

## **RESPONSABILIDADE: UM NOVO FUNDAMENTO PARA A AUTORIDADE**

### **DOCENTE**

Thiago Miranda dos Santos Moreira  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP  
thiago.miranda.moreira@usp.br

#### **Resumo**

Hannah Arendt aborda o fenômeno da autoridade sob o signo da perda. Surgido na República Romana, onde o conceito era assentado sobre uma percepção particular do mundo público e sobre um regime temporal específico, no qual o passado iluminava o presente, somos apresentados a um fenômeno que não tem qualquer vínculo com a dominação ou o poder, como afirmam muitos dos teóricos modernos, duramente criticados por Arendt. Para a pensadora, essa confusão em torno do termo é um sintoma de seu desaparecimento do mundo moderno. Segundo Arendt, esse desaparecimento é um fato consumado, uma vez que já não vivemos em um mundo estruturado pela tradição. Apesar da ambigüidade que esse desaparecimento possa ter politicamente, em nossa relação com crianças, a recusa da autoridade só pode significar uma recusa em assumir a responsabilidade pelo mundo. Uma vez que as crianças são recém-chegadas em um mundo que não lhes é familiar, não podem assumir esse posicionamento e, portanto, devem ser iniciadas pelos adultos. Como os professores podem, então, dar sentido para sua tarefa de iniciar os mais novos no mundo, sem apoiar-se em uma autoridade que se tornou inoperante? Este trabalho é fruto de um trabalho inconcluso: uma pesquisa de mestrado em andamento que objetiva investigar a relação entre os conceitos de responsabilidade, autoridade e educação escolar na obra de Hannah Arendt. Em um primeiro momento, apresento uma pequena narrativa sobre como a pertinência do tema se tornou evidente – a partir de uma pesquisa anterior e da atuação como docente em uma escola pública de São Paulo. Em seguida, apresento uma breve análise do conceito de autoridade em Arendt e as consequências de seu desaparecimento, bem como a relação entre autoridade, responsabilidade e educação. Ao final, apresento um ensaio acerca da responsabilidade docente como fundamento da autoridade.

**Palavras-chave:** responsabilidade; Autoridade; Cotidiano; Educação; Arendt.

#### **Responsabilidad: um nuevo fundamento para la autoridad docente**

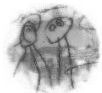
##### **Resumen**

Hannah Arendt aborda el fenómeno de la autoridad bajo el signo de la pérdida. Habiendo surgido en la República Romana, donde el concepto se asentaba sobre una percepción particular del mundo público y sobre un régimen temporal específico – en el que el pasado iluminaba el presente – se nos presenta a un fenómeno que no tiene ningún vínculo con la dominación o el poder, como afirman muchos de los teóricos modernos, duramente criticados por Arendt. Para la pensadora, esa confusión en torno al concepto, es un sintoma evidente de su desaparición del mundo moderno. Según Arendt, esa desaparición es un hecho consumado, ya que no vivimos más en un mundo estructurado por la tradición. A pesar de la ambigüedad que esa desaparición pueda tener políticamente, en nuestra relación con los niños, el rechazo de la autoridad sólo puede significar una negativa a asumir la responsabilidad por el mundo. Como los maestros pueden entonces, dar sentido a su tarea de iniciar a los niños en el mundo, sin apoyarse en una autoridad inoperante? Este artículo es resultado de un trabajo inconcluso: es una investigación en andamiento que investiga la relación entre los conceptos de responsabilidad, autoridad y educación escolar en la obra de Hannah Arendt. En el primer momento, presento una pequeña historia sobre cómo la pertinencia del tema se hizo evidente - a partir de una investigación anterior y de la actuación como maestro en una escuela pública de São Paulo. A la continuación, presento un corto análisis del concepto de autoridad en Arendt y las consecuencias de



su desaparición, así como la relación entre autoridad, responsabilidad y educación. Al final, presento un ensayo sobre la responsabilidad docente como fundamento de la autoridad.

**Palabras-clave:** Responsabilidad; Autoridad; Cotidiano; Educación; Arendt.



## Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento que procura investigar a relação entre autoridade e responsabilidade na obra de Hannah Arendt, vinculando-os a narrativas produzidas no trabalho como docente. Em 2015, uma convocação para assumir o cargo de professor de educação infantil e ensino fundamental I na rede municipal da prefeitura de São Paulo interrompeu uma pesquisa de iniciação científica, na qual me debruçava sobre o conceito de autoridade na obra de Hannah Arendt. Nesse percurso inicial da formação acadêmica, chegou-se a um panorama da autoridade como um elemento substancial à educação, fundado sobre as dimensões de responsabilidade e de reconhecimento. Dito de outro modo, a autoridade de um professor é concedida por um aluno, que reconhece no outro um *alguém* capaz de responsabilizar-se pelo mundo (MOREIRA, 2016).

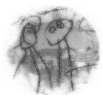
Fatores organizacionais me levaram a uma escola municipal localizada na Vila Prel, região do Campo Limpo, periferia da cidade, onde eu tive a oportunidade de trabalhar em conjunto com colegas do ensino fundamental II<sup>1</sup>. E foi ali, naquele espaço complexo, nas conversas, nas trocas, nos problemas enfrentados e nos dilemas cotidianos, que as concepções elaboradas durante a pesquisa de IC ganharam um novo contorno. Dito de outro modo, o início da prática docente evidenciou a pertinência do problema da autoridade cujos contornos me levaram a presente reflexão acerca do tema da responsabilidade.

