

ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 26/11/2024

Aceito em: 19/10/2025

Publicado em: 22/10/2025

**O conceito de autoridade em Hannah Arendt: diálogos com os saberes/fazeres do professor de educação física escolar**

**The concept of authority in Hannah Arendt:** dialogues with the knowledge/practices of the school physical education teacher

**El concepto de autoridad en Hannah Arendt:** diálogos con los saberes/prácticas del profesor de educación física escolar

Bruno Vasconcellos Silva<sup>1</sup>  
Zenólia Christina Campos Figueiredo<sup>2</sup>



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18629>

**Resumo:** Trata da categoria “autoridade” discutida por Hannah Arendt, buscando pensá-la no âmbito da educação física escolar, por meio de pesquisa realizada com seis professores dessa área que atuam em duas Redes Municipais de Ensino. Utiliza o método (auto)biográfico e a pesquisa narrativa, emprega-se as entrevistas narrativas. Destaca os seguintes aspectos: a) reconhecimento mútuo entre os docentes e seus alunos; b) entende a educação como uma relação de pertencimento; c) reconhecimento dos pares.

**Palavras-chave:** Autoridade. Hannah Arendt. Educação física escolar. Reconhecimento. Pertencimento.

**Abstract:** It deals with the “authority” category discussed by Hannah Arendt, seeking to think about it in the context of school physical education, through research carried out with six teachers in this area who work in two Municipal Education Networks. It uses the (auto)biographical method and narrative research, using narrative interviews. It highlights the following aspects: a) mutual recognition between teachers and their students; b) understands education as a relationship of belonging; c) peer recognition.

**Keywords:** Authority. Hannah Arendt. School Physical Education. Recognition. Belonging.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7356880573554101>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8001-1011>. Contato: [bvasconcellos1983@hotmail.com](mailto:bvasconcellos1983@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3674967450536858>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9637-4581>. Contato: [zenoliavix@gmail.com](mailto:zenoliavix@gmail.com).

**Resumen:** Se trata de la categoría “autoridad” discutida por Hannah Arendt, buscando pensarla en el contexto de la educación física escolar, a través de una investigación realizada con seis docentes de esa área que actúan en dos Redes Municipales de Educación. Utiliza el método (auto)biográfico y la investigación narrativa, utilizando entrevistas narrativas. Destaca los siguientes aspectos: a) reconocimiento mutuo entre docentes y sus alumnos; b) entiende la educación como una relación de pertenencia; c) reconocimiento entre pares.

**Palabras clave:** Autoridad. Hannah Arendt. Educación física escolar. Reconocimiento. Pertenencia.

## 1. INTRODUÇÃO

A concepção arendtiana de mundo público nos interessa devido à sua intrínseca relação com a educação. Com esse horizonte, o mundo pode ser caracterizado como um conjunto de heranças simbólicas e materiais, produto de obras humanas. Na medida em que é lugar comum, fica interposto entre os homens, possibilitando tanto a sua união, quanto a sua separação. Então, o mundo é o artificialismo humano (esses são artefatos humanos decorrentes do agir humano), bem como o espaço de convivência onde os indivíduos se encontram e constituem, em comunidade, o significado de seus artefatos, feitos, palavras, histórias e memórias comuns (Arendt, 2016a).

No âmbito desses aspectos do mundo comum, revela-se a pluralidade humana como realidade (in)tangível e compartilhada, permitindo certa permanência de obras e histórias humanas para além da vida de cada indivíduo. Para tanto, tomamos como pressuposto o enunciado por Arendt (2016b), quando afirma que a profissão docente, como representante de todos os habitantes no mundo, assume a responsabilidade de introduzir os recém-chegados (alunos) em um mundo comum. É a sua função servir de mediadora entre o mundo e os alunos, entre as velhas e as novas gerações.

Essa concepção de mundo comum de Hannah é apreendida, neste estudo, para nos ajudar a compreender melhor sobre como o professor de educação física escolar precisa se responsabilizar pela transmissibilidade dos sentidos e significados de parte do mundo comum, por meio de suas especificidades, em outros termos, por meio das práticas corporais sócio, histórica e culturalmente construídas pela humanidade.

Essa responsabilidade pelo mundo, ou parte dele, no caso as práticas corporais, assume a forma de autoridade; não se tratando de um mero mediador, mas um responsável em legar uma “herança sem testamento” aos novos herdeiros de um mundo comum (Carvalho, 2015). Por sua vez, tal herança potencializa a capacidade dos recém-chegados (alunos) de iniciar novos começos no mundo, pois, sem ela, esses tampouco poderiam agir. Tal compreensão nos permite entender a autoridade docente como a possibilidade de começar.



Para Arendt (2016a), no processo educativo, a dupla responsabilidade docente (pelo mundo e pelos alunos) assume a forma de autoridade. Destaca, ainda, que há distinções entre essa autoridade e as qualificações dos professores. Embora a qualificação, compreendida neste estudo como o processo de formação docente, seja essencial para a constituição de sua autoridade, ela não constrói sozinha essa autoridade.

A qualificação do professor de educação física escolar consiste em conhecer parte do mundo (as práticas corporais), bem como ser capaz de instruir os alunos acerca deste, mas sua autoridade se assenta na responsabilidade que assume por essa parte do mundo e pelo cuidado com os “recém-chegados”. Ele está como um representante dos adultos, apresentando os detalhes do mundo para os alunos.

Assim, o apreço dos professores pelo mundo que herdaram e que legarão aos alunos é fundamental para que esses possam se situar no mundo à sua maneira, refletindo sobre os problemas e eventuais perspectivas que isso envolve no momento, de modo que não se pode contar com uma tradição intacta (Arendt, 2016b).

