

A AUTORIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: elementos constitutivos e rupturas com práticas tradicionais

Gildo VOLPATO¹

Janine MOREIRA²

Ricardo Luiz de BITTENCOURT³

Resumo

O estudo buscou compreender os elementos constitutivos da autoridade docente e refletir se, de algum modo, eles podem romper com o autoritarismo de práticas tradicionais. Além da revisão bibliográfica, o estudo contou com apoio de dados empíricos, apresentados por Volpato (2010) em pesquisa anterior, ressignificados, neste estudo, à luz dos conceitos de autoridade, com base em Aquino (1999), Contreras (2003), Freire (1988, 1989, 1993, 2011), Kohan (2017), Larrosa (2002, 2018), Arendt (1972), entre outros. O estudo demonstrou que os elementos constitutivos da autoridade estão relacionados ao domínio do conteúdo, à metodologia e às atitudes e posturas do professor universitário, admiradas pelos estudantes. O desafio de ensinar, sempre em movimento, abre possibilidade de rupturas com práticas tradicionais autoritárias, como: superar a ideia de que ensinar é um simples passar ou transmitir conteúdos; estabelecer uma relação mais horizontal entre professor e aluno; compreender o conhecimento como algo provisório, nunca pronto e acabado; conceber a avaliação como um processo formativo tanto para os estudantes quanto para o professor; estabelecer um clima de prazer e alegria em sala de aula, na universidade.

Palavras-chave: Educação Superior. Prática Docente. Autoridade do Professor.

¹ Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).
E-mail: giv@unescc.net.

² Doutora em Educação pela Universidade de Córdoba, Espanha. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).
E-mail: jmo@unescc.net.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).
E-mail: rlb@unescc.net.

THE AUTHORITY OF THE UNIVERSITY TEACHER: constitutive elements and ruptures with traditional practices

Gildo VOLPATO
Janine MOREIRA
Ricardo Luiz de BITTENCOURT

Abstract

The study sought to understand the constitutive elements of teaching authority, and to reflect on whether they can somehow break with the authoritarianism of traditional practices. In addition to the bibliographic review, the study was supported by empirical data, presented by Volpato (2010) in a previous research, reframed in this study in the light of the concepts of authority, based on Aquino (1999), Contreras (2003), Freire (1988, 1989, 1993, 2011), Kohan (2017), Larrosa (2002, 2018), Arendt (1972), among others. The study demonstrated that the constituent elements of authority are related to the domain of the content, the methodology and the attitudes of the university professor, admired by the students. The challenge of teaching, always on the move, opens up the possibility of ruptures with traditional authoritarian practices, such as: overcoming the idea that teaching is a simple matter of passing on or transmitting content; establishing a more horizontal relationship between teacher and student; understanding knowledge as something provisional, never done and finished; conceiving evaluation as a formative process for both students and the teacher; establishing a climate of pleasure and joy in the classroom, at the university.

Keywords: Higher education. teaching practice. teacher authority.

Introdução

A educação superior vem passando por transformações motivadas por condicionantes sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais. Essas transformações se manifestam nos diferentes espaços formativos na universidade, em especial, na sala de aula, no trabalho do professor. Assim, entende-se que falar sobre autoridade do professor na educação superior é de fundamental importância para repensar os processos educativos que ali se constroem. Freire (1988, 1993), ao discutir as relações pedagógicas, enfatiza que elas podem caminhar para o autoritarismo ou para a autoridade docente.

A atualidade brasileira nos mostra situações de desrespeito e até de agressão de alunos contra professores, tanto em instituições educacionais públicas como privadas e em diferentes níveis de ensino. O professor não tem mais a notoriedade que tinha há décadas, quando era considerado uma autoridade por seu saber e por sua tarefa de ensinar. Essa autoridade, em muitos casos, se baseava em uma atitude autoritária. Mas, hoje, parece que vivemos em outra polaridade, na qual o professor chega a ser visto como um funcionário, seja do Estado, seja dos próprios *clientes* – alunos ou seus pais – que acreditam pagar seus salários, descaracterizando todo o processo histórico e social do trabalho.

Vivemos, também, um momento em que a autoridade do professor vem sendo ameaçada por propostas policialescas, que buscam criminalizar suas falas e suas atitudes. A partir da pretensa neutralidade da educação, busca-se ideologizar qualquer fala ou escrita questionadora da ordem vigente. Neste sentido, a autonomia do professor vem sendo duramente atacada, em muitas situações, na atualidade. A autonomia, aqui, é defendida a partir de uma visão social e não do individualismo liberal, visão que concebe o ser humano como social, um ser em processo, um ser que se constrói cotidianamente dentro de seu contexto e não como um ser dotado de uma natureza humana, a qual desenvolve a partir de seus próprios méritos, independentemente de seu contexto. O ser humano, neste texto, é compreendido como um ser bio-psicossocial, que não pode ser compreendido se não for a partir da objetividade que o torna social e da subjetividade que o torna único.

Como defender a autoridade do professor – aqui pensada especificamente no ensino superior universitário – em um contexto de ataques contra sua autonomia? Em que medida a autoridade docente necessita se distanciar do autoritarismo para poder se afirmar?

Historicamente, a função e a posição de professor são de autoridade, porém ela não se sustenta somente pela função e posição em que se encontra o professor, mas, principalmente, pelo que ele faz, o que deixa de fazer e como ele é no contexto da sala de aula universitária. A partir dessa premissa, foram levantadas as seguintes questões: *quais são os elementos constitutivos da autoridade do professor universitário? Em que sentido a autoridade docente pode romper com práticas tradicionais de ensino, centradas no autoritarismo?*

Nesse sentido, o estudo buscou compreender os elementos constitutivos que alicerçam a autoridade do professor universitário, assim como refletir se a autoridade do

professor, na atualidade, passa por romper com práticas tradicionais autoritárias no ensino superior. Além da revisão bibliográfica, o estudo contou com apoio de dados empíricos, utilizados em estudo anterior por Volpato (2010), ressignificados neste estudo à luz dos conceitos de autoridade.

