

AUTORIDADE PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS DEMOCRÁTICOS: ASSIMETRIA, LEGITIMIDADE E CONDIÇÕES DA MEDIAÇÃO EDUCATIVA

*PEDAGOGICAL AUTHORITY IN DEMOCRATIC CONTEXTS: ASYMMETRY, LEGITIMACY AND THE
CONDITIONS OF EDUCATIONAL MEDIATION*

Marcelo Miguel Ribeiro Rodrigues

Doutorando em Hospitalidade pela Universidade Anhembi Morumbi

Joelson Lopes da Paixão

Mestre em Engenharia Elétrica pela UFSM, com diversas especializações em Educação e Ensino

Rayane Emanuelle de Oliveira Valentim

Doutora em Educação pela UFRN. Professora do IFRN

Samuel Gonçalves Pinto

Doutor em Ciências do Exercício e do Esporte pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Rafael Ribeiro Nascimento

Mestrando em Teologia pela Faculdade Teológica Sul Americana

Ártaga Paulino Freires

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nove de Julho

Edilene Marques dos Santos

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente da
Universidade Evangélica de Goiás

Benedito Wagner Vieira

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente da
Universidade Evangélica de Goiás

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/q3djav31>

Aceito em: 08.09.2026

Resumo: A discussão sobre autoridade pedagógica costuma oscilar entre a nostalgia de formas hierárquicas superadas e a suspeita generalizada de que toda assimetria educativa seria autoritária. Este artigo examina um problema situado entre esses extremos: como se sustenta a legitimidade da mediação educativa em contextos institucionais que assumiram valores democráticos, horizontais e participativos. Trata-se de ensaio teórico-analítico, construído por revisão narrativa de literatura filosófica, sociológica e pedagógica sobre autoridade, instituição e ensino. O argumento organiza-se em quatro movimentos. Primeiro, distingue autoridade de poder, disciplina e autoritarismo, recuperando a diferenciação entre potestas e auctoritas e sustentando que a autoridade educativa se define pela dispensa da

coerção. Segundo, separa o plano da fonte da autoridade do plano da justificação pública da assimetria, o que permite acomodar, sem falsa equivalência, posições divergentes quanto ao lugar da argumentação na relação educativa. Terceiro, sustenta que o enfraquecimento das formas tradicionais de autoridade não constitui decadência moral, mas efeito estrutural da adoção de princípios democráticos e do declínio do programa institucional que antes convertia posição em legitimidade. Quarto, propõe que a autoridade pedagógica legítima se sustenta pela articulação de três condições interdependentes: epistêmica, relacional e institucional. A contribuição do artigo não reside na identificação dessas dimensões, já presentes de modo disperso na literatura, mas em sua articulação como modelo de diagnóstico diferencial, que associa tipos distintos de fragilização a respostas igualmente distintas. Reconhece-se como limitação a ausência de evidência empírica primária e a variabilidade dos contextos formativos considerados.

Palavras-chave: Autoridade pedagógica; Legitimidade educativa; Mediação docente; Autonomia do estudante; Instituição escolar.

Abstract: Discussions of pedagogical authority tend to oscillate between nostalgia for superseded hierarchical arrangements and a generalized suspicion that any educational asymmetry is authoritarian. This article examines a problem located between these extremes: how the legitimacy of educational mediation is sustained in institutional contexts that have embraced democratic, horizontal and participatory values. It is a theoretical and analytical essay, developed through a narrative review of philosophical, sociological and pedagogical literature on authority, institutions and teaching. The argument unfolds in four movements. First, it distinguishes authority from power, discipline and authoritarianism, recovering the distinction between potestas and auctoritas and arguing that educational authority is defined by its dispensing with coercion. Second, it separates the plane of the source of authority from the plane of the public justification of asymmetry, which makes it possible to accommodate divergent positions on the place of argumentation in the educational relation without producing false equivalence. Third, it argues that the weakening of traditional forms of authority is not moral decay but a structural effect of the adoption of democratic principles and of the decline of the institutional programme that once converted position into legitimacy. Fourth, it proposes that legitimate pedagogical authority rests on the articulation of three interdependent conditions: epistemic, relational and institutional. The article's contribution lies not in identifying these dimensions, already present in dispersed form in the literature, but in articulating them as a model of differential diagnosis that associates distinct forms of erosion with equally distinct responses. The absence of primary empirical evidence and the variability of the educational contexts considered are acknowledged as limitations.

Keywords: Pedagogical authority; Educational legitimacy; Teacher mediation; Student autonomy; School institution.

1 Introdução

Poucos temas educacionais são tão frequentemente discutidos e tão raramente definidos quanto o da autoridade do educador. A expressão circula em debates públicos, documentos institucionais e conversas de sala dos professores associada a diagnósticos de perda: perda de respeito, perda de limites, perda de condições de

trabalho. Essa associação tem consequências analíticas relevantes. Quando a autoridade é enunciada apenas como aquilo que falta, o problema científico se dissolve em lamento, e a única resposta imaginável passa a ser a restauração de arranjos anteriores. Quando, em sentido oposto, toda assimetria entre quem ensina e quem aprende é lida como resíduo autoritário, o resultado é a suspensão da própria possibilidade de pensar a função mediadora do educador.

O presente artigo situa-se deliberadamente entre esses dois polos. Seu ponto de partida é que ambos compartilham uma confusão conceitual: tratam autoridade e poder como sinônimos. Se autoridade for entendida como capacidade de impor condutas, então de fato só há duas alternativas, o retorno à imposição ou sua recusa. Mas essa equivalência não se sustenta quando se examina a literatura que constituiu o conceito. Arendt (2003) argumentou que a autoridade é precisamente aquilo que se perde quando se recorre à força ou à persuasão argumentativa, situando-a em um registro distinto tanto da coerção quanto do convencimento. Prairat (2003) recuperou a distinção romana entre potestas, o poder legal conferido pela posição, e auctoritas, a influência legítima que amplia e sustenta a ação de outrem, para sustentar que a autoridade educativa não é coercitiva, mas habilitadora. Sennett (2001) mostrou como a autoridade se constitui em um vínculo emocional ambivalente, atravessado por dependência e resistência, e não em uma simples relação de comando.