Esse *amor mundi*, o apreço pelo mundo por parte dos docentes, significa o amor ao mundo comum. Portanto trata-se do processo de formação que o professor oferece aos alunos, acolhe esse aluno no mundo preexistente, bem como a apostila que faz para que esses possam tanto amar o mundo quanto possam ingressar algo novo no mundo.

Assim, espera-se que esses, os “mais novos”, assumam a responsabilidade pelo mundo. Mundo do qual os professores de educação física escolar deverão se retirar, embora se espere que permaneçam seus testemunhos e suas memórias, não deixando a certeza do legado, mas uma apostila no mundo no qual estão há mais tempo e ofereceram a possibilidade desse amor ao mundo.

Para este texto, recorte de uma pesquisa de doutorado<sup>3</sup>, exercitamos o pensamento a respeito da categoria de autoridade de Arendt no entrecruzamento com a tradição e o passado. Assim, discutimos a autoridade sustentada na tradição e no reconhecimento do lugar que cada um ocupa, destacando a relevância de uma relação temporariamente assimétrica entre professores e alunos.

Utilizamos o método (auto)biográfico e a pesquisa narrativa como princípio teórico-metodológico. Essa perspectiva possibilita ao docente o conhecimento de si em sua

---

<sup>3</sup> O presente artigo é parte do estudo de doutoramento de um dos autores: SILVA, Bruno Vasconcellos. A pertença docente: busca de sentidos nas experiências dos professores de educação física escolar. 2022. 239 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Pesquisa aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo: CAAE: 55558122.0.0000.5542; Número do Comprovante: 008867/2022. Número do Parecer: 5.290.704.



trajetória, promovendo a reflexão e o entendimento de si e de sua prática, bem como permite analisar as interconexões de seu itinerário com o contexto acadêmico, social, histórico e cultural, com o seu modo de se apropriar das experiências e, assim, realizar o “exercício de pensamento” sobre seus sentidos/significados.

Analisamos as entrevistas narrativas de seis professores colaboradores no que se relaciona com as experiências vivenciadas no decorrer da prática docente na educação básica, nas quais buscamos interpretar como manifestam sua autoridade, em termos arendtianos, bem como os guias/inspirações que podem emergir dos saberes/fazeres de suas experiências como potenciais “heranças” tanto aos alunos, “os mais novos”, quanto aos demais (futuros) professores que agem conforme seus contextos e realidades.

Tendo em vista que o reconhecimento da autoridade ocorre de forma recíproca, entendemos ser pertinente investigar as razões pelas quais os alunos e os pares da profissão reconhecem determinados docentes como tal. Além disso, buscamos compreender de que maneira os professores de educação física legitimam sua própria condição de autoridade. Assim, neste estudo, voltamo-nos à análise daqueles que são identificados como referências em seu saber e fazer.

Dessa forma, compreender as narrativas dos professores de educação física escolar, participantes da pesquisa, que manifestam uma autoridade enquanto categoria arendtiana, torna-se fundamental. Tal autoridade pode se consolidar como uma tradição – um legado transmitido às futuras gerações de docentes, bem como aos estudantes que adentrarão o mundo.

Organizamos o artigo do seguinte modo: uma primeira parte, destinada a contextualizar teoricamente o conceito de autoridade como categoria mobilizada por Hannah Arendt; uma segunda, com fins a apresentar os percursos e as escolhas teórico-metodológicas da investigação e; uma terceira parte, voltada especificamente às análises desenvolvidas sobre as manifestações dos aspectos da autoridade dos professores colaboradores.

## 2. O CONCEITO DE AUTORIDADE EM HANNAH ARENDT

Não se pode ignorar o peso da tradição, tampouco estabelecer um julgamento maniqueísta entre ela e as ideias ditas progressistas. Mas é premente reconhecer que o mundo é uma produção situada na tradição, sendo que é de seu interior que esboçamos a crítica. O que mesmo que paradoxal, não é contraditório, visto que reproduzir o humano é reproduzir a capacidade humana de se recriar. Onde essa será mais crítica, quanto maior



a presença das condições históricas que forjam os princípios de sua crítica (Fensterseifer *et al*, 2017).

Nesse sentido, precisamos preservar a “herança” do passado, contudo submetê-lo a um julgo crítico para que possamos encarar as consequências desejáveis ou não, de maneira que criticando-as é que podemos continuar fiéis a elas, bem como colocá-las em prática em nossa lida docente.

Os seres humanos são mera parte do que se chama humanidade. São resultados, em parte, de projetos instituídos que nos antecederam, e em parte da nossa capacidade instituinte (Fensterseifer *et al*, 2017). Portanto, podemos afirmar que há uma crise que se manifesta na profissão docente, visto que tais projetos, no caso os educacionais, não contemplam totalmente a realidade atual. Trata-se do não mais (do passado) e o ainda não (do futuro) (Arendt, 2016a).

Considerando que precisamos constantemente pensar o “sendo” na educação física escolar. Tal condição de eterna inconclusão, oportuniza autoria aos professores desse componente curricular, autorizando-os a engendrar algumas respostas, mesmo que imparciais, que se depara em sua experiência docente (Almeida; Fensterseifer, 2014).

Parece-nos necessário fomentar aspectos que possam colaborar com a experiência docente, nos quais, os professores de educação física escolar, por meio das práticas corporais, possam conduzir a educação para as gerações vindouras; mesmo sendo sabedores que elas podem ser repensadas, adequando-as conforme suas realidades e contextos.