O artigo se estrutura pela discussão inicial sobre os conceitos de autoridade, em especial a do professor, e demais reflexões teóricas sobre o tema e, após, a interpretação dos dados empíricos utilizados em pesquisa de Volpato (2010), que permitiram compreender os elementos constitutivos da autoridade do professor universitário, bem como deram pistas de como a autoridade docente, na atualidade, pode estar relacionada aos professores que rompem com práticas tradicionais autoritárias na universidade.

Alguns entendimentos sobre a autoridade docente: dialogando com referenciais teóricos

O exercício da autoridade docente tem sido motivo de estudos, principalmente pelas mudanças no modo de comportamento dos jovens na atualidade e as implicações dessas no âmbito da universidade.

A autoridade do professor não é um dado natural, nem está imune aos processos de transformação histórica e social. Conforme Aquino (1999), em tempos passados, o que garantia a autoridade era a tradição, tanto pela experiência dos antepassados quanto pelo discurso religioso, bem como uma relação verticalizada de poder. No entanto, hoje, ela precisa ser sustentada por meio de práticas sociais contratualizadas continuamente, “Daí seu caráter de oscilação e, por extensão, de provisoriidade” (AQUINO, 1999, p. 137).

Pelo fato de a autoridade sempre exigir algum grau de obediência, ela acaba sendo confundida com alguma forma de poder ou mesmo de violência. Contudo, como afirma Arendt (1972, p. 129), “a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou”. Para a autora, a autoridade deve ocorrer por meio de um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. “Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. [...] A autoridade implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade” (ARENDR, 1972, p. 129).

A autoridade na educação, em um sentido *arendtiano*, passa por uma relação entre os velhos e os novos, entre os que já estão no mundo (e o amam e se fazem responsáveis por sua transmissão) e os que vêm ao mundo (e têm de aprender a amá-lo, a se interessar por ele, a assumirem a responsabilidade por sua renovação).

Aquino (1999) relaciona a autoridade docente à ideia de *ocupação de um lugar social* instituído, ou seja, um lugar predeterminado historicamente, por exemplo, uma vaga de professor existente, oficializada. Para ele, a autoridade pressupõe *delegação e crédito* ao outro, que apesar de estar em movimento, não pode perder a ligação, e vai acontecer dependendo de como a relação entre o professor e os estudantes se desenrola. Portanto o

fenômeno da autoridade somente pode ser compreendido em seu contexto, sempre singularizado pelas condições concretas de onde acontece essa relação entre professor e estudantes. Como diz Aquino (1999, p. 137), “o reconhecimento da autoridade do agente não é uma reação automática, nem um dever ‘natural’ da clientela; ele precisa ser forjado na ação cotidiana, e sempre em ato”.

A partir desse entendimento, podemos dizer que ocupar um lugar social instituído, neste caso o de professor universitário, não significa, necessariamente, que os estudantes terão uma representação positiva e venham, obrigatoriamente, a reconhecê-lo como autoridade. É preciso que o exercício da autoridade seja reconhecido e consentido pelos parceiros da relação, ou seja, os estudantes. E, uma vez alcançada, a autoridade deve ser recolocada todos os dias pelo conhecimento, pela presença, pela palavra, pelo exemplo, pelo testemunho, pela ética, pela decência, pelo vínculo e pela relação que o professor estabelece com os estudantes. O processo ensino-aprendizagem requer o comprometimento dos seus sujeitos com o conhecimento, com os outros e com a relação pedagógica, o que somente é possível a partir da superação das práticas educativas ancoradas no autoritarismo.

Segundo Piussi (1999), o professor precisa atuar na primeira pessoa, isso significa saber que o ensino não está feito *a priori*, que o encontro pedagógico tem de recriá-lo a cada dia e que as relações educativas não estão predeterminadas. Participar de uma experiência educativa é querer se encontrar com o outro, é colocar-se em um jogo pedagógico para descobrir possibilidades, para comunicar um sentimento ou uma ideia. É, portanto, um processo sempre aberto em sua realização e em seu significado.

La autoridad es siempre relacional y vive de las relaciones, porque para ser pide reconocimiento por parte de alguien, no se deriva del prestigio ni de la legitimación conferida por los cargos, el dinero o los medios materiales y simbólicos de los que se puede disponer por el hecho de estar en una determinada posición, sino que significa exposición de sí, riesgo, dotación de sentido, capacidad de una mediación primera basada en la confianza, y por eso capaz de hacer crecer (éste es el significado etimológico de *auctoritas*), de crear mundo. Se trata, por tanto, de una cualidad simbólica de las relaciones que tenemos con otros y otras y con el mundo: cuando estas relaciones ayudan a crecer; crean nuevas relaciones, crean mundo (PIUSSI, 1999, p. 50).

A partir dessas palavras, podemos inferir que a relação, o vínculo e o sentimento de respeito são fundamentais para o fortalecimento da autoridade. No entanto esses não se sustentam isolados, pois ter conhecimento é fundamental, é base do reconhecimento da autoridade. Aquino (1999) parte do princípio de que o professor deve “saber mais” a respeito daquilo que ensina do que os seus alunos, pois a confiança deles é diretamente proporcional à segurança do *domínio teórico* do professor em determinado campo de conhecimento. Assim, o domínio do conhecimento a ser ensinado é um dos elementos essenciais para a construção da autoridade docente.

As relações pedagógicas baseadas na autoridade se produzem pela confiança, pela admiração do trabalho do professor e pela sua autoria. No caso da educação superior na universidade, essa autoria se manifesta pelo modo como o professor lida com o conhecimento e com a produção do conhecimento pela pesquisa e pela extensão. No contexto universitário, pesquisa e extensão se unem ao ensino para se retroalimentarem e se caracterizarem como processo educativo pautado na socialização crítica dos conhecimentos historicamente produzidos, assim como na produção de novos conhecimentos. Ensino, pesquisa e extensão que se entrelaçam num movimento único de ensinar e aprender a partir do que já é conhecido, do que se está produzindo de conhecimentos, levando-se em consideração que a comunidade externa à universidade não é apenas um local onde se “aplicam” os conhecimentos produzidos dentro da universidade, mas um local necessário para a própria produção do conhecimento acadêmico, a partir dos saberes comuns.

Assim, não se trata de ver o processo educativo universitário a partir de etapas estanques (produzir, transmitir e socializar o conhecimento), mas sim como uma síntese de todas essas dimensões, das quais participam vários sujeitos, dentro e fora da universidade, sujeitos que, a partir das especificidades próprias de seus lugares sociais, ensinam e aprendem uns com os outros, como nos alerta Paulo Freire no conjunto de sua vasta obra.