Assumida essa distinção, o problema científico se reformula. Não se trata de perguntar se a autoridade do educador deve ser preservada ou abolida, mas de compreender sob que condições ela pode ser legitimamente exercida em instituições que incorporaram, como princípio e não como concessão, a autonomia e o protagonismo dos estudantes. A questão de pesquisa que orienta o artigo é, portanto: como reconstruir e sustentar uma autoridade pedagógica legítima em contextos educacionais mais democráticos, horizontais e participativos sem reproduzir formas autoritárias de relação?

O objetivo geral é construir um quadro analítico que distinga a reconstrução da autoridade pedagógica da restauração de relações autoritárias, identificando as condições de que essa reconstrução depende. Quatro objetivos específicos operacionalizam esse propósito: delimitar conceitualmente autoridade em relação a poder, disciplina, respeito e autoritarismo; distinguir o plano da fonte da autoridade do plano da justificação pública da assimetria, de modo a tratar com precisão o estatuto da argumentação na relação educativa; analisar o enfraquecimento das formas tradicionais de autoridade como efeito estrutural da democratização das relações institucionais, e não como decadência moral; e articular condições epistêmicas, relacionais e institucionais em um modelo capaz de orientar diagnósticos diferenciados.

A delimitação adotada é ampla no que se refere aos contextos formativos e restrita no que se refere ao tipo de afirmação sustentada. O artigo não se limita à educação básica

nem ao caso brasileiro, uma vez que a literatura mobilizada trata da relação educativa em níveis e modalidades diversos, incluindo educação profissional, ensino superior e formação de adultos. Em contrapartida, o texto não formula generalizações empíricas sobre a frequência ou a intensidade dos fenômenos discutidos em qualquer sistema educacional específico, o que exigiria evidência de outra natureza.

A contribuição pretendida requer uma delimitação cuidadosa. A identificação de dimensões epistêmicas, relacionais e institucionais da autoridade docente não é inédita. Pace e Hemmings (2007), em revisão de teoria, ideologia e pesquisa sobre autoridade em sala de aula, oferecem elementos relacionados a essas três ordens de fatores ao tratarem a autoridade como construção social negociada, contextualmente situada e condicionada por fatores institucionais, ainda que não a formalizem como tríade. Zamora Poblete, Meza Pardo e Cox Vial (2020), em estudo empírico com professores iniciantes, associaram o reconhecimento da autoridade docente ao capital profissional e ao perfil social dos estudantes, além de identificarem pares e equipes diretivas como principais garantidores do reconhecimento profissional em um contexto de enfraquecimento da autoridade institucional tradicional. A contribuição aqui pretendida situa-se em outro nível: não na identificação das dimensões, mas em sua articulação como modelo de diagnóstico diferencial, que associa a fragilização de cada condição a efeitos característicos distintos e, por consequência, a respostas institucionais e formativas igualmente distintas. Cabe registrar que uma revisão narrativa não permite estabelecer que tal arranjo não tenha sido proposto anteriormente. A reivindicação aqui formulada é, portanto, de pertinência e utilidade analítica, e não de ineditismo demonstrado.

2 Percorso metodológico

O estudo caracteriza-se como ensaio teórico-analítico de natureza qualitativa, construído a partir de revisão narrativa de literatura. Essa escolha decorre diretamente da natureza da questão de pesquisa. Trata-se de um problema conceitual, relativo às condições de legitimidade de um tipo de relação, e não de uma questão sobre a distribuição, a frequência ou a associação estatística de variáveis. Um desenho empírico, ainda que valioso para questões correlatas, não responderia à pergunta formulada, que exige trabalho de distinção conceitual e de reconstrução argumentativa.

A revisão narrativa, diferentemente da revisão sistemática, não pretende exaustividade nem reprodutibilidade do processo de busca, e não opera com protocolo de rastreio, elegibilidade e extração. Seu critério de qualidade é a pertinência das fontes ao argumento e a explicitação dos motivos de sua seleção. Foram mobilizadas quatro camadas de literatura. A primeira reúne obras de filosofia política e social que constituíram o conceito de autoridade e sua diferenciação em relação ao poder, com destaque para Arendt (2003), Sennett (2001) e Prairat (2003). A segunda reúne análises

sociológicas sobre a transformação das instituições e sobre os mecanismos de legitimação escolar, particularmente Bourdieu e Passeron (1970) e Dubet (2002). A terceira reúne contribuições pedagógicas sobre ensino, saber docente e relação educativa, incluindo Freire (1996), Tardif (2002), Biesta (2012, 2017), Carvalho (2017) e Mühl (2020). A quarta reúne literatura específica e complementar sobre autoridade docente e condições de trabalho, com Pace e Hemmings (2007), OECD (2020) e Zamora Poblete, Meza Pardo e Cox Vial (2020), incorporada para posicionar o argumento diante da discussão especializada e para sustentar afirmações que ultrapassam o registro estritamente conceitual.

Três critérios orientaram a seleção das fontes. O primeiro foi o tratamento direto e conceitualmente elaborado da autoridade, da instituição ou da relação de ensino. O segundo foi a possibilidade de verificação integral dos metadados em fonte editorial ou base acadêmica confiável, incluindo identificador digital quando existente. O terceiro foi a capacidade de tensionar, e não apenas de confirmar, o argumento em construção. Este último merece registro. A inclusão de Bourdieu e Passeron (1970) e de Dubet (2002) responde justamente à necessidade de submeter a tese defendida à objeção mais forte disponível, a de que a autoridade pedagógica é, em alguma medida, inseparável de mecanismos de imposição e de reprodução de desigualdades.

O procedimento analítico consistiu em quatro operações sucessivas: distinção conceitual entre termos frequentemente tratados como equivalentes; separação de planos analíticos que a literatura por vezes sobrepõe, particularmente o da fonte da autoridade e o de sua justificação pública; confronto entre interpretações divergentes do enfraquecimento da autoridade, preservando as divergências em vez de sintetizá-las artificialmente; e construção de uma proposição analítica própria, apresentada como inferência do autor e não como consenso da literatura.

Cabe explicitar o alcance das afirmações produzidas. O artigo formula distinções conceituais e proposições analíticas. Não apresenta dados primários, não estima efeitos e não sustenta relações causais entre transformações culturais, condições institucionais e qualidade da mediação pedagógica. Quando o texto sugere conexões entre esses planos, faz uso deliberado de linguagem de associação e de implicação, reservando formulações mais fortes para os pontos em que a literatura mobilizada as autoriza. Os poucos enunciados de natureza empírica presentes no texto, relativos a condições de trabalho docente, são atribuídos às fontes que os sustentam e não são generalizados para além do escopo dessas fontes.