É relevante os professores aprenderem a conviver com essas incertezas, visto que elas não podem ser a razão para a omissão, nem mesmo justificativas para que não assumam sua responsabilidade. Precisam compreender que em seu processo de formação humano docente eles sempre estão mudando, nunca estão concluídos.

Silva e Figueiredo (2024) advogam que a *pertença* à profissão de professor de educação física escolar está articulada à ideia de o professor se reconhecer como responsável por esse horizonte público. Nessa acolhida às novas gerações que chegam no mundo preexistente. Mundo que nós construímos, de alguma maneira, em companhia dos nossos antepassados, para que os mais novos possam julgar sobre uma dada realidade.

O professor deve decidir se ama o mundo – o *amor mundi*, as práticas corporais, no caso dos professores de educação física escolar –, assim como seus novos habitantes o bastante, para assumir a responsabilidade por ambos. Trata-se, portanto, de uma dupla responsabilidade. Tal *pertença* não é algo imposto; decorre do fato de que os professores



são os representantes do mundo comum em face aos recém-chegados, cujo objetivo é ingressá-los nesse mundo, de maneira que também se sintam em casa e habitantes desse.

Enquanto representantes, a autoridade docente reside em sua *pertença* ao mundo, essa *pertença* autoriza-o a introduzir os recém-chegados no mundo, considerando que a autoridade sobre os mais novos (os alunos) se dá na orientação dos professores a eles, para que possam sobreviver e se desenvolver no mundo comum. Os docentes são os representantes desse tal mundo para os mais novos que nasceram desamparados e estrangeiros, condição que lhes confere autoridade.

Nesse sentido, na relação entre adultos (professores) e crianças e jovens (alunos) – ou adultos que estão na condição de alunos – a autoridade emerge enquanto uma necessidade natural, o desamparo dos “mais novos”, bem como por necessidade política, para a continuidade do mundo comum. Isso possibilita os recém-chegados a serem familiarizados com o mundo e, por conseguinte, permite-se a continuidade desse (Arendt, 2016b).

Ainda que, a princípio, os mais novos – enquanto estrangeiros –, não saibam como começou o mundo, bem como que são os novos inícios, apenas podem realizar novos começos por meio da continuação do que já foi iniciado no mundo. Assim, esses estrangeiros no mundo podem iniciar novos começos a partir do legado do passado; não iniciam a partir de um “nada”.

Logo, quem educa, pelo fato de estar antes no mundo em relação aos mais novos – os alunos –, assume na educação a autoridade de comunicar às novas gerações um mundo constituído de começos, em seguida, os estrangeiros no mundo, por sua vez, podem responder aos começos, dando prosseguimento com o que foi iniciado. Dessa maneira, cada novo começo é uma promessa de continuidade do mundo, mas, a continuidade é, também, a promessa de novos começos.

Ressaltamos que a função de ligar uma geração a outra era da tradição. Essa preservaria o passado, possibilitando a transmissão para gerações vindouras um aspecto determinado dele. Dessa maneira, a tradição, tal qual um testamento, tinha como função selecionar, nomear, transmitir e preservar seus tesouros e valores (Arendt, 2016a).

Compreendemos que a tradição pode eleger dentro das experiências de cada geração, os pontos mais relevantes para serem conservados, para assim, impedi-los que sejam esquecidos, conferindo-lhes inteligibilidade – transformadas em histórias –, para que sejam transmitidas para gerações posteriores, e, ainda, possibilite princípios configurando valor ao que foi escolhido.



No ensaio “Que é autoridade”, a pensadora alemã disserta que, dentro de um contexto basicamente político é que o passado era santificado através da tradição. Assim, essa preservava aquele, transmitindo para as gerações seguintes o testemunho dos antepassados que, inicialmente, presenciaram e criaram a sagrada fundação e, em seguida, a engrandeceram por sua autoridade no decorrer dos séculos.

Desse modo, enquanto a tradição fosse contínua, a autoridade estaria ilesa. Contudo, agir sem a autoridade e sem a tradição, sem padrões e modelos estabelecidos com a sabedoria temporal, era inconcebível. Tal noção de tradição e de autoridade deriva do âmbito político. Porém, ressaltamos que o essencial é que se haja exemplos das autoridades dos antepassados.

É de origem romana o termo e o conceito de autoridade, a saber, a palavra *auctoritas* é uma derivação da palavra *augere* – aumentar –, onde aquilo que a autoridade, ou os de domínio dessa, constantemente aumentam é a fundação. Assim, a autoridade, transmitida pela tradição, tanto garante a continuação dos inícios das gerações anteriores, legando as gerações vindouras, quanto aumentava esses inícios. A autoridade ao sustentar-se na tradição, bem como no passado engrandecia os começos proporcionando ao mundo permanência e durabilidade.

Arendt (2016b) ressalta que temos que diferenciar o conceito de autoridade das compreensões de poder e de violência. A autoridade exige obediência, que se confunde com as formas de poder ou violência. No entanto, ela elimina qualquer tipo de coerção externa, assim, para a pensadora, onde há uso da força, a autoridade em si mesmo falhou.

Sob outra perspectiva, a autoridade é incompatível com a persuasão. Essa pressupõe igualdade por meio da argumentação, visto que, onde os argumentos são usados, a autoridade é suspensa. Contrário à ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária. Essa é temporariamente hierárquica no âmbito da educação.

Na medida em que a autoridade docente, em face aos alunos, é hierarquicamente temporária, visto que cabe ao professor conduzi-los para uma potencial capacidade de agir no mundo, o processo de transmissibilidade das heranças passa, também, pelo modo de agir dos mais novos no espaço/tempo escolar.

