partir de suas experiências em quase três décadas depois. Este livro traz o diálogo como princípio fundante na luta contra a opressão e o autoritarismo excludente. Nesta obra, assim como nas outras, ficou nítido como Freire foi um grande pensador que escolheu andar com as pessoas de forma a defender a educação como prática de liberdade.

Na **Pedagogia da Esperança** temos contato com vários princípios que sustentam uma postura de autoridade: como o diálogo, a liberdade, a conscientização, a socialização e a construção. Freire trabalha na vertente de um confronto de ideias que confirmam e contestam, respeitando a igualdade de diferenças e respeito a diferentes culturas e aprendizagens.

Para a explanação do objeto da pesquisa, **o conceito de autoridade**, essa obra se coloca como fundamental, pois perpassa por questões centrais na teoria da dialogicidade freiriana, que nos ajuda a superar pensamentos limitantes e autoritários e a compreender que, na visão de Freire, não se pode existir nem oprimidos e nem opressores.

A **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** (1996-2020) foi o último livro escrito pelo autor, no qual foram atualizadas diversas reflexões estabelecidas nos livros anteriores, que tocam em temas principais na relação entre educadores e educandos. Esta obra foi escolhida também pela forma que questiona as práticas autoritárias, que descaracterizam o processo de ensino e aprendizagem. O livro defende um exercício dialógico permanente para criação de um ambiente solidário em que todos podem ensinar e aprender.

Para Freire (2020), é na convivência afetuosa e provocativa que o estudante se lança como protagonista de sua aprendizagem. Nesse processo o professor se consolida como mediador da aprendizagem, a partir da competência e do rigor metódico. Freire defende a transformação das relações a partir do diálogo e do compromisso educativo, distanciando-se da educação bancária e da transmissão de conteúdos de forma estática e mecânica. Para facilitar a compreensão do conceito de autoridade a partir da visão de Freire, na **Pedagogia da Autonomia**, temos contato com premissas freirianas que validam uma autoridade dialógica e autêntica.

De acordo com Freire (2020), o ensinar necessita de respeito aos saberes dos estudantes e reconhecimento e valorização da identidade cultural de cada sujeito, de maneira a respeitar a autonomia construída nesse processo. Um dos pontos marcantes para nossa pesquisa na obra **Pedagogia da Autonomia** é o tópico em que Freire elenca ensinamentos a respeito de que ensinar exige liberdade e autoridade. Neste ponto, cabe salientar que o autor defende que, “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (FREIRE, 2020, p. 103). O autor sempre defende a presença da liberdade nas relações pedagógicas, uma vez que ela não seja isenta de consciência do/no mundo, ou seja, sem compreensão da realidade.

Freire sempre propôs uma crítica ao formato da educação brasileira, principalmente na elaboração de sua proposta pedagógica. É importante mencionar a alfabetização de adultos, que trouxe avanços significativos à alfabetização popular, como círculos de cultura que marcou uma representatividade nas classes de alfabetização, criando possibilidades de diálogos entre educador e educando. A alfabetização de adultos é pensada a partir de palavras geradoras, que atribui sentido ao educando, pois é pensada através do seu contexto. Esse processo garante uma relação horizontal e dialógica, que contribui para a presença e permanência de uma postura legítima da autoridade.

Medo e Ousadia – o cotidiano do professor (1986-2015) foi escrito por Paulo Freire e Ira Shor em forma de diálogo, visando debater as questões inerentes aos educadores a respeito da educação libertadora e sua implementação em sala de aula. A obra retrata a educação libertadora como um sonho dos educadores, que lutam por uma transformação da realidade social através da educação. É importante relatar que escolhemos esta obra pela forma como o autor apresenta a concepção

de liberdade, que é estrutura mantenedora para o estabelecimento da efetiva postura de autoridade.

Entre as várias questões que nos chamaram atenção, uma que se destacou foi a seção em que os autores trazem o questionamento: “Existe uma ‘cultura do silêncio’ para os alunos nos Estados Unidos?”. Nesta parte, Ira Shor apresenta os questionamentos a respeito do sistema autoritário e Freire vem respondendo ao seu modo e, assim, juntos promovem um diálogo muito esclarecedor numa linguagem democrática e de fácil compreensão a respeito de uma postura dialógica na prática educativa. Portanto, a obra **Medo e Ousadia** nos motiva a acreditar na possibilidade da educação e do diálogo potencializarem diversos espaços que contribuam para a tomada de consciência necessária a esse processo.

À Sombra desta Mangueira (1995-2015) é um livro pouco conhecido, mas muito importante, pois a partir de suas novas edições, entre elas, a de 2015, vem celebrando os 90 anos de Freire e também comemorando o título de Patrono da Educação Brasileira, recebido em 2012. Apresentamos a seguir o poema inspirado na obra para elucidar tamanha importância de tal escrita e conhecimento do conteúdo que vale ler, reler, proclamar, anunciar:

“À sombra desta mangueira”, de Paulo Freire

“Escolhi a sombra desta árvore para
 repousar do muito que farei,
 enquanto esperarei por ti.
 Quem espera na pura espera
 vive um tempo de espera vã.
 Por isso, enquanto te espero,
 trabalharei os campos e
 conversarei com os homens.
 Suarei meu corpo, que o sol queimará;
 minhas mãos ficarão calejadas;
 meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
 meus ouvidos ouvirão mais;
 meus olhos verão o que antes não viam,
 enquanto esperarei por ti.
 Não te esperarei na pura espera,
 porque o meu tempo de espera é um
 tempo de quefazer.
 Desconfie daqueles que virão dizer-me,
 em voz baixa e precavidos:
 É perigoso agir.
 É perigoso falar.
 É perigoso andar.
 É perigoso, esperar, na forma em que esperas,

porque esses recusam a alegria de tua chegada.
 Desconfie também daqueles que virão dizer-me,
 com palavras fáceis, que já chegaste,
 porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
 antes te denunciaram.
 Esperarei a tua chegada
 como o jardineiro prepara o jardim
 para a rosa que se abrirá na primavera.”

Fonte: Gilvander (2020)

À Sombra desta Mangueira foi publicado pela primeira vez em 1995; acredita-se que é uma obra pouco conhecida, mas a leitura é muito recomendada, pois Freire discute de forma simples temas que tangem à educação e à política, trazendo críticas latentes ao sistema capitalista. A obra possibilita compreender que a leitura da palavra é precedida da leitura de mundo, de modo a enfatizar a formação crítica e consciente dos sujeitos, colocando educador e educando para vivenciar a prática de modo a construir caminhos de aprendizagem, e assim, se constituindo como sujeitos históricos.

5.1 PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: O CONCEITO DE AUTORIDADE NA DOCÊNCIA

Nos tópicos abaixo apresentamos as categorias e os elementos obtidos na análise de conteúdo, realizada a partir das obras já mencionadas. Como informado, as duas categorias foram definidas *a priori*, sendo centradas nas palavras: Autoridade e Autoritarismo na docência. Apresentaremos quadros que trazem as mensagens e os elementos que acompanhavam as duas categorias durante a separação dos trechos de análise. Essa fase foi extremamente importante para a pesquisa, pois foi fundamental para a interpretação dos resultados por meio de inferências apoiadas nos elementos que constituem as mensagens e seus códigos analisados. Diante disso, iniciaremos as análises de cada obra, de acordo com os objetivos.

Segundo Freire (2020), para um clima favorável ao processo de ensino-aprendizagem, é necessário compreender o que é autoridade e quais elementos a constituem. Na obra **Pedagogia do Oprimido**, o autor nos chama atenção para a importância da disciplina em prol de uma aprendizagem de qualidade e ainda denuncia fortemente o desprezo pelos saberes das massas. Isso configura um

processo autoritário, manipulado e descaracterizador de cultura. Neste sentido, o autor argumenta que:

É verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem organização, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e, sem estas, se dilui a ação revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua “coisificação” (FREIRE, 2011, p. 243).

Segundo o autor, ao “coisificar” as grandes massas, as lideranças estão proibindo de dizer sua palavra. Na ação dialógica, a liderança não diz a sua palavra sozinha de forma autoritária e desrespeitosa, mas em união com o povo. “Na teoria da ação antidialógica, a manipulação, que serve à conquista, se impõe como condição indispensável ao ato dominador; na ação dialógica, vamos encontrar a organização das massas” (FREIRE, 2011, p. 240). Seguindo a mesma linha de raciocínio, o autor ainda pondera que, “o objetivo da ação dialógica está em proporcionar que os oprimidos exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, 2011, p. 237).

