

A AUTORIDADE COMO MEDIADORA DAS RELAÇÕES EDUCATIVAS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Thiago Miranda dos Santos Moreira – FEUSP – FAPESP
thiago.miranda.moreira@usp.br

Resumo

Vivemos a sensação de uma crise de autoridade no mundo moderno e seu impacto no âmbito educacional tem sido objeto de análises e críticas. De acordo com Arendt, este não é um fenômeno gerado na esfera da educação: sua origem coincide com as transformações que marcam a era moderna e que fizeram desaparecer até mesmo a clareza quanto ao significado do conceito. Entretanto, seu impacto neste âmbito é o sintoma mais evidente de sua profundidade e seriedade. Para Alain Renaut, o ideal de igualdade foi um fator preponderante da modernização e democratização da sociedade e foi o principal causador desta crise dos poderes e, conseqüentemente, da autoridade. Entretanto, este ideal não se resumiu à esfera política, atingindo até mesmo áreas onde a superioridade dos adultos era considerada um fato natural pelas necessidades de desenvolvimento das crianças. Ao apontarem a autoridade como um dispositivo de coerção, poder e violência, os modernos discursos educacionais, pautados por este ideal moderno de igualdade, colocam em xeque a autoridade docente e até mesmo a legitimidade das instituições escolares. Este trabalho tem por objetivo analisar o conceito de autoridade na obra de Hannah Arendt, propondo uma reflexão que busca romper com a fusão de fenômenos distintos – o poder e a autoridade –, bem como articular a assimetria pressuposta pela relação de autoridade com um conceito de igualdade que é uma conquista política, não um dado natural. Desse modo, busca-se lançar um olhar sobre a autoridade como um elemento consubstancial à educação, e não como um mero instrumento de poder, submissão e sujeição de indivíduos.

Palavras chave: autoridade; educação; poder; igualdade; política

ABSTRACT

We are experiencing an authority's crisis in the modern world and its impact on the educational context has been the subject of analysis and criticism. According to Arendt, this is not a phenomenon generated in the education's sphere: its origin coincides with the transformations in the modern era and a clear concept definition eventually got lost. made disappear even the clarity and the meaning of the concept. However, its impact in this area is the most obvious symptom of it's deepness and seriousness. Alain Renaut considered the ideal of equality a major factor of society's modernization and democratization, and also the main cause of power crisis and consequently of authority's crisis. However, this ideal wasn't limited to the political sphere, reaching areas where the superiority of adults was considered a natural part of a child's development. When you identify authority as a method of coercion, power and violence, the idea of equality becomes a threat to the teacher's authority and even to the legitimacy of educational institutions. This paper discusses the concept of authority in Hannah Arend't work, proposing a reflection that seeks to disassociate two different phenomenon - power and authority - as well as to articulate the assumed asymmetry of authority and equality as a political achievement, not a natural behavior. Thus, authority is conceived as a consubstantial element to education, not as a just a instrument of power,

submission and subjection of individuals.

Keywords: authority; education; power; equality; politics

INTRODUÇÃO

As dificuldades enfrentadas atualmente pela educação, na sua dimensão escolar e familiar, nos coloca diante de uma diversidade de interrogações, dentre elas a do lugar da autoridade nesse campo específico das relações humanas. De fato, segundo Alain Renaut (2004, p. 7), há pelo menos uma geração que uma crise de legitimidade tem abalado as instituições responsáveis pela ação educativa. Grande parte das referências e dos modelos do passado que regulavam as relações entre jovens e adultos já não servem mais em face dos conflitos que temos testemunhado.

Em sua obra, “O fim da autoridade”, Renaut (Idem, p. 24) identifica a origem desta crise naquilo que denomina de “grandes criações axiológicas da modernidade”. O Iluminismo e as revoluções políticas do século XVIII estabeleceram valores através dos quais, *a priori*, abordamos o mundo e que regulam nossas relações com os outros. Por meio de um longo processo coletivo, passamos a identificar o outro, “quaisquer que sejam a sua natureza e a amplitude de sua alteridade (social, cultural, de gênero)” como um “outro eu” (Ibidem, p. 25), como um igual.

Assim, as lentas transformações geradas pelos avanços destes *pressupostos* da consciência moderna engendram uma nova forma de relacionamento entre os sujeitos. E são estes avanços que, segundo Renaut, solaparam as formas tradicionais de autoridade e fragilizaram os poderes. Pois,

não existe verdadeira modernização das sociedades [...] sem esta crise dos poderes que é, de alguma maneira, em benefício da inevitável fragilização através do reconhecimento do direito dos sujeitos a julgá-los, congênita dos espaços conquistados sucessivamente pela democracia: o da política, em primeiro lugar, mas também os do casal, da família, da escola, mais geralmente todas as esferas da sociedade em que exista o exercício de um poder exposto doravante a ter que se justificar e argumentar junto daqueles sobre quem se exerce. Não existe modernização ou democratização, portanto, sem crise do poder, mas também não existe modernização sem, mais radicalmente ainda, crise da autoridade [...] (Ibidem, pp. 60 e 61)

Assim, não há mais poder que transcenda a esfera dos assuntos humanos e desde então todo poder se instala entre iguais, devendo justificar-se constantemente e sujeitar-se ao julgamento daqueles sobre os quais ele é exercido. Renaut considera que esta fragilização dos poderes – e conseqüentemente da autoridade – é um elemento necessário à modernização e à

democratização, é “o preço a pagar pelas sociedades que atravessam essa dinâmica irresistível da igualdade [...]” (Ibidem p. 61).

