


DO INSTRUMENTO À SABEDORIA: RECONSTRUINDO A AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO

FROM INSTRUMENT TO WISDOM: REBUILDING AUTHORITY IN EDUCATION

DEL INSTRUMENTO A LA SABIDURÍA: RECONSTRUYENDO LA AUTORIDAD EN LA EDUCACIÓN

 <https://doi.org/10.56238/arev7n12-056>

Data de submissão: 05/11/2025

Data de publicação: 05/12/2025

Rodrigo Elias Cardoso

Mestrado em Educação

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Endereço: Minas Gerais, Brasil

E-mail: rodrigoeliascardoso@gmail.com

Orcid: 0000-0002-1475-6373

Carlos Alberto Póvoa

Pós-doutorado em Geografia Humana

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Endereço: Minas Gerais, Brasil

E-mail: carlos.povoa@uftm.edu.br

Orcid: 0000-0001-9456-5544

RESUMO

A presente pesquisa investiga a crise da autoridade docente na educação contemporânea, propondo uma análise histórica e fenomenológica que articula as categorias aristotélicas de *Episteme*, *Techne* e *Phronesis* à distinção entre *Meios* e *Modos* de ensino. O estudo parte da constatação de que a redução da docência à técnica (*Techne*) não apenas falha em restituir a autoridade, como aprofunda patologias como o grito e o burnout docente. O objetivo é demonstrar que a verdadeira autoridade pedagógica emerge da *Phronesis*, manifestada nos *Modos* éticos, relacionais e existenciais de interação com os alunos. Metodologicamente, a investigação combina revisão teórica aristotélica, análise histórica da disciplina escolar no Brasil e estudos de caso paradigmáticos, centrados em figuras como Sócrates e Jesus, que exercitaram autoridade sem recursos coercitivos ou estruturais. Os resultados evidenciam que a eficácia da docência não reside na acumulação de *Meios* técnicos, mas na integração ética e prática de *Modos* que cultivem respeito, discernimento e cuidado. Conclui-se que a reconstrução da autoridade docente requer a valorização do tato pedagógico, da racionalidade comunicativa e do “belo risco” educacional, superando a lógica instrumental e promovendo uma educação voltada à formação integral do aluno.

Palavras-chave: Autoridade. Docência. *Phronesis*. Educação. Meios. Modos.

ABSTRACT

This research investigates the crisis of teaching authority in contemporary education, proposing a historical and phenomenological analysis that links Aristotle's categories of *Episteme*, *Techne*, and *Phronesis* to the distinction between means and modes of teaching. The study begins with the observation that reducing teaching to technique (*Techne*) not only fails to restore authority but deepens pathologies such as shouting and teacher burnout. Its aim is to show that authentic pedagogical authority emerges from *Phronesis*, manifested in ethical, relational, and existential modes of interacting with students. Methodologically, the study combines Aristotelian theoretical review, historical analysis of school discipline in Brazil, and paradigmatic case studies centered on figures like Socrates and Jesus, who exercised authority without coercive or structural resources. Results indicate that teaching effectiveness does not reside in the accumulation of technical means, but in the ethical and practical integration of modes that foster respect, discernment, and care. It concludes that reconstructing teaching authority requires valuing pedagogical tact, communicative rationality, and the "beautiful risk" of education, overcoming instrumental logic and promoting education aimed at the integral formation of students.

Keywords: Authority. Teaching. *Phronesis*. Education. Means. Modes.

RESUMEN

La presente investigación examina la crisis de la autoridad docente en la educación contemporánea, proponiendo un análisis histórico y fenomenológico que articula las categorías aristotélicas de *Episteme*, *Techne* y *Phronesis* con la distinción entre medios y *Modos* de enseñanza. El estudio parte de la constatación de que la reducción de la docencia a la técnica (*Techne*) no solo fracasa en restituir la autoridad, sino que profundiza patologías como el grito y el burnout docente. El objetivo es demostrar que la autoridad pedagógica auténtica emerge de la *Phronesis*, manifestada en *Modos* éticos, relacionales y existenciales de interacción con los estudiantes. Metodológicamente, la investigación combina revisión teórica aristotélica, análisis histórico de la disciplina escolar en Brasil y estudios de caso paradigmáticos centrados en figuras como Sócrates y Jesús, que ejercieron autoridad sin recursos coercitivos o estructurales. Los resultados muestran que la eficacia docente no reside en la acumulación de medios técnicos, sino en la integración ética y práctica de *Modos* que fomenten respeto, discernimiento y cuidado. Se concluye que la reconstrucción de la autoridad docente requiere valorar el tacto pedagógico, la racionalidad comunicativa y el "bello riesgo" educativo, superando la lógica instrumental y promoviendo una educación orientada a la formación integral del estudiante.

Palabras clave: Autoridad. Enseñanza. *Phronesis*. Educación. Medio. Modos.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea encontra-se, paradoxalmente, em um ponto crítico: embora jamais tenham existido tantos recursos técnicos, metodologias ativas e tecnologias de gestão disponíveis para professores, a percepção de perda de autoridade e dificuldade de gestão da sala de aula permanece alarmante. Esse fenômeno não constitui mero reflexo da formação técnica insuficiente dos docentes; ao contrário, revela uma crise estrutural e histórica na concepção do ato de educar e no papel do mestre no mundo moderno. Dessa forma, a presente investigação propõe-se a analisar esse quadro não pela simples busca de ferramentas de controle, o que apenas reforçaria a limitação do pensamento instrumental; mas a partir de uma análise filosófica e histórica articulada às categorias aristotélicas de *Episteme*, *Techne* e *Phronesis*, estabelecendo uma distinção fundamental entre "*Meios de ensino*" e "*Modos de ensino*".

Essa crise de autoridade foi amplamente diagnosticada por Hannah Arendt (2000), que esclarece que a autoridade não se confunde com poder ou coerção; quando se recorre à força, a autoridade propriamente dita é evidenciada como ausente. Em sua essência clássica, a *auctoritas* pressupõe o reconhecimento voluntário de uma hierarquia legítima, na qual o aluno obedece não por imposição, mas por reconhecer no professor a representação do mundo, capaz de apresentar a realidade e conduzi-lo à compreensão desta (Silva, 2013). Entretanto, a modernidade, caracterizada pelo declínio das tradições e da religião, pilares da tríade romana; corroeu essas bases naturais da autoridade, deixando o professor exposto, desprovido do respaldo institucional que outrora garantia respeito e reverência (Silva, 2013).

