

Autoridade docente: repensar um conceito^I

Thiago Miranda dos Santos Moreira^{II}

Resumo

Vivemos uma crise de autoridade no mundo moderno e seu impacto no âmbito educacional tem sido objeto de análises e críticas sob diferentes perspectivas. De acordo com Hannah Arendt, esse não é um fenômeno gerado na esfera da educação, não obstante, seu impacto nesse âmbito apareça aos olhos da autora como o sintoma mais evidente da profundidade e seriedade desta crise. Este trabalho tem por objetivo analisar o conceito de autoridade na obra de Hannah Arendt, propondo uma abordagem que busca romper com as perspectivas que veem a autoridade como um epifenômeno do poder. 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. Assim, num primeiro momento, será apresentada a perspectiva de Alain Renaut, filósofo francês que, em sua abordagem da autoridade, dialoga direta e criticamente com Arendt. Em seguida, será apresentada a origem do conceito sob a perspectiva de Hannah Arendt, bem como sua relação com a educação.

Palavras-chave

Autoridade – Educação – Poder – Hannah Arendt.

I- Este artigo é fruto da pesquisa de iniciação científica "Autoridade e educação na obra de Hannah Arendt", realizada sob a orientação do Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho e com financiamento da Fapesp.

II- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
Contato: thiago.miranda.moreira@usp.br

Teacher authority: rethinking a concept

Thiago Miranda dos Santos Moreira^{II}

Abstract

We are experiencing a crisis of authority in the modern world, and its impact on education has been analyzed and examined from many different perspectives. According to Hannah Arendt, this phenomenon has not been generated in the sphere of education; nevertheless, Arendt sees its impact on education as the most evident symptom of how deep and serious this crisis is. This study has sought to analyze Hannah Arendt's concept of authority, proposing an approach aimed at breaking away from perspectives that consider authority an epiphenomenon of power. In so doing, I seek to view authority as a consubstantial element of education, and not just an instrument of power over, submission, and subjection of individuals. First, we will present the perspective of French philosopher Alain Renaut, as he proposes a direct, critical discussion with Arendt's views on authority. Next, I will present the origins of the concept from Hannah Arendt's perspective, as well as its connection with education.

Keywords

Authority – Education – Power – Hannah Arendt.

I- This article is the result of the scientific initiation research "*Autoridade e educação na obra de Hannah Arendt*" [Authority and education in Hannah Arendt's work], supervised by Professor José Sérgio Fonseca de Carvalho and funded by Sao Paulo Research Foundation (Fapesp).

II- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contact: thiago.miranda.moreira@usp.br

A perspectiva de Alain Renaut

As dificuldades enfrentadas atualmente na educação das crianças, seja no âmbito da família ou da escola, tem feito surgir uma variedade de questões acerca do lugar da autoridade como mediadora da relação entre adultos e crianças. Nas palavras de Renaut (2002, p. 11), educadores submersos e pais desorientados são, todos os dias, “confrontados com os suplícios da negociação e da justificação permanentes: nunca, sem dúvida, as relações com o mundo da infância foram tão complexas como actualmente”. Nesse contexto, Renaut propõe, em sua obra “O fim da autoridade” (2004), fazer uma pausa para compreender a fundo as questões colocadas por esta crise e seus significados para a educação nos dias de hoje. Procurando afastar-se tanto do discurso restaurativo – segundo o qual “interpretamos o percurso realizado nas últimas décadas como uma derrapagem na irresponsabilidade, contra a qual se trataria de rearmar moralmente, ou até mesmo juridicamente, as formas antigas de autoridade” (RENAUT, 2004, p. 8) – como do discurso progressista – que recusa assumir o passado como modelo e defende que “o que foi adquirido nas últimas gerações em matéria de liberdades não pode ser cerceado” (RENAUT, 2004, p. 9) –, Renaut nos apresenta uma reflexão sólida acerca do significado desta perda de autoridade, vinculando-a aos avanços democráticos das sociedades modernas.