Os docentes, por serem “mais velhos” no mundo, são antecedentes, bem como por serem uma autoridade em seu saber, portanto uma autoridade instituída, falam em nome de uma instituição. Precisam se colocar hierarquicamente acima dos “mais novos”, visto que essa é a sua responsabilidade.



Em vista disso, a autoridade pode ser definida como algo em contraposição à coerção pela força, bem como à persuasão por meio dos argumentos. A relação autoritária entre quem manda e quem obedece, não se alicerça na razão comum, nem no poder de quem manda; o que há em comum nessa relação é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade, é reconhecido por ambos, assim como ambos têm lugar estável e predeterminado.

Para Arendt (2016a), tal confusão impõe a necessidade de redefinição do conceito de poder. Onde esse emerge da ação conjunta dos seres singulares – a pluralidade –, desaparecendo ao se dispersarem; não correspondendo à dominação ou imposição de vontade de um sobre o outro.

Primeiramente, para a autora, o poder corresponde a condição humana de pluralidade, onde sem essa, aquele não pode existir. Em outros termos, faz-se necessário a companhia dos outros para que haja a possibilidade de o poder existir; ao contrário do isolamento das pessoas, pois ao encontrarem-se isoladas não permitem a relação de poder. A autoridade, então, não deve ser confundida com o poder.

Em segundo lugar, a autoridade é incompatível com a persuasão, essa se concretiza entre os iguais, por atos e argumentos, condição que ocorre no espaço político, voltada para vida adulta. Tal relação entre os iguais pode ser considerada simétrica, na qual ocorre a suspensão da autoridade. Contrariamente, a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária que é hierárquica. Assim, no espaço político, a autoridade é suspensa, caso fosse exercida sobre os demais seria substituída por alguma forma de coerção ou violência.

Logo, para sua legitimidade a autoridade não precisa nem da persuasão, nem da coerção, mas somente do reconhecimento. A relação de autoridade implica numa relação considerada assimétrica, onde tanto quem manda e quem obedece reconhecem-se mutuamente. Há um reconhecimento de antemão do lugar que cada um ocupa.

Aproximando essa concepção de autoridade para nosso estudo, como já explicado, os professores são os representantes dos habitantes do mundo, então, em seu exercício de autoridade, os docentes assumem uma responsabilidade dupla: introduzir os recém-chegados num mundo estranho e preexistente e promover a manutenção do mundo.

Reconhecemos que o saber docente é hierarquicamente superior ao dos alunos. Logo, a “licença” que os professores de educação física escolar possuem é para dar conta de sua especificidade, as práticas corporais, as quais foram apreendidas ao longo de sua trajetória formativa (Fensterseifer; González; Silva, 2019).



Vale ressaltar, que o professor de educação física precisa dar um caráter proposicional aos saberes produzidos e ensinados. É necessário que supere a posição de que a verdade é definitiva. Isso potencializa seu (duplo) papel, deixando de ser simples repetidor, bem como potencializa o aluno, promovendo uma produção de saberes em suas aulas, no qual se validam ou não os sentidos/significados embutidos pelos conteúdos desse componente curricular.

Considerando que o reconhecimento pela autoridade dá-se de maneira mútua, parece-nos relevante buscarmos compreender as razões que levam os alunos e os demais pares da profissão os enxergarem como autoridade, bem como compreendermos como os professores de educação física se fazem valer como tais, assim, para este estudo, investigamos aqueles que são considerados autoridades em seu saber/fazer.

Assim, interpretarmos as narrativas dos professores de educação física escolar, colaboradores da pesquisa, que manifestam uma autoridade, enquanto categoria arendtiana, é essencial. Essa pode se consolidar como uma tradição – um testamento da herança para as demais gerações docentes, bem como alunos que ingressarão no mundo.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

A maioria dos discursos que abordam sobre o ensino são veiculados de fora do âmbito escolar, onde questionam o saber/fazer docente, sobretudo a respeito do que devem ou não realizar, ao invés de discutir e problematizar o que de fato os professores fazem nos espaços/tempos escolares, de modo a dialogar com os sujeitos, bem como fomentar a reflexão tanto dos pesquisadores quanto dos docentes da escola (Oliveira; Silva, 2023; Silva, 2025). Sendo assim, parece-nos relevante aprofundar a discussão sobre o “como” os professores de educação física escolar constituem sua autoridade para além do processo de qualificação.

Nesta pesquisa nos pautamos no método (auto)biográfico, com a colaboração de seis docentes, sujeitos atuantes na disciplina educação física escolar de duas Redes Municipais públicas de ensino localizadas na região metropolitana do Estado do Espírito Santo, sudeste do Brasil.

Ao se recordarem de suas memórias, possibilitaram um exercício de pensamento potente para dialogar com a categoria arendtiana de autoridade, na medida em que, ao conservarem seus atos, por meio dos discursos, em virtude dessa revisitação de si,



podem permitir que sejam guias para a renovação e, consequentemente, colaborar para o processo formativo dos (futuros) professores.

Portanto, faz-se essencial compreender as vidas dos docentes como parte das pesquisas no campo da educação física escolar, bem como a respeito de seu desenvolvimento profissional em sua lida cotidiana.

### 3.1. Professores colaboradores

A escolha dos professores foi por meio da indicação dos pares, na qual consideramos as sugestões dos docentes que participaram à frente das mediações dos tempos oficiais de formações continuadas dos professores de educação física no decorrer de cinco anos, entre 2017 e 2021.

Os critérios utilizados para ocorrer a indicação foram: a) apresentam uma *pertença* à profissão de professor de educação física escolar e são reconhecidos como autoridades<sup>4</sup> por seus pares; b) manifestam um envolvimento e assiduidade nos encontros de formação continuada dos professores de educação física ofertados por sua Rede de Ensino Pública; c) têm cargo de professor efetivo estatutário pelo menos em uma das duas redes de ensino públicas mencionadas; d) têm ao menos cinco anos de experiência como professor da educação básica.