Não há nada de excepcional na escola em questão: está localizada na periferia de uma grande cidade e, como a maioria das escolas com as mesmas características, enfrenta problemas comuns de falta de orçamento, indisciplina, infra-estrutura – é um prédio antigo –, desmotivação dos professores, alunos carentes e famílias trabalhadoras. Por outro lado, é uma unidade onde os problemas graves referentes à violência estão ausentes – em três anos de atividade, nunca presenciei nenhum caso de agressão física a professores ou mesmo casos de brigas sérias entre os alunos. Claro que incidentes acontecem, mas não há registros de casos com grande notoriedade midiática, como os que ocorrem de tempos em tempos. A despeito de se encontrar na periferia, está localizada perto de uma estação de metrô, sendo de fácil acesso,

---

<sup>1</sup> Na cidade de São Paulo, uma reforma realizada em 2013, instituiu o ensino fundamental de 9 anos, dividido em três ciclos de três anos: o primeiro, denominado *ciclo de alfabetização* compreende do 1º ao 3º ano; o segundo, *ciclo interdisciplinar*, do 4º ao 6º ano; por último, o *ciclo autoral*, compreendendo do 7º ao 9º ano. Do 1º ao 5º ano, as aulas são ministradas por um professor regente, formado no antigo magistério ou em pedagogia, ou Professor de Ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Nos demais anos e no ensino médio, o ensino é ministrado por professores especialistas, ou Professores de Ensino Fundamental II e médio. Para mais informações a respeito da organização do ensino municipal de São Paulo, conferir a portaria 5.930/13. Disponível em:

<[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME)> Acesso em 22 mar. 2017.



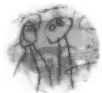
e a rotatividade docente não é grande – a maioria dos professores mora próxima à escola e os que moram longe podem acessá-la facilmente utilizando transporte público.

Nesse cotidiano ordinário, quase banal, foi que uma prática recorrente trouxe à luz algo que, durante a iniciação científica, era apenas uma hipótese teórica: a ideia de que vivemos uma crise de autoridade docente. Refiro-me à prática, comum em muitas escolas, de expulsar alunos indisciplinados da sala de aula. O quadro é conhecido por muitos colegas, não só na cidade de São Paulo: durante a aula, um aluno recusa-se a participar das atividades propostas, atrapalha os colegas, procura confusão e ignora solenemente a presença do professor. Há muitas formas de lidar com esses casos em sala de aula, mas no momento em que se esgotam os meios de persuasão ou coerção, resta ao professor, já sem paciência, o último recurso: expulsar o aluno da sala de aula. Os alunos expulsos são encaminhados à sala da direção, onde a diretora, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos e inspetores tomam as devidas providências para solucionar o conflito: ouvem as reclamações dos alunos, ressaltam a importância da escola e do respeito aos professores, comunicam os pais, advertem por escrito, registram o ocorrido e, nos casos mais graves, aplicam sanções mais severas de convocação dos pais ou até a suspensão. Em geral, após os procedimentos de praxe, os alunos retornam para a sala.

Obviamente as coisas podem ser – e geralmente são – mais complexas e há muitas nuances que não foram consideradas nessa breve descrição. No entanto, penso que os aspectos ressaltados são suficientes para colocar em evidência a série de eventos que se repetem cotidianamente: o aluno indisciplinado não respeita a figura do professor e é expulso da sala. Apesar de parecer banal, a situação esconde uma série de elementos pertinentes para a análise que se pretende realizar nesse trabalho.

De um lado, docentes se queixam de que não têm nenhum amparo para lidar com alunos indisciplinados e que a direção, ao invés de punir, manda o aluno de volta para a sala sem maiores consequências, minando sua autoridade. Do outro, a direção se defende afirmando que os alunos têm o direito de estar em aula e que não é possível expulsar ou transferir alunos considerados difíceis sempre que os professores se sentem desrespeitados, demandando que pensem em outras estratégias para lidar com os alunos difíceis.

É a partir desse fato cotidiano que as questões a respeito da relação entre a responsabilidade e autoridade docente se mostram pertinentes no contexto escolar. As reclamações dos colegas professores trazem à luz uma sensação de perda da autoridade, que se manifesta no comportamento por vezes desdenhoso de alguns alunos que não reconhecem os papéis vividos naquele espaço.



Ao narrar uma cena especificamente escolar, procuro evidenciar essas tensões que se escondem por trás do ordinário do dia-a-dia. Não almejo fazer descrição precisa do que uma escola realmente é, mas penso que a atuação como professor me permita assumir uma posição privilegiada para lançar um olhar para a escola a partir de dentro. Nesse esforço, procuro seguir as pistas deixadas por José Mário Pires Azanha, que ao realizar uma crítica aos estudos em educação no Brasil, afirma que

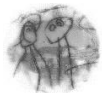
O defeito desses estudos está, justamente, no fato de que, nas generalidades em que permanecem, os autores não estão autorizados às qualificações e classificações que fazem de uma prática desconhecida, porque inacessível a partir das posições em que se situam. O apego às tipologias, não obstante as faculdades retóricas que enseja, pode tornar inapto o esforço de apreensão de uma ampla gama de sinais e indícios importantes para a compreensão da realidade humana, mas que são imperceptíveis a partir de categorias demasiado abstratas (AZANHA, 2011, p. 57).