Outra questão fundamental para a autoridade, além do conhecimento teórico, de conteúdo, é a necessidade de que o professor tenha o *domínio metodológico*. Segundo Aquino (1999), para que o professor seja reconhecido como autoridade, para que mereça confiança, precisa de maestria no exercício de sua função. Para o autor, a autoridade do professor “não se sustenta exclusivamente na – e nem é decorrência unívoca da – erudição de seu portador, mas do trabalho engenhoso, árduo e compromissado daquele que, de fato, se dispõe a ensinar algo a outrem” (AQUINO, 1999, p. 140). Além de dominar o conhecimento a ser ensinado, faz-se necessário apropriar-se dos processos pedagógicos para o seu ensino, como a elaboração do planejamento, a organização dos espaços e tempos da aula, as metodologias de ensino, os materiais didáticos, os processos de avaliação, acompanhados de autoavaliação e de reflexão sobre a própria prática.

Nesse sentido, o professor tem um papel fundamental na condução do processo educativo, pois, como autoridade de seu fazer pedagógico, cabe a ele a responsabilidade de organizar experiências formativas que proporcionem aos estudantes a apropriação do conhecimento.

A autoridade também é entendida de forma associada à sua raiz etimológica, associada à ideia de autoria. Para Correia e Matos (1999, 2003), o professor que se constitui como autoridade é criador, compositor, inventor ou arquiteto de sua obra. Também Kohan (2017, p. 79) corrobora com este sentido de autoridade ao afirmar que

A autoridade diz respeito não a um exercício de poder, mas ao sentido de autoria que inaugura com a sua tarefa: algo com autoridade diz algo, significa, abre um sentido, fala, dá vida, aumenta o mundo, cuida dele: a partir de um ato do professor o mundo ganha um outro sentido para o aluno. Daí nasce também a responsabilidade

pedagógica: colocar algo do mundo sobre a mesa, oferecê-lo aos estudantes chama à responsabilidade por isso que se lhes está oferecendo como objeto de estudo.

No entendimento de Rios (2000), ratifica-se que é preciso que o professor crie espaços para poder atuar, para poder agir, para poder autorizar-se, ou seja, a autoridade docente é sempre processual, relacional e ancorada em relações pedagógicas baseadas no diálogo, respeito e reciprocidade.

Embora seja resultado de múltiplas relações, de ser condicionada a contextos específicos, há um componente pessoal, portanto, em jogo no exercício da autoridade. Tardif (2002) introduz a dimensão afetiva que sempre está presente na relação professor/aluno. O autor liga a autoridade à própria personalidade e carisma pessoal do professor no exercício de sua atividade, mas, também, à missão, ou ao papel que a instituição escolar confere ao docente. Nesse sentido, o autor transforma os atributos subjetivos em condições objetivas da profissão em tecnologia de interação. Por isso, Tardif (2002, p. 139) afirma que “os professores insistem frequentemente na importância de sua ‘personalidade’ como justificativa para a sua competência e como fonte de seu êxito com os alunos”. A atividade docente, portanto, mescla saberes pessoais e saberes profissionais.

A autoridade do professor é sempre relacional e contextualizada, fruto de uma caminhada pessoal, que exigiu escolhas de formas e procedimentos para agir, de atitudes a serem adotadas diante dos alunos, além de ter de ampliar os seus conhecimentos e de produzi-los nessa trajetória. Trata-se, portanto, de uma experiência singular que integra o domínio do conhecimento, os saberes pedagógicos, as relações interpessoais e a reflexão sobre a prática. É um processo de construção que se renova todos os dias a partir dos desafios colocados pela prática.

A autoridade vai se produzir pelo processo de apropriação do próprio trabalho pelo docente universitário. Embora isso pareça ser uma questão tão óbvia, às vezes, parece-nos que a docência universitária caminha na direção contrária, tendo em vista o excesso de atividades que são colocadas para esse profissional nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. O excesso de atividades pode contribuir para a precarização e desintelectualização do trabalho docente, o que pode dificultar a construção de sua autoridade como professor.

Todos os autores citados reconhecem a importância do contexto, reconhecem o espaço social, político e econômico intervindo no desenvolvimento, na construção da autoridade e no exercício dessa. Porém fica evidente a dimensão do sujeito neste processo, a necessidade de o professor se mover no sentido de desenvolver e conquistar de forma consciente a sua autoridade enquanto pessoa e profissional, além de poder exercê-la.

Contreras (2003) contribui com a reflexão quando diz que é fundamental a busca do sentido da docência que cada professor precisa fazer. E essa busca está vinculada ao saber da experiência, a qual sempre tem saber, e a relação que sustenta esse saber. Para ele, a

relação que nos dá liberdade é sempre uma relação de autoridade, pois é ela que nos autoriza a buscar voos próprios.

Para Contreras (2003, p. 28),

ser maestro o maestra, es exponerse, mostrar lo que uno es y aprendió en la vida, es tener (es recibir e mantener) la autoridad, la confianza y es reconocimiento para decir su verdad, para hablar por sí mismo el lenguaje con el que aprender a encontrar nuevos sentidos al mundo y al vivir, autorizando así a que cada uno emprenda la búsqueda y encuentre la medida en su maestra, en su maestro, 'para ver si era eso lo que había que hacer'.

Para o autor, o professor que tem autoridade mostra ou adverte os estudantes sobre os perigos que poderão encontrar na caminhada, mas incentiva-os, encoraja-os, pois, para ele, o fundamental no processo educativo é que o professor consiga promover relações pedagógicas que permitam aos estudantes pensarem por si mesmos, porque confiam na sua autoridade, porque lhe concedem a autoridade que lhes dá um caminho, porém, um caminho que os dirige a si mesmos.