De acordo com Freire (2011), a autoridade docente numa vertente dialógica é de natureza democrática e emancipatória, tendo como referência o compromisso e a organização. A dialogicidade constitui a autoridade com base no respeito mútuo, no diálogo crítico, na pronúncia da palavra, na permanente busca pela liberdade conquistada através da organização, da disciplina e do rigor metódico, tendo como elemento-chave o domínio do conteúdo, de modo a se destacar como autoridade do saber de forma respeitosa e desafiadora.

Na obra **Pedagogia do Oprimido** (1968-2011), temos contato com uma reflexão acerca do processo de liberdade, que contribui para a construção crítica e responsável de indivíduos, partindo de uma análise estrutural das classes sociais com intuito de contribuir para uma posição com abertura para o diálogo e saber de si.

As reflexões freirianas são fundamentais para a educação, uma vez que elas atingem e desvelam as estruturas opressoras da sociedade. É a partir desse ponto que buscamos apresentar a síntese do pensamento de Freire a respeito do nosso objeto de pesquisa, o conceito de Autoridade na docência. O autor, em **Pedagogia do Oprimido**, busca demonstrar a educação como prática da liberdade, deixando

claro que este não é um processo simples de libertação, ou seja, é um processo sério e complexo.

A respeito disso, o autor argumenta que:

Os caminhos para a libertação são os dos oprimidos que se liberam: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 2011, p. 11).

Nesta obra, o pensamento do autor a respeito da autoridade está interligado na liberdade, ou melhor dizendo, numa educação que seja realmente libertadora. Porém, segundo Freire (2011), existe um principal condicionante que atinge e dificulta esse processo, que é o medo da liberdade. Para Freire (2011, p. 32), “O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital”. A superação desse medo da liberdade deve ocorrer de maneira cuidadosa e consciente, para o autor:

A liberdade, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimidos, que é a libertação de todos (FREIRE, 2011, p. 48).

Para o autor, a educação é um meio revolucionário que desenvolve o papel de promover uma transformação social, logo, não pode ser algo técnico e muito menos mercadológico. A partir disso, a compreensão da diferença entre autoridade e autoritarismo se coloca como urgente diante dos desafios da escola contemporânea. Dessa forma, a seguir apresentamos quadros com ideias centrais de Freire, a respeito dos dois conceitos.

Quadro 8 – Ideias centrais sobre autoridade na obra *Pedagogia do Oprimido* (1968-2011)

Autoridade na docência	
“A fonte geradora, constituinte da autoridade autêntica, está na liberdade que, em certo momento se faz autoridade. Toda	“O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, em diálogo com o educando que, ao ser educado,

liberdade contém em si a possibilidade de vir a ser, em circunstâncias especiais (e em níveis diferentes), autoridade” (p. 243).	também educa. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (p. 96).
“Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela. A fonte geradora, constituinte da autoridade autêntica, está na liberdade que, em certo momento, se faz autoridade” (p. 196)	“Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando em autoridade, não pode ser autoritária; implicando em liberdade, não pode ser licenciada. Pelo contrário, é um momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade” (p. 240).

Fonte: elaborado pelas autoras

Para Freire (2011, p. 12), “uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generoso que sejam os propósitos de seus educadores, é uma barreira cerrada às possibilidades educacionais”. A liberdade é um dos princípios fundantes do processo de autoridade, mas não é uma liberdade dada de qualquer jeito, mas sim, uma liberdade com responsabilidade, com intuito de abertura para a realidade. Para Freire (2011, p. 33), “às suas dúvidas e inquietações empresta um ar de profunda seriedade. Seriedade de quem fosse zelador da liberdade. Liberdade que se confunde com a manutenção do *status quo*”. Um caminho possibilitador e restaurador da liberdade é o diálogo que é base de toda a teoria freiriana. O diálogo parte do ponto do respeito às diferenças e à liberdade dos diferentes argumentos.

O educador seguro de si e de sua autoridade cria uma disponibilidade respeitosa para a aprendizagem do educando. Neste contexto, o diálogo é o fio condutor na manutenção da autoridade docente, pois ele favorece as relações, promovendo a diminuição do distanciamento do professor com o universo dos alunos. O professor dialógico propõe, primeiramente, a reflexão crítica do estudante, de modo a estimular caminhos de aprendizagem democrática.

Segundo a teoria freiriana, para que o diálogo aconteça é preciso partir da compreensão de seus princípios fundantes, são eles: o amor, a fé, a humildade, a confiança, a esperança e o pensar crítico.

Esse amor retratado por Freire (2011) parte do reconhecimento do outro através do respeito. A fé não parte da religião, mas sim da fé na capacidade de transformação das pessoas. A humildade parte da premissa de que não sabemos tudo e de que não somos os únicos detentores do conhecimento. A confiança deve

surgir nas relações a partir da segurança e do respeito. A esperança, para Freire (ano), deve mover nossas ações de maneira a evidenciar relações mais brandas e respeitadas.

O pensar crítico questionador da realidade reconhece aquilo que faz sentido dentro do cenário posto, para Freire (2011), essa também é uma das condições para que o diálogo aconteça.

De acordo com Freire (2011), o diálogo é um aspecto central nas relações, ou seja, o diálogo é uma condição para a conscientização e que não deve ser concebido de forma vertical, mas sim, entendido como algo fundamental que faz parte do processo histórico de humanização. Dessa forma, fica evidente que o diálogo é uma ferramenta inerente à conduta de autoridade do professor, uma vez que constitui e sustenta as relações entre os pares. Portanto, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2011, p. 115).

A palavra, para Freire (2011), sempre teve uma importância profunda e com sentido de libertação, que acontece após a conscientização, a ação-reflexão e a transformação. O professor democrático parte da reflexão crítica se distanciando da arrogância, de modo a valorizar os diversos saberes, pois é na prática que a reflexão crítica se concretiza.

A educação, na perspectiva dialógica, auxilia no processo de passagem da curiosidade ingênua para curiosidade crítica, de modo a transformar numa curiosidade epistemológica, ou seja, capaz de refletir sobre as etapas e limites do conhecimento. Esse processo necessário reflete e contribui para uma compreensão mais ampla da realidade.

Na obra de Paulo Freire (2011), temos contato com diferentes reflexões acerca da realidade educacional, dentro dessas reflexões, apontamos alguns aspectos importantes para o processo de conscientização, que perpassa a postura efetiva de autoridade, que são: a compreensão da educação crítica enquanto prática de liberdade, a noção crítica a respeito da educação bancária, a interdisciplinaridade e a problematização na educação, a noção de ciência aberta às necessidades populares e garantia da educação como ato dialógico.

Sendo assim, a educação dialógica tem papel fundamental para o enfrentamento da educação neoliberal, partindo da possibilidade de transformação coletiva.

A reflexão a respeito da relação entre a educação libertadora e a possibilidade de construção de um mundo mais democrático e solidário é fundamental, pois favorece atuações dialógicas e cria estratégias educacionais voltadas para desmontar e combater a doutrina autoritária do sistema capitalista. Pensando nisso, apresentamos o quadro com ideias centrais freirianas a respeito do autoritarismo para que, assim, possamos refletir sobre a dicotomia existente entre autoridade e autoritarismo.

Quadro 9 – Ideias centrais sobre autoritarismo na obra *Pedagogia do Oprimido* (1968-2011).

Autoritarismo na Docência	
“O caráter autoritário perdura. Talvez explique também a antidualogicidade daqueles que, embora convencidos de sua opção revolucionária, continuam, contudo, descrentes do povo, temendo a comunhão com ele. É que, sem o perceber, mantêm dentro de si, ainda, o opressor” (p. 116).	“Se gera num ato de transferência, ou de imposição ‘antipática’ sobre as maiorias, se degenera em autoritarismo que esmaga as liberdades. Somente ao existenciar-se como liberdade que foi constituída em autoridade, pode evitar seu antagonismo com as liberdades” (p. 119).
“Toda hipertrofia de uma provoca a atrofia da outra. Assim como não há autoridade sem liberdade e esta sem aquela, não há autoritarismo sem negação das liberdades e licenciabilidade sem negação da autoridade” (p. 120).	“A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciabilidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade” (p. 118).