Em sua análise, dialogando direta e criticamente com Hannah Arendt, Renaut afirma que a autoridade é um dispositivo do poder, evocado quando este precisa prescindir de força para se impor, obtendo, deste modo, obediência voluntária daqueles sobre os quais se exerce. O autor recorre ao ensaio de Arendt – O que é autoridade? - para definir a origem do termo:

Onde os gregos não tinham forjado nenhum termo correspondente a uma tal noção e se tinham limitado a falar do poder, a *auctoritas* é o termo que os romanos criaram, derivando-o do verbo que significava 'aumentar' (*augere*), para exprimir o que, no quadro de uma relação de poder (*potestas* ou *imperium*), pode produzir um 'aumento' desse poder. (Ibidem, p. 33. Grifos no original)

E prossegue, afirmando que a autoridade está presente sempre que, num espaço social qualquer, se instaura uma relação entre dois sujeitos de igual poder, mas que ocupam lugares diferentes, ou seja, quando há uma igualdade pressuposta entre aquele que deveria mandar e aquele que deveria obedecer (Ibidem, p. 32).

Portanto, para Renaut, autoridade é um dispositivo que transforma um poder em um *superpoder*, que faria a submissão transformar-se em obediência voluntária, permitindo uma dominação sem uso da violência. Em outras palavras, Renaut vê na autoridade um mero instrumento legitimador das relações de poder:

Assim, o recurso à autoridade intervém quando um poder, por razões diversas, tem necessidade, a fim de cumprir eficazmente a função que é sua e de obter obediência daqueles sob quem se exerce, de um acréscimo de justificação ou de fundamentação: quando precisa, poderíamos dizer de um ‘superpoder’ que não pode consistir simplesmente em juntar-lhe mais um poder, mas sim, em modificar a natureza ou o próprio teor desse poder. (Ibidem, p. 34. Grifos nossos).

Deste modo, segundo Renaut, o dispositivo da autoridade contribui para a dominação de uma minoria sobre a maioria, pois um superpoder não pode ser questionado, contestado ou avaliado: “um poder a que se acrescenta uma dimensão de autoridade é um poder que não se discute”. (Ibidem, p. 34).

Nesse contexto de fragilização dos poderes e da autoridade, a relação entre adultos e crianças foi, cronologicamente, a última a ser perturbada pela irresistível igualização de todas as relações sociais. Pois se a cultura democrática da igualdade é a “da igual dignidade de todos os seres humanos”, como negar às crianças “a mesma dignidade, o mesmo respeito, os mesmos direitos, as mesmas liberdades?”. De acordo com Renaut, foi um trabalho de “laicização do poder educativo”, o qual consistiu em despojar a educação de seu poder quase sagrado, que amenizou a distância entre adultos e crianças (Ibidem, p. 108). Dessa forma, até mesmo esta forma específica de autoridade, a que o adulto exerce sobre a criança, foi posta

em causa.

Ao analisar a formação democrática dos Estados Unidos, Alexis de Tocqueville (1962, p. 11) vê a igualdade de condições como uma ideia mãe, que, exercendo uma prodigiosa influência sobre a marcha da sociedade, “dá à opinião pública uma direção definida, uma tendência certa às leis, máximas novas aos governos e hábitos peculiares aos governados”. Tocqueville observa que a influência desta ideia se estende para além dos costumes políticos e, sugerindo práticas, fazendo nascer opiniões e sentimentos, “modifica tudo aquilo que ele mesmo não produz”. A moderna noção de igualdade tem este caráter e por mais que as definições de “modernidade” sejam flutuantes e diversas, há um acordo sobre o fato de que esta se caracteriza por um movimento massivo de desprendimento do passado e da tradição, submetendo a autoridade ao crivo razão crítica (REVAULT D'ALLONES, 2008, p. 79, tradução nossa) fazendo com que o direito de mandar seja objeto de consentimento por parte daqueles que obedecem (Idem, p. 96). Desse modo, penso que teríamos certa dificuldade em negar que um dos principais motivos desta crise de autoridade está relacionado à recusa de aceitar qualquer assimetria, qualquer diferença de lugares (Ibidem, p. 112), até mesmo aqueles ocupados por adultos e crianças.