Diante desse vácuo, observa-se que a resposta institucional dominante consiste na hipertrofia da *Techne*. Sistemas educacionais, gestores e docentes buscam incessantemente “técnicas de gestão de sala de aula”, “estratégias de disciplina positiva” ou “tecnologias de engajamento” que, mecanicamente, restitua a ordem perdida. Contudo, essa busca reflete aquilo que Habermas (2021) denomina colonização do mundo da vida pela racionalidade instrumental. Consequentemente, a sala de aula, ao invés de ser espaço de interação comunicativa, transforma-se em sistema a ser gerido com eficiência, no qual o comportamento do aluno é reduzido a uma variável a ser controlada e o desempenho docente, a um indicador de capacidade gerencial.

Sustenta-se, portanto, a tese de que reduzir a docência à *Techne* é não apenas insuficiente, como também é causa principal do aprofundamento da crise. Ao tentar resolver questões éticas e relacionais, pertencentes ao domínio da *Phronesis*, por meio de soluções técnicas, a escola moderna incorre em contradição performativa. O professor que recorre ao grito para impor silêncio ou que depende exclusivamente de sistemas de pontuação e punição evidencia o colapso do *logos* e a

regressão à barbárie (*barbaros*), entendida como incapacidade de articular sentido compartilhado (Basturk, 2019).

Para fundamentar essa abordagem, este estudo revisita a *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, delineando distinções entre saberes intelectuais e evidenciando a centralidade da *Phronesis* na prática docente, virtude irreduzível à *Episteme* ou à *Techne* (Aristóteles, 1987). Em seguida, essas categorias são aplicadas à história da disciplina escolar no Brasil, analisando-se a transição da “pedagogia da palmatória” do século XIX para a “pedagogia da gestão” do século XXI, demonstrando que, embora os instrumentos tenham mudado, a lógica instrumental de controle permanece inalterada (Souza, 2012).

Nesse contexto, a distinção entre “*Meios*” e “*Modos*” de ensino emerge como chave hermenêutica para superar o impasse. Enquanto os “*Meios*” consistem tanto em ferramentas concretas da *Techne* (quadro, livro, tablet, GIS, régua) quanto em ferramentas abstratas, como metodologias, planos de aula, currículos, sequências didáticas, regimentos escolares e a própria *Didactica Magna* (Comenius, 1978), enquanto corpo teórico, os “*Modos*” correspondem a posturas existenciais da *Phronesis* (tato, escuta, ironia, exemplo). Estudos de caso sobre as pedagogias de Sócrates e de Jesus demonstram que a verdadeira autoridade pedagógica deriva dos “*Modos*” de habitar o ensino, e não dos “*Meios*” de controle (Price, 1982; Van Manen, 2015).

Desta feita, o presente texto analisa as patologias decorrentes da ausência de *Phronesis*: o grito como violência acústica e o burnout docente como exaustão da técnica. Assim, propõe-se uma reconstrução da autoridade pautada no “tato pedagógico” (Van Manen, 2015) e na disposição ao “belo risco” da educação (Biesta, 2013), priorizando a incerteza e a humanidade em detrimento da eficiência estéril, estabelecendo, portanto, um paradigma de docência centrado no sentido, e não apenas no controle.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da crise da autoridade docente requer, inicialmente, uma análise histórica e conceitual do fenômeno, considerando que a autoridade escolar não se constitui em atributo natural, mas emerge de uma articulação complexa entre tradição, legitimidade social e saber pedagógico. Arendt (2000) esclarece que a autoridade não se confunde com poder coercitivo; ela depende do reconhecimento voluntário do outro, sustentando-se sobre a confiança no conhecimento e na experiência do mestre. Assim, a perda de autoridade observada no contexto contemporâneo não decorre exclusivamente da falta de instrumentos técnicos, mas da erosão das bases sociais e simbólicas que historicamente respaldavam o papel do professor.

Essa erosão, por conseguinte, encontra-se diretamente relacionada à modernidade, marcada pelo declínio das tradições e pela crise dos sistemas hierárquicos de legitimação. Silva (2013) argumenta que, na tradição clássica, o professor exercia a auctoritas porque representava, de maneira simbólica e cultural, a ponte entre o mundo do conhecimento e a formação moral do aluno. Entretanto, com a ascensão de uma racionalidade instrumental e a massificação do ensino, essa função simbólica foi progressivamente substituída por métricas objetivas, algoritmos de avaliação e técnicas de gestão de comportamento, configurando uma transição do domínio da *Phronesis* para o predomínio da *Techne*.

A reflexão aristotélica sobre saberes complementares, *Episteme*, *Techne* e *Phronesis*, oferece suporte teórico para compreender a natureza da autoridade pedagógica. Aristóteles (1987) distingue claramente o conhecimento científico (*Episteme*), a habilidade técnica (*Techne*) e a prudência prática (*Phronesis*), sendo esta última indispensável à ação ética e ao discernimento situacional. Na prática docente, observa-se que a predominância de *techné*, exemplificada por sistemas de monitoramento de comportamento ou programas de disciplina positiva, não consegue substituir a *Phronesis*, que envolve sensibilidade, tato pedagógico e capacidade de julgar situações singulares. Consequentemente, o excesso de racionalidade instrumental, embora eficiente para o controle imediato, compromete a profundidade formativa do ensino.

A crise da autoridade, portanto, manifesta-se também em dimensões psicológicas e sociais. Basturk (2019) enfatiza que o professor, ao depender exclusivamente de técnicas, corre o risco de reduzir sua ação educativa a um conjunto de gestos mecânicos, gerando desgaste emocional e alienação profissional. O impacto desse fenômeno é evidente na exaustão docente, no aumento da rotatividade e na diminuição da motivação dos alunos, reforçando a necessidade de repensar o ensino não como mera execução técnica, mas como prática ética, situada e relacional.

Adicionalmente, a análise histórica do ensino no Brasil revela padrões que se repetem apesar da mudança de instrumentos pedagógicos. Souza (2012) aponta que, desde o período colonial até a modernidade, a tentativa de manter a ordem na sala de aula através de medidas coercitivas, da palmatória aos sistemas de pontos e advertências, evidencia que a autoridade não pode ser imposta; ela deve ser cultivada por meio da construção de relações de confiança e reconhecimento mútuo. Nesse sentido, a pedagogia clássica e os ensinamentos socráticos exemplificam que a eficácia docente depende mais da qualidade dos *Modos* de interação do que da sofisticação dos *Meios* utilizados.

A *Episteme* (conhecimento científico) foi definida por Aristóteles como o conhecimento sobre aquilo que é universal, necessário e invariável. É o domínio da demonstração lógica e da verdade eterna, como a matemática ou as leis da física. No contexto educacional, a *Episteme* corresponde ao

domínio do conteúdo disciplinar: o professor de História que conhece profundamente a Revolução Francesa ou o professor de Física que domina a mecânica quântica.