3 Autoridade, poder, disciplina e autoritarismo: uma delimitação necessária

A imprecisão terminológica não é um defeito acessório do debate sobre autoridade pedagógica. É constitutiva dele. Boa parte das controvérsias sobre o tema deriva de que os interlocutores discutem objetos distintos sob a mesma palavra.

Uma distinção particularmente produtiva para o problema aqui examinado é a que Prairat (2003) recupera da tradição romana. *Potestas* designa o poder institucionalmente conferido, o conjunto de prerrogativas que acompanham uma posição e que permitem exigir, avaliar, sancionar. *Auctoritas* designa algo de outra ordem: a capacidade de aumentar, de fazer crescer, de sustentar a ação de outrem. O educador dispõe de potestas por ocupar uma função regulada; a auctoritas, porém, não é conferida pelo cargo, e sua característica distintiva é dispensar a coerção. Onde é preciso impor, a autoridade já não está operando. A formulação de Arendt (2003) é convergente nesse ponto específico: a autoridade exclui tanto o uso da força quanto a persuasão por argumentos, pois a força a destrói e a argumentação pressupõe uma igualdade que a relação de autoridade não estabelece.

Dessa delimitação decorrem três consequências analíticas.

A primeira é que autoridade e poder não são graus de uma mesma escala, mas registros distintos. Um educador pode dispor de considerável potestas, sustentada por dispositivos regulamentares de frequência, avaliação e sanção, e exercer autoridade mínima, no sentido de que sua palavra não sustenta nem amplia a ação intelectual dos estudantes. A situação inversa também é possível, embora menos frequente em ambientes fortemente burocratizados. A observação é relevante porque desloca o diagnóstico: a fragilização da autoridade pedagógica não se corrige mediante ampliação de prerrogativas disciplinares, uma vez que estas pertencem a outro registro.

A segunda é que disciplina e autoridade não se implicam mutuamente. A disciplina designa um conjunto de regulações da conduta em situação coletiva, e alguma forma de regulação é condição de possibilidade de qualquer trabalho educativo compartilhado. Mas a regulação pode ser sustentada por autoridade, por coerção ou por negociação, e a escolha entre esses mecanismos não é indiferente do ponto de vista formativo. A confusão entre os termos alimenta um falso dilema, no qual defender a autoridade do educador equivaleria a defender regimes disciplinares rígidos, e questionar tais regimes equivaleria a dissolver a função docente.

A terceira consequência diz respeito ao autoritarismo. Se a autoridade se caracteriza por dispensar a coerção, o autoritarismo pode ser descrito como a tentativa de produzir os efeitos da autoridade por meio dos instrumentos do poder. É, nesse sentido, um sintoma de ausência de autoridade, e não seu excesso. Freire (1996) formulou essa relação de modo

particularmente preciso ao situar autoritarismo e permissividade como desvios simétricos, e não opostos, de uma mesma dificuldade: a de sustentar uma relação simultaneamente diretiva e respeitosa da autonomia de quem aprende. Para Freire, a diretividade do ato educativo não se opõe à liberdade do educando; o que se opõe a ela é a manipulação, exercida tanto pela imposição quanto pelo abandono.

3.1 Autoridade, persuasão e justificação: uma distinção de planos

A delimitação anterior deixa em aberto uma dificuldade que percorre toda a discussão contemporânea e que convém enfrentar antes de prosseguir. Se, como sustenta Arendt (2003), a autoridade exclui a persuasão argumentativa, e se, como se argumentará adiante, contextos democráticos exigem que a assimetria educativa seja permanentemente justificada, então o argumento parece incorrer em contradição: exclui-se a argumentação como componente da autoridade e, ao mesmo tempo, exige-se argumentação para sustentá-la.

A dificuldade se dissolve quando se distinguem dois planos que a literatura frequentemente sobreposição.

O primeiro é o plano da fonte da auctoritas. Nele, a formulação arendtiana permanece válida: a autoridade não se constitui por convencimento discursivo. Um educador não passa a ter autoridade porque demonstrou argumentativamente que deveria tê-la. A auctoritas emerge de um reconhecimento que precede e excede a discussão, ancorado na relação com o saber, na consistência da conduta e no vínculo estabelecido. Se fosse produto de argumentação bem-sucedida, seria persuasão, e a distinção conceitual perderia sentido.

O segundo é o plano da justificação pública dos arranjos que instituem a assimetria. Aqui a argumentação não apenas é admissível como é constitutiva. As razões pelas quais determinada instituição organiza a relação educativa de modo assimétrico, estabelece obrigações, define critérios de avaliação e atribui prerrogativas a certos sujeitos são objeto legítimo de deliberação, contestação e revisão. Prairat (2003) opera nesse segundo plano quando associa a crise contemporânea da autoridade à generalização do princípio igualitário: o que a democratização torna exigível não é que o educador convença cada estudante de que merece autoridade, mas que a assimetria institucional seja publicamente sustentável.

Essa distinção permite reposicionar Freire (1996) sem produzir falsa equivalência. Freire admite explicitamente o convencimento no interior da relação educativa, não como fundamento da autoridade docente, mas como modo de exercê-la sem manipulação. O educador dialoga e busca convencer porque a autonomia que pretende produzir não pode ser imposta, e não porque sua legitimidade dependa do resultado desse convencimento. A divergência em relação a Arendt permanece real e não deve ser dissolvida: Freire

concede ao diálogo um lugar constitutivo na relação formativa que Arendt reserva a outra esfera. O que a distinção de planos oferece não é uma síntese entre os autores, e sim a possibilidade de utilizá-los sem incoerência interna, atribuindo a cada um o plano em que sua formulação é mais produtiva.

Registre-se que a distinção proposta é do autor e não é formulada nesses termos por nenhuma das fontes mobilizadas. Sua justificação é funcional: ela torna o argumento consistente e permite tratar separadamente dois fenômenos que, confundidos, produzem tanto a defesa autoritária da autoridade quanto sua recusa indiscriminada.

3.2 O respeito como percurso

Resta considerar o respeito. A literatura examinada não o trata como sinônimo de deferência à posição, nem como condição prévia cuja ausência inviabilizaria o trabalho pedagógico. Prairat (2003) o descreve como percurso que se desloca entre formas qualitativamente distintas: parte de uma forma elementar, o respeito como autolimitação da própria ação diante do outro, e tem por horizonte uma forma mais substantiva, o respeito como consideração e reconhecimento do outro em sua condição de sujeito. Não se trata, portanto, de afirmar que o respeito é ausente no início e presente no fim, mas de reconhecer que a relação educativa opera uma transformação em sua natureza.