Nesta mesma trilha de pensamento, podemos considerar Perez Gomes (2001), quando enfatiza que a autonomia profissional do docente e a busca de sua identidade singular se constroem no respeito às diferenças, na diversidade, nas concepções teóricas e nas práticas profissionais, condições fundamentais do desenvolvimento criativo – individual e coletivo. Considerando, sobretudo, que o objetivo do trabalho docente é promover nos estudantes o desenvolvimento de sua autonomia e criatividade pessoal. Autonomia que Freire (2011) defende como fundamental em uma educação libertadora. Autonomia a que o professor deve conduzir o estudante, mas, também, a si mesmo, pois não se pode, autenticamente, acompanhar alguém em alguma caminhada que não seja a sua própria. A busca pela autonomia do aluno é a mesma busca pela autonomia do professor. Talvez possamos olhar para essa construção de autonomia e autoridade como uma “experiência”.

Larrosa Bondía (2002) fala que nosso tempo impossibilita a experiência, definida como tudo aquilo que nos acontece. A experiência não é o que passa, o que acontece, mas aquilo que nos acontece, que nos toca. O que implica em que tenhamos de deixar as coisas nos acontecerem e não apenas observar o que ocorre. Em nosso tempo, analisa o autor, nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais difícil; e isto se deve: pelo excesso de informação, que muitas vezes é antiexperiência; pelo excesso de opinião; pela falta de tempo; pelo excesso de trabalho.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

É importante destacar que Larrosa diferencia “experiência” de “experimento”, esse conhecido por nós a partir da ciência moderna. Um experimento é algo que pode ser repetido, previsto. Podemos fazer um experimento didático em sala de aula: a partir de algo já realizado, aplicar e verificar se o fenômeno se comportará da mesma forma; se sim, poderá ser validado pela ciência. A “experiência” é de outra natureza: é algo a que se permite, algo que nos convida a estarmos abertos para aceitar o que possa vir, mesmo que seja diferente daquilo que previmos. Algo que nos convida a sentirmos a insegurança e a incerteza própria da abertura, que não nos encerra na falsa segurança e certeza de um mundo a que se quer dominar. Mundo que apenas se domina se as pessoas forem dominadas.

Essa “experiência”, tão difícil em nossos tempos, é o que possibilita o efetivo encontro, o olhar, o ouvir, o buscar o outro. É o contrário das informações rápidas a que buscamos consumir, dos julgamentos rápidos do que é “certo” e “errado”, das opiniões sobre absolutamente tudo o que acontece, porque, afinal, somos seres “modernos” e “evoluídos”. Mas a ciência – saber que deveria habitar as universidades – não se faz com muito tempo? Construir uma outra relação com o tempo, conquistar esse tempo, hoje, significa transgredir a ordem, pois tudo parece nos convidar para a velocidade, o tempo passou a ser um artigo de luxo, o qual não é permitido se “perder”. Mas o que seria “perder tempo” no ato educativo?

Em um texto específico sobre o que chama de “o ofício do professor”, Larrosa Bondía (2018) defende a importância da escola nestes tempos em que ela vem sendo ameaçada, em seu ofício, pela chamada *sociedade do conhecimento*, da informação, da aprendizagem. Sociedade que impossibilita a “experiência”, sociedade da “antiexperiência”, uma vez que está apressada demais com o intuito de alcançar os resultados estabelecidos fora da escola e fora, até mesmo, muitas vezes, do próprio país onde ela se situa.

Neste cenário, faz sentido o autor nos lembrar de que o magistério – seja ele de educação infantil, fundamental, médio ou universitário – é um ofício, o qual deve ser muito bem preparado, cuidado, planejado, mas, também, muito bem disfrutado, amado, desejado. Se os seres humanos se humanizam também porque falam do que fazem no cotidiano de suas vidas, em seus ofícios, então o ato educativo deve ganhar os contornos não de uma tarefa a cumprir, mas de um ofício a realizar, realizando-se o ser humano nele e sempre com outras pessoas. O ofício de educador é um ato coletivo, é um diálogo, é uma conversa, é um atravessamento de sentidos, é toda uma experiência.

E onde se situa a autoridade do professor no ofício de ensinar? Em parceria com Carlos Skliar, Larrosa Bondía (2018) nos coloca que essa autoridade vem de uma anterioridade: o professor é aquele que já trilha pelo caminho da educação e cabe a ele indicar aos seus alunos esse caminho para que possa ser trilhado com o amor por tudo o que o significa: conhecimento, livros, escrita, conversa, diálogo, abertura... 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 encontros, são engajamento no mundo. Um professor que vive esse ofício, dessa forma, vem a ser uma autoridade para o aluno que consente trilhar por esse caminho.

A anterioridade seria a transformação de uma autoridade estabelecida por uma posição (de hierarquia, de privilégio, etc.) para uma autoridade determinada por uma disposição e uma exposição. Disposição para mostrar o sentido de um ensino, exposição da própria experiência retirada do universo do privado (LARROSA BONDÍA, 2018, p. 497).

O professor recebe sua autoridade – e sua dignidade – do livro, do texto, do material que prepara para entregar aos seus alunos, da verdade que quer compartilhar com eles. Ao mesmo tempo, o professor dá autoridade – e dignidade – ao livro, ao texto, ao material, à verdade que quer compartilhar, porque a educação é um ato coletivo e, também, é um engajamento no mundo. O professor dá autoridade a todos esses elementos, envolvendo-os em uma aura, um peso, um poder, uma magia. Podemos dizer que convidando o aluno à aventura do conhecimento. Essa é sua autoridade.

A partir desses referenciais que balizam nosso entendimento acerca da problemática, passemos à apresentação dos elementos constitutivos ou das dimensões da autoridade docente na universidade, nestes tempos modernos, a partir de dados empíricos que nos auxiliaram como suportes para as reflexões teóricas.

A autoridade do professor universitário: teoria e empiria em diálogo

O professor é o sujeito que conduz o processo educativo. Processo, por sua vez, inserido em uma estrutura social, com seus valores, instituições, normatizações. Portanto o professor é o sujeito de um processo educativo condicionado por uma estrutura social. E ele somente é professor se tiver alunos. Assim sendo, também no espaço de sala de aula (ou em qualquer outro espaço onde acontece de fato a educação), ele não é o sujeito único do ato educativo, mas é aquele a quem cabe conduzir o processo. E ele o fará ou para desvelar ou para justificar uma ordem social. Não importa o que ele ensine.