Durante muito tempo, e ainda hoje em certos círculos acadêmicos, acreditou-se que a Episteme seria suficiente para garantir a autoridade docente. A premissa era: "quem sabe, ensina". Contudo, a prática escolar demonstra exaustivamente que a posse do conhecimento (know-what ou know-why) não garante a capacidade de ensiná-lo (know-how pedagógico) nem a capacidade de gerir as relações humanas em sala de aula. Um professor pode ser um gigante epistemológico e um anão pedagógico. A autoridade baseada puramente na Episteme é frágil porque ela não dialoga com a subjetividade do aluno; ela impõe uma verdade externa que, sem a mediação adequada, pode parecer arbitrária ou inacessível. A crise da autoridade epistemológica é visível quando alunos questionam a utilidade do conteúdo ("para que vou usar isso?") e o professor, entrincheirado em sua Episteme, não consegue construir pontes de sentido.

Enquanto a Episteme evidencia os limites do conhecimento puro, a Techne (arte, ofício, técnica) revela a armadilha do instrumentalismo, lida com o contingente, com aquilo que pode ser de outra forma. Mas sua característica definidora é ser uma racionalidade produtiva (poiesis). A Techne é o conhecimento de como produzir um objeto ou um resultado que é externo à própria ação de produzir. O fim da carpintaria é a mesa; a mesa é externa ao ato de serrar. O valor da ação técnica reside inteiramente no produto final.

Na educação moderna, sob a influência do neoliberalismo e da gestão científica, a pedagogia foi massivamente reconfigurada como uma Techne. O "aluno com bom desempenho" ou o "aluno disciplinado" tornou-se o produto final a ser fabricado. Planos de aula, matrizes curriculares, testes padronizados e sistemas de gestão de comportamento são as ferramentas dessa Techne. A promessa da Techne é a de controle e previsibilidade: se aplicarmos o método X (meio), obteremos o aprendizado Y (fim).

O problema fundamental, apontado por teóricos como Joseph Dunne (1993) e Wilfred Carr (2006), é que a educação não é uma atividade de produção (poiesis), mas uma atividade de praxis (ação ética e política). Na praxis, o fim não é externo à ação; o "bem" da educação realiza-se no próprio ato de educar de maneira justa, respeitosa e dialógica. Quando tratamos a gestão de sala como Techne, tentamos "consertar" o comportamento do aluno como um mecânico conserta um motor. Isso gera alienação, pois ignora a volição e a liberdade do estudante. A resistência dos alunos à "domesticação" técnica é frequentemente interpretada como falha do professor em aplicar a técnica correta, gerando um ciclo vicioso de mais controle e mais resistência.

Contudo, nem a Episteme nem a Techne, isoladamente, bastam para legitimar a autoridade docente; é a Phronesis (sabedoria prática ou prudência) que se apresenta como fundamento ético e prático, ela é a virtude intelectual que permite deliberar bem sobre o que é bom e conveniente para o ser humano em situações concretas, variáveis e incertas. Diferente da Techne, que busca a eficiência, a Phronesis busca a correção ética e o bem viver (eudaimonia). Ela envolve a capacidade de perceber os detalhes particulares de uma situação (percepção), relacioná-los com valores universais e julgar qual é a melhor ação a tomar aqui e agora.

Na sala de aula, a Phronesis é a competência mestra. É o que permite ao professor decidir, em frações de segundo, se uma interrupção de um aluno é um ato de indisciplina que precisa ser contido ou uma manifestação de curiosidade que deve ser explorada. É a capacidade de adaptar o planejamento (Techne) às necessidades reais da turma, ou até de descartá-lo se o momento ético assim exigir.

A autoridade pedagógica autêntica emerge da Phronesis porque ela é percebida pelos alunos como justiça e cuidado. O professor prudente (phronimos) não aplica regras cegamente; ele as interpreta à luz do bem dos alunos. A autoridade aqui não é imposta pela força do cargo, mas conquistada pela consistência ética das decisões tomadas. Estudos sobre formação docente indicam que a falta de desenvolvimento da Phronesis nos cursos de licenciatura, que focam excessivamente em teoria (Episteme) e métodos (Techne), deixa os novos professores desamparados diante da complexidade real da escola, contribuindo para o choque de realidade e o abandono da profissão.

A tabela abaixo sintetiza as diferenças fundamentais entre esses saberes no contexto educacional:

Tabela 1. Listagem das diferenças entre os diversos saberes no contexto educacional:

Conceito Aristotélico	Natureza do Saber	Foco na Educação	Tipo de Autoridade	Risco Principal
Episteme	Científico, Universal, teórico	Domínio do Conteúdo (Matéria)	Autoridade do Especialista (Expert)	Distanciamento, irrelevância
Techne	Produtivo, instrumental, método	Eficiência, gestão, avaliação	Autoridade do controlador/gestor	Mecanização, desumanização alienação
Phronesis	Prático, ético, situacional	Julgamento, Relação, Formação Moral	Autoridade Moral e Pedagógica	Ambiguidade, exigência emocional elevada

Fonte: Elaborado pelos autores.

Estudos contemporâneos sobre educação reforçam a centralidade dessa distinção. Van Manen (2015) introduz o conceito de “tato pedagógico”, definido como a capacidade de perceber nuances no comportamento do aluno, antecipar dificuldades e agir com sensibilidade ética, constituindo-se em elemento decisivo da autoridade legítima. Biesta (2013) complementa essa perspectiva ao afirmar que assumir o risco do ensino implica aceitar a incerteza e priorizar o sentido formativo sobre a simples

conformidade normativa. Nesse cenário, a autoridade emerge como produto de uma prática reflexiva e relacional, capaz de integrar saber, experiência e ética, estabelecendo, assim, um paradigma pedagógico centrado no desenvolvimento integral do aluno.

Em síntese, a fundamentação teórica evidencia que a crise da autoridade docente não pode ser solucionada unicamente por instrumentos técnicos, mas requer o restabelecimento de práticas que articulem *Phronesis*, reconhecimento social e sensibilidade pedagógica. Essa compreensão estabelece as bases para a análise subsequente, que visa propor modelos de intervenção capazes de superar a superficialidade técnica e restaurar o sentido profundo da ação educativa.

3 METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como um ensaio teórico de natureza hermenêutica, distanciando-se de abordagens quantitativas ou experimentais para focar na interpretação filosófica e histórica do fenômeno educativo. O percurso metodológico estruturou-se na articulação dialética entre três eixos fundamentais: a revisão conceitual das categorias aristotélicas (*Episteme*, *Techne* e *Phronesis*), a arqueologia das práticas disciplinares no Brasil e a análise de arquétipos pedagógicos históricos.