O próprio Renaut reconhece que a lógica da igualização, ao afetar as relações entre adultos e crianças, cria um paradoxo no que se refere à tarefa educativa:

Porque a infância apela a que mantenha com ela, na escola ou numa família, um conjunto de relações em que o reconhecimento da similitude do outro permite ainda mais dificilmente do que noutros locais abstrairmo-nos da sua dissemelhança, é aqui mais particularmente que vê a luz do dia uma dúvida acerca do devia ser, numa sociedade democrática, o poder que a educação exige aos adultos que exerçam para escolher os conteúdos, as referências e as normas a transmitir às crianças, assim como as modalidades e o ritmo de sua transmissão (RENAUT, 2004, p. 31)

E isso porque, mesmo quando identificamos a criança como um igual – portadora dos mesmos direitos dos adultos – não podemos ignorar que ela também é portadora do direito à proteção e que a garantia deste último cabe aos adultos. Dito de outro modo, como conciliar direitos aparentemente contraditórios? Como libertar as crianças sem falhar em protegê-las? Estas questões não foram ignoradas por Renaut; todavia, parecem passar despercebidas pelos modernos discursos educacionais, que veem na autoridade nada mais do que um instrumento de poder, dominação e coerção.

EMANCIPAR A CRIANÇA?

Esse reconhecimento social da criança como um ser igual em direitos não passou despercebido pelas modernas teorias educacionais e desde o início do século XX,

multiplicam-se as experiências ancoradas nesta ideia. O pressuposto básico é de que o ser humano, ao nascer, “já é provido de inteligência, personalidade e disposições mentais e emocionais – de uma individualidade própria, enfim. É, portanto, preciso somente permitir a exteriorização plena dessas disposições” (SINGER, 2010, p. 17). A experiência de *Summerhill* fornece um bom exemplo do tipo de ambiente considerado ideal para atingir estes objetivos. Criada em 1921, por Alexander Sutherland Neill, esta foi uma das pioneiras do movimento das “escolas democráticas”¹. O objetivo de Neil era de construir um lugar onde as crianças fossem livres da influência adulta - ou *adultocentrismo* - para que pudessem desenvolver-se naturalmente.

Durante muitos anos eu havia lecionado em escolas comuns. Conhecia bastante a outra fórmula. Sabia que era inteiramente errada. Errada por se basear numa concepção adulta do que a criança deveria ser e de como a criança deveria aprender. [...]

Bem: resolvemos fazer uma escola na qual daríamos às crianças a liberdade de serem elas próprias. Para fazer isso tivemos de renunciar inteiramente à disciplina, à direção, à sugestão, ao treinamento moral e à instrução religiosa. [...] (NEIL, 1976, p. 4)

Para Neil, a maior parte dos trabalhos escolares pode ser considerada um “desperdício de tempo, de energia, de paciência. [Que] Rouba à juventude seu direito de brincar, brincar e brincar: coloca sobre ombros moços cabeças velhas.” (Idem, p. 23).

A função da criança é viver sua própria vida, não a vida que seus pais, angustiados, pensam que elas devem levar, nem a que está de acordo com os propósitos de um educador que imagina saber o melhor. Toda interferência e orientação por parte de adultos só produz uma geração de robôs. (Ibidem, p. 11).

Por essa razão, de acordo com Neil, em *Sumerhill* “governa-se sem autoridade nem obediência. Cada indivíduo é livre para fazer o que quiser *desde que não interfira na liberdade alheia.*” (Ibidem, p. 145. Grifado no original). Ora, embora tenha sido criticada em muitas de suas concepções e práticas, a escola *Summerhill* continua a ser uma referência para as chamadas “pedagogias não-diretivas” (SNYDERS, 2001) que se propõem a romper com o lugar tradicional da autoridade nas relações escolares em favor de um processo educativo centrado nos interesses das próprias crianças.

Íris Regina Fernandes Moser, ao investigar a retórica do enfraquecimento da autoridade docente no âmbito dos discursos pedagógicos brasileiros, observou que desde a década de 1920 há “uma crescente influência das teorias pedagógicas provenientes da psicologia”, bem

¹ O termo refere-se às experiências educacionais pautadas pelos ideais de liberdade, autonomia e igualdade e que foram denominadas de diferentes formas: escolas livres, progressistas, alternativas, centrada na criança, etc. Para uma análise detalhada destas experiências ver: SINGER, Helena. República de crianças: Sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

como técnicas e procedimentos por ela elaborados (MOSER, 2012, p. 15), que mesmo não pautando diretamente a autoridade docente, tenderia, a longo prazo, “a aniquilar suas forças” (Idem, p. 16).

Desse modo, passou-se a exigir do professor profundo conhecimento de psicologia infantil, para que possa identificar os supostos interesses naturais da criança e guiá-la no processo de construção do conhecimento. De acordo com Moser, este procedimento, tende a tornar a educação uma prática cada vez mais próxima da terapia. O professor é incitado a sensibilizar-se com as características individuais de seus alunos, sua condição socioeconômica, sua individualidade, enfim, adentrar uma subjetividade ainda em formação, tornando a tarefa educativa um minucioso trabalho sobre o *eu*. (Ibidem, pp 172-176). Com essa profunda mudança de perspectiva, entra em jogo a própria relação entre o professor e a criança, adentrando um espaço antes ocupado por uma relação de aprendizagem em um contexto institucional.