Freire (1988) afirma que qualquer conteúdo, de qualquer disciplina, pode ser ensinado ou para uma visão ou para outra. E para que ele conduza esse processo, é fundamental que detenha domínio sobre o assunto que ensina. Domínio técnico que não pode ser separado da inserção desse assunto na teia de relações que o envolve. Assunto que ele deverá continuamente estudar, nunca poderá dar-se por satisfeito em seu saber. Ele tem a obrigação de saber muito mais do que seus alunos sobre o assunto que ensina. Isso não é o mesmo que desvalorizar o saber dos alunos, é apenas reconhecer que são saberes diferentes. Os saberes dos alunos devem ser valorizados para, a partir daí, alavancar seu saber da “pura *doxa*” para o saber do “*logos*”, ou para alavancar o saber da consciência ingênua para o saber da consciência crítica. Mas também saberes dos alunos que, situados

em sua condição de vida, podem alimentar a perene busca do professor em saber mais sobre o assunto que ensina, pois os alunos, se ouvidos, poderão fornecer um saber que o professor, por circular por outros espaços, desconhece. O profundo domínio do conteúdo que ensina é um dos pilares da autoridade docente para Freire.

O outro pilar é a postura do professor. Uma postura que deve ser coerente com a busca por um saber crítico sobre a realidade. Não se pode buscar a transformação de uma sociedade injusta que produz oprimidos sendo opressora. Não se pode buscar desenvolver uma postura de perene busca por parte dos alunos a partir de uma postura que congela o próprio saber. Não se pode querer uma sociedade que respeite as diferenças – a qual não transforme as diferenças em desigualdades – desrespeitando o saber dos alunos. A atitude dialogal do professor é o outro pilar para sua autoridade.

Autoridade que tem por base sua autonomia: um ser que se sabe político e, por isso, sabe que suas ações têm um vetor, rumo a uma sociedade que deseja ir construindo, sempre em processo, assim como ele mesmo e os alunos são seres em processo.

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 (FREIRE, 2011, p. 60).

Freire fala de “bom senso”: uma dimensão subjetiva importante nesta “experiência” do ato educativo que, como tal, é algo que “me” acontece, como nos fala Larrosa Bondía (2002). Não é algo que acontece somente aos alunos, afinal, “eu já me formei”! Se o aluno aprende ou não, eu, enquanto professor, sou igualmente atingido. Não há “eu” sem “eles”, portanto, o que há é sempre o “nós”. Um “nós” muitas vezes negado pela visão individualista, utilitária, pragmática que tem invadido o campo da educação, assim como todos os demais campos da sociedade (saúde, artes...).

As reflexões empreendidas até aqui indicam que a autoridade é sempre relacional, o que moveu Volpato (2010) a pensar os estudantes como interlocutores. Portanto buscou por meio do questionário identificar o professor que eles tinham como referência na docência e na sua formação e, por meio dos três grupos focais, aprofundou a análise sobre as questões apontadas pelos estudantes no questionário, ao indicar o professor referência na docência. Os grupos foram compostos de 6 a 8 estudantes da última fase, escolhidos dentre os que demonstraram interesse em participar, de três cursos de graduação que formam profissionais liberais: Engenharia Civil, Direito e Medicina. Os encontros foram gravados com permissão dos participantes e aconteceram no espaço de sala de aula de uma universidade comunitária catarinense.

Dentre as razões da escolha do professor referência na docência na graduação, Volpato (2010) identificou três categorias que envolvem as dimensões do processo educativo: domínio do conteúdo/conhecimento, didática/metodologia de ensino; e atitudes e posturas pessoais do professor. Neste estudo, essas categorias foram interpretadas como categorias que dão sustentação à autoridade docente.

Quando o motivo da escolha se referiu ao *domínio do conteúdo/conhecimento* por parte do professor, eles assim o caracterizaram: além do domínio de conteúdo ou de conhecimento, utilizaram as seguintes expressões: atende às dúvidas sem titubear, é atualizado na área, é detentor do conhecimento, sabe muito pelos exemplos que passa (VOLPATO, 2010).

Contudo parece ter pouco valor para os alunos se o domínio de conteúdo/conhecimento se limitar ao domínio da matéria, se não estiver correlacionado à capacidade didática de trabalhá-lo em sala de aula e de relacioná-la ao campo profissional. Vejamos a manifestação de dois estudantes: “O professor que tem domínio de conhecimento e didática consegue passar o que acontece na realidade”. “Expõe com propriedade, não fica enrolando. Se tiver algo que ele não sabe, ele diz que vai pesquisar ou te diz onde pesquisar. Escolhi, principalmente pela segurança no responder” (VOLPATO, 2010, p. 99).

Esses depoimentos dos estudantes ratificam a afirmação de Aquino (1999) de que o domínio do conhecimento a ser ensinado é elemento essencial para a construção da autoridade docente.

É valorizado e considerado como autoridade o professor que conhece a teoria do conteúdo que ensina e sabe articular com coerência o que vivencia com o campo profissional. Note-se que o “atender às dúvidas sem titubear” não é o “saber tudo na ponta da língua”, mas aquele que, mesmo não sabendo a resposta, assume essa condição, é autêntico e imediatamente se propõe a pesquisar ou indicar fontes e desafia os estudantes a pesquisarem.

Alarcão (1998, p. 104) afirma que o “conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. [...] É um saber agir em situações”. Parece que os alunos esperam que o professor esteja sempre pronto para agir e responder suas indagações e que tenha domínio pleno sobre o conteúdo de suas respostas, considerando autoridade os que correspondem a esse perfil. Afinal, existe no sujeito uma articulação entre as dimensões pessoais e profissionais que são, segundo Castanho (2003, p. 57), “indissociavelmente ligadas”.

A *didática/metodologia de ensino* pode ser categorizada como uma dimensão da autoridade a partir das muitas formas que os estudantes utilizaram, como razões da escolha do professor referência na docência, como podemos ver: expõe com clareza suas ideias e o conteúdo da disciplina; aulas teóricas interessantes e esclarecedoras; sabe passar os conteúdos de modo divertido e, ao mesmo tempo, sério; aulas dinâmicas e de fácil compreensão; faz frequentes comparações e exemplificações com casos reais, relacionando teoria e prática; interage, exige a participação, discute e debate esclarecendo dúvidas; aulas relacionadas ao dia a dia do profissional; relaciona e envolve outras áreas do conhecimento;

procura inovar; as explicações têm um cunho crítico; aproveita bem o tempo em sala de aula; não entrega tudo pronto, faz pensar, estimula o raciocínio (VOLPATO, 2010).