Fonte: elaborado pelas autoras

Ao analisarmos o quadro, percebemos que, enquanto a teoria da ação dialógica trabalha no diálogo real entre as massas oprimidas, na teoria antidualógica ele não ocorre, ou seja, ela é oposta à dialogicidade e à autoridade. Para a teoria antidualógica não manter o diálogo é característico, uma vez que é de natureza dessa teoria ser autoritária e manter a opressão.

Para Freire,

Os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho (FREIRE, 2011, p. 165).

A ação antidialógica é pensada para a manutenção dos opressores no poder e já a ação dialógica trabalha num movimento revolucionário para que a libertação aconteça no processo. “Na práxis revolucionária há uma unidade, em que existe liderança – sem que isto signifique diminuição de sua responsabilidade coordenadora e, em certos momentos, diretora – não pode ter nas massas o objeto de sua posse”, (FREIRE, 2011, p. 169). Nesta teoria é nítido o estado opressor, o qual traz em sua essência o autoritarismo. De acordo com Freire (2011, p. 170), “para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo”.

Diante do exposto, o autor nos atenta que os(as) professores(as) precisam cuidar para não estabelecerem formas rígidas de relações e não utilizarem ordens verticais aos educandos, desta forma estariam a serviço do autoritarismo. Freire (ano) orienta que não deve existir sujeito que domina e nem sujeito dominado, mas sim pessoas que se encontram em colaboração para a transformação da realidade.

Para Freire (2011), não é no silêncio que os homens se fazem, mas sim na palavra que é ação e práxis. Nesse momento, cabe ressaltar que, “ninguém liberta ninguém, nem ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2011, p. 71). A educação dialógica também encontra grandes desafios nesse processo de desvelamento da realidade, um dos mais desafiadores são os medos dos estudantes de dizer sua palavra ou medo de se descobrirem no processo.

É importante compreender que para vencer esse desafio seria necessário superar outra questão, “entre dizer a palavra ou não ter voz, castrados em seu poder de criar e recriar, em seu poder de transformar o mundo” (FREIRE, 1983, p. 39). Diante disso, é fundamental o estímulo do estabelecimento da práxis dialógica-libertadora para a superação do entendimento equivocado do opressor versus oprimido.

A superação dessa vertente antidialógica depende muito da desmistificação do medo que aliena a grande massa. O medo é característico do autoritarismo e tem a função de silenciar os diálogos, fato que o distancia da postura efetiva de autoridade, que no lugar do medo manifesta o respeito e a segurança.

O medo na teoria antidialógica se configura na perda da liberdade, no medo em não ser mais aquele que lidera de forma autoritária e vertical, onde o poder se

instala e oprime. Para descaracterizar esse processo opressor, é imprescindível a ação-

-reflexão que leva ao pensamento crítico e emancipatório. Dessa forma, acredita-se que é urgente que a teoria freiriana seja disseminada nas discussões educacionais e pauta para a elaboração de políticas educacionais voltadas para a valorização e produção do conhecimento.

A partir das análises das obras, ficou evidente que a postura autoritária é antipedagógica e antidemocrática, pois não permite o diálogo e parte de relações de poder estabelecidas verticalmente. Segundo Freire (2011, p. 252), “o opressor elabora a teoria de sua ação necessariamente sem o povo, pois que é contra ele”. Ainda a respeito disso, o autor argumenta que:

O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e refaz (FREIRE, 2011, p. 252).

Na obra freiriana, existe uma defesa de relações horizontais dentro de todos os espaços, principalmente naqueles de construção de conhecimento. O autor afirma que, numa postura autoritária, os educandos são silenciados e obrigados a obedecer e jamais a questionar.

Para Freire (2011), a educação precisa ser constituída de forma dialógica com postura efetiva de autoridade respeitosa e segura. Nessa vertente, segundo o autor, a educação precisa ser formativa de maneira a levar o povo a conhecer o contexto histórico-cultural ao qual está inserido. Para as escolas e os educadores e educadoras cabe continuarem o legado defendido por Paulo Freire, de modo a buscar a conciliação entre uma agenda educacional e uma luta política organizada a partir da voz do povo. Para isto, o estabelecimento de uma autoridade dialógica é indispensável, pois a verdadeira postura de autoridade organiza, une para libertar, colaborar e dialogar.

Ao refletirmos a respeito das constatações suscitadas a partir das análises, tivemos contato com elementos transformadores e elementos excludentes que mais se repetiram ao buscarmos as duas palavras-chave. A seguir mostramos um quadro sintético, construído ao final das análises, com elementos transformadores e excludentes como âmago do pensamento freiriano sobre nosso objeto de pesquisa.

Para o conceito de autoridade na docência, a partir da ideia freiriana temos elementos transformadores que caracterizam uma postura de autoridade com viés democrático, são eles: Liberdade, diálogo, transformação e ação-reflexão. Em suma, sempre que aparecia a palavra autoridade na obra *Pedagogia do Oprimido*, também apareciam esses elementos, que são caracterizados como contribuidores ou inibidores do clima dialógico de autoridade na obra *Pedagogia do Oprimido*.

Quadro 10 – Elementos transformadores e elementos excludentes

Pedagogia do Oprimido (1968-2011)	
Autoridade: elementos transformadores	Autoritarismo: elementos excludentes
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Liberdade ❖ Diálogo ❖ Transformação ❖ Ação-reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Licenciosidade ❖ Ferramenta de opressão ❖ Medo e Opressão ❖ Relações antidialógicas

Fonte: elaborado pelas autoras

Os elementos excludentes foram elencados a partir da categoria autoritarismo, uma vez que também apareciam no contexto da palavra. Para a palavra autoritarismo temos como referência os elementos: Licenciosidade, Ferramenta de opressão, Medo e opressão e Relações antidialógicas. Em síntese, toda vez que nos deparamos com algum desses elementos é evidente que esteja acontecendo o autoritarismo.

O autoritarismo precisa ser combatido, ser revelado e descaracterizado para que assim a liberdade envolvida pelo diálogo, pelo rigor metódico e pelo domínio de conteúdo consiga fortalecer o processo da postura dialógica de efetiva autoridade.

Diante das análises da obra, é importante mencionar que Freire almejou e almeja em seus escritos, que todos e todas tomem um tal gosto pela liberdade, um tal gosto pela presença no mundo, pela pergunta, pela criatividade, pelo testemunho humano, pela ação e que jamais sejamos silenciados.

5.2 PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: O CONCEITO DE AUTORIDADE NA DOCÊNCIA

A obra **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido, é um livro escrito 24 anos após o livro **Pedagogia do Oprimido**. Nesta obra Freire (1992/2011) demarca uma escrita representada por um homem que

conhece profundamente as dores do seu povo, que conhece a história da educação do Brasil, a história dos oprimidos, ou seja, um escritor que tem consciência da opressão vivenciada em seu país. O livro retoma as experiências vividas na sua infância e juventude, trazendo lembranças da precariedade à qual viveu o autor. Na oportunidade, ele ainda apresenta alguns aspectos de seu trabalho, rememorando aspectos que o levaram ao exílio. Nesta parte ele traz diálogos, experiências, vivências que desenharam o caminho para a obra **Pedagogia do Oprimido**.

Freire é um autor que carregou uma humildade capaz de reconhecer sua própria fragilidade e incompletude. **Pedagogia da Esperança** é um livro de ser humano para ser humano, que foi escrito em 1992, com uma proposta de estabelecer a esperança que estava fragilizada diante do contexto desesperançoso estabelecido na época. Este mesmo sentimento esperançoso lançado há muitos anos, no livro **Pedagogia da Esperança**, ainda reverbera até os dias atuais, no sentido de esperar mudanças acerca das condições sociais e políticas a partir da educação.

Como já mencionado, nesta obra Freire (2011) reencontra e retoma algumas ideias da **Pedagogia do Oprimido** de forma simples e reflexiva. De acordo com o autor:

O que não é lícito fazer é esconder verdades, negar informações, impor princípios, castrar a liberdade do educando ou puni-lo, não importa como, porque não aceite, por várias razões, o meu discurso. Porque recuse a minha utopia. Isto sim me faria tombar incoerentemente, no sectarismo destrutor que critiquei durante ontem, na Pedagogia do oprimido, e critico hoje ao visitá-la, na Pedagogia da esperança (FREIRE, 2011, p. 117).

A obra **Pedagogia da Esperança** lança uma crítica a qualquer tese ou prática que busque estagnar indivíduos ou negá-los como gente, pois o autor guardava um respeito pela vida do povo, na sua práxis percebia que a educação nascia de lutas vividas pelo povo, e assim foi interagindo e aprendendo com o povo, através do diálogo respeitoso. Neste cenário de diálogo construtivo com camponeses, Freire (ano) foi sistematizando sua proposta político-pedagógica libertadora.