Não me deterei aqui sobre os aspectos da pesquisa educacional criticados pelo autor, no entanto, penso haver alguma pertinência na advertência de que o apego às tipologias pode obstruir o olhar. Segundo o autor, “não há realidade humana desvinculada da realidade concreta de uma cotidianidade” (AZANHA, 2011, p. 62). Assim, pretende-se realizar o caminho inverso: ao invés de olhar para a escola buscando confirmar as hipóteses elaboradas a partir de um aparato teórico pré-estabelecido, opto por selecionar uma cena forjada no próprio cotidiano da escola, com o intuito de verificar de que modo a teoria ilumina e ajuda a dar sentido a esses elementos.

Se concordarmos com o diagnóstico de Arendt (ARENDR, 2001a) a respeito do desaparecimento da autoridade no mundo moderno, como é possível que o trabalho docente possa continuar a ter sentido? Não pretendo retomar aqui a velha questão sobre como se restaurar uma autoridade perdida. Antes, trata-se de abordar o problema procurando compreender como a responsabilidade docente pode ser um novo fundamento para o trabalho do professor.

### **Autoridade na obra de Hannah Arendt**

Falar sobre o fenômeno da autoridade não é uma tarefa fácil. É um tema complexo, que move paixões, contradições e antagonismos teóricos irreconciliáveis. Por ser um termo polissêmico, a autoridade pode adquirir significados diversos nos diferentes contextos em que é evocada. No campo da educação, o termo é frequentemente utilizado para referir-se a uma espécie de dispositivo que, supostamente, garantiria obediência irrestrita dos alunos, operando como aparato que aumentaria o poder dos professores permitindo-os dominar os mais jovens. Nessa perspectiva, trata-se de um fenômeno incompatível com os valores democráticos da



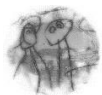
igualdade e da liberdade e, portanto, deve desaparecer para dar lugar a relações mais horizontais. Por outro lado, há aqueles para quem a perda da autoridade apareça como uma catástrofe, devendo ser restaurada mesmo que por meios coercitivos<sup>2</sup>. Em ambos os casos, a autoridade não passa de um mero dispositivo capaz de produzir obediência.

De acordo com Hannah Arendt, “autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é utilizada, a autoridade em si mesmo fracassou” (ARENDR, 2001a, p. 129). A autoridade também é incompatível com a persuasão, marca da ordem igualitária. Assim, “se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição a coerção pela força como à persuasão através de argumentos” (ARENDR, 2001a, p. 129). Na concepção da filósofa, a autoridade não se fundamenta na obediência, mas na própria hierarquia dos lugares ocupados por cada um dos pólos da relação. Esses lugares são reconhecidos de antemão e os papéis determinados a cada um são assumidos tanto por aquele que manda como por aquele que obedece. Esta autoridade origina-se do reconhecimento, de ambas as partes, de que o adulto e a criança ocupam lugares diferentes no mundo. A essência desta autoridade não está na obediência, mas no reconhecimento desta assimetria tanto pelo adulto quanto pela criança.

Essas distinções são necessárias, pois, como salienta Arendt, “uma vez que não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos, o próprio termo tornou-se enevoado por controvérsia e confusão” (ARENDR, 2001a, p. 127). Em sua análise, Arendt não se refere a um tipo geral de autoridade, mas a um conceito muito específico, cuja origem é a República Romana, onde a convicção acerca do caráter sagrado da fundação sustentava uma relação entre as gerações calcadas no princípio de que “uma vez que alguma coisa tenha sido fundada, ela permanece obrigatória para todas as gerações futuras” (ARENDR, 2001a, p. 162). A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere* – que significa *aumentar* – e do substantivo *auctor* – ator ou pessoa responsável por uma ação. Diferente do poder (*potestas*), cuja fonte era o povo, a autoridade era uma prerrogativa do Senado, composto pelos anciãos ou *patres*, que a obtinham por transmissão daqueles que *fundaram* a

---

<sup>2</sup> A esse respeito, um acontecimento recente adquire um significado emblemático: trata-se do projeto de lei 267/2011<sup>2</sup>, de autoria da deputada Cida Borghetti, que tramitou no Congresso Nacional e que foi arquivado em janeiro de 2015. Esse projeto objetivava inserir o artigo 53-A no Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecendo como um dever da criança e do adolescente, na qualidade de estudante, “observar os códigos de ética e de conduta da instituição de ensino a que estiver vinculado assim como respeitar a autoridade intelectual e moral de seus docentes” O texto completo da lei, os pareceres dos relatores e as informações sobre a tramitação podem ser conferidos no seguinte endereço:  
< <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=491406>> Acesso em: 21 de mar. 2018.