No primeiro eixo, buscou-se na *Ética a Nicômaco* e em comentadores contemporâneos (como Arendt e Biesta) as bases para distinguir a racionalidade instrumental da sabedoria prática. Esse referencial teórico foi, então, confrontado com a história da disciplina escolar brasileira, traçando-se uma linha evolutiva dos instrumentos de controle, da palmatória oitocentista aos softwares de gestão comportamental atuais, para evidenciar a persistência da lógica técnica (*Meios*) em detrimento da formação ética.

Por fim, em substituição aos estudos de caso empíricos tradicionais, optou-se pela análise de **arquétipos de autoridade** centrados nas figuras de Sócrates e Jesus. A escolha desses paradigmas permitiu isolar a variável da "autoridade pessoal" fora do aparato institucional, demonstrando o funcionamento puro dos *Modos* de ensino. A síntese dessa tríade (teoria, história e arquétipos) resultou na construção da matriz interpretativa que distingue *Meios* e *Modos*, proposta central deste trabalho.

4 A DISTINÇÃO ENTRE *MEIOS* E *MODOS* DE ENSINO: UMA PROPOSTA CONCEITUAL

A fundamentação aristotélica previamente delineada permite avançar para a contribuição central deste estudo: a distinção estrutural entre "*Meios* de Ensino" e "*Modos* de Ensino". Esta diferenciação não é meramente semântica, mas diagnóstica. Ela propõe que a crise da autoridade docente reside no desequilíbrio ontológico entre a esfera instrumental da *Techne* e a esfera existencial

da *Phronesis*. Enquanto a escola moderna hipertrofiou os *Meios* na busca por eficiência, atrofiou os *Modos* necessários para a legitimidade ética.

Os *Meios de Ensino* constituem o aparato instrumental e procedimental que viabiliza a ação educativa. Eles são a manifestação tangível da *Techne*: ferramentas orientadas por uma racionalidade produtiva, desenhadas para alcançar fins predeterminados com o menor dispêndio de energia. Nesta categoria, incluem-se desde os artefatos físicos (lousas, tablets, arquitetura escolar) até as tecnologias de gestão (sistemas de notas, regimentos disciplinares, protocolos de "semáforo de comportamento").

O problema contemporâneo não reside na existência dos *Meios*, indispensáveis para a organização do trabalho pedagógico, mas na sua veneração e subordinação cega. A crença de que a introdução de uma nova metodologia ativa ou de um software de controle comportamental possa, por si só, restaurar a ordem em sala de aula revela uma compreensão tecnocrática da educação. Os *Meios* operam no domínio do "que fazer" e da execução técnica. Quando a autoridade tenta se sustentar exclusivamente neles, ela se torna burocrática e frágil, pois desloca a fonte da legitimidade do sujeito para o artefato, dependendo da eficácia do instrumento e não da qualidade da relação.

Em contraste estrutural, os *Modos de Ensino* dizem respeito ao "como agir": o gesto didático, a forma de condução e a postura existencial e ética do professor constituem o espaço onde a *Phronesis* se encarna na sala de aula. Diferentemente dos *Meios*, os *Modos* não se deixam protocolar nem se convertem em *checklists*; manifestam-se na qualidade da presença, no tom de voz, no uso do silêncio, na "ironia" pedagógica e, sobretudo, no "tato pedagógico" descrito por Van Manen (2015). São dimensões relacionais e perceptivas que não se reduzem a procedimentos, porque emergem da integração entre sensibilidade, experiência e discernimento moral.

Os *Modos* operam no domínio do "quem é" e do "como ser" com o outro. É nesta esfera que a autoridade se legitima: o aluno reconhece o mestre não pelo poder de punir (*Meio*), mas pela capacidade de julgar situações singulares com justiça e sensibilidade (*Modo*). A autoridade phronética emerge quando o docente, diante do imprevisto, o conflito, a pergunta desconcertante, a apatia; não recorre mecanicamente ao manual de regras, mas age com discernimento situado, transformando a contingência em oportunidade formativa.

Tal compreensão dos *Modos* não deve ser confundida com mero subjetivismo ou carisma pessoal, mas encontra eco na tradição pedagógica mais robusta. Quando Comenius (1978), na *Didactica Magna*, prescreve que o ensino deve imitar a natureza, ou quando Rousseau, no *Emílio* (2017), advoga pela educação negativa respeitando a maturação biológica, e Pestalozzi demonstra em *Como Gertrudes Ensina seus Filhos* (2023) que o afeto é um método cognitivo e não apenas sentimental, eles estão operando na esfera dos *Modos*. Para esses autores, a técnica nunca foi um fim

em si mesma, mas uma obediência às leis naturais do desenvolvimento humano. O *Modo* é, portanto, a sintonização do mestre com a ordem natural do aprendizado, algo que a rigidez burocrática da *Techne* moderna frequentemente ignora e atropela. É a aceitação do "belo risco" educacional (Biesta, 2013) em oposição à segurança estéril do controle técnico.

A superação da crise de autoridade exige, portanto, não a abolição dos *Meios*, mas sua subordinação hierárquica aos *Modos*. Nesse sentido, a *Techne* não é inimiga da educação, sendo inevitável para organizar sistemas complexos. A patologia surge apenas quando ela coloniza a esfera da *Phronesis*. Assim, em uma prática reconstruída, os *Meios* devem atuar como extensões da intenção pedagógica, jamais como seus substitutos.

Um professor dotado de *Modos* refinados (ética, empatia e rigor) é capaz de exercer autoridade com recursos escassos; todavia, o mais sofisticado aparato de *Meios* tecnológicos é incapaz de sustentar a autoridade de um docente desprovido de *Phronesis*. A sabedoria prática, portanto, deve governar a técnica, garantindo que cada instrumento utilizado em sala de aula esteja a serviço não apenas da eficiência e da ordem, mas da formação integral e da dignidade humana.

A distinção ontológica entre *Meios* e *Modos* reconfigura as bases pelas quais se interpreta o fenômeno educativo. Ao reconhecer que os *Meios* pertencem à ordem instrumental, evidencia-se o erro fundamental da escola moderna: tentar solucionar crises de convivência e engajamento — que são de natureza ética e relacional — através da sofisticação de ferramentas de controle. Essa inversão reduz o docente a um operador técnico, esvaziando a autoridade que deveria emanar de sua presença.

Consequentemente, é imperativo compreender que os *Modos* não são "competências técnicas" ou *soft skills* passíveis de treinamento procedural. Tratar a empatia, o tato ou a presença ética como habilidades a serem protocoladas é uma tentativa de converter a *Phronesis* em *Techne*, o que resulta apenas em artificialidade e alienação. A autoridade legítima, portanto, não pode ser fabricada por inovações metodológicas; ela é uma conquista existencial, dependente da subordinação consciente dos aparatos instrumentais à sabedoria prática do educador.