Esta proposta nasceu no bojo de processos de luta a partir da realidade do povo. Dentro desta perspectiva, nosso estudo buscou apontar ferramentas para compreensão do conceito de autoridade, validando a necessidade de sua presença na prática docente. Desse modo, apresentamos o quadro que agrupa trechos do

pensamento freiriano a respeito desse importante conceito de autoridade que contrapõe a ideia do autoritarismo.

Quadro 11 – Ideias centrais sobre autoridade a partir da obra *Pedagogia da Esperança* (1992-2011)

Autoridade na docência	
<p>“A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade” (p. 146).</p>	<p>É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever (p. 147).</p>
<p>“Negando à liberdade o direito de afirmar-se, exacerbar a autoridade ou, atrofiando esta, hipertrofiar aquela. Em outras palavras, corremos o risco de cair seduzidos ou pela tirania da liberdade ou pela tirania da autoridade, trabalhando, em qualquer das hipóteses, contra a nossa incipiente democracia” (p. 148).</p>	<p>“Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes” (p. 115).</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

De acordo com o quadro, podemos observar que Freire (ano) defende a autoridade como um compromisso educativo permanente, ou seja, a postura do educador ou educadora precisa ser firmada com rigor e seriedade, onde a liberdade, o diálogo e a seriedade precisam estar entrelaçados e a serviço da prática educativa. A palavra esperança é um dos principais termos usados por Freire (ano) nesta obra, pois, segundo o autor, ela seria uma mola propulsora para a mudança tão sonhada. “Como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da Esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática” (FREIRE, 2011, p. 15).

Para Freire (2011, p. 15),

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos

experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero.

Assim como defende o autor, a esperança precisa estar viva para a luta e acompanhada pelo embate. A luta contra o autoritarismo é árdua, uma vez que ele é estabelecido em nosso meio, muitas vezes, de modo velado e silencioso, mas destrutivo e manipulador. Então, enquanto educadores e educadoras precisamos de atenção e muita reflexão da práxis. Ainda sobre isso, o autor pondera que:

A imaginação e a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão são tão necessárias aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis quanto necessariamente fazem parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai ser. Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais o blá-blá-blá autoritário e sectário (FREIRE, 2011, p. 56).

A postura de Autoridade é acrescida de domínio de conteúdo, de segurança, de imaginação e liberdade que leva aos educandos a ativa atenção garantida pelo respeito ao saber do educador ou educadora. Já a postura autoritária anula a autoridade e silencia os sujeitos através do medo e da manipulação. Podemos perceber tais características no quadro a seguir:

Quadro 12 – Ideias centrais sobre autoritarismo na obra Pedagogia da Esperança (1992-2011)

Autoritarismo na docência	
“A anulação da autoridade do professor ou da professora que imerge no já referido clima licencioso e numa prática igualmente licenciosa, em que os educandos, entregues a si mesmos, fazem ou desfazem a seu gosto” (p. 155).	“Ainda hoje guardando traços marcantes de uma sociedade colonial, que, portanto, vem se fazendo, historicamente, com valores, comportamentos, normas, hierarquias e preconceitos pautados pela discriminação, pelo autoritarismo e pelo elitismo, haverá que se fundar nas proibições e nas interdições” (p. 160).
“Fazer estas Notas não foi um trabalho mecânico ou neutro. Não, isso não existe e aquele seria impossível para mim diante do meu modo de ser, de me envolver e de entender o mundo. Elas estão carregadas de vivências, de minha compreensão da história da educação brasileira e de revolta	“Combater o autoritarismo de direita ou de esquerda não me leva, contudo, à impossível neutralidade que não é outra coisa senão a maneira manhosa com que se procura esconder a opção. O papel do educador ou da educadora progressista, que não pode nem deve se omitir, ao

pelo autoritarismo elitista e discriminatório da tradição colonial e escravocrata brasileira, ainda hoje presente entre nós” (p. 220).	propor sua “leitura do mundo”, é salientar que há outras “leituras de mundo”, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela” (p. 198).
--	---

Fonte: elaborado pelas autoras

O autoritarismo tem raízes antigas firmadas em nosso meio que tem o papel de desunir, de excluir e de segregar de diversas formas. “Nossa tradição histórica, surgida do modo de produção escravista dos tempos coloniais, vem determinando que sejamos uma sociedade autoritária, elitista e discriminatória (FREIRE, 2011, p. 320). O combate de práticas autoritárias precisa de urgência e agilidade, uma vez que sua aceitação pode trazer severas consequências a todos e todas.

O diálogo e o respeito a diversas leituras de mundo são inerentes nesse embate. A diferença entre esses conceitos está posta nos modos de relações e maneiras de conceber ideias. Podemos observar essa diferença na apresentação do quadro de elementos transformadores e excludentes retirados da obra analisada.

Quadro 13 — Elementos transformadores e elementos excludentes

Pedagogia da Esperança	
Autoridade: elementos transformadores	Autoritarismo: elementos excludentes
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Esperança ❖ Democracia ❖ Capacidade Criadora ❖ Diálogo ❖ Respeito ❖ Leitura de mundo 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tensão ❖ Licenciosidade ❖ Ensino bancário ❖ Manipulação ❖ Imposição ❖ Neutralidade

Fonte: elaborado pelas autoras

Esses elementos são palavras que acompanham os trechos retirados para análise em que o autor explicita a respeito do conceito de autoridade e autoritarismo. Para o conceito de autoridade na docência, os elementos que mais apareciam junto ao descritor foram: esperança, democracia, capacidade criadora, diálogo, respeito, leitura de mundo. Esses elementos juntos são transformadores da realidade com capacidade de instalar um clima facilitador da manutenção da autoridade docente.

5.3 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA, SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA: O CONCEITO DE AUTORIDADE NA DOCÊNCIA

Na obra **Pedagogia da Autonomia**, Freire (2020) almeja que todos seus leitores e leitoras, sendo educador ou educadora, sejam capazes de construir uma relação educativa transformadora dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, o livro se coloca como peça fundamental desta pesquisa, uma vez que atualiza algumas reflexões suscitadas em livros anteriores e promove o debate de temas centrais à prática docente. “Não creio, porém, que a retomada de problemas entre um livro e outro e no corpo do mesmo livro enfade o leitor” (FREIRE, 2020, p. 15). Segundo o autor, isso não é repetição, dada a tamanha relevância da temática abordada. Nesse sentido, Freire (2020) justifica que:

No meu caso pessoal, retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral da minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância que o tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade. Tem que ver também com a relação que certa matéria tem com outras que vêm emergindo no desenvolvimento de minha reflexão. É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica (FREIRE, 2020, p. 16).

Este livro é uma importante referência aos(as) educadores(as) que partem da ética, da crítica e da competência, pautados numa amorosidade autêntica, à qual Freire traz em sua obra com uma escrita poética e política.

A **Pedagogia da Autonomia** apresenta saberes inerentes a todos(as) docentes, principalmente no que tange à autoridade, à autonomia e à liberdade dos educandos, de modo a tecer várias críticas ao professor bancário/autoritário. “O professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado, rompe com a radicalidade do ser humano”, (FREIRE, 2020, p. 59). De acordo com autor,

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, sua sintaxe e sua prosódia; o professor que ironiza o educando, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do

educando, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2020, p. 59, grifos do autor).

Na obra **Pedagogia da Autonomia**, Freire nos orienta que ensinar exige liberdade e autoridade, nesse ponto, a licenciabilidade não tem lugar. Caminhando nesta perspectiva, Freire (2020), argumenta que nosso passado autoritário acabou levando muitos professores a oscilarem, com insegurança, entre formas autoritárias e espontaneístas. De acordo com o autor, o caminho é estabelecer uma liberdade dialógica organizada a partir de limites respeitosos, ou seja, uma liberdade cunhada em princípios respeitosos.

Pensando por esta perspectiva, elencamos no quadro analítico abaixo a síntese do pensamento freiriano a respeito da presença da autoridade na docência a partir da obra mencionada.