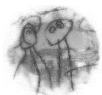
cidade de Roma. A influência exercida por essa autoridade não governava as ações do presente, mas servia apenas para determinar se uma lei estava ou não de acordo com os valores da fundação da cidade, revelando uma aprovação capaz de *aumentar* as ações dos homens. As deliberações do Senado romano não eram uma ordem, mas um conselho, que naquele contexto, adquiriam um peso considerável que não exigiam obediência incoteste

Como observa Myriam Revault d'Allones (2008), a autoridade operou na República Romana como uma *ideia mãe*, que fincava suas bases no passado para validar as ações do futuro, inscrevendo as ações dos homens em uma continuidade histórica que garantia a referência ao ato de fundação da cidade de Roma. Não se tratava de um passado transcendente, divino, mas terreno, vinculado aos feitos dos antepassados, que se transformavam em verdadeiros exemplos para a vida política do presente. Vale ressaltar que ser portador da autoridade não era um privilégio; ao contrário, significava ser capaz de arcar com todo o peso do passado e de assumir a responsabilidade pela transmissibilidade de um legado. Nas palavras de Arendt,

[...] assim, também toda a autoridade deriva dessa fundação, remetendo cada ato ao sagrado início da história romana e somando, por assim dizer, a cada momento singular todo o peso do passado. *Gravitas*, a capacidade de arcar com esse peso se torna o traço mais proeminente do caráter romano, assim como o Senado, a representação da autoridade na República, podia funcionar – nas palavras de Plutarco (Vida de Licurgo) – como 'um peso central, que, à maneira do lastro em uma embarcação, mantém as coisas sempre no justo equilíbrio' (ARENDDT, 2001a, pp. 165 - 166).

A *auctoritas* vinculava-se à tradição, que tomava a forma de um legado que devia ser preservado e transmitido às novas gerações de modo a garantir a durabilidade da *civitas* romana. A transmissão do legado dos antepassados de uma geração para a outra não significava uma prisão, como costumam afirmar os entusiastas da noção de progresso, mas apenas que o respeito pelo passado era uma condição para a durabilidade da República. A onipresença do passado não proibia a inovação: o que caracterizava o pensamento dos romanos era esse esforço permanente de ponderar a duração. É deste modo que o interesse pela posteridade – a permanência ou a duração de um mundo comum – era indissociável do interesse pelo passado. O que estava em jogo não era um desejo de poder ou de domínio sobre os demais, mas a durabilidade de um mundo comum, a instituição que assegurava aos homens o pertencimento a uma comunidade política e a possibilidade de vivenciar a liberdade.

Essa é a experiência que deu origem à autoridade como conceito e como palavra. Tratava-se de uma experiência inscrita em um regime específico de temporalidade, no qual o passado iluminava as ações do presente para garantir o futuro. De acordo com Arendt (ARENDDT, 2001a), a perda da autoridade no mundo moderno guarda estreita relação com o



rompimento do fio da tradição, ou seja, de um modo específico de relacionamento com o passado. Era a tradição que ordenava o passado “não apenas cronológica, mas antes de tudo sistematicamente”, separando “o positivo do negativo, o ortodoxo do herético, o que é obrigatório e relevante dentre a massa de opiniões e dados irrelevantes ou simplesmente interessantes” permitindo que o passado se coagulasse em experiência adequada ao presente e ao futuro, constituindo uma forma de memória que proporcionava uma continuidade temporal (ARENDDT, 2008, p. 215). “Na medida em que o passado foi transmitido como tradição possui autoridade; na medida em que a autoridade se apresenta historicamente, converte-se em tradição” (ARENDDT, 2008, p. 208).

Como assinala a pensadora, “com a perda da tradição, perdemos também o fio que nos conduziu com segurança através dos vastos domínios do passado” e, com isto, “toda uma dimensão do passado também foi posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento”. Isso significa que talvez estejamos nos privando de uma dimensão de profundidade da existência humana, pois “a profundidade não pode ser alcançada pelo homem senão pela memória”. (ARENDDT, 2001a, p. 130, 131).

### **Responsabilidade docente: um ato de amor pelo mundo**

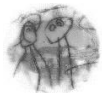
De acordo com a perspectiva de Hannah Arendt, não estamos mais em condições de saber o que a autoridade é, tanto prática como teoricamente. Não obstante a perda de autoridade colocar em risco nossa relação com o passado, isso não acarreta “a perda da capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após” (ARENDDT, 2001a, p. 132).

É a partir do esvanecimento dessa forma específica de autoridade, que Arendt enuncia o que parece ser a grande aporia da educação no mundo contemporâneo:

O problema na educação do mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem pela tradição (ARENDDT, 2001b, p. 245, 246).

Arendt define a educação como uma das “atividades mais elementares e básicas de toda sociedade humana, que jamais permanece a mesma, mas se renova continuamente através da vinda de novos seres humanos” (ARENDDT, 2001b, p. 234). Em outras palavras, para a pensadora, o processo educacional diz respeito à nossa postura diante do fato da natalidade, “o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDDT, 2001b, p. 223). Esse *nascer para o mundo* não é idêntico ao mero nascimento biológico, que representa o processo circular da vida orgânica, um aspecto que compartilhamos com todas as outras espécies de



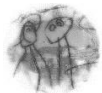


vida no planeta Terra. O nascimento de um ser humano, além de significar a chegada de mais um exemplar da espécie humana, também representa a chegada de uma novidade, de um alguém que nunca esteve aí antes e que carrega uma promessa de renovação desse mundo ao se inserir nele por meio de palavras e ações. Como assinala Vanessa Sievers de Almeida, autora que se dedicou a pensar a educação a partir da obra de Hannah Arendt, “A natalidade, portanto, diz respeito à dinâmica entre o mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele” (ALMEIDA, 2011, p. 21).