De acordo com Azanha (2006, p. 58), esse enfoque na relação pessoal entre o professor e o aluno provém de uma ideia calcada numa visão abstrata da relação pedagógica, “como se ela fosse uma relação a dois - aquele que ensina e aquele que aprende”, ignorando o contexto institucional no qual essa relação ocorre.

Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa estar formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea (Idem, p. 63).

A autoridade que se interpõe numa relação é sempre mediada por instituições. Não se origina imediatamente da personalidade carismática do professor, mas sim da diferença de lugares que estes dois polos da relação ocupam no espaço institucional da escola. O professor exerce sua tarefa em nome de uma instituição, que o transcende e deve ter um exemplar respeito pelas regras, princípios em nome dos quais ele age e fala. Desse modo, o docente é um *alguém* que encarna a autoridade institucional e fala em nome de uma comunidade. E esta autoridade não pode existir sob uma visão que reduz a relação pedagógica a uma relação a dois.

O resultado deste processo, no qual a autoridade foi constantemente posta em causa, é um dado recorrente nos dias atuais. Ora, poucas pessoas envolvidas diretamente na educação dos mais jovens teriam dúvidas de que o lugar da autoridade tem sido objeto de controvérsias

e dúvidas. De fato, uma rápida pesquisa em sites de notícias é suficiente para nos mostrar como, sempre que a relação entre professor e aluno é tensionada por conflitos de qualquer ordem, o tema da crise de autoridade é invocado. Em casos em que o comportamento de crianças e alunos é considerado inadequado, por exemplo, especialistas têm afirmado a necessidade de que pais e professores venham a exercer sua autoridade a fim de lhes impor limites².

Em síntese, os docentes e demais profissionais da educação encontram-se diante de um impasse: a despeito da sensação generalizada de que não detém nenhuma autoridade, são interpelados por um discurso que afirma ser essa perda um mal necessário para a constituição de uma nova educação, mais democrática, pautada pelo reconhecimento da criança como um sujeito pleno, igual em direitos e que respeite, antes de tudo, a individualidade dos alunos.

Ao afirmar que uma perspectiva sobre a relação entre professor e aluno calcada na autoridade docente está vinculada unicamente ao desejo de conformação social ou à “dominação etária”, os modernos discursos educacionais ignoram que as práticas docentes são fruto de uma experiência histórica e profissional e não apenas aplicações práticas de teorias do desenvolvimento ou da educação. Os professores lidam cotidianamente com situações concretas, que demandam julgamentos e decisões imediatas. Ao vivenciarem situações de conflito, mobilizam representações pessoais acerca da sua tarefa e do lugar das crianças. Estas representações não são construídas apenas nos cursos de formação, mas são construídas ao longo de toda sua vida escolar, tanto no papel de aluno como no de professor. Sendo assim, o que as teorias educacionais fazem, mais do que formar ou reformar professores, é um exercício retórico visando à formação de um docente ideal. “É um exercício pedagógico para esboçar um ‘retrato imaginado’ do que seria o professor universal” (Ibidem, p. 58), elencando conhecimentos, habilidades e práticas abstratas para um professor abstrato em uma escola abstrata. Ao ignorar estes fatos, aquilo que na obra de Alain Renaut é analisado em toda sua complexidade, surge nos discursos educacionais como mero “abstracionismo pedagógico”:

[...] entendendo-se a expressão como indicativa da veiledade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações

² A esse respeito, uma matéria publicada em 2008 no site da Folha de São Paulo¹ pode ilustrar o diagnóstico apresentado acima. Trata-se de uma pesquisa realizada pela UDEMO (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial) e obteve um resultado similar a uma pesquisa realizada pela APEOESP em 2006. Para a presidente da APEOESP, Maria Izabel Azevedo de Noronha, “uma das causas do aumento da violência é a diminuição da autoridade do professor”. Vemos, neste exemplo, uma vinculação direta do problema da violência escolar com a perda da autoridade docente. O texto completo da matéria pode ser conferido no seguinte endereço: <<http://www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u467241.shtml>>. Acesso em 11/04/2014

específicas de sua concretude, para ater-se apenas a 'princípios' ou 'leis' gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas (AZANHA, 2011, p. 42).

Os modernos discursos educacionais que clamam pelo fim da autoridade nas relações educativas ignoram a percepção docente de que a perda da autoridade é um problema a ser enfrentado, e não a causa destes problemas. Os professores são conscientes da diferença do lugar que ocupam em relação às crianças. Contudo, são ainda mais conscientes de que este lugar é constantemente posto em causa pelas teorias educacionais modernas, pela sociedade e até mesmo pelas próprias crianças. Assim, o desafio que se coloca para a educação escolar contemporânea é repensar este lugar da autoridade, resguardando a convivência de diferentes temporalidades que se encontram no âmbito das relações escolares.