Essa dimensão da autoridade é ratificada por Aquino (1999), quando afirma que é fundamental o *domínio metodológico* no ato de ensinar. Para que o professor possa ser reconhecido como autoridade, para merecer confiança, além de conhecer o conteúdo, precisa de maestria no exercício de sua função.

Disseram os estudantes: “Ele consegue envolver a turma na teoria. Ele passa a teoria, mas consegue envolver a gente para entendermos”. E, também: “Nas aulas dele, a gente fica até o final porque se torna interessante, desperta a curiosidade. Embora é praticamente expositiva, a maneira dele dar aula prende nossa atenção” (VOLPATO, 2010, p. 94).

Para os estudantes, parece não haver problema se a aula for expositiva, desde que o professor consiga estabelecer relações entre teoria e prática, que os envolva e os ajude a compreender significativamente o conteúdo ensinado.

Para Freire (2011, p. 96),

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

O fundamental é que professores e alunos saibam que a postura deles é *dialógica*, como diz Freire, que seja aberta, curiosa, indagadora. Antes de qualquer discussão sobre métodos ou técnicas, para que uma aula seja dinâmica, é preciso que o professor leve em consideração que o fundamental é a curiosidade do ser humano. “É ela que faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 2011, p. 96).

O diálogo, para Freire (1988), é a “pronúncia do mundo”. A aula é o espaço onde professor e os alunos pronunciam o mundo, a partir das consciências que os regem, ingênua ou crítica, atentando-se à obrigatoriedade de o professor, como dito, abordar o conteúdo ministrado a partir da “consciência crítica” ou da “consciência epistemológica” (FREIRE, 2011). Já a “consciência ingênua” é aquela que aborda os fatos em sua superficialidade, sem que eles sejam vistos a partir das teias relacionais de sua condição mundana. Consciência crítica é aquela que persegue os fatos nessa teia relacional sem a qual eles ficam atomizados, desconectados. A dialogicidade, na educação, é a postura de dar a voz a todos os envolvidos no processo educativo, a partir de suas diferentes formas de consciência, na busca incessante pela realização da vocação ontológica de transcender-se, apenas alcançada no desenvolvimento da curiosidade de cada ser. Uma educação que dê a voz e não que silencie. Uma educação que apresente um mundo multifacetado e em movimento, não unidirecional e estanque. Uma educação que mostre que tudo está em processo, inclusive o conhecimento.

Nesse sentido, chamam a atenção algumas respostas dos alunos no sentido de valorizarem o professor que torna seu conteúdo de “fácil compreensão” e, também, a

valorização de que o professor “não entregue tudo pronto, que faça pensar, que estimule o raciocínio”. Freire defende que o professor deva mostrar ao aluno que o conhecimento não é um ato mecânico, que é necessário esforço para se conhecer, paciência e, podemos acrescentar, que é necessário tempo! Há que se ter uma relação amorosa para com o conhecimento: amorosidade *freireana* que implica em reconhecer que somos seres em processo, assim como são processuais os produtos humanos como a ciência. E por isso não estamos prontos e acabados, mas sim nos fazendo a cada momento. Amorosidade, portanto, implica em humildade, em reconhecer esse processo, meu e dos outros e que, juntos, em dialogicidade, possamos nos tecer nessa construção.

Freire (1993) faz questão de utilizar o termo “amorosidade” em um contexto crivado pela racionalidade. Não é à toa! É justamente para indicar que o racional não é a única dimensão do humano e, por isso, não deveria ser a única dimensão do ato educativo. “Estimular o raciocínio” não poderá ser efetuado sem que a dimensão emocional seja estimulada, pois é essa que coloca o ser em movimento, que impulsiona a curiosidade, que torna a aprendizagem significativa. É ela que não pode faltar em uma efetiva experiência, como aquilo que “me acontece”.

A clareza nas explicações, a possibilidade de participação dos alunos nas aulas, acrescida da capacidade de relacionar teoria e prática, revelam-se como características importantes da docência.

Nos achados de Volpato (2010), as *atitudes e posturas pessoais do professor* como escolha demonstram o quanto as dimensões afetiva, emocional e ética são valorizadas por eles. As expressões utilizadas revelam o peso dessa dimensão: dinâmico, empolgado, bem-humorado, alegre, incentiva o questionamento, disponível, dedicado, interessado, preocupado com a aprendizagem e a formação, afetivo, respeitoso, ético, paciente, responsável, partilha, gosta de ensinar, atencioso, imparcial, organizado, sábio, íntegro, nunca falta, carismático, coerente, não irônico, não humilha, não mantém aquela distância, bom caráter, coloca-se no mesmo nível dos alunos, querido, inteligente, sério, rigoroso, exigente, profissional, tem senso de justiça, correto nas avaliações, comunicativo, crítico, autêntico, sensível.

Essa é uma dimensão que ratifica os estudos de Cunha (1992, p. 69), pois

[...] dificilmente um aluno apontaria um professor como bom, ou melhor de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. Contudo, quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, enfatizam os aspectos afetivos.

O professor destacado pelos estudantes como referência não somente busca tornar o conhecimento de sua disciplina significativo, mas procura, além disso, estabelecer relação “com problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que caracterizam o momento atual”, de forma participativa e dialógica, rompendo com a figura do professor “detentor absoluto do conhecimento”, como bem evidenciou Balzan (2003, p. 47).

Da mesma forma, os estudos de Urtiaga (2004, p. 103) ratificam a afetividade e as atitudes pessoais como importantes para identificar um professor considerado influente, marcante, pelos estudantes. A autora pesquisou os critérios de escolha dos estudantes dos professores homenageados nas formaturas e revelou que “estes critérios incluíram, principalmente, a disponibilidade, o afeto, permitir aproximação, valorizar o aluno enquanto pessoa e ensinar a pensar”.

Os alunos valorizam, também, as atitudes dos professores que demonstram comprometimento e envolvimento com a docência. “Ele pode estar morrendo de cansaço, mas ele chega na aula e se renova”. “Tem professor que vem por amor à camisa; porque querem. Não tem horário: eles dão aula à noite, no sábado” (VOLPATO, 2010, p. 97).