Quadro 14 – Ideias centrais freirianas sobre autoridade na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996-2020)

Autoridade na docência	
<p>“É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever” (p. 108).</p>	<p>“A autoridade coerentemente democrática, mais ainda, que reconhece a eticidade de nossa presença, das mulheres e dos homens, no mundo, reconhece, também e necessariamente, que não se vive a eticidade sem liberdade e não tem liberdade sem risco” (p. 100).</p>
<p>“Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais” (p. 109).</p>	<p>“A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na presença que desperta” (p. 100).</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente foi escrito baseado em ideias progressistas. Dessa forma, a obra valoriza o conhecimento e a curiosidade de quem aprende e de quem ensina. Com relação à postura de

autoridade na prática docente, esta obra aponta quais conceitos estão presentes e como eles se relacionam com tal postura.

Esta constatação pode ser observada no Quadro 14, segundo o qual o autor defende o respeito mútuo, o ser mais, a liberdade e o rigor metódico como regras da postura efetiva de autoridade. O autor fala sobre o dever da autoridade, que parte da tomada de decisão, da orientação em tarefas e culmina na efetiva aprendizagem do(a) educando(a).

Para o desenvolvimento da autoridade se coloca como fundamental olhar para esses saberes que Freire (2020) destaca como inerentes à prática educativa. A postura de autoridade precisa ser dialógica, partindo da leitura de mundo, respeitando o que o estudante já sabe e garantindo que aprendera o que ainda não sabe.

A postura de efetiva autoridade se afasta da educação bancária que é tão criticada pelo autor. O Professor em sua autoridade trabalha focado na conscientização alcançada pela problematização junto aos seus educandos, que deve acontecer de forma respeitosa, de modo a despertar a autonomia, a liberdade e a confiança. “A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional” (FREIRE, 2020, p. 87).

Freire (2020) argumenta que essa liberdade, que está presente na constituição da autoridade, não é qualquer liberdade, ou seja, precisa de limites. “A liberdade sem limites é tão negada quanto a liberdade castrada ou asfixiada” (FREIRE, 2020, p. 103). O autoritarismo apregoa o espontaneísmo, a licenciosidade, a rigidez e o mandonismo. É o que podemos observar no Quadro 15.

Quadro 15 – Ideias centrais sobre autoritarismo na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996-2020)

Autoritarismo na docência	
<p>“O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade” (p. 89).</p>	<p>“Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano” (p. 110).</p>

<p>“É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima da autoridade” (p. 112).</p>	<p>“A reação negativa ao exercício do comando é tão incompatível com o desempenho da autoridade quanto a sofreguidão pelo mando. O mandonismo é exatamente esse gozo irrefreável e desmedido pelo mando. O autoritarismo docente mandonista, rígido, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revela o gosto de aventurar-se” (p. 145).</p>
--	---

Fonte: elaborado pelas autoras

O modo autoritário é o oposto da postura de autoridade, pois o autoritarismo promove a ruptura e a segregação, e a autoridade nasce na união da segurança, da autonomia, do rigor e da liberdade. No quadro abaixo podemos comparar os elementos presentes em cada conceito, segundo a Pedagogia da Autonomia (2020).

Quadro 16 – Elementos transformadores e elementos excludentes

Pedagogia da autonomia	
Autoridade: elementos transformadores	Autoritarismo: elementos excludentes
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Liberdade ❖ Respeito ❖ Comprometimento ético ❖ Rigor metódico ❖ Respeito mútuo ❖ Segurança ❖ Legitimidade ❖ Esperança ❖ Autonomia ❖ Generosidade 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Omissão ❖ Indisciplina ❖ Licenciosidade ❖ Instabilidade ❖ Silêncio ❖ Estagnação ❖ Ignorância de saber ❖ Dominação

Fonte: elaborado pelas autoras

A concepção bancária que carrega o autoritarismo impregnado parte do silêncio, da estagnação, da dominação e da ignorância do saber. Os modos autoritários precisam de enfrentamento, a partir do diálogo, para que assim sejam superados. A tarefa é romper com a arrogância, com o elitismo; neste ponto, é importante frisar que para o cumprimento dessa tarefa é necessário abrir espaço para o diálogo, que tem o potencial transformador.

5.4 MEDO E OUSADIA: O CONCEITO DE AUTORIDADE NA DOCÊNCIA

Este é o primeiro livro dialogado de Freire, o qual sugere um desafio a todos os professores e professoras, dos anos iniciais à universidade, que vislumbram com uma sociedade mais igualitária. A obra trabalha na vertente de desfazer equívocos que atingem a prática educativa. Dessa forma, foi escolhida para fazer parte das análises desta pesquisa, de maneira a se colocar como um convite que abre uma reflexão a respeito de uma educação transformadora.

A leitura do livro promove um diálogo, que trata principalmente da diferença entre um(a) professor(a) transmissor(a) e um(a) professor(a) libertador(a), ou seja, um(a) professor(a) autoritário(a) e um(a) professor(a) com postura de autoridade.

Na análise dessa obra encontramos temas que estão no centro do pensar freiriano sobre autoridade docente, e assim, refletimos sobre a natureza desse conceito, suas possibilidades, seus deveres e os limites. É importante pontuar que o livro traz um apanhado no que diz respeito às possibilidades da educação libertadora no contexto escolar. No Quadro 17 podemos observar o que os autores pontuam a respeito do nosso objeto de pesquisa.

Quadro 17 – Ideias centrais sobre autoridade na obra Medo e Ousadia

Autoridade na docência	
<p>“Para mim, o importante é que o professor democrático nunca, realmente nunca, transforme a autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade. Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. É um paradoxo, mas é verdade” (p. 120).</p>	<p>“A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais autoridade e se tornou autoritarismo” (p. 121).</p>
<p>“Ao fazer isso, temos que demonstrar que rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que “rigor” não quer dizer “rigidez”. O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não consigo entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito” (p. 88.).</p>	<p>“O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina” (p. 90.).</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

Assim como nas outras obras, a palavra liberdade ocupa uma posição importante na organização da autoridade docente, uma vez que a liberdade precisa da autoridade para garantir a sua essência. O livro demonstra que a educação libertadora não é espontaneísta, como muitas visões equivocadas interpretam, mas sim, se propõe com proposta rigorosa e com horizontes bem definidos.

No próximo quadro acompanhamos a ideia sobre a presença do autoritarismo na escola, o que Freire e Ira (2015) chamam de equívocos educacionais.

Quadro 18 – Ideias centrais sobre autoritarismo na obra Medo e Ousadia

Autoritarismo na docência	
<p>“É a enorme ausência de liberdade e democracia nas escolas, e a enorme presença de licenciosidade e de autoritarismo. Os professores e administradores impõem aos alunos um currículo oficial, e estes reagem pela resistência. Ao acentuar a necessidade de menos autoridade do professor, estou reagindo também a uma opressão que sinto ao caminhar pelos corredores de minha própria faculdade” (p. 54).</p>	<p>“Quando estou contra a posição autoritária, não estou tentando cair naquilo de que falei antes, na posição do <i>laissez-faire</i>. Quando critico a manipulação, não quero cair num falso e inexistente não direcionamento da educação. Isto é, para mim, a educação é sempre diretiva, sempre. A questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva. Esta é a questão. Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social” (p. 55.)</p>
<p>“A sociedade brasileira é uma sociedade muito autoritária. Tem sido assim durante muito tempo. O racismo é muito forte no Brasil. Dizer que não temos racismo no Brasil ou é ingenuidade, ou esperteza, mas não é realismo. Somos uma sociedade fortemente machista e não marxista. Para mim, racismo e machismo são expressões de autoritarismo também” (p. 72).</p>	<p>“Sobre o direito de iniciar a transformação da consciência, só poderia resumir o que já disse sobre manipulação, dominação e liberdade, e, depois, talvez acrescentar mais alguma coisa. Eu disse que o educador libertador nunca pode manipular os alunos e tampouco abandoná-los à própria sorte. O oposto de manipulação não é <i>laissez-faire</i>, nem a negação da responsabilidade que o professor tem na direção da educação” (p. 69).</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

Os autores condenam o mandonismo de uma posição autoritária na educação; a manipulação e a dominação precisam ser banidas da educação. A educação dialógica se coloca como uma proposta capaz de desfazer manifestações autoritárias, pois ela busca caracterizar a educação enquanto prática libertadora.

No quadro abaixo, temos a oportunidade de observar quais elementos de autoridade são transformadores e quais em autoritarismo são excludentes, segundo a obra Medo e Ousadia.