5 ARQUEOLOGIA DA DISCIPLINA NO BRASIL: A METAMORFOSE DOS MEIOS

A crise contemporânea da autoridade docente não é um evento isolado, mas o ápice de um processo histórico. Uma análise arqueológica das práticas disciplinares no Brasil revela que, embora os instrumentos de punição tenham mudado radicalmente — do suplício físico à vigilância digital —, a lógica subjacente permaneceu inalterada: a predominância da *Techne* de controle sobre a *Phronesis* educativa. A escola brasileira tem se dedicado a aperfeiçoar os *Meios* de coagir, negligenciando historicamente a formação dos *Modos* de convencer.

Nos séculos XVIII e XIX, a autoridade pedagógica materializava-se na palmatória. Longe de ser apenas um ato de violência impulsiva, o castigo físico operava sob uma *Techne* primitiva, com protocolos definidos por ordens religiosas sobre a intensidade e localização dos golpes (Souza, 2012). A Lei Imperial de 1827 tentou substituir essa coerção física por métodos de emulação moral, mas encontrou resistência cultural profunda. A sociedade da época, incapaz de conceber uma autoridade desvinculada da dor, interpretou a retirada do instrumento punitivo como o próprio esvaziamento do poder docente (Souza, 2012).

Com o advento da República e a influência da Escola Nova nas décadas de 1920 e 1930, operou-se um deslocamento do alvo disciplinar: do corpo para a alma. A palmatória cedeu lugar a mecanismos de controle psicológico e moral, como suspensões, quadros de honra e humilhações públicas sutis (Foucault, 2001). Embora os *Meios* tenham se tornado menos cruentos, a racionalidade instrumental manteve-se intacta. O aluno continuou a ser gerido externamente, agora através da manipulação de sua subjetividade e do medo da exclusão social, perpetuando uma obediência heterônoma em vez de fomentar a autonomia ética. Essa evolução da lógica de controle transitou da violência física da palmatória (século XIX) para a burocratização da punição com punição psicológica (advertências escritas, livros de ocorrência e suspensões regimentais) mantendo sempre a predominância da *Techne* de controle externo sobre os *Modos* formativos.

Na contemporaneidade, a *Techne* disciplinar atingiu seu grau máximo de sofisticação e imaterialidade. O controle migrou para softwares de monitoramento em tempo real e sistemas de gamificação comportamental, que convertem a conduta do aluno em dados, pontos e rankings (Basturk, 2019). Essa "pedagogia da gestão" cria uma ilusão de eficiência e ordem, higienizando o conflito sem resolvê-lo. Contudo, quando esses *Meios* tecnológicos falham diante da complexidade humana, observa-se frequentemente uma regressão à barbárie: o professor, desprovido de *Phronesis* e tato pedagógico, retorna ao grito e à coerção emocional, evidenciando que a mera atualização dos instrumentos não é capaz de fundar uma autoridade legítima (Basturk, 2019).

6 ESTUDOS DE CASO PARADIGMÁTICOS: A AUTORIDADE SEM SALA DE AULA

Para evidenciar que a autoridade pedagógica não depende de aparatos institucionais ou coercitivos (*Meios*), mas se fundamenta na qualidade da relação e do discurso (*Modos*), examinamos dois paradigmas históricos de referência: Sócrates e Jesus. Ambos atuaram fora da sala de aula formal e sem instrumentos disciplinares padronizados, exercendo uma influência educativa que atravessou séculos e moldou profundamente a tradição ocidental. Essa análise permite perceber que a autoridade autêntica emerge da *Phronesis* aplicada, da coerência entre ação e valor, e da capacidade de engajar o

outro eticamente, independentemente do contexto institucional. Contudo, é imperativo reconhecer o distanciamento histórico e estrutural: Sócrates e Jesus são paradigmas de *Modos* puros, modelos a ser seguidos, mesmo que atuando fora da lógica burocrática e curricular da escola contemporânea. A análise destes arquétipos não visa uma mimese ingênua, mas sublinha que a transposição para o contexto moderno exige o desafio de insuflar tais *Modos* dentro de estruturas rígidas que, por natureza, priorizam os *Meios*.

Sócrates operava na Ágora, o mercado público de Atenas, espaço caracterizado pelo trânsito constante, comércio e ruído, radicalmente distinto do silêncio artificial da sala de aula moderna (Dunne, 1993). Sua “gestão de classe” consistia na gestão da atenção em meio ao caos urbano, exigindo flexibilidade, tato e sensibilidade situacional. Diferentemente dos sofistas, que eram professores itinerantes, cobravam honorários e ensinavam a *Techne* da retórica visando sucesso político e reconhecimento social (Carr, 2006), Sócrates recusava-se a assumir o papel tradicional de mestre e não cobrava nada.

A autoridade socrática emanava integralmente do seu Modo, caracterizado pela ironia e pelo elenchus (refutação) (Vlastos, 1991). Ao afirmar que “só sei que nada sei”, ele abdicava da autoridade epistêmica dogmática para exercer uma autoridade investigativa, forçando o interlocutor, por meio de perguntas estratégicas, a elaborar suas próprias ideias (maiêutica). Tal postura exemplifica a *Phronesis*, pois Sócrates adaptava constantemente seu diálogo às particularidades do interlocutor, fosse o jovem Lysis, o escravo de Mênon ou o general Laques, expondo a ignorância sem destruir a pessoa, embora desafiasse seu ego (Dunne, 1993).

Enquanto a *Techne* sofista prometia resultados rápidos e previsíveis, o Modo socrático oferecia um processo trabalhoso de exame e reflexão sobre a vida. A lição contemporânea para a gestão de sala de aula é inequívoca: a autoridade que verdadeiramente engaja é aquela que desafia a inteligência do aluno, transformando a passividade em questionamento ativo e estimulando a autonomia ética e cognitiva (Vlastos, 1991).

Jesus de Nazaré é reconhecido nos Evangelhos como “Mestre” (Rabbi), título atribuído repetidamente em seus ensinamentos (Mateus 7:29). Sua prática pedagógica distingue-se radicalmente da dos escribas e fariseus, cuja autoridade derivava de precedentes e da exegese da Lei (*Techne* hermenêutica). Em contraste, a autoridade de Jesus era intrínseca, emanando de sua pessoa e da coerência entre sua vida e seu ensino (Biesta, 2013).