Rupturas com posturas e práticas pedagógicas tradicionais na universidade, identificadas por Volpato (2010) como motivadoras da escolha dos professores referência na docência, podem ser consideradas, neste estudo, como sinais de autoridade do professor universitário. Essas rupturas, geralmente, são decorrentes de problemas que o professor se vê desafiado a resolver nas salas de aula universitárias, como já afirmado por Lucarelli (2003), Cunha (2006), dentre outros.

A forma de resolver o problema pode ser diferente em cada área, em cada sala de aula, pois, conforme alerta Santos (1999, p. 225), “o grau de dissidência mede o grau de inovação”, porquanto o que é “natural” em alguma área pode ser considerado como ruptura em outras.

Os sinais de rupturas que motivaram a escolha dos professores referência no fazer pedagógico foram: ruptura com a transposição/transferência de conhecimento; ruptura com a postura hierárquica da relação professor/aluno; ruptura com a concepção de conhecimento pronto/acabado; ruptura com a avaliação classificatória/verificatória; e ruptura com a siseudez/apatia na sala de aula (VOLPATO, 2010).

Apesar de muitas aulas ainda serem expositivas, o autor notou, na pesquisa, que na visão dos estudantes, o professor faz ruptura com a forma tradicional à medida que procura encontrar formas de fazer com que os estudantes se interessem pelos conteúdos, participem das aulas, buscando, sempre que possível, relacionar teoria e prática, o que foi caracterizado por Volpato (2010) como uma ruptura com a transmissão/transferência de conhecimento.

Esse dado ratifica os estudos de Lucarelli (2003), que afirma que a preocupação em articular teoria e prática é característica que marca os docentes que buscam inovar em suas práticas pedagógicas, pois essa relação requer mudanças na metodologia e nas estratégias de ensino. Assim se manifestou um dos estudantes:

A gente busca o defeito e ele quer que falemos o que achamos desse defeito, o porquê que ocorreu isso, o que se faz para consertar. E aí ele complementa: ‘é isso, ‘é aquilo’, dá o parecer dele. Ele faz a gente pensar, vê se a gente consegue resolver, essa é a diferença (VOLPATO, 2010, p. 95).

Freire (1988) ajuda na reflexão quando nos oferece a perspectiva de que não há dicotomia teoria-prática, ambas estão implicadas. O que há, em uma educação libertadora, é o compromisso de se “ler o mundo” e isso implica em que os conteúdos, quaisquer que sejam, se ensinem sempre em conexão com a realidade. O professor que concebe seu conteúdo a partir dessa indissociabilidade teoria-prática caminha no sentido de rompimento com o autoritarismo dos “conteúdos mortos”, desconectados da vida, que caracterizam práticas bancárias de educação, pois a desconexão do conteúdo com a vida concreta caracteriza o autoritarismo de exigir dos alunos que os decorem e os internalizem sem que eles lhes façam nenhum sentido.

Volpato (2010) identificou que parece haver uma consciência dos professores sobre o poder advindo do conhecimento ou atribuído a ele. Parece haver uma preocupação em os professores não adotarem uma postura de superioridade, buscando uma boa relação com os alunos e favorecendo a aprendizagem. Vejamos alguns dados empíricos que possibilitaram essa análise: “Pela atenção que ele dá para o aluno. Ele respeita. A gente precisa dele e ele chega, conversa [...] Sempre atende na medida do possível”. “No primeiro dia que começou a dar aula, ele já disse: Por mais ignorante que possa parecer a pergunta, faça-a” (VOLPATO, 2010, p. 134-135).

A partir da análise dos dados empíricos, Volpato (2010) identificou que os professores que se tornaram referência na docência universitária protagonizavam o que ele chamou de *ruptura com a postura hierárquica de relação professor/aluno*. Para ele, tudo indica que os sentimentos dos estudantes também são levados em conta pelo professor que se tornou referência na docência.

Os sentimentos ainda são pouco valorizados em nossa cultura, apesar da importância dessa dimensão na realização de qualquer atividade humana, apesar de ter um caráter essencial para a vida das pessoas, como assinalou Isaia (2003).

Outra questão observada por Volpato (2010) é que os estudantes, ao reconhecerem a autoridade do professor, atribuem valores que indicam uma *ruptura com a concepção de conhecimento pronto/acabado*. A concepção de conhecimento pronto e acabado, razão de ser de uma pedagogia autoritária, de simples transmissão de conteúdo, dá lugar à dúvida, ao questionamento e ao entendimento de que ele está sempre em processo e inacabado.

A norma diz isso! Mas só que a norma foi feita através do conhecimento. No decorrer do tempo, com *conhecimento*, foi determinada esta norma, mas pode ser mudada em qualquer momento em que justifique a alteração dela. A norma foi feita pelos homens. É essa visão que ele tem e passa para a gente (VOLPATO, 2010, p. 138).

Há fortes indícios de que a autoridade se constitui como tal à medida que o professor, mesmo não sendo o produtor do conteúdo que ensina, se autoriza pela forma como concebe e mobiliza o conhecimento para que os estudantes dele se apropriem.

Em relação à *ruptura com a concepção classificatória/verificatória de avaliação*, foi identificado por Volpato (2010) que a avaliação praticada pelos professores referência,

indicados pelos estudantes, não servia apenas para verificar os níveis de aprendizagem e classificar os estudantes, mas servia, também, de instrumento de reflexão, resultando em mudanças na forma de atuação. “A gente apresentou um trabalho e ele disse: – 'Não seria melhor que estivesse assim? Ele fez uma correção coletiva, demonstrou quais os defeitos dos trabalhos e melhoraram 100%” (VOLPATO, 2010, p. 140).

A *ruptura com a sisudez e a apatia na sala de aula* também foi identificada por Volpato (2010) quando analisou que havia uma preocupação dos professores em tornar o ensino atraente, prazeroso, em manter os estudantes motivados para que a aprendizagem pudesse acontecer. “Vamos lá, vamos de novo!”.

Atributos pessoais, como a simpatia do professor, também são levados em conta pelos estudantes. “Ele é simpático, não é aquele professor carrancudo, aquele que tu ficas com medo de falar as coisas” (VOLPATO, 2010, p. 144).