Este mundo, referido por Arendt, não é o natural, mas um mundo construído pelo artifício das mãos humanas. “Um mundo de coisas, interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa que se interpõe entre os que se assentam em seu redor”. É, portanto, um espaço entre [*in between*] “separando e relacionando os homens entre si” (ARENDR, 2010, p. 64). Um espaço no qual a convivência entre seres humanos não está pautada pela sobrevivência do corpo biológico, mas outra dimensão de sua existência, que é a dimensão política. Em sua obra “A condição humana” (ARENDR, 2010), Arendt explora as atividades fundamentais da *vita activa*: trabalho, obra e ação<sup>3</sup>. De acordo com essa divisão conceitual, o trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico da vida, à reprodução da espécie. Como seres vivos, devemos atender a certas necessidades naturais, como a necessidade de alimentos, por exemplo. Trata-se de um ciclo de produção e consumo, em que tudo que se cria no trabalho é feito para o consumo imediato a fim de saciar nossas necessidades básicas. No entanto, como afirma Vanessa Sievers, nossa existência “não permanece presa ao processo vital” e é por meio da fabricação de objetos que os homens podem romper a circularidade da vida e edificar um mundo duradouro “que o separa e o protege do incessante ciclo natural” (ALMEIDA, 2011, p. 22). A última atividade abordada por Arendt é a ação, que diz respeito a condição humana da pluralidade “ao fato de que os homens, e não o homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDR, 2010, p. 8). É por meio da ação que os homens podem se distinguir entre si e confirmar a sua singularidade, como uma forma de responder à pergunta “quem és?”. Para a pensadora, uma vida sem

---

<sup>3</sup> De acordo com Adriano Correia, em sua “Nota à revisão técnica”, contida na 11ª edição da obra “A condição humana” (ARENDR, A Condição humana, 2010), os termos *labor* e *work*, traduzidos anteriormente por *labor* e *trabalho*, foram vertidos para *trabalho* e *obra*, de acordo com as traduções italiana (*lavoro*, *opera*) e francesa (*travail*, *oeuvre*). Com isso “o revisor buscou principalmente uniformizar a versão dos conceitos, optar por termos já consagrados na literatura filosófica em português, além de visar uma maior literalidade e mais estreita proximidade com o estilo da escrita arendtiana, marcado pela estrutura da língua materna, o alemão, com sentenças longas e estruturação muitas vezes inusual”. No presente artigo, optou-se por manter a tradução presente na 11ª edição.



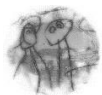
discurso e sem ação “deixa de ser humana, uma vez que já não é vivida entre os homens” (p. 221).

Arendt, ao referir-se à natalidade, trata desse nascer para um mundo artificial, fabricado pelos homens para ser a sua morada na Terra e no qual agem politicamente, juntos de seus iguais. A despeito de ser composto por objetos feitos para durarem mais do que a breve vida humana e de as histórias serem eternizadas em narrativas e transmitidas de geração em geração, esse mundo se desgasta com o tempo e com a chegada constante de novos homens e mulheres, podendo tornar-se mortal como eles. Corremos sempre o risco de que, a cada nova geração, os objetos desse mundo sejam descartados, sem utilidade ou sentido. Se isso ocorresse, estaríamos condenados a “um imutável e eterno retorno, a perenidade imortal da espécie humana como a de todas as outras espécies animais” (ARENDR, 2010, p. 119).

Encontramos em “O último vôo do flamingo”, romance do escritor Moçambicano Mia Couto, uma passagem que indica qual a relação dos mais jovens com as coisas do mundo. “Naquele tempo não havia antigamentes. Tudo pra mim era recente, em via de nascer” (COUTO, 2005, p. 47). É nessa tensão entre o velho e o novo – ou, para utilizar a metáfora de Arendt, nessa brecha entre o passado e o futuro – que a educação ganha sentido. Do ponto de vista dos mais novos, esse é um mundo velho, beirando a obsolescência, cheio de palavras que elas não entendem, de objetos desconhecidos de regras opacas. É responsabilidade dos adultos iniciar os recém-chegados nessa herança simbólica, “fazendo nascer” as coisas do mundo, narrando “os antigamentes”, de modo que eles possam se integrar à comunidade de homens e mulheres e – recorrendo a bela metáfora de Adriano Correia (CORREIA, 2010) – a tornar-se mundanos, ou seja, amantes do mundo.

Portanto, para Hannah Arendt, a responsabilidade assume a forma do *amor mundi*, amor pelo mundo, pela sua conservação para que ele permaneça um lar adequado à chegada de novas gerações e, ao mesmo tempo, pela iniciação de novos jovens, como uma promessa de renovação desse mundo humano por meio do discurso e da ação. Como afirma Almeida (2011), essa responsabilidade pelo mundo não é imposta pela necessidade da vida biológica, mas está ligada à nossa *mundanidade*, ao fato de que nossa existência não é condicionada apenas pelas necessidades da vida, podendo inserir-se nesse mundo especificamente humano ao qual nos referimos anteriormente.