Nesse contexto, é importante que os professores estejam preparados para lidar com os desafios da escola contemporânea e não com as necessidades de seus alunos. Pois, “a escolarização básica, que alcança a todos numa sociedade democrática, deve deixar-se de impregnar extensivamente pela herança cultural e não pela parcialidade de propósitos doutrinários, ideológicos ou de cultivo e de preparação para atividades específicas” (AZANHA, 2006, p. 64), sejam elas o preparo para o mercado de trabalho ou de preparação para a vida. Os esforços para enfrentar os problemas escolares devem ter em mente este projeto institucional, visando possibilitar o encontro de diferentes temporalidades num âmbito em que a diferença de lugares não significa, necessariamente, um desejo de dominação.

A ORIGEM DO CONCEITO

Ao tratar o tema da autoridade como um mero instrumento do poder, Alain Renaut passa ao largo das distinções propostas por Arendt, tanto no que tange ao fenômeno do poder, quanto no da autoridade. De acordo com Arendt, o poder é a capacidade humana para agir em concerto. Nunca é propriedade de um indivíduo, mas pertence a um grupo e só existe enquanto o grupo permanece unido (ARENDR, 2009, p. 60). É, portanto, um fenômeno político, que brota na teia de relações humanas, do *agir* entre iguais, não possuindo nenhuma relação com uma concepção que vincula o poder ao mando e à obediência. Assim, quando nos referimos à obediência numa relação de poder, deveríamos nos referir ao *consentimento*. “Um adulto consente onde uma criança obedece; se dizemos que um adulto obedece, ele apoia à organização, a autoridade ou a lei que reivindica 'obediência'”(ARENDR, 2004, p. 109).

A autoridade, por sua vez, dispensa tanto a coerção como a persuasão, que pressupõe igualdade. Está assentada no *reconhecimento* daqueles a quem se pede que obedeçam

(ARENDT, 2009, p. 62) e não no poder daquele que manda.

A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos tem seu lugar estável predeterminado (ARENDT, 2001, p. 129)

Um claro exemplo de uma relação de autoridade pode ser o tipo de relacionamento que se estabelece entre um estudante universitário e seu orientador. Buscando iniciar-se nas atividades acadêmicas, o estudante procura o auxílio de um professor, não por uma suposta imposição social, mas por *reconhecer* nele uma legitimidade, uma experiência superior a sua em um campo específico dos saberes, que o *autoriza* a guiá-lo em seu processo de formação. Ao obedecer seu orientador, que lhe sugere uma leitura, um estilo ou uma forma de escrita, o estudante não se torna um ser submisso, destituído de autonomia, tampouco abdica de sua razão crítica. A autoridade do mestre baseia-se, portanto, no *reconhecimento*, por parte do estudante, da assimetria existente entre o seu lugar e o de seu mestre.

É nesse sentido que as distinções propostas por Arendt podem nos ajudar a compreender melhor o fenômeno da autoridade, pois assim como em seu pensamento o poder não se confunde com a dominação – pois se trata de uma relação política de igualdade –, a autoridade não é um simples instrumento do poder. Desse modo, na perspectiva arendtiana, a essência da autoridade não consiste em fazer-se obedecer e se o poder não é um mero efeito de uma imposição hierárquica, a autoridade não poderia ser um simples instrumento de 'legitimação': “estas duas representações desmoronam em uníssono” (REVAULT D'ALLONES, 2008, p. 42).

Considerar a autoridade como um instrumento do poder – ou até mesmo os dois termos como sinônimos – indica não somente certo desprezo pelos significados linguísticos, “mas também resulta em uma certa cegueira às realidades a que eles correspondem” (ARENDT, 2009, p. 60). Não se trata apenas de uma questão de imprecisão no uso dos termos. Nas palavras de Arendt:

“Por trás da aparente confusão subjaz a firme convicção à luz da qual todas as distinções seriam, no melhor dos casos, de pouca importância: a convicção de que o tema político mais crucial é, e sempre foi, a questão sobre “quem domina quem”. Poder, vigor, força, autoridade e violência seriam simples palavras para indicar os meios em função dos quais o homem domina o homem; são tomados por sinônimos porque tem a mesma função. (Idem, p. 60)

E é por esta razão que, em seus esforços para responder a questão “o que é autoridade?”, Arendt, busca compreender o conceito a partir da experiência política que lhe deu luz e origem. Não por uma suposta “nostalgia da república romana”, como afirma Renaut, (2004, p.

62), mas porque a confusão e as controvérsias em torno do termo exigem voltar-se para a autoridade em si mesma, buscando compreender a genealogia das transformações do fenômeno a partir da evocação de sua experiência primeira.

No âmago da política romana, desde o início da República até virtualmente o fim da era imperial, encontra-se a convicção do caráter sagrado da fundação, no sentido de que, uma vez que alguma coisa tenha sido fundada, ela permanece obrigatória para todas as gerações futuras. (Ibidem, p. 162).