Após essa indicação dos pares, identificamos seis professores de educação física escolar, que atenderam na totalidade aos critérios estabelecidos neste estudo, tendo sido três atuantes na Rede Municipal de ensino de Vila Velha e três professores que atuam na Rede Municipal de ensino de Cariacica.

### 3.2. Instrumento de coleta de dados

Foram utilizadas as entrevistas narrativas como fontes de materiais biográficos primários, nas quais buscamos questionar os sentidos das vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, tendo em vista que as histórias pessoais que nos constituem são produzidas no interior de práticas sociais institucionalizadas e por elas mediadas (Jovchelovitch; Bauer, 2002; Souza, 2011).

---

<sup>4</sup> Pelas lentes arendtianas a profissão docente, como representante de todos os habitantes no mundo, assume a responsabilidade de introduzir os alunos em um mundo comum. É a sua função servir de mediadora entre o mundo e os alunos, entre as velhas e as novas gerações. Tal responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade; não se tratando de um mero mediador, mas um responsável em legar uma “herança sem testamento” aos novos herdeiros de um mundo comum. A autoridade se assenta na responsabilidade que o docente assume, assim como também é reconhecido pelos outros.



A entrevista narrativa configurou-se como singular para apreensão de aspectos sócio-históricos e conjunturais, bem como percursos e trajetórias de formação. Considerando o contexto pandêmico,<sup>5</sup> optamos por realizar as conversas com os colaboradores da pesquisa de maneira virtual. Dessa forma, realizamos aproximadamente dezoito horas de entrevistas narrativas, uma média de três horas com cada colaborador. Foram quatro colaboradores do sexo masculino e dois do sexo feminino.

Identificamos dois eixos de análises relacionados com o objeto central do estudo de doutoramento: o primeiro eixo denominamos de “Trajetórias Formativas dos Professores” e o segundo de “Possíveis Aspectos para a Experiência Docente”<sup>6</sup>. Importante enfatizar que o recorte que estabelecemos para apresentar neste artigo encontra-se localizado no âmbito do segundo eixo.

#### 4. DIÁLOGOS SOBRE O CONCEITO DE AUTORIDADE

Por meio das narrativas (auto)biográficas dos professores, apreendemos trechos que permite-nos inferir condições de possibilidades para o reconhecimento das autoridades dos colaboradores, tanto pelo fato de assumirem sua dupla responsabilidade, por reconhecerem sua importância, quanto pelo fato de serem reconhecidos pelos alunos, bem como pelos pares no ambiente de trabalho. Assim, destacamos um conjunto de seis narrativas na íntegra e em bloco, com o intuito de tornar compreensível de onde partiram algumas das análises voltadas aos aspectos da autoridade dos professores.

*Com qualquer criança, sei o nome de todos, inclusive dos que não são meus. Criança não é menino, nem menina. Tem que saber o nome, tem que saber que menino que é esse? De onde sai? Irmão de quem? Primo de quem? Onde vive? Como vive? E sei isso tudo! Procuro saber! Isso faz a diferença, você estabelecer esses vínculos de afeto. A criança é um ser, um ator e a gente vai estabelecer uma relação ali. Acho que a gente tem que brigar pelos direitos e eu ensino muito as crianças a brigarem pelos direitos, de reivindicar pelo espaço que eu acho que é deles. Lógico que com respeito! E eu brigo muito com as crianças nesse sentido. Eles me reconhecem como uma excelente profissional, se for lá e perguntar eles*

---

<sup>5</sup> A partir de março de 2020 sofremos com a pandemia Sars-Cov2 (Covid-19). Na fase de campo desta pesquisa, estávamos com restrições de contato mais aproximado entre as pessoas, bem como impossibilitados de circular em determinados espaços.

<sup>6</sup> No qual exploramos as seguintes questões: como o professor de educação física escolar manifesta sua autoridade e promove a transmissibilidade para os alunos e, assim, configura o conceito de responsabilidade docente no espaço/tempo escolar? Quais os guias/inspirações que podem emergir dos saberes/fazeres da experiência dos professores de educação física escolar investigados, que têm potencial de serem legados como heranças aos que ingressarão como “estrangeiros” no mundo? Quais desses são capazes de se apresentar como pontos de referências para os demais (futuros) professores agirem conforme seus contextos e realidades?



vão falar que sou uma excelente professora. Acho que eles entendem meu trabalho! A diferença que faço para as crianças. Principalmente a relação pessoal que desenvolvo com eles ("JR").

Nos conselhos eu comecei a me colocar mais! Porque eu conhecia meus alunos! E quando eles [os professores] olhavam meu discurso, eles viam que eu conhecia o aluno. Ah o aluno tal é assim, assim, assim! "Ah você conhece o aluno, né?". Então, eles começaram a ver que eu dava aula, que conhecia o aluno. Após minha fala nas reuniões, chegou um momento que um professor chegou pra mim e disse: "Pô cara, você tem um conhecimento pedagógico legal, né?". Existe uma mística, que o aluno ruim gosta de educação física. E não tem nada a ver! Tem aluno que não se interessa por outra disciplina, tem aluno que já. Tem a ver com as experiências também, né?! As experiências ruins vão modelando as pessoas a não gostarem daquilo que elas tiveram experiências ruins. Aí eu sempre tentei trazer experiências boas para meus alunos. Eu tive uma aluna, que na época ela falou que queria ser professor igual a você. Perguntei: como assim? "Ah porque acho que vou fazer educação física! E quero ser professora igual a você!" [rsrs] E ela estava fazendo educação física também, mas não se formou ainda, está cursando! ("RV").