Essa formulação tem consequências práticas relevantes. Se o respeito em sentido substantivo é aquilo que o trabalho pedagógico deve produzir, sua ausência inicial não constitui impedimento ao exercício docente, mas define parte de seu objeto. Ao mesmo tempo, a forma elementar de autolimitação recíproca funciona como condição mínima sem a qual o percurso não se inicia, o que impede a leitura ingênua segundo a qual nenhuma exigência prévia de conduta seria legítima.

Sennett (2001) acrescenta a essa delimitação uma advertência que impede a idealização do conceito. A autoridade constitui-se, em sua análise, como vínculo emocional ambivalente, atravessado simultaneamente por necessidade de referência e por impulso de recusa. Não se trata de uma relação transparente e consentida, e sim de um laço que combina reconhecimento e resistência. Essa ambivalência é analiticamente importante porque impede que a autoridade legítima seja concebida como ausência de conflito. A relação educativa produtiva não é aquela em que a resistência desapareceu, mas aquela em que a resistência pode ser expressa sem destruir o vínculo.

4 O enfraquecimento da autoridade tradicional: decadência ou efeito estrutural?

Estabelecida a delimitação conceitual, cabe examinar a interpretação do fenômeno que motiva o debate. A literatura oferece leituras que convergem quanto à constatação

do enfraquecimento das formas tradicionais de autoridade e divergem substantivamente quanto à sua explicação e à sua valoração.

4.1 O declínio do programa institucional

Dubet (2002) formula uma interpretação sociológica de amplo alcance. Sua tese central é a de que a modernidade organizou instituições como a escola em torno do que denomina programa institucional, um arranjo no qual valores concebidos como sagrados ou incontestáveis eram convertidos em trabalho de socialização por profissionais investidos de uma vocação, cujo exercício produzia simultaneamente disciplina e liberdade. Nesse arranjo, a legitimidade do profissional derivava da posição ocupada dentro do programa, e não de um trabalho relacional a ser continuamente realizado.

O que Dubet (2002) descreve como declínio não é o desaparecimento da instituição, mas a erosão desse mecanismo de conversão. Quando os valores deixam de ser tratados como incontestáveis, quando a diversidade de públicos torna impossível supor uma comunidade de referências, quando a vocação cede lugar a uma profissionalidade tecnicamente definida, a legitimidade deixa de acompanhar a posição e passa a ser exigida como construção. O efeito sobre o trabalho docente é considerável: aquilo que antes era pressuposto passa a integrar a tarefa cotidiana, ampliando de modo substantivo a carga relacional do ofício.

O achado de Zamora Poblete, Meza Pardo e Cox Vial (2020) converge com essa análise por outra via. Ao identificarem que, entre professores iniciantes, o reconhecimento da autoridade se vincula ao capital profissional e ao perfil social dos estudantes, e que pares e equipes diretivas passam a operar como principais garantidores do reconhecimento profissional, os autores documentam empiricamente o deslocamento que Dubet (2002) descreve em termos teóricos: na ausência de legitimidade derivada da posição, o reconhecimento passa a depender de recursos construídos, distribuídos de modo desigual entre profissionais e entre contextos.

Essa interpretação tem uma implicação importante para o problema aqui tratado. Se o enfraquecimento da autoridade tradicional decorre de transformações na estrutura das instituições, e não de mudanças na disposição moral dos indivíduos, então propostas de restauração baseadas em endurecimento normativo tendem a ser ineficazes, pois atuam sobre sintomas de um processo cujas causas se situam em outro nível.

4.2 A crise como consequência da democratização

Prairat (2003) desenvolve uma leitura complementar e, em certo sentido, mais radical. Sua proposição é que a crise contemporânea da autoridade não deve ser interpretada como decadência, mas como consequência estrutural da adoção de valores democráticos.

Sociedades que instituem a igualdade como princípio fundamental tornam problemática toda relação assimétrica, inclusive aquelas cuja assimetria é funcionalmente necessária. A autoridade educativa torna-se, assim, um objeto que exige justificação permanente, precisamente porque o princípio igualitário se generalizou.

Essa formulação reposiciona o problema de maneira decisiva. Se a dificuldade contemporânea de exercer autoridade é efeito da democratização, então ela não é um mal a ser eliminado, e sim uma condição a ser habitada. O trabalho pedagógico passa a incluir, necessariamente, a tarefa de tornar inteligível e sustentável uma assimetria que não se justifica mais por si mesma, tarefa que se situa no segundo plano distinguido na subseção 3.1. Prairat (2003) sugere que essa coexistência entre relação assimétrica e princípio igualitário se torna possível em comunidades onde o respeito é cultivado como prática.

4.3 A objeção crítica: autoridade como imposição dissimulada

As duas leituras anteriores compartilham a premissa de que existe uma autoridade pedagógica legítima a ser reconstruída. Essa premissa não é consensual, e o argumento deste artigo seria frágil se não a submetesse à objeção mais consistente disponível.

Bourdieu e Passeron (1970) sustentam que toda ação pedagógica constitui objetivamente uma imposição de um arbitrário cultural por um poder arbitrário, e que a eficácia dessa imposição depende justamente da dissimulação de sua natureza. A autoridade pedagógica, nessa análise, é o mecanismo pelo qual a arbitrariedade da imposição é ocultada, permitindo que ela seja reconhecida como legítima por quem a sofre. O sistema de ensino, ao converter desigualdades sociais de origem em desigualdades escolares aparentemente meritocráticas, exerceria uma violência simbólica cuja condição de possibilidade é o reconhecimento da autoridade de quem a exerce.

A objeção é séria e não deve ser neutralizada por concessão retórica. Ela implica que a distinção entre autoridade e imposição, tal como formulada nas seções anteriores, pode ser menos nítida do que a análise conceitual sugere, e que o próprio reconhecimento de legitimidade pelos estudantes não constitui, por si só, evidência de que a relação seja não coercitiva. Pace e Hemmings (2007) registram tensão análoga ao situarem a autoridade em sala de aula como construção social negociada, atravessada por posições ideológicas divergentes quanto ao que seja seu exercício legítimo, o que impede tratá-la como categoria neutra.