Foi nesse contexto que a palavra e o conceito de autoridade surgiram originalmente. A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere* ou *augeo*, que significam “aumentar”. Benveniste (*apud* REVAULT D'ALLONES, 2008, p. 72. Tradução nossa, grifado no original) assinala que o prefixo *aug* designava a força, particularmente a força dos deuses. Contudo, uma grande porção do significado do termo escapa a esta ideia, pois em seu emprego mais antigo, *augeo* não indicava somente o ato de aumentar, mas sim o “o ato criador que faz surgir algo de um meio nutrício e que é privilégio dos deuses ou das grandes forças naturais, não dos homens” (Idem, p. 72). A autoridade é, portanto, o poder de começar. Recorrendo a Benveniste, Revault d'Allones devolve à *auctoritas* seu valor pleno: o ato de produzir, a capacidade de iniciativa. (Ibidem, p. 73). E para os romanos, a fundação, ou o começo, de um novo organismo político assumiu um papel decisivo, por ser um acontecimento único e irrepetível (ARENDDT, 2001, p. 162)

Na república romana, a autoridade era uma prerrogativa do Senado, composto pelos anciãos ou *patres*, que obtinham sua autoridade por descendência daqueles que *fundaram* a cidade de Roma (Idem, p. 164). Era o Senado que conferia legitimidade a uma lei oriunda de um poder (*potestas*). Assim, 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. Portanto, o que a *auctoritas* romana aumenta é a fundação (Idem pp. 163 e 164) e não o poder, como sugere Renaut.

Arendt afirma que esta influência exercida pelo Senado romano, portador da autoridade, ligava-se à força religiosamente coerciva dos *auspices*, que diferentemente do oráculo grego, não sugere o curso dos eventos futuros, apenas revela a aprovação ou desaprovação divina, que “aumenta” as ações humanas, mas não as guiam. É assim que os deuses têm *autoridade entre* os homens, mais do que *poder sobre* eles. (Ibidem, p. 165). Ter autoridade não implicava 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.

[...] 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' (Ibidem, pp. 165 e 166).

A política romana, desde o início da república, era ancorada na convicção de que a fundação da cidade tinha um caráter sagrado. “Uma vez que alguma coisa tenha sido fundada, permanecia obrigatória para todas as gerações futuras” (Ibidem, p. 162). Esta sacralização de um ato inicial reunia, a um só tempo, a fundação inicial e a instituição duradoura do corpo político. No contexto da república romana a religião tinha um papel político central, pois a etimologia da *religio* remete a um duplo significado – *relegere*, que liga os homens entre si e *religare*, permanecer ligado a um passado. É deste modo que a religião romana, uma atividade essencialmente política, ligava os homens entre si e ao passado, fazendo com que o ato de fundação da cidade tivesse força de autoridade, servindo como princípio para toda ação posterior (REVAULT D'ALLONES, 2008, p. 58. Tradução nossa).

Para eles [os romanos] compartilhar a ação plural em um mundo comum demanda uma experiência no espaço, porém, sobretudo, vivido na duração: é aí, precisamente, onde a força de ligação da autoridade intervém. E a autoridade não assegura a coisificação ou a solidificação do mundo nem a transmissão de suas experiências. Pode-se dizer que a perenidade do mundo não é sua estabilidade, sua inalterabilidade ou sua imutabilidade, mas sim sua generatividade: sua capacidade de ser transmitido, ou sua transmissibilidade. O interesse não é somente o espaço intermediário que – simultaneamente – reúne e separa os homens: é também a duração que os liga ou desliga, os une e os autonomiza. (Idem, p. 63)

Nesse contexto, a autoridade derivava do reconhecimento de uma assimetria geracional entre aqueles que estavam há mais tempo no mundo e aqueles que nele haviam acabado de chegar. Assim, os adultos eram aqueles responsáveis por iniciar os mais jovens numa herança simbólica de experiências compartilhadas, que ao apropriarem-se dela, garantiam a durabilidade do mundo comum.

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. “Não se trata apenas de perpetuar o instituído, e sim de assentar a mudança em um *continuum* temporal” (Ibidem, p. 31, grifado no original). Era esta fidelidade à origem que permitia uma continuidade efetivamente transmitida entre as gerações, garantindo a permanência de um

mundo compartilhado por todos. Portanto, “consolidar, aumentar e inovar não tem nada de antinômicos” (Ibidem, p. 31), pois o passado iluminava o presente, mas não o guiava.

AUTORIDADE, NATALIDADE E EDUCAÇÃO

Como vimos, a essência da experiência romana era “considerar o passado *qua* passado, os antepassados, em cada instância, como exemplos de conduta para seus descendentes” (ARENDRT, 2001, p. 244, grifado no original). Nesse contexto, a autoridade geracional encontrava-se profundamente arraigada na autoridade do passado (Idem, p. 245) e era motivada por um interesse na permanência de um mundo comum, através da transmissibilidade do legado do passado para as gerações mais novas. É a partir do esvanecimento desta forma de tradição e de autoridade que Arendt enuncia o que parece ser a grande aporia na qual se encontra a educação nos dias atuais:

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 (Ibidem, pp. 245 e 246).