*Eu assumo minhas responsabilidades de professor, porque eu quero ser diferente pra esses alunos. Quero ser um professor que eles vão lembrar daqui alguns anos. Não porque eu sou divertido! Não porque eu sou legal! Mas porque eu sou um professor que me preocupei em dar aula! O relacionamento que sempre tive com os professores é de um reconhecimento, sou reconhecido por eles pelo que faço. De um trabalho que é bem feito. É visível! Que há uma aula de educação física! Então, eu sempre tive esse reconhecimento, desde quando eu comecei a dar aula. E a gente vai acabando mostrando um trabalho e conforme a gente mostra a gente é reconhecido. É um reconhecimento do trabalho produzido, uma prática que foi sendo construída durante uns anos ("WS").*

*Olha, eu não sou uma professora que deixa os alunos fazerem o que querem! Eu sou uma professora que exijo muito respeito deles! Exijo silêncio quando estou falando! Então, parece que às vezes sou uma professora autoritária, mas não! Tudo tem sua hora, hora de ficar quieto e me ouvir, hora de fazer atividades, hora de fazer avaliação do que foi feito, então tudo tem que ter organização, se não virá bagunça. E os meus alunos eu sinto que eles têm confiança em mim, em coisas que eles não falam com outras professoras, eles desabafam comigo. Eu gosto disso. Mostra que eles têm confiança em mim. Eles sabem que eu sou rigorosa, que eu não gosto das coisas de qualquer jeito, mas que eu sou amorosa, sou amiga, que eu me importo com eles. Então, eu acho que os outros profissionais gostam do meu trabalho. Inclusive muitos falaram assim: "nossa você trabalha!". E é triste ouvir isso! Porque, por um lado é bom que estão reconhecendo seu trabalho, mas por outro lado você sabe que tem colegas que poxa! Então, os projetos que eu desenvolvia tinha uma visão, era bem visto, ficavam em evidência. Então, essas apresentações internas, as aulas de educação física, acabavam movimentando a escola ("WM").*

*O que eu sempre falo é que eu enquanto professor, nunca trabalhei pra diretor! Nunca trabalhei pra pedagogo! Eu trabalhava pra meu aluno! Tinha*



*uma escola que era sol a pino, capim de boi que crescia no pátio, com chão batido, duro, empoeirado, pensa num lugar difícil e ruim de trabalhar?! [rsrs] Cara, mesmo assim eu queria dar aula [rsrs]! Mesmo no sol, eu ficava uns 20 minutos só e depois voltava! E aí lembro da escola tentando me segurar, falando pra eu não ir pra lá, mas eu queria dar aula! Eu queria mostrar, queria fazer a diferença para aquele aluno e não rolar a bola, né?! Então, eu queria dar a minha aula! Porque a educação física está no currículo, ela tem sua responsabilidade, tem que prestar conta das práticas corporais, não só, mas tem a parte atitudinal, então eu me fiz dentro da minha fala, dentro das reuniões e até com os pais, eu falava e fazia a minha disciplina ganhar uma relevância! Então, a minha relação era bem tranquila com os alunos, de parceiro, mas faço questão que eles entendam que eu sou a autoridade, né?! Eu quem sou a autoridade daquele local! Mas que não impede que eles falem, dialoguem, sugiram. Então, eu sempre ouço exatamente essa fala: “Nunca vi professor dar aula igual você dá!”, ou: “Ah você é o primeiro professor de educação física que eu vejo que dar aula!”, né?! E lógico que pelo fato de nossa disciplina está muito exposta, né?! Que a verdade que nossa sala de aula é onde todo mundo vê! Não é?! Então a gente tem uma exposição que os outros professores não têm! Que nenhuma disciplina mais tem! Nós temos uma exposição maior pelo fato de nosso espaço ser visível a todos! Então, você tem uma visibilidade! (“BF”).*

*Nossas aulas aparecem porque o professor de educação física é o que está mais exposto dentro da escola. Todo mundo vê como tá legal o xadrez, como tá legal a ginástica, a luta [...] eles veem e me dão parabéns! E os professores falavam: “Rapaz você se reinventa, hein?!” e os professores sempre viam porque a gente está em exposição, então todas as atividades novas ou não estão aparecendo, porque todos veem! (“AA”).*

Todas as narrativas parecem manifestar aspectos que marcam um reconhecimento mútuo entre os docentes e seus alunos. A “JR” conta-nos sobre sua preocupação em saber quem são, as origens e condições dos alunos da escola em que trabalha. Para ela, isso colabora com um estabelecimento de vínculos afetivos, bem como contribui para pensar sua proposta conforme sua realidade. Aspecto que nos possibilita associar a um reconhecimento da relevância do aluno, assim como do conhecimento específico da disciplina, manifestando sua dupla tarefa.

Nessa direção, parece ocorrer algo semelhante no trecho do depoimento de “RV”, na medida em que ele relembra como se posiciona em conselhos de classe sobre as turmas e, ao mesmo tempo, em que explana quem são seus alunos, manifestando cuidado com eles. É também reconhecido pelos demais professores das outras disciplinas por seu compromisso com seu saber/fazer.

O professor realizou uma reflexão importante quanto a sua prática pedagógica. Alegou que busca promover experiências boas para seus alunos. Esse seu agir com



autoridade, parece resultar em reconhecimentos por parte dos alunos, ao passo que pode ter os cativado em suas aulas, bem como a serem guias para escolha da profissão deles.