O Modo pedagógico de Jesus caracterizava-se pelo uso do ambiente e da narrativa. Ele transformava a natureza em sala de aula: o sermão no monte, o ensino no barco e as lições extraídas de elementos cotidianos, como lírios, sementes de mostarda e figueiras (Van Manen, 2015). Tais

estratégias não constituíam apenas cenário, mas uma pedagogia concreta, que conectava verdades espirituais (*Sophia*) à experiência imediata dos ouvintes, promovendo *Phronesis* no engajamento ético e cognitivo.

As parábolas exemplificam o Modo aplicado: diferentemente de instruções diretas ou definições dogmáticas (*Episteme*), elas convidam o ouvinte a refletir e posicionar-se eticamente, respeitando sua liberdade de julgamento (Carr, 2006). Além disso, a gestão do grupo de discípulos demonstra paciência e correção personalizada, pois Jesus lidava com impulsividade, dúvida e ambição sem recorrer a punições formais, mas através de perguntas reflexivas e experiências de vida (Biesta, 2013). Assim, evidencia-se que a autoridade suprema é aquela que serve, invertendo a lógica de poder e estabelecendo uma relação pedagógica baseada no amor (*Agape*) e na verdade, configurando um nível de Modo que transcende qualquer técnica disciplinar.

Poder-se-ia argumentar, erroneamente, que tais paradigmas (Sócrates e Jesus) são inalcançáveis no contexto burocrático moderno. Contudo, a história da educação, inclusive a brasileira, refuta essa impossibilidade. Figuras como Pestalozzi, Eurípedes Barsanulfo, Anália Franco e Thomaz Novellino operaram em cenários de extrema escassez material e desafios burocráticos, muitas vezes superiores aos atuais, sem o amparo de diretrizes como a BNCC ou verbas garantidas.

Estes educadores não ignoravam a administração — ao contrário, geriam instituições complexas e cumpriam exigências legais —, mas o faziam assumindo uma 'postura de desbravador'. Eles conseguiam *Meios* para nutrir corpos e mentes não porque dominavam a burocracia, mas porque seus *Modos*, inspirados nos modelos socrático e cristão, eram tão potentes que subjugavam a precariedade dos *Meios*. A eficácia deles prova que a estrutura não define a pedagogia; é a envergadura moral e a *Phronesis* do educador que transformam qualquer estrutura em escola.

7 A PATOLOGIA DA TÉCNICA: O COLAPSO DO LOGOS, O GRITO E O BURNOUT

Quando a escola moderna negligencia a formação dos *Modos* de *Phronesis* e concentra-se exclusivamente nos *Meios* de *Techne*, o resultado não é apenas ineficiência, mas a manifestação de patologias pedagógicas. Entre as mais evidentes encontram-se o *grito* do professor e a síndrome de burnout, fenômenos que refletem a ruptura da autoridade ética e relacional, substituída por controle técnico e exaustão existencial.

Aristóteles caracteriza o ser humano como *zoon politikon*, animal político, precisamente por sua capacidade de Logos, a palavra, a razão e o discurso, em contraste com os outros animais, que apenas possuem Phone, a voz destinada à expressão de sensações imediatas, como dor ou prazer

(Aristóteles, 1987). O Logos possibilita a distinção entre justo e injusto, bem e mal; é a dimensão na qual se insere a educação como mediação ética e racional.

A etimologia do termo “bárbaro” (*barbaros*) ilustra essa perspectiva: para os gregos, bárbaro era aquele cuja fala soava ininteligível, um balbuciar vazio de Logos e, conseqüentemente, de civilidade (Vlastos, 1991). Quando o professor recorre ao grito para impor ordem, ocorre uma regressão simbólica e filosófica: o guardião do Logos abdica da razão, retornando à Phone. O grito é expressão de intensidade emocional, mas não de sentido; é pré-político e pré-pedagógico. Nesse instante, o docente transforma-se, ironicamente, em “bárbaro” diante de seus alunos, utilizando o ruído e a força acústica porque perdeu a capacidade de persuadir pela palavra e pela presença ética.

Estudos contemporâneos indicam que o grito e a agressão verbal são percebidos pelos alunos como violação do vínculo, resultando em medo, ressentimento e desengajamento (Basturk, 2019). Assim, a autoridade obtida pelo grito é de natureza puramente reativa, obediência pelo susto, e não de reconhecimento, que exige confiança, respeito e *Phronesis* do educador.

O *burnout*, ou síndrome do esgotamento profissional, atinge docentes com incidência alarmante, refletindo não apenas cansaço físico, mas um colapso existencial derivado da primazia exclusiva da *Techne* (Maslach & Leiter, 2017). Professores são formados e avaliados para aplicar técnicas eficazes, cumprir currículos, manter disciplina, garantir notas altas; mas a sala de aula é espaço de imprevisibilidade, resistência humana e complexidade emocional, ou seja, território da *Phronesis*.

Quando a aplicação rígida de técnicas falha, seja pelo comportamento inesperado dos alunos, seja pela diversidade de ritmos de aprendizagem, o docente interpreta a falha como incompetência pessoal. Sem a *Phronesis* para interpretar essas resistências como parte intrínseca do processo educativo, emerge a despersonalização, o cinismo e a exaustão emocional. A percepção de descontrole e de insucesso técnico gera aumento do estresse, elevação de cortisol e conseqüente retroalimentação negativa, intensificando o burnout (Basturk, 2019).

Portanto, o remédio para o burnout não reside em novas técnicas de gestão ou sistemas de controle comportamental, mas no resgate da sabedoria prática. A *Phronesis* capacita o professor a navegar as tempestades da sala de aula com sensibilidade, ética e resiliência, mantendo a autoridade pedagógica mesmo diante do caos, transformando desafios em oportunidades formativas e reafirmando o sentido profundo da vocação docente.

8 RECONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA: RACIONALIDADE COMUNICATIVA, TATO E O BELO RISCO

Se a primazia da *Techne* falhou e a autoridade tradicional se esvaiu, a reconstrução da gestão de sala de aula no século XXI demanda mais do que novos instrumentos: exige uma mudança de paradigma, da obsessão pelo controle para a construção de relações de sentido, alicerçadas em ética, confiança e *Phronesis*.

O sentido etimológico de *auctoritas*, derivado do verbo latino *augere*, significa “aumentar”, “fazer crescer” ou “expandir” (Girard, 2012). Nesse contexto, o auctor não oprime nem diminui, mas funda, desenvolve e amplia. Na educação, isso implica que a autoridade legítima é percebida pelo aluno como um instrumento de crescimento.

O docente que exerce a *auctoritas phronética* não precisa recorrer a imposições externas; sua autoridade reside na capacidade de guiar o aluno de forma que este reconheça a necessidade e relevância da orientação recebida para seu próprio desenvolvimento. Arendt (2000) reforça que a educação é o momento em que se assume responsabilidade pelo mundo e pelo futuro; nesse sentido, a autoridade do professor é inseparável da responsabilidade ética e do compromisso com o crescimento integral do educando.