Não se pretende aqui refutar a tese da reprodução, e sim delimitar seu alcance em relação ao problema tratado. Duas observações são pertinentes. A primeira é que a análise de Bourdieu e Passeron (1970) opera no plano dos efeitos objetivos do sistema de ensino sobre a reprodução social, ao passo que a questão aqui formulada opera no plano das condições de exercício da relação educativa. Ambos os planos são reais e não se anulam:

é possível que uma relação pedagógica seja simultaneamente habilitadora no plano da experiência formativa e participante de mecanismos de reprodução no plano sistêmico. Reconhecer isso é mais honesto do que escolher um dos planos e ignorar o outro.

A segunda observação é que a tese da reprodução, se aplicada sem mediações à questão da legitimidade, conduz a um impasse prático: se toda transmissão é imposição arbitrária, não há critério para distinguir práticas pedagógicas mais ou menos justas, e a crítica perde sua função orientadora. Carvalho (2017), retomando Arendt, oferece uma via de escape que não requer negar a tese: se a educação é entendida como iniciação em um mundo comum que precede os que chegam, a transmissão não é justificada por sua neutralidade, que não possui, mas pela responsabilidade de apresentar esse mundo àqueles que dele ainda não participam, incluindo aí os instrumentos para contestá-lo. A herança, na formulação de Carvalho (2017), é recebida sem testamento: não vem acompanhada de instruções que determinem seu uso.

Essa saída é parcial e convém dizê-lo. Ela responde à objeção no plano da justificação normativa da transmissão, não no plano dos efeitos sociais agregados do sistema de ensino, que permanecem tal como Bourdieu e Passeron (1970) os descreveram. A divergência entre as duas perspectivas é mantida aqui como divergência, e não resolvida por síntese.

4.4 Mudanças culturais e geracionais: um plano adicional

A transformação das mediações técnicas e culturais introduz um plano adicional de análise, que não se reduz nem ao declínio institucional nem à generalização do princípio igualitário. O acesso amplamente distribuído a fontes de informação altera a economia simbólica da relação educativa, na medida em que a posse exclusiva de conteúdos deixa de operar como fundamento de legitimidade. Camilo et al. (2026) discutem essa reconfiguração em termos das tensões entre culturas técnicas distintas coexistentes na escola, sustentando que a mediação docente se desloca da transmissão de conteúdos para o trabalho sobre critérios, seleção e validação.

Duas cautelas são necessárias no tratamento desse plano. A primeira é evitar a generalização apressada de categorias geracionais, que tendem a homogeneizar públicos internamente muito diversos e a atribuir a supostas características de uma geração aquilo que decorre de condições materiais e institucionais de acesso. A segunda é evitar a inversão do argumento clássico, que consistiria em sustentar que a disponibilidade de informação torna a mediação docente dispensável. A literatura examinada aponta em direção contrária: quanto mais abundante e menos hierarquizada a informação disponível, maior a exigência de critérios para operar com ela, e o trabalho sobre critérios é precisamente uma tarefa de ensino.

5 Autonomia discente e assimetria pedagógica: uma tensão a ser habitada

O núcleo da dificuldade contemporânea pode ser enunciado com simplicidade: se a finalidade da educação é a autonomia de quem aprende, e se a relação educativa é constitutivamente assimétrica, então a educação parece exigir, como meio, aquilo que se propõe a superar como fim.

A formulação de Freire (1996) enfrenta essa dificuldade sem dissolvê-la. Sua defesa da autonomia do educando não implica renúncia à diretividade do ato educativo. Ao contrário, sustenta que o educador que abdica de sua diretividade não amplia a liberdade do estudante, mas o abandona. O que caracteriza a prática autoritária, nessa leitura, não é a existência de direção, e sim a substituição da leitura de mundo do educando pela do educador. A autonomia, assim entendida, não é ponto de partida a ser respeitado, mas construção histórica que a relação educativa deve produzir, e cuja produção exige alguém que a sustente.

Biesta (2012) formula a mesma tensão a partir de outro ângulo, ao criticar o que denomina desaparecimento do professor em discursos educacionais que reduzem o ensino à facilitação da aprendizagem. Sua objeção não é conservadora. Biesta (2012) argumenta que a linguagem da aprendizagem, ao tornar o estudante o único agente relevante, elimina justamente a dimensão que confere ao ensino seu valor formativo: a possibilidade de que algo venha de fora, de que o estudante seja confrontado com aquilo que não escolheu e que não poderia ter antecipado. A ideia de ser ensinado, nessa leitura, envolve uma experiência de transcendência em relação ao que já se é, irreduzível à construção autônoma de conhecimento. Em elaboração posterior, Biesta (2017) sustenta que recuperar essa dimensão não implica retorno a modelos transmissivos, mas reconhecimento de que o ensino carrega uma responsabilidade que a facilitação não comporta.

A convergência entre Freire (1996) e Biesta (2012, 2017) é parcial e cabe delimitá-la. Ambos recusam a equivalência entre não diretividade e respeito à autonomia, e ambos atribuem ao educador uma responsabilidade que não se reduz à organização de condições de aprendizagem. Divergem, contudo, quanto ao lugar da experiência do educando: enquanto Freire (1996) parte da leitura de mundo do estudante como ponto de partida a ser problematizado, Biesta (2012) enfatiza a interrupção e o encontro com o que é radicalmente exterior. Registrar essa divergência é preferível a produzir uma síntese que nenhum dos autores subscreveria.

Do exame dessas posições deriva uma proposição analítica, apresentada como interpretação do autor e não como resultado estabelecido na literatura: a assimetria pedagógica é legítima na medida em que é transitória por desígnio e orientada à sua própria redução. Uma relação assimétrica cuja estrutura torna improvável a progressiva

ampliação da capacidade do estudante de operar sem ela não realiza a função que a justifica. Esse critério não é aplicável mecanicamente, e não substitui a análise situada de cada contexto formativo, mas oferece uma direção para distinguir assimetrias funcionais de assimetrias que se perpetuam.

6 Três condições de sustentação da autoridade pedagógica legítima

As seções anteriores estabeleceram que a autoridade pedagógica não deriva da posição ocupada e que sua reconstrução não pode consistir na restauração de arranjos institucionais anteriores. Resta explicitar de que ela depende. Propõe-se aqui que a autoridade pedagógica legítima se sustenta pela articulação de três condições interdependentes.