Ainda no que diz respeito ao fato de a autoridade docente ser marcada por um reconhecimento mútuo, tanto dos professores quanto dos alunos, parece-nos interessante refletir sobre uma frase ilustre do livro “O Pequeno Príncipe” que diz: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (Saint- Exupéry, 2013, p. 56). A passagem em questão, uma das mais citadas dessa obra, é dita pela Raposa, dirigida ao Pequeno Príncipe, ambos personagens da história.

A reflexão da Raposa inicia-se quando o rapazinho – O Pequeno Príncipe – pergunta: “O que quer dizer ‘cativar’?” (p. 52). A Raposa responde que cativar significa criar laços, passar a ter necessidade do outro. Assim, então, exemplifica dizendo que o garoto é igual a qualquer outro, tal qual ela é igual a qualquer outra Raposa. “Ambos não temos necessidades um do outro”, contudo, porventura, caso for cativada por você (no caso o rapazinho), nós (Raposa e o Príncipe) teremos necessidade um do outro, de modo a sermos únicos um para o outro.

[...] Tu não és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens também necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo [...] (Saint- Exupéry, 2013, p. 53).

O Pequeno Príncipe menciona, então, uma rosa que o havia cativado. Nesse sentido, a Raposa, por quem já havia se afeiçoado, diz: “O essencial é invisível aos olhos” (p. 56). Como percebeu que nutria um profundo afeto pela rosa, a Raposa provocou outro ensinamento dizendo: “Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante” (p. 56). Emerge daí a reflexão acerca da célebre frase expressa no livro, de se ser responsável pelo que se cativa, no caso, o garoto é responsável pela rosa.

Na obra, podemos interpretar que aquele que é amado passa a ser responsável pelo outro, por aquele que nutre o afeto por si. O ensinamento sugere que devemos ser prudentes com os sentimentos daqueles que nos amam, que devemos cuidar uns dos outros, zelando pelo bem-estar recíproco.

A reflexão se opõe à noção individualista – “introspecção”. Em termos arendtianos, fomenta a reciprocidade, a consciência coletiva – pluralidade, composta pelas singularidades. Somos responsáveis uns pelos outros, sobretudo por aqueles que cruzam nosso caminho e nos enxergam com admiração.



Nesse sentido, a educação seria aquilo que cria entre nós e o mundo uma relação de pertencimento. Esse mundo me faz ser aquilo que sou. Portanto, em grande medida, a tarefa do professor de educação física escolar tem relação com o cultivo deste mundo, as práticas corporais, do amor como sentimento de *pertença* coletiva; não como sentimento privado. A tarefa da educação, mediada pelos professores, é trazer inteligibilidade para o mundo, fazer com que seja compreensível, que faça sentido.

Nessa esteira, “WS” expressa que busca ser reconhecido por meio de seu compromisso. Então, visa cativar os alunos pelo fato de proporcionar algo diferente, preocupa-se em ser lembrado pelo aluno pelo fato de dar aula. Por exercer seu ofício, possibilitando a continuidade da transmissibilidade do legado das heranças. Por conseguinte, essa manifestação da dupla tarefa docente, promove reconhecimento entre os demais professores da escola.

Em outro excerto destacado, “WM” indica outra possibilidade de interpretarmos o duplo reconhecimento nessa relação entre professores e alunos. Ela relata que prefere manter em sua lida cotidiana uma relação comportamental/atitudinal, exigindo respeito e ordem entre ela e os alunos e, também, entre os “estrangeiros”.

O professor “BF” também manifesta uma prática de mútuo reconhecimento. Rememora uma condição de trabalho bem degradante. Embora sempre buscassem cumprir sua tarefa, visto que sua preocupação em trabalhar era para e com os alunos. Reforçou que visava manter uma autoridade, no sentido da relação comportamental/atitudinal, mas isso não impedia que houvesse uma relação de parceria e diálogo entre professor e alunos.

Interpretamos essa relação comportamental/atitudinal por intermédio do trecho da canção intitulada “Há tempos”, da extinta banda “Legião Urbana”, que diz “[...] disciplina é liberdade [...]”. Na medida em que a autoridade docente, em face aos alunos, é hierarquicamente temporária, visto que cabe ao professor conduzi-los para uma potencial capacidade de agir no mundo, o processo de transmissibilidade das heranças passa, também, pelo modo de agir dos mais novos no espaço/tempo escolar.

Tal relação comportamental/atitudinal, pode ser interpretada como uma condição de possibilidade para o agir do aluno quando esse for cidadão, de maneira que possa agir por meio das contradições da liberdade, em termos arendtianos, negar sua privatividade para agir no mundo comum.

Essa é a possibilidade de ampliar a capacidade de agir, condição que pode empoderar os alunos para (re)pensarem a sociedade por meio de uma discussão que



reflita tanto sua singularidade quanto suas condições sociais para que cada singularidade possa se desenvolver.

Então, para ampliar nos alunos a compreensão de sua liberdade singular, precisa que considerem os aspectos sociais. Em outros termos, que considerem os resultados dos processos complexos de funcionamento da sociedade. Portanto, essa relação comportamental/atitudinal não pode promover respostas prontas/definitivas, mas pode colaborar com o exercício de pensamento para as possíveis mudanças.

Tal condição possibilita-nos interpretar a relação de autoridade hierarquicamente temporária entre professores e alunos. Em outros termos, à medida em que os mais novos têm suas capacidades de compreensão alargadas, possivelmente agirão com mais autonomia, superando, assim, gradativamente a autoridade dos mais velhos.