Max Van Manen (2015) operacionaliza a *Phronesis* na figura do “tato pedagógico”, definido como a capacidade de julgar intuitiva e situacionalmente o momento de intervir ou recuar. Esse tato manifesta-se em ações que preservam a dignidade do aluno e do professor, tais como perceber o olhar perdido ou o tom de voz apreensivo de um estudante, usar humor para reduzir tensão sem sarcasmo, ou ajustar o ritmo da explicação conforme a receptividade da turma.

Ao contrário da *Techne*, que segue scripts predeterminados, o tato é improvisacional, sensível ao *Kairos*, ou seja, ao momento oportuno. Desenvolvê-lo requer do professor uma vida interior rica, reflexão constante e atenção plena ao outro, transformando reatividade em receptividade e rigor técnico em discernimento ético. O tato pedagógico não é mera habilidade; é expressão de sabedoria prática, catalisadora de respeito e engajamento.

A transição da racionalidade instrumental para a racionalidade comunicativa, conforme Habermas (1987), implica substituir a imposição unilateral de regras pelo diálogo ético e pelo consenso fundamentado na razão. A sala de aula deixa de ser um espaço de mera obediência técnica e torna-se um fórum de validação ética: as normas não se impõem pelo medo, mas são reconhecidas por sua legitimidade.

Gert Biesta (2013) complementa a perspectiva, enfatizando a necessidade de aceitar o “belo risco” da educação. Educar envolve lidar com a liberdade do outro e aceitar a imprevisibilidade

inerente às relações humanas. Tentar eliminar totalmente esse risco por meio de instrumentos de controle transforma o processo educativo em mera mecanização, frustrando a emergência do sujeito. A autoridade *phronética*, ao contrário, é corajosa: ela se sustenta na consistência ética, no exemplo do professor e na força do Logos, permitindo que os alunos se engajem ativamente no aprendizado e desenvolvam autonomia crítica.

Assim, a reconstrução pedagógica contemporânea exige a articulação harmônica entre *Modos* e *Meios*: os instrumentos técnicos devem ser subordinados e orientados pela *Phronesis*, de modo que o ensino promova crescimento, discernimento ético e desenvolvimento integral, resgatando o sentido profundo da prática educativa.

9 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise histórica, filosófica e pedagógica apresentada evidencia que a crise da autoridade docente não é um problema técnico isolado, mas a manifestação de desequilíbrios estruturais entre saberes e práticas. A análise confirmou que o domínio da *Episteme* (conteúdo) e o aparato da *Techne* (instrumentos), embora necessários, são insuficientes isoladamente. Constatou-se que apenas a *Phronesis*, encarnada nos *Modos* docentes, é capaz de legitimar a autoridade ética e relacional, preenchendo o vácuo deixado pela racionalidade instrumental.

A arqueologia da disciplina no Brasil demonstrou que, apesar da transformação dos instrumentos (da palmatória ao software de monitoramento comportamental), a lógica de controle externo permanece, mostrando que os *Meios* sem *Modos* não conseguem gerar respeito, engajamento ou aprendizado profundo. Ao mesmo tempo, os estudos de caso de Sócrates e Jesus evidenciam que a autoridade pedagógica verdadeira transcende o aparato institucional, manifestando-se na coerência ética, na sensibilidade à singularidade do aluno e na capacidade de conduzir o desenvolvimento moral e intelectual sem recorrer a imposições coercitivas.

A proposta central que emerge desta análise é a construção de um paradigma de autoridade docente que integra de forma sistêmica *Modos*, *Meios* e *Phronesis*. Nesse paradigma, os *Meios* (recursos tecnológicos, currículos, métodos de avaliação) são ferramentas subordinadas à ética e ao discernimento do professor, enquanto os *Modos* expressam a sabedoria prática, o tato pedagógico e a capacidade de transformar conflitos, erros e resistências em oportunidades de aprendizado.

A racionalidade comunicativa e o conceito de “belo risco” consolidam a prática educativa como espaço de liberdade, responsabilidade e ética. O professor, ao aceitar a imprevisibilidade inerente à convivência escolar, atua como mediador do desenvolvimento integral, promovendo autonomia, reflexão crítica e engajamento moral dos alunos. Nesse contexto, a autoridade deixa de

ser imposta e torna-se reconhecida, legítima e duradoura, porque emerge do exemplo, da coerência e da competência ética.

A consolidação dessa abordagem exige, portanto, intervenções estruturais na formação docente. Primeiramente, os cursos de licenciatura devem equilibrar teoria e prática, oferecendo desenvolvimento técnico (*Episteme* e *Techne*) sem negligenciar a construção da *Phronesis* e do tato pedagógico. Simulações, mentorias, estudos de caso históricos e supervisão reflexiva podem fortalecer a capacidade de julgar eticamente situações concretas.

Em segundo lugar, a gestão escolar deve priorizar a construção de políticas de apoio ao professor, reconhecendo o desgaste emocional e oferecendo recursos que respeitem a autoridade phronética, em vez de apenas reforçar o controle técnico. Sistemas de avaliação e disciplina devem ser instrumentos a serviço do aprendizado, não substitutos do discernimento docente.

Quadro 1. Resultados

Dimensão / Conceito	Definição / Natureza	Problema Observado (Sintoma)	Resolução / Estratégia	Conjuntura para a Educação Vindoura
Episteme	Conhecimento científico, universal e necessário; domínio do conteúdo disciplinar.	Autoridade baseada apenas no conteúdo; distanciamento do aluno; irrelevância percebida ("para que isso serve?").	Integrar conhecimento com mediação ética e relacional; uso reflexivo do saber.	Educação que valoriza sentido e compreensão; alunos capazes de relacionar teoria e prática; redução da resistência ao aprendizado.
Techne	Técnica, método, racionalidade instrumental; produção de resultados externos.	Fetichização dos <i>Meios</i> ; controle superficial; alienação docente; aumento de estresse e burnout.	Subordinar os <i>Meios</i> aos <i>Modos</i> ; utilizar técnicas como suporte, não como fim; limitar padronizações rígidas.	<i>Meios</i> como instrumentos facilitadores, mas não determinantes; flexibilidade para ajustes éticos e pedagógicos.
Phronesis	Sabedoria prática, prudência, julgamento situacional e ético.	Ausência nos currículos de formação; improvisação ineficaz; dificuldade de gerir conflitos complexos.	Desenvolvimento do tato pedagógico; formação ética e reflexiva; prática deliberativa e relacional.	Autoridade autêntica baseada no respeito e na confiança; professores capazes de liderar e mediar com ética e sensibilidade.
<i>Modos</i> de Ensino	Forma de ser, agir e interagir do professor; expressão encarnada da <i>Phronesis</i> .	Substituição por <i>Meios</i> ; comportamento autoritário; relação instrumentalizada.	Cultivar empatia, escuta ativa, flexibilidade; ensino ético e relacional.	Relações pedagógicas humanas e confiáveis; engajamento real do aluno; liderança docente percebida como legítima.
<i>Meios</i> de Ensino	Instrumentos físicos, logísticos	Confiança excessiva nos instrumentos;	Uso reflexivo e ético; planejamento como suporte para	Tecnologia educativa como facilitadora, mas não substituta da