Freire (2011) já defendia a relação entre a alegria necessária, a atividade educativa e a esperança, e dizia: “há esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir, aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 2011, p. 80).

Reconhecer a importância de tornar o ensino atraente, de modo que motive os alunos a aprenderem, em certa medida, dá sinais de rompimento com uma postura autoritária do professor.

Manter um “bom clima” não é apenas criar estratégias de bom relacionamento, mas sim estabelecer uma relação de autenticidade com os alunos, uma relação entre sujeitos de autonomia e não entre desiguais, uma relação intermediada por conhecimentos vivos e significativos, não mortos. Uma relação entre “humanos”, enfim. E “tornar o ensino atraente” tampouco é pensar em estratégias de aliciamento, como se o professor fosse um animador de auditório. O aluno não é um ser apático a quem se precisa, sedutoramente – não mais autoritariamente – chamar sua atenção. O aluno é um ser curioso a quem se precisa demonstrar o sentido libertador do conhecimento.

Considerações finais

Os elementos constitutivos e/ou as dimensões da autoridade docente na universidade dizem respeito ao domínio do conhecimento e à relação estabelecida com os alunos, domínios que são correlatos. O tratamento do conhecimento a partir de sua historicidade e de sua vinculação com a vida real, portanto, o conhecimento encarado como processo, implica em uma relação entre sujeitos, também esses em processo.

Os elementos possibilitadores da autoridade docente – e não garantidores de que ela aconteça, pois há vários elementos contextuais que facilitam e dificultam essa condição – estão relacionados com a forma como os conteúdos são trabalhados e a relação estabelecida com os alunos. A forma como o professor lida com os conteúdos, dimensão objetiva, revela

também as atitudes e posturas do professor diante do processo pedagógico, dimensão subjetiva. As dimensões objetivas e subjetivas – essas tanto do professor como dos alunos – são como que dois lados da mesma moeda, pois não existem sozinhas, sempre estão implicadas. Assim como estão implicadas as dimensões de singularidade dos sujeitos envolvidos no ato educativo e de objetividade do contexto social, político e econômico em que se insere tal ato.

Dessa forma, há sempre uma decisão que o professor deve tomar em meio ao seu contexto, decisão que irá se concretizar em sua sala de aula, decisão de como irá se mover em seu contexto, decisão de quais elementos irá manter e quais irá modificar neste próprio contexto em um determinado tempo. Nesse sentido, a autoridade do professor é dependente de sua autonomia, encarada não como um atributo individual, mas de uma singularidade que apenas existe em uma pluralidade. Singularidade e pluralidade que se constroem correlativamente.

A partir desse entendimento e movimento é que foram percebidas as rupturas com formas tradicionais e autoritárias de docência no âmbito da universidade. Elas objetivamente foram caracterizadas e apresentadas por categorias, mas foram reveladas pelos estudantes por meio de expressões imbricadas umas com as outras. Nesse sentido, as rupturas com as formas tradicionais e autoritárias puderam ser caracterizadas a partir da superação dos seguintes elementos identificados no estudo de Volpato (2010): da ideia de que o ensino é simplesmente transposição/transferência de conhecimento; da postura hierárquica da relação professor /aluno; de uma concepção de conhecimento pronto/acabado; da avaliação classificatória/verificatória e da siseudez e apatia no contexto da sala de aula.

Sabemos que professor e alunos ocupam lugares diferentes no ato educativo, os quais devem ser respeitados, mas há diferenças que não autorizam o estabelecimento de desigualdades. Ao professor, cabe conhecer profundamente seu conteúdo, assim como seu ofício de ser professor, o que implica em saber, também, o que é educar.

A motivação do aluno precisa se dar desde sua subjetividade, assim como a motivação do professor, mediada por um mundo que desejamos decifrar porque é um mundo que nos diz respeito, é um mundo humano, no qual desenvolvemos nossa própria vida e, correlativamente, o desenvolvemos também.

O autoritarismo nega essa dimensão histórica do mundo e do homem. A autoridade do professor a reconhece. E esse reconhecimento passa pelo professor estar perenemente nesse movimento, inacabado, de sua transcendência. Atento ao seu contexto, no qual sempre irá decidir como se mover. Essa coragem de saber-se incompleto, portanto, sempre em busca de sua transcendência, é a base da autoridade do professor universitário.

Referências

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 99-122.
- AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, J. G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-153.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BALZAN, N. C. Ensino universitário em nível de excelência, limites e possibilidades em duas áreas de conhecimentos: ciências humanas e ciências sociais aplicadas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 15, p. 39-53, nov. 2003.
- CASTANHO, M. E. L. M. Professor do ensino superior da área de ciências sociais aplicadas e sua prática pedagógica: história oral temática. *Revista de Educação PUC – Campinas*, Campinas, SP, n. 15, p. 55-62, nov. 2003.
- CONTRERAS, J. La Didactica y la autorización del profesorado. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (orgs.). *Concepções e práticas de formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-31.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (orgs.). *Desmestificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 9-30.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Porto Editora, 2003.
- CUNHA, M. I. O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento. *Revista Iglu*, Québec, Organização Universitária Interamericana, n. 3, p. 9-18, out. 1992.
- CUNHA, M. I. Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. In: CUNHA, M. I. (org.). Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2006.
- FREIRE, P. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, Arlette (org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, P. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.
- ISAIA, S. M. A. Formação do professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. C. et al. (orgs.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 241-251.
- KOHAN, W. O. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, J. (org.). *Elogia da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LARROSA BONDÍA, J. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LUCARELLI, E. *El eje teoria-practica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular*. 2003. 164 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires, 2003.

PEREZ GOMES, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIUSSI, A. M. Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación. In: LOMAS, C. (comp.). *Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, 1999, p. 43-67.

RIOS, T. A. *Por uma docência da melhor qualidade*. 2000. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2002.

URTIAGA, M. E. O. *A mediação da cultura docente na formação médica*. Pelotas, RS: UFPel, 2004.

VOLPATO, G. *Profissionais liberais professores: aspectos da docência que se tornam referência na educação superior*. Curitiba: CRV, 2010.

Recebido em: 09/03/2020

Aprovado em: 18/06/2020