Essa relação narrada por esses professores permite-nos interpretar, ainda, uma manifestação do reconhecimento por parte dos alunos, na medida em que relatam que os alunos os procuram para realizarem confidências, visto que se importam com eles, assim, essa também trata-se de uma maneira de cativá-los.

Outrossim, essa postura também resulta no reconhecimento dos pares na escola, pois suas práticas pedagógicas tomam visibilidade e se evidenciam no dia a dia, todavia é um reconhecimento revelado com certo espanto: “*Nossa, você trabalha!*”, ou “*Nunca vi professor dar aula igual você dá!*”, ou “*Ah você é o primeiro professor de educação física que eu vejo dar aula!*”.

Essa questão da visibilidade e exposição das aulas de educação física escolar também é abordada nas narrativas, visto que suas práticas pedagógicas se evidenciam tanto pelo fato de terem comprometimento quanto pelo fato das aulas serem essencialmente em espaço aberto, são visíveis aos olhos. Assim, “AA” descreve o quanto seus pares da escola reconhecem e parabenizam suas práticas pedagógicas, ressaltando sua capacidade de se reinventar.

Ressaltamos que esses recortes narrados configuraram-se como fundamentais no processo formativo dos professores colaboradores, no qual apresentaram tensões e aprendizagens que contribuíram sobremaneira para a manifestação e reconhecimento de suas autoridades, assim como revelaram seus modos de ser e estar na profissão docente, bem como trouxeram em seu escopo as reflexões que cada um fez de si próprio como professor de educação física escolar.

Nos esforçamos em interpretar seus saberes/fazeres, por meio de linguagens próprias, com a intenção de tentar constituir uma representação partilhada, para, enfim,



tornar-se uma possibilidade de “fonte” para os (futuros) professores de educação física escolar.

O “como” narraram suas experiências, são verdades necessárias, são situacionais. São respostas que foram construídas dentro de suas lidas cotidianas, são soluções que dependem dos envolvidos e que precisam ser socializadas. Trata-se do “sendo” da educação física escolar. Logo, não são modelos suficientes para toda e qualquer experiência, não são pretensões dogmáticas de conclusões definitivas/prontas/acabadas para os problemas do cotidiano docente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da compreensão de Arendt sobre educação como uma atividade humana fundamental, visto que essa é nossa resposta à condição de nossa existência, nos colocamos no desafio de engendrar um diálogo entre os processos formativos dos professores de educação física escolar no seu ato de ensinar e o conceito de autoridade, em estreita relação com o passado e com a tradição.

As narrativas dos professores não têm por fim manifestar um poder de coerção, nem operar pela força, ao contrário, podem operar como guias inspiratórios, não definindo os rumos que se deve tomar, mas apontando condições de possibilidades para repensar o ensino e a aprendizagem.

Compreendemos que as narrativas compartilhadas pelos professores contribuíram para suscitar um “exercício de pensamento” acerca da singularidade da experiência docente em Educação Física, de seus saberes vividos e da forma como esses conhecimentos se integram e participam da constituição do sujeito e do professor.

Tais dimensões, historicamente negligenciadas nos processos de formação profissional, são aqui destacadas como fundamentais e indicadas como necessárias de serem contempladas nos currículos de formação docente, por meio de diferentes componentes curriculares.

O presente estudo enfatiza a urgência de instaurar uma cultura profissional que promova, de maneira articulada, tanto o exercício da dupla responsabilidade docente quanto a legitimação de sua autoridade, em termos arendtianos, configurando-se, assim, como uma tradição potencial a ser incorporada e consolidada nos processos formativos dos professores de Educação Física escolar.

Percebemos, enfim, que se destacaram aspectos relevantes do conceito de autoridade sendo mobilizados na prática docente dos seis professores colaboradores da



pesquisa, tais como: a) reconhecimento mútuo entre os docentes e seus alunos; b) entendimento da educação como aquela que cria entre nós e o mundo uma relação de pertencimento; c) reconhecimento dos pares.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (2014). A relação teoria-prática na educação física escolar: desdobramentos para pensar um “programa mínimo”.

**Kinesis**, [S. I.], v. 32, n. 2, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/2316546416503>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/16503>. Acesso em: 6 ago. 2024.

ARENKT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016a.

ARENKT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectivas, 2016b.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **Educação**: uma herança sem testamento. 2015. 115 f. Tese de livre docência (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2015.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GOETTEMS, Lislane.; BURCKARDT, Eduarda Virgínia.; GEHRKE, Carolina. Acontecências: um mosaico da condição humana. **Cena**, [S. I.], n. 23, p. 23–37, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-3254.73351>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/73351>. Acesso em: 3 fev. 2024.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime.; SILVA, Sidinei Pithan da. Educação física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Movimento**, [S. I.], v. 25, p. e25070, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.95771>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/95771>. Acesso em: 5 nov. 2024.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90-113, 2002.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; SILVA, Bruno Vasconcellos. Narrativas (auto)biográficas sobre o aprendizado da docência universitária na Educação Física. **Debates em Educação**, v. 15, p. 1-19, 2023.

SAINT-EXUPÉRY, Antonie de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2013.

SILVA, Bruno Vasconcellos. **A pertença docente**: busca de sentidos nas experiências dos professores de educação física escolar. 2022. 239 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

SILVA, Bruno Vasconcellos. Narrativa (auto) biográfica e o processo de tornar-se professor de Educação Física Escolar. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 13, p. 20-45, 2025.



SILVA, Bruno Vasconcellos; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. A pertença docente: busca de sentidos nas experiências dos professores de Educação Física escolar. **Movimento**, [S. I.], v. 30, p. e30032, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.131782>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/131782>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida. **Educação**, [S. I.], v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8707>. Acesso em: 2 nov. 2024.