Quadro 19 – Elementos transformadores e elementos excludentes

Medo e Ousadia	
Autoridade: elementos transformadores	Autoritarismo: elementos excludentes
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Liberdade ❖ Democracia ❖ Rigor ❖ Confiança ❖ Professor democrata ❖ Experiência 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tirania ❖ Dominação ❖ Licenciosidade ❖ Imposição ❖ Controle ❖ Hierarquia ❖ Poder centralizado ❖ Manipulação

Fonte: elaborado pelas autoras

No quadro nos deparamos com elementos que apareceram durante a leitura dos capítulos do livro e que se relacionam com o conceito de autoridade e autoritarismo, sendo eles transformadores ou excludentes.

Segundo os autores, os educadores não podem ter medo de ousar através da educação libertadora e dialógica, sabendo que, dessa forma, seus estudantes terão a oportunidade de se conscientizarem, de refletirem e questionarem a realidade posta. A compreensão e manutenção da postura de efetiva autoridade é um importante ponto de partida para que mudanças fundamentais ocorram no processo de ensino-aprendizagem.

5.5 À SOMBRA DESTA MANGUEIRA: O CONCEITO DE AUTORIDADE NA DOCÊNCIA

O livro **À Sombra desta Mangueira**, em sua décima primeira edição, lançado em 2015, apresenta em seu enredo um destaque muito importante, que traz o mais recente título de Paulo Freire: o título de Patrono da Educação Brasileira. Freire recebeu a nomeação através da Lei nº 12.612, assinada pela então Presidente na época, Dilma Rousseff e pelo Ministro da Educação Aloísio Mercadante, em 13 de abril de 2012.

À Sombra desta Mangueira (2015) explana uma visão pessoal do autor a respeito de temas como educação, política, avanço da tecnologia e exílio. No primeiro capítulo, o autor relata o porquê de o livro ter ganhado esse nome. De acordo com Freire (2015), esse nome remete à sua infância marcada por estudos embaixo de árvores no quintal de sua casa no Recife.

Optamos por analisar essa obra, pois aborda e apresenta as especificidades de um educador democrata, que parte do princípio da autoridade docente como ferramenta de sua identidade. Durante a leitura e as análises, encontramos novos elementos, mas também percebemos elementos trazidos pelas outras quatro obras analisadas que foram reforçados nesta, como a necessidade do equilíbrio entre liberdade e autoridade. Percebemos também o quanto Freire (2015) se dedicou nesta obra a defender a democracia e a coerência.

Segundo o autor,

A democracia se ensina e se aprende por meio de discursos bem-articulados. Se aprende como se ensina democracia, fazendo-se democracia. Mas é possível e necessário discutir a presença ou a ausência da prática democrática, as razões de ser, por exemplo, da nossa inexperiência democrática (FREIRE, 2015, p. 30).

A respeito do papel da coerência para a autoridade do educador ou educadora comprometido(a) com sua prática de ensino, Freire (2015) assinala que:

A força do educador democrata está na sua coerência exemplar. É sua coerência que segura sua autoridade. O educador incoerente, que diz uma coisa e faz outra, eticamente inconsistente, irresponsável, não é só ineficaz, é prejudicial (FREIRE, 2015, p. 31).

Freire (2015) deixa claro a importância da postura coerente e democrática para o processo de ensino e de conscientização. É primordial para educadores e educadoras democráticos(as), que compreendam que: “o ato de ensinar, de aprender, de estudar são quefazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que já são, em si, alegres” (FREIRE, 2015, p. 100). A autoridade para Freire (2015) não pode ser atrofiada e nem contraditória, pois é base para o que ele chama de “pedagogia da existência”, em que através da reflexão da práxis, o indivíduo passa por um processo de autoconscientização.

No Quadro 20, podemos observar de que forma Freire pontua como deve ser a postura do professor democrático, dialógico e como deve agir para a autoridade efetiva.

Quadro 20 – Ideias centrais sobre autoridade a partir da obra *À Sombra desta Mangueira* (1995/2015)

Autoridade na docência	
<p>“Um educador democrata não pode, indiscutivelmente, atrofiar sua autoridade com o que hipertrofia a liberdade dos educandos, nem tampouco hipertrofiar sua autoridade, com o que atrofia a liberdade dos educandos. Nem pode contradizer-se em favor de sua autoridade, nem em favor da liberdade dos educandos” (p.88)</p>	<p>“A força do educador democrata está na sua coerência exemplar. É sua coerência que segura sua autoridade. O educador incoerente, que diz uma coisa e faz outra, eticamente inconsistente, irresponsável, não é só ineficaz, é prejudicial” (p.89).</p>
<p>“A satisfação com que se põe em face dos alunos, a segurança com que lhes fala, a abertura com que os ouve, a justiça com que lida com seus problemas fazem do educador democrata um modelo. Sua autoridade se afirma sem desrespeitar as liberdades. Se afirma precisamente por isso. E é porque respeita as liberdades que estas a respeitam” (p.79)</p>	<p>“O papel da esquerda crítica é perceber que, superada a fase da transição democrática, estamos iniciando outra, na intimidade da própria democracia. Até agora nós experimentamos atravessando a rua do autoritarismo para a democracia. Agora, já na democracia, precisamos, de um lado, reforçá-la, de outro, avançar no plano social” (p.80)</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

Freire (2015) menciona que sempre sonhou e escreveu a respeito da emancipação do sujeito ancorada no diálogo, na ação cotidiana e na reflexão crítica. Outro ponto importante trazido nesta obra freiriana é a imersão ampla na necessidade da predisposição para o diálogo, que abre caminho para a construção da verdadeira autoridade.

Nessa direção, o autor considera que:

A relação dialógica é o selo do processo gnosiológico. Não é, por isso mesmo, favor nem cortesia de alguém a alguém. Por outro lado, a seriedade do diálogo, a entrega dos sujeitos dialógicos à busca realmente crítica de algo não o confunde com tagarelice. Dialogar não é tagarelar. Por isso, pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica da aula de um professor a que os alunos assistem não como quem come o discurso, mas como quem apreende sua inteligência (FREIRE, 2015, p. 120).

Freire (2015) nos alerta que o autoritarismo vem gerando privilégios historicamente nocivos para a sociedade, como a incoerência, a irresponsabilidade, a desordem etc. Dessa maneira, a luta contra a instalação de processos autoritários dentro e fora da escola precisa ser diária.

No próximo quadro vamos acompanhar o formato abusivo do autoritarismo, a partir da perspectiva freiriana.

Quadro 21 – Ideias centrais sobre autoritarismo na obra *À Sombra desta Mangueira*

Autoritarismo na docência	
<p>“O autoritarismo do educador não se manifesta apenas no uso abusivo, repressivo, de sua autoridade, que restringe arbitrariamente os movimentos dos educandos. Se manifesta, igualmente, num sem-número de momentos e de oportunidades. Na vigilância doentia exercida sobre os educandos, na falta de respeito à sua criatividade, à sua identidade cultural. Na falta de acatamento à maneira de estar sendo dos educandos das classes populares, na maneira como os adverte ou os censura” (p. 140).</p>	<p>“Falo também da fome de milhões, da miséria aviltante, das crianças assassinadas, da desordem estabelecida, do engodo, da mentira do autoritarismo que se faz sempre presente, da violência que se multiplica. Da guerra de classes existente em todo o País, talvez, contudo, de forma demasiado contundente no Rio. Guerra de classes que oculta e confunde uma luta de classes que se frustrou. Isso tudo é minha Terra também. E diante de nada disto posso cruzar os braços indiferentemente. A Terra de meu sonho é a minha Terra livre desses horrores” (p. 145).</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

A educação dialógica libertadora rejeita uma posição autoritária, abusiva e asfixiante, pois o diálogo parte da pronúncia do mundo, ou seja, parte da interação entre o indivíduo e o mundo. A educação para e pela autoridade tem uma função política, a qual oportuniza meios para o pensamento reflexivo/ crítico do ser.

Este último quadro busca sintetizar a diferença declarada por Freire, entre o conceito de autoridade e posturas autoritárias.