Para Hannah Arendt (2001, p. 128), a extensão desta crise para áreas denominadas por ela de *pré-políticas*, como a educação escolar e a criação dos filhos, é o sintoma mais evidente que indica sua profundidade e seriedade. Entretanto, antes de prosseguir é preciso assinalar que a palavra *crise*, no pensamento significa apenas que perdemos as respostas, os critérios para o julgamento. Sempre que o bom senso já não é mais suficiente, ou se recusa à tentativa de fornecer respostas em questões políticas, nos deparamos com uma crise. Ou seja, uma crise não significa degeneração ou morte, mas um momento oportuno para investigar a essência de tudo aquilo que foi posto a nu (Idem, pp. 223 e 227). Encarar a crise da autoridade na educação sob este signo significa investigar a natureza da questão e buscar novas respostas para os problemas que enfrentamos, evitando a adesão acrítica a fórmulas prontas, que se apresentam como verdadeiras panaceias que se propõem a resolver, como em um passe de mágica, todos os problemas educacionais.

Portanto, admitir a existência de uma crise de autoridade com sérias implicações para o âmbito educacional nos convida a compreender a questão em sua essência e, segundo Arendt (Ibidem, p. 223), “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo”. Não apenas como mais um exemplar da espécie humana, mas como um ser único.

Isto significa que ao fato do nascimento biológico de cada criança, une-se o *fato da natalidade*, ou seja, o fato de que cada criança que vem ao mundo, além de ser um representante da espécie humana, é também um alguém diferente de todos os que vieram antes dele.

Os pais humanos [...] não trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, *mas simultaneamente os introduziram em um mundo*. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e o desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo (Ibidem, p. 235. Grifos nossos).

Este mundo, referido por Arendt, não é o mundo 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” (ARENDDT, 2010, p. 64).

As crianças, para serem inseridas nesse mundo precisam de proteção e o lugar dessa proteção é o lar, o âmbito *privado*, um plano da existência no qual, prioritariamente, se busca atender as *necessidades da vida*, garantir a sobrevivência individual e prover a continuidade da espécie. Nesse sentido, a esfera *privada* é a esfera do ocultamento, de proteção da vida, da defesa dos interesses próprios (*idion*). (CARVALHO, 2013, p. 77). Pois “tudo que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge das trevas, e, por mais forte que seja sua tendência natural em orientar-se para a luz, precisa da segurança da escuridão para poder crescer” (ARENDDT, 2001, p. 236). Assim, o desenvolvimento da criança volta-se contra o mundo na medida em que é preciso protegê-la para que nada de ruim lhe aconteça por parte do mundo e esta proteção ocorre na família, onde a criança é protegida e as quatro paredes de um lar formam uma barreira contra a luz implacável do domínio público. Pois no mundo público, comum a todos, “a vida *qua* vida não interessa”, o mundo não lhe pode dar atenção (Idem, p. 236).

Em nossa sociedade, a passagem do âmbito *privado* para o *público* é realizada através da através da escola, “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo”. (Ibidem, p. 238). É neste sentido que Arendt denomina a educação de *pré-política*, pois é essa a forma que escolhemos para inserir os mais novos em um mundo compartilhado, formado por um conjunto de símbolos, instrumentos, instituições, linguagens, costumes, cultura. Um mundo de regras complexas e opacas, e que por não serem auto evidentes, exigem a mediação dos adultos para que os mais novos possam apropriar-se desta herança simbólica e, junto com outros homens, agir e criar algo novo.

No contexto escolar, o professor assume a figura de um representante do mundo, que ao iniciar os mais jovens nesta herança simbólica, assume a responsabilidade pela sua continuidade. Pois este mundo comum, tal como a vida, também necessita de proteção, para que não seja arruinado “pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (Ibidem, p. 235). Sendo o mundo feito por mãos mortais, está sujeito ao desgaste pelo tempo e para preservá-lo “contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem” (Ibidem, p. 243). A autoridade em educação não depende, necessariamente, da qualificação do professor. Ainda que conhecer o mundo e ser capaz de instruir os mais jovens seja indispensável, essa qualificação, por si só, não engendra autoridade, que se assenta na responsabilidade pela conservação do mundo e pela proteção das crianças, que sempre deve ser assumida pelos adultos (Ibidem, p. 239).

Esta preocupação com a permanência e conservação de um mundo público compartilhado, nada tem a ver com um desejo de dominação ou poder. O que está em jogo não é a perpetuação de um sistema social tal como ele é (cf SINGER, 2010, p. 27), mas a durabilidade de um mundo comum que possa ser um lugar adequado para a sobrevivência daqueles que virão depois de nós. Como afirma Arendt, a perda da autoridade nas relações políticas pode assumir um aspecto ambíguo: por um lado, pode significar que todos devam assumir igual responsabilidade pelo mundo; por outro lado, pode ser que as exigências do mundo estejam sendo, consciente ou inconscientemente repudiadas; “toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a responsabilidade de obedecê-las”. No campo educacional, contudo, a perda da autoridade não pode possuir essa ambiguidade e só pode significar que os adultos recusam-se em assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças (ARENDR, 2001, p. 240).

É como se os pais dissessem todos os dias: nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender tudo isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não tem o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês (Idem, pp. 241 e 242).