Duas ressalvas delimitam o estatuto dessa proposta. A primeira já foi antecipada na introdução: as dimensões em si não são inéditas, e o exame de Pace e Hemmings (2007) e de Zamora Poblete, Meza Pardo e Cox Vial (2020) mostra que competência reconhecida, vínculo relacional e enquadramento institucional já figuram, de modo disperso, na literatura sobre autoridade docente. A segunda é que a distinção entre as três condições é analítica: na prática, operam simultaneamente e se afetam mutuamente. Sua separação justifica-se porque a fragilização de cada uma tende a associar-se a efeitos distintos e a demandar respostas igualmente distintas, o que o diagnóstico indiferenciado de crise da autoridade tende a obscurecer.

6.1 A condição epistêmica

A primeira condição refere-se à relação do educador com aquilo que ensina. A autoridade pedagógica, nesse registro, não decorre do acúmulo de informações, mas do domínio de um campo em sua estrutura: seus critérios de validação, suas controvérsias internas, seus limites, os modos pelos quais nele se distingue uma afirmação sustentada de uma afirmação frágil.

Tardif (2002) contribui para essa formulação ao caracterizar o saber docente como plural e temporalmente constituído, articulando saberes disciplinares, curriculares e experienciais em uma configuração que não se reduz à aplicação de conhecimentos produzidos externamente. Essa caracterização é relevante para o problema da autoridade porque desloca sua fundamentação: o que sustenta a palavra do educador não é a posse de um conteúdo, e sim a capacidade de operar com ele em situação, antecipando dificuldades, reconhecendo obstáculos e mobilizando o saber em função de quem aprende.

A relevância dessa condição se acentua quando o acesso à informação deixa de ser escasso. Paixão (2026) analisa esse deslocamento ao discutir a função mediadora do professor na prática contemporânea, sustentando que a mediação se define menos pela

entrega de conteúdos e mais pela organização de critérios que permitem ao estudante avaliar, hierarquizar e integrar o que encontra. A observação converge com a distinção conceitual estabelecida na seção 3: o trabalho sobre critérios é uma operação de auctoritas, pois amplia a capacidade de ação de quem aprende, e não de potestas.

Quando essa condição se enfraquece, o efeito tipicamente associado não é a indisciplina, mas o esvaziamento do sentido do trabalho escolar. A palavra do educador perde densidade não porque seja contestada, mas porque nada acrescenta ao que o estudante já poderia obter por outros meios. Mühl (2020) associa a possibilidade de reconstrução de uma autoridade docente legítima justamente ao reencontro com o sentido do conhecimento, argumento que se alinha a essa formulação.

6.2 A condição relacional

A segunda condição refere-se ao reconhecimento produzido na relação. Se a legitimidade não acompanha a posição, como sustenta Dubet (2002), ela precisa ser construída em uma relação concreta com sujeitos concretos. Isso implica reconhecer o estudante como interlocutor capaz de julgar, discordar e resistir, e não apenas como destinatário de uma ação.

Freire (1996) fundamenta essa condição ao situar o respeito à autonomia do educando entre os saberes necessários à prática educativa, vinculando-o não a uma disposição afetiva genérica, mas a uma exigência ética do ofício. Sennett (2001) acrescenta a advertência já mencionada: o vínculo de autoridade é ambivalente por constituição, e a expectativa de uma relação isenta de resistência é, ela própria, um traço autoritário. A condição relacional, portanto, não é satisfeita pela ausência de conflito, e sim pela existência de formas de elaboração do conflito que não destroem o vínculo. Prairat (2003) contribui com o percurso do respeito examinado na subseção 3.2, que fornece a essa condição um horizonte formativo, e não apenas um requisito de convivência.

O estudo de Zamora Poblete, Meza Pardo e Cox Vial (2020) oferece sustentação empírica parcial a essa condição e, simultaneamente, uma advertência. Ao vincularem o reconhecimento da autoridade entre professores iniciantes ao capital profissional e ao perfil social dos estudantes, os autores indicam que o trabalho relacional não opera em um vácuo: ele é facilitado ou dificultado por condições que antecedem a relação particular. Isso significa que a condição relacional não pode ser lida como atributo individual do educador.

Quando essa condição se enfraquece, o efeito tipicamente associado é a substituição da autoridade por dispositivos de controle. A relação passa a sustentar-se por potestas, mediante regulamentos, sanções e mecanismos de vigilância, e o custo dessa substituição é formativo antes de ser disciplinar: o estudante aprende a operar segundo regras externas, e não a construir os critérios que a autonomia exige.

6.3 A condição institucional

A terceira condição refere-se ao suporte institucional que torna possível o exercício das duas anteriores. Tanto o trabalho epistêmico quanto o trabalho relacional demandam recursos que não são individuais, entre os quais tempo de trabalho não consumido por tarefas administrativas, estabilidade do vínculo profissional, oportunidades de colaboração entre pares e reconhecimento da profissão.

A análise de Dubet (2002) é pertinente neste ponto. Se o declínio do programa institucional transferiu para o trabalho cotidiano dos profissionais aquilo que antes era garantido pela posição, então a carga relacional do ofício docente aumentou sem que necessariamente tenham aumentado os recursos disponíveis para sustentá-la. A dificuldade de exercer autoridade pedagógica não é, nessa leitura, primariamente uma questão de competência individual, e sim de condições de exercício.

Três elementos dessa condição encontram sustentação em evidência disponível. O relatório da OECD (2020), ao tratar de professores e gestores como profissionais valorizados, documenta condições contratuais, práticas de colaboração profissional e percepções de valorização da profissão como dimensões relevantes do profissionalismo docente, situando-as como objeto de política pública e não como disposições individuais. Zamora Poblete, Meza Pardo e Cox Vial (2020), por sua vez, identificam pares e equipes diretivas como principais garantidores do reconhecimento profissional entre professores iniciantes, o que atribui à organização escolar, e não apenas ao desempenho individual, parte da produção das condições de autoridade.

Outros elementos frequentemente associados a essa condição, como dimensões de turma e distribuição da carga horária, não são aqui sustentados como resultados estabelecidos. São apresentados como hipóteses derivadas do quadro analítico: se o trabalho epistêmico e relacional exige tempo e atenção individualizada, é plausível que arranjos que reduzam drasticamente ambos afetem negativamente as duas primeiras condições. A verificação dessa plausibilidade exige evidência que este artigo não produz e que a literatura mobilizada não fornece de modo conclusivo.