	e procedimentais da <i>Techne</i> .	criações tecnológicas sem sentido pedagógico; imposição de disciplina.	ações situacionais; tecnologias subordinadas à relação.	presença e sabedoria do docente.
Crise de Autoridade	Desconexão entre autoridade percebida e autoridade efetiva.	Gritos, punições físicas ou simbólicas; burnout; distanciamento aluno-professor.	Redefinir autoridade como serviço (<i>augere</i>); integrar <i>Modos</i> e <i>Meios</i> ; desenvolver <i>Phronesis</i> .	Autoridade reconstruída como liderança ética, respeitosa e formativa; escolas como ambientes de desenvolvimento integral.
Paradigmas Históricos	Exemplos de Sócrates e Jesus.	Influência independente de aparatos formais; poder baseado em coerência e relacionamento.	Aprender com <i>Modos</i> exemplares: diálogo, narrativa, presença ética.	Educação centrada no sujeito; capacidade de inspirar autonomia e pensamento crítico; formação de cidadãos conscientes.

Fonte: Elaborado pelos autores

10 CONCLUSÃO

Em síntese, a reconstrução da autoridade pedagógica requer deslocar o foco do controle técnico para a liderança ética, do poder imposto para a influência reconhecida, da eficiência instrumental para o desenvolvimento integral do aluno. A *Episteme* fundamenta o conhecimento, a *Techne* viabiliza a ação, mas é a *Phronesis* que legitima, orienta e humaniza a prática docente.

Ressalta-se, por fim, que esta análise não propõe o abandono da *Techne*, mas sua correta alocação topológica. Como demonstrado pelos grandes mestres que edificaram escolas do nada, a técnica é um paralelo necessário, uma alavanca que potencializa a força humana, mas jamais deve ser o motor da ação educativa. O educador desbravador utiliza a técnica com competência, mas não se deixa utilizar por ela; ele domina os *Meios* burocráticos e metodológicos justamente para garantir que eles sirvam, em última instância, à soberania dos *Modos* formativos.

Nesse sentido, se o professor detiver domínio integral da BNCC, do PPP e dos demais documentos determinísticos que regulam os *Meios*, compreendendo-os de trás para frente e de frente para trás, ele se coloca em posição de identificar, nas suas entrelinhas, as frestas pelas quais os próprios *Meios* e *Modos* podem ser reconfigurados a partir do interior de seu discurso normativo. Tal qual o jurista que, operando com precisão hermenêutica, faz a Constituição ou a CLT dobrarem-se sobre si mesmas, o professor habilitado a ler profundamente o sistema normativo consegue tensioná-lo. Ele torna-se capaz de reinterpretá-lo e até subvertê-lo sem transgressão formal, expondo o caráter plástico e não absoluto desses dispositivos.

O caminho para o futuro da educação não está na acumulação de métodos ou tecnologias, mas na harmonização consciente entre saber, ética e relação pedagógica. O docente que internaliza a *Phronesis*, pratica *Modos* coerentes e utiliza *Meios* de forma deliberada cria uma sala de aula onde o aprendizado não é imposto, mas emergente; não é mecânico, mas ético; não é superficial, mas profundo. Assim, a autoridade deixa de ser um atributo formal ou coercitivo e transforma-se em um fenômeno relacional, capaz de inspirar, formar e perpetuar a cultura do cuidado, do respeito e do crescimento integral, o verdadeiro legado da prática educativa.

AGRADECIMENTOS

O presente estudo contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de bolsa de mestrado, o que tornou possível a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, M. *O emprego da palmatória e outros Meios aviltantes no ensino*. Interfaces Científicas - Educação, Aracaju, v. 4, n. 3, p. 19-30, jun. 2016.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora UnB, 1997.
- BASTURK, E. The Potentiality of ‘Politics’ in Aristotle: The Logos and Meaningful Speech among Men. *Beytulhikme: An International Journal of Philosophy*, v. 9, n. 1, p. 75-88, 2019.
- BIESTA, G. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.
- CARR, W. What is an Educational Practice? *Journal of Philosophy of Education*, v. 21, n. 2, p. 163-175, 2006.
- CASTEEL, P. D. *Habermas and Communicative Actions*. EBSCO Research Starters, 2021.
- COMENIUS, Jan Amos. *Didáctica Magna*: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1978.
- DUNNE, J. *Back to the Rough Ground*: Phronesis and Techne in Modern Philosophy and in Aristotle. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIESEN, N. Pedagogical Tact: An Historical Introduction. *Phenomenology & Practice*, 2023.
- KRONBAUER, L. G. Formação e docência como Phronesis: sendo e aprendendo a ser. *Educação & Realidade*, 2023.
- LOPES, J. M. Autoridade x Autoritarismo e Pedagogia na Companhia de Jesus. *Pedagogia Inaciana*, 2016.
- MCMAHON, S. D. et al. Teacher aggression aimed at students: A review of the literature. *Psychology in the Schools*, 2017.
- PARRY, R. Episteme and Techne. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2020.
- PESTALOZZI, J. H. *Como Gertrudes ensina suas crianças*. Tradução: Cauê Polla. Apresentação: Vera Teresa Valdemarin. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2023. 261 p. ISBN 978-65-5711-166-6.

PRICE, J. M. *A Pedagogia de Jesus*. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1982.

ROITMAN, R. Pedagogical tact: the virtue of teaching? *Ethics and Education*, 2024.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou Da educação*. Tradução: Thomaz Kawauche. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2022. 678 p. Capa dura. ISBN 978-65-5711-088-1.

SILVA, L. C. V. S. *A crise da autoridade na educação: reflexões a partir de Hannah Arendt*. 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SOARES, S. P. L. et al. Racionalidade comunicativa ou instrumental? *Revemop*, v. 2, 2025.

SOUZA, J. E. *Práticas de castigos escolares: normas e vivências (séculos XIX e XX)*. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 17-36, 2012.

VAN MANEN, M. *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Left Coast Press, 2015.