O rechaço da autoridade pelos modernos discursos educacionais não faz com que a autoridade desapareça do contexto social, mas favorece a emergência e a consolidação daquilo que Carvalho (2013, p. 60) denomina “simulacros de autoridade”, como os ídolos midiáticos, estrelas do futebol, gurus da autoajuda. De acordo com o autor, essa renúncia pode ter consequências políticas graves, que “incidem sobre a representação que uma instituição pública - de presença capilar nas sociedades modernas - tem acerca de si mesma e sobre a

legitimidade de sua tarefa cotidiana e seus compromissos sociais”

Pensar sobre a autoridade como mediadora das relações educativas exige, portanto, inscrevê-la nesta dimensão de interesse pela durabilidade do mundo e considerar que, a despeito das implicações para os indivíduos, a assimetria dos lugares é um pressuposto dessa relação. O reconhecimento desta assimetria não significa, ao contrário do que afirma Renaut (2004, p. 105), uma recusa do estatuto de sujeito aos pequenos homens, mas sim que assumimos, através da educação, a dupla responsabilidade de garantir a permanência do mundo e possibilidade que os mais jovens dele se apropriem. Pois estes novos que chegam não são sujeitos acabados, mas um devir (ARENDETT, 2001, p. 234); constroem-se em continuidade, numa relação com este mundo que os transcende, tanto no passado como no futuro.

Reconhecer a autoridade de alguém implica confiança em sua capacidade de “esclarecer o obscuro, fazer escolhas e apontar rumos quando - ou enquanto - não somos capazes de fazê-lo exclusivamente a partir de nossa própria experiência”. Não se trata de submissão cega, acrítica, mas de uma “filiação que não nos obriga” a despeito de nos submeter a uma influência desigual. É essa submissão que, de forma paradoxal, “finca as bases a partir das quais alguém poderá vir a se constituir como um *sujeito autônomo*”. Pois ainda que uma pessoa possa pensar e julgar por si mesma, sempre o faz a partir de referências ou modelos (CARVALHO, 2013, p. 57). Portanto, a autoridade nas relações educativas não pode ser compreendida como um instrumento, ou um acessório do qual os educadores devem lançar mão para controlar seus alunos: “a autoridade é consubstancial à educação” (Idem, p. 50).

Não se trata aqui de dar um passo atrás e procurar restaurar a autoridade que perdemos, mas considerar que a recusa desse lugar da autoridade nas relações educativas pode resultar “no descaso pela transmissão de um legado de experiências simbólicas capazes de conferir durabilidade e sentido ao mundo que compartilhamos com os mais jovens” (Ibidem, p. 53). O que está em jogo, não é o futuro dos indivíduos, mas a durabilidade do mundo público, pois com esta perda de autoridade, até mesmo a atitude de conservação, estruturante da tarefa educativa, se torna extremamente difícil de atingir no contexto da crise que marca o mundo moderno (ARENDETT, 2001, p. 243).

Nestes momentos sombrios, nos quais o mundo se torna tão dúbio e obscurecido, não é difícil as pessoas deixarem de pedir qualquer coisa à política, além do que diz respeito aos

seus interesses individuais, inclinando-se a desprezar o mundo e o âmbito público, ignorando-os o quanto podem e procurando apenas conciliar seus interesses com o de seus companheiros humanos (cf ARENDT, 2008, p. 19). “Pois o mundo não é humano simplesmente por ser feito por seres humanos, e nem se torna humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se tornou objeto de discurso” (Idem, p. 33). Com essa retirada do mundo, os indivíduos nada perdem. “O que se perde é o espaço intermediário específico e geralmente insubstituível que teria se formado entre esse indivíduo e seus companheiros homens” (Ibidem, p. 12).

Referências

1. ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva.
2. _____. *Sobre a violência*. Tradução de André Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
3. _____. *A Condição humana*. Tradução de Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia. 11ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 26-96.
4. _____. Responsabilidade pessoal sobre a ditadura. In: _____. *Responsabilidade e Julgamento*. Tradução de Rosaura Einchenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 79-260.
5. _____. O que é política? *Fragments das obras póstumas compilados por Ursula Ludz*. Tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.
6. AZANHA, José Mario Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
7. CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação: uma herança sem testamento*. 2013. 114 f. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
8. NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo: radical transformação na teoria e na prática da educação*. Tradução de Nair Lacerda. 16.ed. São Paulo: IBRASA; Rio de Janeiro: FENAME, 1976.
9. RENAUT, Alain. *O fim da autoridade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
10. REVAULT D'ALLONES, Myriam. *El poder de los comienzos: ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.
11. SINGER, Helena. *República das crianças: sobre experiências escolares de resistência*.

Campinas: Mercado de Letras, 2010.

12. SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Tradução de Vinícius Eduardo. 3ª edição. São Paulo: Centauro, 2001.

13. TOCQUEVILLE, Alexis de. Introdução *in A democracia na América*. Tradução de Neil R. da Silva. Belo Horizonte: Itatiaia, 1962.