Cabe registrar que a condição institucional é frequentemente omitida em diagnósticos que atribuem a fragilidade da autoridade exclusivamente a mudanças culturais nos estudantes. A omissão não é neutra: ela individualiza um problema estrutural e transfere ao educador a responsabilidade por condições que ele não controla. O argumento inverso, contudo, também é redutor. Condições institucionais adequadas são necessárias, mas não suficientes: não produzem por si mesmas a densidade epistêmica nem o trabalho relacional de que a autoridade depende.

6.4 Interdependência e diagnóstico diferencial

O valor analítico da distinção proposta reside na possibilidade de diagnóstico diferencial, e é neste ponto que se situa a contribuição específica do artigo em relação à literatura examinada. Pace e Hemmings (2007) e Zamora Poblete, Meza Pardo e Cox Vial (2020) identificam dimensões da autoridade docente e examinam sua constituição; o que aqui se propõe é tratá-las como condições cuja fragilização produz manifestações distinguíveis e, por isso, orienta respostas distintas.

Uma situação em que a palavra do educador não sustenta a ação intelectual dos estudantes pode decorrer de fragilidade epistêmica, de ausência de reconhecimento relacional ou de insuficiência de condições institucionais, e a resposta adequada difere em cada caso. Formação continuada centrada em conteúdo não resolve um problema relacional; investimento em vínculo não compensa esvaziamento epistêmico; e nenhum dos dois se sustenta em condições institucionais que inviabilizem o tempo necessário ao trabalho. O diagnóstico indifferenciado de crise da autoridade tende a produzir respostas de tipo único, frequentemente normativas, aplicadas a problemas de naturezas diversas.

O Quadro 1 sintetiza o modelo proposto, associando cada condição fragilizada à manifestação que lhe é tipicamente correspondente e à hipótese de resposta que dela decorre. Sua função é analítica e não prescritiva: as manifestações descritas não são exclusivas de cada condição, e situações concretas podem combinar mais de uma delas.

Quadro 1 - Modelo de diagnóstico diferencial da autoridade pedagógica

Condição fragilizada	Registro do problema	Manifestação tipicamente associada	Hipótese de resposta pertinente
Epistêmica	Relação do educador com o saber que ensina	Esvaziamento do sentido do trabalho escolar; a palavra docente perde densidade porque nada acrescenta ao que já é acessível por outros meios	Aprofundamento disciplinar e didático; recomposição do trabalho sobre critérios de validação, seleção e hierarquização
Relacional	Reconhecimento construído na relação concreta	Substituição da autoridade por dispositivos de controle; regulação sustentada por sanção e vigilância, com custo formativo antes que disciplinar	Trabalho sobre o vínculo e sobre formas de elaboração do conflito; apoio de pares e de equipes diretivas ao reconhecimento profissional
Institucional	Condições materiais e organizacionais de exercício	Deslocamento do tempo docente para tarefas administrativas; carga relacional ampliada sem ampliação correspondente de recursos	Política de pessoal e de tempo protegido; estabilidade de vínculo; práticas de colaboração profissional; valorização da profissão

Fonte: elaborado pelo autor.

A leitura do quadro exige duas cautelas. A primeira é que as correspondências apresentadas constituem hipóteses derivadas do exame da literatura, e não regularidades verificadas empiricamente. A segunda é que a interdependência entre as condições implica

efeitos de segunda ordem. Formula-se, a esse respeito, a hipótese de que a insuficiência institucional prolongada tenda a comprometer as duas outras condições, ao passo que a recíproca possa não ocorrer com a mesma intensidade, uma vez que nem a densidade epistêmica nem o trabalho relacional produzem, por si, as condições materiais de seu próprio exercício. A verificação dessa assimetria não é realizada neste artigo.

Sustenta-se, como proposição analítica, que as três condições são conjuntamente necessárias e individualmente insuficientes. Essa proposição decorre do exame da literatura mobilizada e não constitui resultado empiricamente testado, o que define uma agenda de investigação: verificar, em contextos formativos delimitados, se a distinção proposta possui poder discriminativo e se os efeitos aqui associados a cada condição se manifestam de modo diferenciável.

7 Discussão

O percurso desenvolvido permite retomar a questão de pesquisa de modo mais preciso. Reconstruir a autoridade pedagógica em contextos democráticos não significa recuperar prerrogativas, e sim reconstituir as condições de que a *auctoritas* depende. A diferença entre reconstrução e restauração pode ser enunciada em um critério: propostas que buscam ampliar a capacidade de imposição do educador operam no registro da potestas e, se a análise de Prairat (2003) e Arendt (2003) estiver correta, tendem a aprofundar o problema que pretendem resolver, pois substituem a autoridade por seu sucedâneo coercitivo.

Quatro implicações merecem registro.

A primeira é que o reconhecimento da assimetria não é concessão ao autoritarismo. A leitura que identifica toda direção educativa com imposição incorre na confusão conceitual examinada na seção 3 e produz um efeito paradoxal, apontado por Biesta (2012): ao eliminar a figura de quem ensina, elimina-se também a possibilidade de que o estudante seja confrontado com algo que não escolheu, dimensão sem a qual a experiência formativa se reduz à confirmação do já sabido.

A segunda é que a exigência democrática de justificação não compete com a autoridade, mas incide sobre outro plano. A distinção proposta na subseção 3.1 permite sustentar simultaneamente que a *auctoritas* não se produz por argumentação e que os arranjos institucionais que instituem a assimetria devem ser argumentativamente sustentáveis. Isso desloca a discussão sobre transparência, participação e deliberação escolar: tais práticas não fundam a autoridade docente, mas legitimam o quadro em que ela se exerce.

A terceira é que a democratização das relações educacionais não é obstáculo à autoridade legítima, mas seu contexto de exercício. Se a interpretação de Prairat (2003)

for aceita, a exigência de justificação permanente da assimetria é efeito da generalização do princípio igualitário, e não sintoma de deterioração. Isso significa que o trabalho de tornar inteligível a assimetria passa a integrar a tarefa docente, com custos reais em tempo e energia que a condição institucional precisa suportar.

A quarta é que o diagnóstico das dificuldades contemporâneas não pode ser unificado. A tendência a agrupar sob a expressão crise da autoridade fenômenos de naturezas distintas, que vão da precarização das condições de trabalho ao esvaziamento do sentido do conhecimento escolar, produz diagnósticos que não orientam a ação. A distinção proposta na seção 6 tem justamente essa função.