Quadro 22 – Elementos transformadores e elementos excludentes

À Sombra desta Mangueira	
Autoridade: elementos transformadores	Autoritarismo: elementos excludentes
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Liberdade ❖ Educador democrata ❖ Coerência 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Licenciosidade ❖ Espontaneísmo ❖ Incoerência

<ul style="list-style-type: none">❖ Respeito❖ Equilíbrio❖ Diálogo❖ Leitura de mundo	<ul style="list-style-type: none">❖ Irresponsabilidade❖ Abusivo❖ Centralizado
--	---

Fonte: elaborado pelas autoras

Para Freire (2015), o educador democrático no uso de sua autoridade promove a valorização da leitura de mundo de seus educandos, garantindo equilíbrio, respeito e uma nova consciência histórica. Os espaços educativos, para este autor, precisam assegurar um trabalho firmado a partir de uma educação igualitária e que faça ponte com a liberdade, que cumpra o exercício do diálogo e que produza conhecimento, para que dessa forma contribua para a mudança de consciência ingênua para consciência crítica de todos e todas.

6 AUTORIDADE DOCENTE: CAMINHOS PARA A REALIZAÇÃO DO SONHO POSSÍVEL

“Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”
(Paulo Freire)

Esta dissertação de mestrado objetivou responder à seguinte questão: *Como é construído o conceito de autoridade docente na perspectiva de Paulo Freire?* E para respondê-la nos orientamos nos seguintes objetivos: 1) Analisar, de acordo com a abordagem dialógica de Freire, a diferença entre autoridade e autoritarismo no exercício da prática docente; e 2) Compreender o conceito de autoridade docente na perspectiva da ação dialógica, de modo a pensar alternativas para a construção de uma prática educativa emancipatória e libertadora.

Em resumo, constatamos que o conceito de autoridade na Pedagogia do Oprimido (1968/2011), apresenta-se a partir de um grande número de ocorrências nos trechos analisados, acompanhado por outros conceitos fundantes como: liberdade, diálogo, transformação e ação-reflexão, entre outros. Na categorização desta obra, evidenciamos conceitos transformadores que arquitetam o conceito de autoridade docente.

A análise de Pedagogia da Esperança (1992/2011) nos apresentou novos conceitos que acompanhavam a palavra autoridade, como: democracia, capacidade criadora e leitura de mundo. A partir desta análise, compreendemos a importância do papel da democracia para a educação, assim como da valorização da leitura de mundo para a conscientização.

A Pedagogia da Autonomia (1996/2020), é uma obra que afirma o compromisso ético de Paulo Freire na defesa do ser humano e de sua existência de maneira digna. Nesta obra o autor abordou uma ideia em torno do conceito de autoridade docente, cercado de elementos demarcados pela liberdade, a fé e a autenticidade dos sujeitos. Os elementos transformadores desta obra em relação ao conceito de autoridade foram: a liberdade, o respeito, o comprometimento ético, o rigor metódico, o respeito mútuo, entre outros. O conceito de autonomia também aparece aí como referência à autoridade.

Na análise do livro Medo e Ousadia (1986/2015), tivemos como elementos transformadores relacionados ao conceito de autoridade, os seguintes conceitos:

liberdade, democracia, rigor, confiança, professor democrata e experiência. Nesta obra, destacamos dois elementos ligados ao conceito de autoridade que não tinham aparecido nas obras anteriores, a saber: professor democrata e experiência. Esses dois conceitos são importantes no sentido de assegurar a postura de efetiva autoridade.

Por fim, *À Sombra desta Mangueira* (1986/2015) nos trouxe dois elementos novos que articulam e validam a autoridade, que são: a coerência e o equilíbrio, que devem estar cercados de diálogo e liberdade, de modo a assegurar uma formação humana e dialógica. A partir deste livro, percebemos que o(a) professor(a) com postura de autoridade idealizado(a) por Paulo Freire, foi preservado nas cinco obras analisadas, mas a cada obra percebemos que alguns elementos são permanentemente abordados e outros não.

Nas cinco obras, apuramos a relação entre autoridade, liberdade, diálogo e transformação, pois é evidente que a concepção de autoridade de Paulo Freire perpassa pela transformação do mundo e de si, superando as diferentes formas de opressão. Nessa direção, foi evidenciado, nestas obras, que a autoridade exerce uma função elementar no ato educacional, formulada como uma ferramenta indispensável para a transformação do clima dentro e fora dos muros da escola.

A pesquisa evidenciou, a partir da análise das obras, o caminho utilizado pelo autor a respeito dos requisitos inerentes ao professor ou à professora com posição de autoridade. A autoridade, para Freire (2011, 2015, 2020), precisa ser democrática, dialógica, coerente e responsável de maneira a ter o rigor metódico como princípio basilar. Outra constatação fundamental foi a posição de destaque da liberdade e do diálogo no processo de construção da autoridade docente.

Diante dessas constatações, recomendamos a leitura dos livros de Freire, que foram analisados nesta pesquisa, pois são base para a formação de professores e orientam a implementação de práticas emancipatórias de forma crítica e reflexiva. Freire (2011), em seus escritos, vislumbra uma educação transformadora capaz de fortalecer a democracia e garantir direitos. Essas obras, entre outras do autor, apresentam e analisam marcas de uma sociedade com formação social escravista, com resquícios do colonialismo e criticam uma base educacional marcadamente autoritária/bancária.

A pesquisa também indicou a necessidade do combate ao autoritarismo ainda presente em algumas manifestações pedagógicas. Nas análises o autoritarismo

ficou representado por elementos excludentes que o assemelham e o representam, são eles: a licenciabilidade, a manipulação, o espontaneísmo, a irresponsabilidade, a repressão, o abuso etc.

Ao escrever esta última seção, me sinto feliz e com um misto de sentimentos. O pensamento freiriano que mais se destaca neste momento é de que sou um ser inconcluso e inacabado e que almeja a construção de uma consciência crítica a partir da reflexão da práxis. Nesse sentido, fica compreendido que, “é a consciência do inacabamento que torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o adestramento e o cultivo (FREIRE, 2015, p. 22). Durante estes dois anos, o movimento de escrita desta dissertação me transportou por vários momentos que me fizeram refletir a respeito de minha vida pessoal e profissional, que me colocaram em um processo de amadurecimento consciente e seguro.

Estar no percurso entre estudante e pesquisadora do mestrado me possibilitou aprender a partir da interação com colegas e professores, que contribuíram significativamente com o meu desenvolvimento profissional e pessoal. A participação no grupo de estudos Kuara e os trabalhos enviados e apresentados em eventos me possibilitaram aprender mais sobre a pesquisa e minha profissão e, da mesma forma, evoluir enquanto ser humano.

É importante ressaltar que trabalhar nesta pesquisa enriqueceu o meu saber-fazer de professora, de docente com postura de autoridade dialógica e, ainda, de professora pesquisadora. Tive desafios que me motivaram a buscar novas leituras, novas conjecturas em um constante movimento de reflexão da práxis.

Ser pesquisadora na vertente freiriana, em defesa de uma educação democrática e libertadora, para além das aulas do mestrado, me permitiu adquirir uma melhor compreensão ética e política da educação e enxergá-la como uma base que possibilita a conscientização, e entender que se o nosso posicionamento é progressista, nos educamos uns com os outros, e, desta forma, não é ofendendo a vida, discriminando o outro que construiremos uma sociedade de equidade, respeito e de solidariedade. Precisamos, enquanto docentes, aprender que o ato do diálogo é indispensável à construção da autoridade.

Trilhar os caminhos não foi fácil, mas cheio de sentido! Tive muitos desafios e altos e baixos na pesquisa, mas finalizar a escrita e defender minha dissertação foi um sonho possível! Assim, finalizo com um pensamento de Freire, que contribuiu para construção deste estudo investigativo:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 2014, p. 12).

Enfim, a escola precisa escutar os seus estudantes de diferentes jeitos; a escola necessita escutar os familiares e criar neles o sentimento de pertencimento, confiança em relação ao processo educativo. Por meio de uma escuta cuidadosa e amorosa, podemos encontrar caminhos possíveis de vivermos relações mais respeitadas. É só por meio da escuta sensível, de um diálogo crítico e amoroso que se torna possível a construção de práticas educativas emancipatórias e democráticas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 8. (Coleção “Questões da nossa época”)
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola**. Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1999.
- AQUINO, J. G. **Da autoridade à amizade intelectual**: uma plataforma para éthos docente. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 3. ed. São Paulo. Perspectiva, 2005.
- ARENDT, H. . **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- AUBERT, A. *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2020.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 229 p.
- BDTD. Banco Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/>. Acesso em: jul. 2023.
- BEISIEGEL, C. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 128 p. (Coleção Educadores)
- BRAGA, Fabiana Marini *et al.* **Aprendizagem dialógica**: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CARVALHO, J. S. F. A crise na educação como crise da modernidade. **Rev. Educação**: Hannah Arendt pensa a educação, São Paulo, n. 4, p. 24, 2006.
- CASTELLS, Manuel. **Fim do milênio** [recurso eletrônico] Manuel Castells; Tradução Klaus Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2020. Recurso digital (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 3).
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e de esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências Humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. v. 16 (Biblioteca da educação. Série 1.)