As crianças que chegam ao mundo também necessitam de proteção, “para que nada de destrutivo lhe[s] aconteça de parte do mundo” (ARENDR, 2001, p. 235). Assim, a responsabilidade dos adultos diante da natalidade é dupla: em relação à criança, recém-chegada em um mundo velho e em relação ao mundo. Nas palavras de Arendt



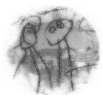
A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (ARENDR, 2001b, p. 247).

Esse caráter de proteção com o mundo não é a mera manutenção do *status quo*, de uma ordem desigual ou de injustiças históricas. Antes, trata-se de um comprometimento com uma herança simbólica, especificamente humana, de educar as novas gerações para que possam, a seu tempo, ingressar na teia de relações e, por meio da ação e do discurso, desvelar quem são, assumindo a sua própria responsabilidade pelo mundo. Como afirma Almeida, os que nascem “são uma novidade para esse lugar [o mundo] e, por isso, são potencialmente capazes de instaurar algo novo nele e assim, transformá-lo” (ALMEIDA, 2011, p. 29).

É da responsabilidade que os adultos assumem pelo mundo que emerge sua autoridade. No caso dos professores das escolas públicas, essa autoridade não é pessoal, mas institucional. Ou seja, não depende de seu carisma do professor, mas sim, do lugar simbólico que ele ocupa dentro de uma escola diante dos mais jovens. Segundo Arendt (ARENDR, 2001b), os professores devem aparecer para seus alunos como representantes do mundo comum, devendo, portanto, responsabilizar-se por ele e pelos que nele ainda são recém-chegados. Arendt assinala que não se trata de uma imposição arbitrária, mas está “implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança” (ARENDR, Crise na educação, 2001b, p. 239).

### **O contexto escolar**

Em seu ensaio “A crise na educação” (ARENDR, 2001b), a autora procura refletir quais aspectos da crise do mundo moderno se manifestam na educação. Embora seu objeto de análise seja a escola nos Estados Unidos, sua concepção de educação – como já visto, a iniciação dos mais novos em um mundo compartilhado – é mais abrangente, podendo designar a iniciação ocorrida em sociedades sem escola ou até mesmo aquela realizada por outras instituições, como a igreja. Qual é, então, a especificidade da educação escolar e do papel do adulto? Para responder a essa questão, recorrerei ao trabalho de dois pensadores contemporâneos que, partindo da concepção arendtiana da educação, propõem uma delimitação daquilo que seria a razão de ser da escola, ou seja, os princípios que norteiam a criação de um espaço e um tempo livres para a formação. Jan Masschellein e Marteen Simons

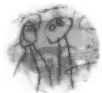


têm se dedicado a pensar a respeito da escola a partir de princípios constituintes do que denominam de “forma escolar”.

“A escola é, em primeiro lugar e primordialmente um arranjo particular de tempo, espaço e matéria em que os jovens são colocados em companhia de (alguma coisa de) o mundo de um modo específico” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). A esse esboço de uma conceituação da escola, os autores reunirão o significado simbólico de *skholé*, termo grego que significa tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino. Dito de outro modo, *skholé* era o tempo não produtivo, fora da vida econômica, social e política da cidade. No contexto da *polis*, a *skholé* significou uma “usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares” da antiguidade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 26), estendendo o direito desse tempo livre a todos, operando uma ruptura com uma organização social que atribuía posições sociais a partir do nascimento. Segundo Masschelein e Simons (2013), a criação da *skholé* culminou com uma democratização do *tempo livre*, permitindo aos jovens desconectar-se do tempo dedicado ao trabalho, à família e a outras atividades da cidade, para que pudessem desfrutar de um espaço de igualdade – um espaço no qual o tempo tornado livre era dedicado à atenção às coisas do mundo. Para os autores, a escola “sempre tem a ver com a experiência de *potencialidade*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 69), onde cada um pode experimentar a possibilidade de ser outra coisa, que não um produto do meio, do complexo de Édipo ou de suas condições sócio-econômicas.

A escola vai contra as “leis da gravidade” (por exemplo, a “lei natural” que diz que os alunos de um dado *status* socioeconômico não têm interesse num determinado tema ou coisa) e se recusa a legitimar as diferenças baseadas na “gravidade” específica dos alunos. Não porque a escola, em sua ingenuidade, negue a existência da gravidade, mas porque a escola é um tipo de vácuo no qual é dado tempo aos jovens e aos alunos para praticarem e se desenvolverem (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

A criação desse espaço de igualdade e de potência baseia-se em quatro operações específicas da escola: *suspensão*, *profanação*, *criação de tempo livre* - ao qual já nos referimos – e *tornar atento*. Em primeiro lugar, a escola é capaz de operar a suspensão em dois sentidos: em primeiro lugar, suspende a ordem social vigente, dando a oportunidade a cada criança de deixar para trás seu passado, as demandas familiares, suas condições sociais e até mesmo o tempo produtivo, para tornar-se um aluno como qualquer outro (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Em segundo lugar, a escola suspende os usos comuns das coisas, transformando-as em matéria escolar, retirando-as de seu contexto normal, liberando-as para se tornarem um objeto do mundo sobre a mesa. Segundo os autores, é através dessas duas formas de suspensão que “as crianças podem aparecer como alunos, os adultos como



professores, e os conhecimentos e habilidades socialmente importantes como matéria da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 36).