Cabe explicitar as tensões que o argumento não resolve. A objeção de Bourdieu e Passeron (1970) permanece operante: a defesa de uma autoridade pedagógica legítima no plano da relação educativa não neutraliza os efeitos de reprodução social que o sistema de ensino produz no plano agregado. É possível que uma prática pedagógica satisfaça as três condições propostas e, ainda assim, participe de mecanismos de conversão de desigualdades sociais em desigualdades escolares. Reconhecer essa possibilidade é preferível a resolvê-la discursivamente. Do mesmo modo, a divergência entre Arendt (2003) e Freire (1996) quanto ao lugar do diálogo na relação formativa é aqui tornada tratável pela distinção de planos, mas não eliminada.

Uma explicação alternativa às aqui examinadas também merece registro. É concebível que parte dos fenômenos atribuídos à transformação das relações de autoridade decorra primariamente da intensificação e da burocratização do trabalho docente, com o consequente deslocamento de tempo do trabalho epistêmico e relacional para tarefas administrativas. Essa hipótese não é incompatível com o argumento desenvolvido, mas atribuiria peso causal predominante à condição institucional. Sua avaliação exige evidência empírica que este artigo não produz.

8 Considerações finais

Este artigo examinou as condições de legitimidade da autoridade pedagógica em contextos educacionais que incorporaram valores democráticos e participativos. O percurso desenvolvido sustenta quatro resultados.

O primeiro é conceitual. Autoridade, poder, disciplina e autoritarismo designam realidades distintas, e a distinção entre potestas e auctoritas permite formular com precisão o que caracteriza a autoridade educativa: a dispensa da coerção. O autoritarismo não é excesso de autoridade, mas tentativa de produzir seus efeitos por meios que a destroem.

O segundo é a separação entre o plano da fonte da autoridade e o plano da justificação pública da assimetria. Essa distinção resolve a aparente contradição entre a exclusão arendtiana da persuasão e a exigência democrática de justificação, e permite

mobilizar autores com posições divergentes quanto ao lugar do diálogo sem produzir falsa equivalência entre eles.

O terceiro é interpretativo. O enfraquecimento das formas tradicionais de autoridade admite leitura mais consistente como efeito estrutural do declínio do programa institucional e da generalização do princípio igualitário do que como decadência moral de indivíduos ou gerações. Essa leitura desqualifica propostas de restauração baseadas em endurecimento normativo, sem por isso implicar a dissolução da função mediadora do educador.

O quarto é analítico e constitui a contribuição principal. A autoridade pedagógica legítima depende da articulação de condições epistêmicas, relacionais e institucionais, conjuntamente necessárias e individualmente insuficientes. A originalidade dessa formulação não está na identificação das dimensões, presentes de modo disperso na literatura examinada, mas em seu arranjo como modelo de diagnóstico diferencial, capaz de substituir o diagnóstico indiferenciado de crise por hipóteses discriminadas e por respostas proporcionais ao tipo de fragilização observado.

Três limitações delimitam o alcance desses resultados. O artigo não produz evidência empírica primária, de modo que a proposição das três condições possui estatuto de hipótese analítica e não de resultado testado. A literatura mobilizada, ainda que verificada quanto a seus metadados, concentra-se em tradições ocidentais de reflexão sobre autoridade e instituição, com aporte empírico restrito a contextos latino-americanos e a países participantes de levantamentos internacionais, o que limita a transferibilidade das formulações. E a amplitude dos contextos formativos considerados, embora coerente com a delimitação adotada, tem como contrapartida a impossibilidade de tratar especificidades de níveis e modalidades que provavelmente afetam o modo como cada condição opera.

Essas limitações definem uma agenda. Investigações futuras poderiam examinar, em contextos delimitados, se a distinção entre as três condições possui poder discriminativo empírico; se os efeitos aqui associados a cada uma se manifestam de modo diferenciável; e como a articulação entre elas varia entre educação básica, educação profissional e ensino superior. Um segundo eixo, mais exigente, consistiria em investigar se práticas que satisfazem as três condições produzem efeitos distintos daqueles descritos pela teoria da reprodução no plano das trajetórias escolares, questão que permanece aberta e que este artigo deliberadamente não resolveu.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2003. (Coleção Debates, 64).

BIESTA, Gert J. J. Giving teaching back to education: responding to the disappearance

of the teacher. **Phenomenology & Practice**, v. 6, n. 2, p. 35-49, 2012. DOI: 10.29173/pandpr19860. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/pandpr/index.php/pandpr/article/view/19860>. Acesso em: 22 ago. 2026.

BIESTA, Gert J. J. **The rediscovery of teaching**. New York; London: Routledge, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit, 1970. (Le sens commun).

CAMILO, Merielle *et al.* Professor analógico e aluno nativo digital: tensões, mediações e desafios da docência na cultura tecnológica. **Cadernos de InterPesquisas**, v. 4, e245, 2026. DOI: 10.23900/ci.v4.245. Disponível em: <https://esabere.com/index.php/cadips/article/view/245>. Acesso em: 22 ago. 2026.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DUBET, François. **Le déclin de l'institution**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MÜHL, Eldon Henrique. Crise da autoridade docente e o desafio da formação na sociedade democrática e multicultural. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-21, 2020. DOI: 10.5902/1984644435404. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35404>. Acesso em: 22 ago. 2026.

OECD. **TALIS 2018 results (volume II)**: teachers and school leaders as valued professionals. Paris: OECD Publishing, 2020. DOI: 10.1787/19cf08df-en. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en.html. Acesso em: 22 ago. 2026.

PACE, Judith L.; HEMMINGS, Annette. Understanding authority in classrooms: a review of theory, ideology, and research. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 4-27, 2007. DOI: 10.3102/003465430298489.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. O professor como mediador do conhecimento: desafios da prática contemporânea. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 30, p. 1-19, 2026. DOI: 10.5281/zenodo.18510692. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/o-professor-como-mediador-do-conhecimento-desafios-da-pratica-contemporanea>. Acesso em: 22 ago. 2026.

PRAIRAT, Eirick. Autorité et respect en éducation. **Le Portique**, n. 11, 2003. DOI: 10.4000/leportique.562. Disponível em: <https://journals.openedition.org/leportique/562>. Acesso em: 22 ago. 2026.

SENNETT, Richard. **A autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZAMORA POBLETE, Guillermo; MEZA PARDO, Marisa; COX VIAL, Pilar.

¿Cuán reconocidos como autoridad se sienten los profesores principiantes y a qué factores lo atribuyen? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e222650, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046222650. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/187132>. Acesso em: 22 ago. 2026.