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CREA. Community of Research on Excellence for All, 2017. Esta obra está sob licença da Creative Commons Atribución-NoComercialSinDerivar 4.0 Internacional. 2017 por CREA. Community of Research on Excellence for AI.

D' ANTOLA, Arlette. **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989. (Temas básicos de educação e ensino)

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Tradução de José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, T. L. de. **O problema da autoridade docente na modernidade líquida de Zygmunt Bauman**. 2021. Monografia (Graduação em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesús; PUIGVERT, Lidia. **Teoría Sociológica Contemporánea**. Barcelona: Paidós, 2001.

FRANCISCO, Maria de Fátima S. **Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 101-114.

FRANCHI, Eglê Pontes (org.). **A causa dos professores**. Campinas/SP: Papyrus Editora, 1995, p. 131-169. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa-ação: balizando princípios metodológicos**. In: STRECK, Danilo; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla (Org.). **Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional**. Curitiba: CRV, 2013.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 35. ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 18ª ed. 1988, 50ª ed. 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GHIGGI, Gumercindo; PITANO, Sandro de Castro. **SABERES**, Natal, RN, v. 2, n. 3, dez. 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/saberes>.

GILVANDER/ Moreira Áudio de frei Gilvander, Direitos Humanos, Pedagogia emancipatória, Podcast (Áudios) de frei Gilvander, Poesia, À sombra desta mangueira. 2020.

GIROTTI, Vanessa Cristina; MARIGO, Adriana Coimbra; RODRIGUES, Eglen Silvia Pipi. **Práticas pedagógicas dialógicas**: aposta na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2012cpdf. Acesso em: 23 maio 2022.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802007000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 dez. 2022.

LUKES, S. Poder e Autoridade. In: BOTTOMORE, T.; NISBET, R. (org.). **História da análise sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MACHADO, José Nilson. **Ética e Educação**. Pessoaalidade, Cidadania, Didática, Epistemologia. São Paulo: Ateliê: 2012.

MACHADO, N. J. **Educação e autoridade**: responsabilidade, limites, tolerância. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra. **Inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica**: evidência de êxito escolar para superação de desigualdades sociais e educativas. São Carlos: Ufscar, 2015.

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra; MELLO, Roseli Rodrigues de Mello. **Atuações Educativas de Êxito em Comunidades de Aprendizagem**: contribuições da aprendizagem dialógica para a área de didática. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282586492_Atuacoes_Educativas_de_Exito_em_Comunidades_de_Aprendizagem_contribuicoes_da_aprendizagem_dialogica_para_a_Didatica. Acesso em: 23 jul. 2023.

MARIN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre o saber local e o saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidades Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo, SP: Hucitec-Abrasco, 2014.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**: elaboração e relatório de estudos científicos. 7. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 1978. 239 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política/ Dermeval Saviani. 35 ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 5)

SCIELO. **Banco de periódicos**. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: jul. 2023.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo, Cortez, 2009.

VOLPATO, G.; MOREIRA, J.; BITTENCOURT, R. L. de. A autoridade do professor universitário: elementos constitutivos e rupturas com práticas tradicionais. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 23, n. 41, p. 462-481, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v23i41.3839>.

APÊNDICE

Quadro 23 – Categorias para análise a partir da obra *Pedagogia do Oprimido*

Iniciais	Finais	Categoria de análise
Liberdade; Autoridade; Autonomia; Diálogo; Organização; ambiente; Transformação; conscientização; Respeito; relações; Ação-reflexão; Humanização.	Autoridade e Liberdade; Autoridade e Diálogo; Autoridade, transformação e Ação-reflexão	A Dialogicidade na manutenção da autoridade
Iniciais	Finais	categoria de análise
Autoritarismo; Licenciosidade; Medo; Opressão; relações antagônicas:	Autoritarismo e a licenciosidade; Autoritarismo, o medo e a opressão; O autoritarismo e as relações antidialógicas	A ação antidialógica enquanto colaboradora do autoritarismo

Fonte: elaborado pela autora a partir da obra *Pedagogia do Oprimido*

Quadro 24 – Categoria 1- A dialogicidade na manutenção da Autoridade Docente

Unidade de Registo 1	Trechos
AUTORIDADE E LIBERDADE	“A liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige no ato responsável de quem a faz” (p. 46).
	“Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando autoridade, não pode ser autoritária; implicando liberdade, não pode ser licenciosa” (p. 245).
	“Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (p. 96).
	“A teoria dialógica da ação nega o

	autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade” (p. 244).
	“Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela. A fonte geradora, constituinte da autoridade autêntica, está na liberdade que, em certo momento se faz autoridade” (p. 244).
	“É por isso que a verdadeira autoridade não se afirma como tal na pura transferência, mas na delegação ou na adesão simpática” (p. 243).

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 25 – Autoridade e diálogo

Unidade de registro 2	Trechos
AUTORIDADE E DIÁLOGO	“Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu <i>quefazer</i> , já não pode haver diálogo” (p. 114).
	“Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (p. 115).
	“A fé nos homens é um dado <i>a priori</i> do diálogo. Por isso, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens” (p. 112).
	“Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação” (p. 110)

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 26 – Autoridade, ação-reflexão e transformação

Unidade de registro 3	Trechos
<p style="text-align: center;"><i>AUTORIDADE, AÇÃO-REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO</i></p>	<p>“O fundamental, realmente, na ação dialógico-libertadora, não é “desaderir” os oprimidos de uma realidade mitificada em que se acham divididos, para aderi-los a outra. O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade” (p. 237).</p>
	<p>“A ação-reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação. A práxis revolucionária somente pode opor-se à práxis das elites dominadoras. E é natural que assim seja, pois são quefazeres antagônicos” (p. 169).</p>
	<p>“É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo blá-blá-blá, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a contradição opressor-oprimidos” (p. 52).</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 27 – O autoritarismo enquanto ferramenta de opressão

Unidade de registro 1	Trechos
<p style="text-align: center;"><i>AUTORITARISMO E LICENCIOSIDADE</i></p>	<p>“Se se gera num ato de transferência, ou de imposição “antipática” sobre as maiorias, se degenera em autoritarismo que esmaga as liberdades” (p. 243).</p>
	<p>Assim como não há autoridade sem liberdade e esta sem aquela, não há autoritarismo sem negação das liberdades e licenciosidade sem negação da autoridade” (p. 244).</p>
	<p>“A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novos pronunciar”</p>

	(p. 132).
	“Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira. Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (p. 114).

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 28 – Autoritarismo, o medo e a opressão

Unidade de registro 2	Trechos
<i>AUTORITARISMO, O MEDO E A OPRESSÃO</i>	“Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo” (p. 210).
	“O medo da liberdade”, então, neles se instala. Durante todo esse processo traumático, sua tendência é, naturalmente, racionalizar o medo, com uma série de evasivas. Este medo da liberdade em técnicos que não chegaram sequer a fazer a descoberta de sua ação invasora, é maior ainda, quando se lhes fala do sentido desumanizante desta ação” (p. 211).
	“O medo da liberdade também se instala nos opressores, mas, obviamente, de maneira diferente. Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a “liberdade” de oprimir” (p. 210).
	“O fato, contudo, de na teoria dialógica, no processo de organização, não ter a liderança o direito de impor arbitrariamente sua palavra, não significa dever assumir uma posição liberalista, que levaria as massas oprimidas – habituadas à opressão – a licenciamentos” (p. 133).

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 29 – Autoritarismo e as relações antidialógicas

Unidade de registro 3	Trechos
<i>AUTORITARISMO E AS RELAÇÕES ANTIDIALÓGICAS</i>	“Um tipo rígido de relações, que a escola enfatiza, sua tendência, quando se fazem profissionais, pelo próprio medo da liberdade que neles se instala, é seguir os padrões rígidos em que se deformaram” (p. 241).
	“E, se estas são condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram nos lares que incrementam o clima da opressão” (p. 186).
	“A teoria antidialógica da ação, serve à manipulação que, por sua vez, serve à conquista e a esta dominação” (p. 252).
	“Não se é antidialógico ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura” (p. 186-187).

Fonte: elaborado pelas autoras