Nesse espaço de *suspensão*, os professores “com sua voz, gestos e presença, invocam algo do mundo na sala de aula” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 39). As coisas do mundo são, então, *profanadas*, tornadas públicas, colocadas sobre a mesa. Deixa de ser sagrado para tornar-se um objeto acessível a todos os sujeitos. Para ilustrar, penso que um acontecimento semanal na periferia da cidade de São Paulo nos fornece a metáfora ideal. Há mais de uma década, o Sarau da Cooperifa reúne homens e mulheres, jovens e velhos em um bar para um encontro com a poesia. Ali, todas as quartas-feiras, pessoas comuns se reúnem para ouvirem e serem ouvidos e uma sentença ressoa insistentemente: “o silêncio é uma prece”. O silêncio é uma prece necessária, pois o que está em jogo naquele momento específico é a poesia. Naquele local inusitado, as atividades do dia são suspensas e um objeto especificamente humano é colocado sobre a mesa, demandando atenção. Recorrendo às palavras de Sérgio Vaz, um dos idealizadores do espaço, “a Cooperifa é onde a poesia desce do pedestal e beija os pés da comunidade”. Recorremos a essa imagem de um dia comum no Sarau da Cooperifa para invocar um sentido extra escolar do que os autores denominam como *suspensão*, *profanação* e a *atenção* a um objeto do mundo. É naquele salão de bar, na periferia de São Paulo, que trabalhadores e trabalhadoras suspendem sua rotina semanal e dedicam-se unicamente ao encontro com o outro em torno da poesia. É ali que a poesia deixa de ser um objeto exclusivo das elites e torna-se um objeto comum, acessível até mesmo a uma pessoa não letrada. Em uma escola, o silêncio também é uma prece. Ele é necessário para que os objetos do mundo, retirados de seu pedestal sagrado e tornados profanos pelas mãos do professor, possam beijar os pés da comunidade de alunos e alunas.

O sinal da escola, por vezes de forma estridente e ensurdecadora, avisa a todos que, a partir daquele momento, as crianças deixaram – temporariamente – de ser filhos, sobrinhos, netos, para tornarem-se alunos. Do mesmo modo, avisa que os adultos tornaram-se professores. Nesse contexto, a exigência de silêncio – muitas vezes vista como um traço autoritário das escolas – é mais do que um simples dispositivo disciplinador, é algo necessário para que toda a *atenção* possa ser dedicada aos objetos do mundo comum, que ultrapassam a realidade individual imediata de cada aluno.

Abrir o mundo não significa apenas vir a conhecer o mundo, mas também se refere ao modo como o fechado-no-mundo – isto é, a maneira determinada em que o mundo deve ser compreendido e usado, ou a maneira como ele é, realmente, usado – é aberto e o próprio mundo é tornado aberto e livre e, portanto, compartilhado e compartilhável, algo interessante ou potencialmente interessante: um objeto de estudo e de prática (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 50 e 51).



Esse é o princípio constituinte da escola compreendido por Masschelein e Simons. Operando uma *suspensão* da ordem social, o espaço escolar cria um *tempo livre* no qual os saberes e conteúdos – antes restritos a uma elite – são *profanados*, tornando-se matéria comum ao alcance de todos. Um espaço onde os alunos podem deixar para trás sua realidade imediata e ter acesso a outros aspectos antes desconhecidos ou até mesmo olhar de outro modo para aquilo que já conheciam – a língua materna, por exemplo.

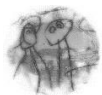
Nesse contexto, o professor assume a responsabilidade fazer o mundo falar com os jovens, colocando objetos do mundo sobre a mesa – ou sobre a lousa – transformando-os em objetos de interesse. Assim como em Arendt, para Masschelein e Simons (2013), a responsabilidade do professor não diz respeito ao desenvolvimento individual de habilidades e competências, mas ao fato de compartilharmos o mundo com crianças e aparecermos para elas como alguém que já está nesse mundo há mais tempo. Suspendendo o tempo social, bem como as expectativas da família, do governo ou da igreja, o professor cria a potência para que a criança possa se inserir no mundo como um alguém que nunca esteve aí antes.

Ao assumir a responsabilidade pelo mundo dessa maneira (“como a geração mais velha, é isso que achamos valioso”) o professor também assume a responsabilidade pelas crianças e jovens como alunos. Não contribuir com nada e retransmitir a mensagem de que “eu não sei o que é importante; eu não posso e não vou dizer a vocês, então descubram por si mesmos”, significa deixar a geração mais jovem à sua própria sorte e privá-la da oportunidade de renovar o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 102).

### **Palavras finais**

Como afirmei anteriormente, a autoridade docente vincula-se a essa responsabilidade, que ao ser assumida, é reconhecida pelos alunos. Como afirma Fina Birulés, “com o termo autoridade, sempre designamos uma relação” e o que caracteriza essas relações é “o fato de que elas só podem ocorrer mediante o reconhecimento daquele que obedece”, ou seja, a autoridade nunca é possuída por alguém, “mas é sempre concedida pelos outros” (BIRULÉS, 2017, p. 125). Esse reconhecimento do outro só é possível nos casos em que nossas palavras e ações reflitam o compromisso ético com o mundo comum e com as novas gerações. Em outras palavras, é preciso que professores e professoras assumam seu lugar diante das crianças como representantes de um mundo compartilhado, capaz de guiá-las nessa teia de relações complexas e opacas.

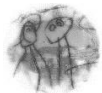
O escritor português Valter Hugo Mãe, em sua obra “A máquina de fazer espanhóis”, nos apresenta a figura de Jorge da Silva, um barbeiro simples que, após a morte de sua esposa, é internado por seus filhos em uma casa de repouso. Dentre as aventuras vividas por ele e pelo



grupo de internos da casa, somos arrebatados em diversos momentos por seus resmungos eloqüentes, dentre os quais um nos parece ser uma metáfora adequada: “Somos um país de cidadãos não praticantes. Ainda somos um país de gente que se abstém. Como os que dizem que são católicos mas não fazem nada do que um católico tem pra fazer, não comungam, não rezam e não param de pecar.” (MÃE, 2011, p. 154).

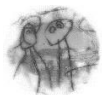
Retomando a cena escolar com a qual abro esse artigo, não se trata aqui de afirmar que os professores não podem expulsar os alunos da classe sem abrir mão de sua autoridade. Entretanto, cada unidade escolar é um universo muito particular e a indisciplina pode ser um sinal de que algo não vai bem institucionalmente. Nós demandamos respostas específicas dos alunos: sentar-se na cadeira, prestar atenção ao que dizemos, fazer os exercícios. Tudo se passa como se fosse um jogo, no qual cada um tem seu papel determinado de antemão. A recusa por parte dos alunos em representar os seus papéis impossibilita o próprio jogo e paralisa a ação docente. No entanto, estamos lidando com crianças – ou seja, seres em formação – e como adultos não podemos recusar nosso papel. Em outras palavras, se nossa autoridade – que diz respeito ao lugar simbólico que ocupamos diante das crianças – não é mais auto-evidente, é preciso tornar esse posicionamento explícito. É disso que se trata a responsabilidade. Recusá-la – ou estar impossibilitado de assumi-la – nos torna professores não praticantes, que se abstém, como aqueles cidadãos criticados pelo personagem de Valter Hugo Mãe. Talvez essa seja a questão que leva Arendt a sentenciar, de maneira dura, porém assertiva: “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDR, 2001, p. 239).

Responsabilizar-se pelo problema da indisciplina – para nos limitarmos ao problema focado nesse trabalho – é assumir uma posição ética que recusa a ausência de sentido das práticas escolares, propondo-se a pensar o que está sendo feito e como as questões que se colocam podem ser enfrentadas. Como assinala Almeida (ALMEIDA, 2011), “o problema mais grave não são as escolhas erradas, mas a recusa em escolher e, assim, se isentar de qualquer responsabilidade”. O aluno indisciplinado que impede o andamento das aulas não é um problema da diretora da escola, da coordenadora pedagógica ou do professor, enquanto agentes individuais. Uma vez que a escola é um universo comum que une todos esses agentes, os problemas que ocorrem dentro de seus muros são coletivos. O esforço unificado da equipe de uma unidade escolar, ainda que não solucione de imediato os problemas, pode fazer aparecer o posicionamento responsável. E é possível que esse aparecimento, por si só,



favoreça o encontro de duas temporalidades em um âmbito no qual o que está em jogo não são as necessidades da vida prática, mas os sentidos compartilhados de um mundo comum.





## Referências

- ALMEIDA, V. S. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDT, H. Crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro** (pp. 221 - 247). São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ARENDT, H. O que é autoridade? In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro** (5ª ed., pp. 127 - 187). São Paulo: Perspectiva, 2001a.
- ARENDT, H. Crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro** (pp. 221 - 247). São Paulo: Perspectiva, 2001b.
- ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARENDT, H. **A Condição humana** (11ª edição ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- AZANHA, J. M. **Uma ideia de pesquisa educacional** (2ª ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- BIRULÉS, F. Um passado para o futuro: autoridade e educação na obra de Hannah Arendt. In: CARVALHO, J. S. CUSTÓDIO, C. D. **Hannah Arendt: A crise na educação e o mundo moderno** (1ª ed., pp. 123 - 137). São Paulo: Intermeios; FAPESP, 2017.
- CORREIA, A. Natalidade e amor mundo: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, 36(3), 811-822, set./dez. de 2010
- COUTO, M. **O último vôo do flamingo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- MÃE, V. H. **A máquina de fazer espanhóis**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- Masschelein, J., & Simons, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- Masschelein, J., & Simons, M. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: J. L. (Org.), **Elogio da escola** (pp. 19 - 40). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- MOREIRA, T. M. Autoridade docente: repensar um conceito. **Educação e Pesquisa**, 42, 1031 - 1044, Dezembro de 2016.
- REVAULT D'allones, M. **El poder de los comienzos: ensayo sobre la autoridad** (1ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu, 2008.