Para Renaut (2004, p. 24), a crise de autoridade que vivenciamos atualmente origina-se na própria história das sociedades modernas que, através do Iluminismo e das revoluções políticas do século XVIII, estabeleceram valores através dos quais, *a priori*, abordamos o mundo humano e que regulam as relações entre os sujeitos declarados livres e iguais em direitos. Assim, por meio de um longo processo coletivo, passamos a identificar o “outro”, seja qual for sua identidade de gênero, cultural ou racial, como um outro eu, igualmente portador dos mesmos direitos fundamentais. De acordo com

Renaut (2004), esses pressupostos das sociedades modernas estariam tão profundamente inscritos em nossas consciências, que já teriam se tornado um elemento primeiro da nossa compreensão do mundo social, “tal como a lei da queda dos corpos e a teoria da evolução das espécies” (RENAUT, 2004, p. 25).

Deste modo, por intermédio de um processo lento, mas firme, na direção de uma sociedade mais justa, as lentas transformações geradas pelos avanços destes *pressupostos* da consciência moderna engendraram 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.

Não existe verdadeira modernização das sociedades, já o compreendemos, 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, mesmo quando é muito forte a tentação de voltar a dar aos poderes, fragilizados pela própria lógica da democracia, essa dimensão de autoridade que os tinha outrora encorpado. (RENAUT, 2004, p. 60-61).

Assim, sob a perspectiva de Renaut, a moderna perda da autoridade é fruto dessa fragilização dos poderes – e conseqüentemente da autoridade –, realizada em nome da liberdade e da igualdade de direitos e é, portanto, um

elemento necessário à modernização e à democratização das sociedades. Em outras palavras, a perda da autoridade é “o preço a pagar pelas sociedades que atravessam essa dinâmica irresistível da igualdade” (RENAUT, 2004, p. 61). Assim, não há mais poder que transcenda a esfera dos assuntos humanos e desde então todo poder se instala, *a priori*, entre iguais, devendo justificar-se constantemente e sujeitar-se ao julgamento daqueles sobre os quais ele é exercido.

Neste ponto, já é possível observar que, para Renaut, a autoridade é um dispositivo capaz de produzir um aumento do poder. A despeito de realizar uma abordagem fundamentalmente diferente da apresentada por Arendt, é em seu ensaio “O que é autoridade?” que Renaut busca a fundamentação teórica para sua análise.

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.* (RENAUT, 2004, p. 33, grifos do autor).

Assim, de acordo com Renaut (2004, p. 32), “não há autoridade sem poder” e a função da autoridade seria a de aumentar um poder sem o uso da força. Um recurso ao qual se recorre sempre que, num espaço social qualquer, há uma igualdade relativa entre dois sujeitos, um ocupando a posição daquele que deve mandar e o outro a posição daquele que deve obedecer. Sem recorrer à força, o sujeito que ocupa o polo do poder recorrerá, então, a um dispositivo que acrescenta ao seu poder uma dimensão transcendente, enigmática, fazendo com que a obediência do outro, se transforme em obediência voluntária. Isso posto, temos que, 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.

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. (RENAUT, 2004, p. 34, grifos nossos).

De acordo com Renaut, é deste modo que 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” (RENAUT, 2004, p. 34). Em um contexto no qual a liberdade e a igualdade de todos os seres são pressupostos da relação entre os homens, o dispositivo da autoridade já não poderia mais funcionar sem entrar em franca contradição com os princípios que regem o mundo social e a relação entre os sujeitos e é neste contexto que Renaut localiza as dificuldades enfrentadas pela educação contemporânea. Pois “o poder pedagógico ou educativo estavam por definição, na medida simplesmente em que se tratava de um poder, exposto a reconhecer ele também tais reorganizações” (RENAUT, 2004, p. 32).

Segundo o autor, a relação entre adultos e crianças foi, cronologicamente, a última a ser perturbada pela irresistível equalização 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?” (RENAUT, 2004, p. 108). De acordo

com Renaut (2004, p. 108), foi um trabalho de “laicização do poder educativo”, que consistiu em despojar a educação de seu poder quase sagrado, que amenizou as distâncias entre adultos e crianças, enevoando as fronteiras e nos colocando diante das grandes dificuldades enfrentadas pela educação contemporânea. É, portanto, na relação com as crianças que se coloca a grande aporia engendrada por estes avanços democráticos:

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 dessemelhança, 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).

Sob a perspectiva de Renaut, as sociedades democráticas, fundadas numa recusa pressuposta de qualquer assimetria, qualquer diferença de lugares, se veem confrontadas com a questão de definir até que ponto a criança é um igual de fato. E isso porque, mesmo quando identificamos a criança como um pequeno homem – portadora dos mesmos direitos dos adultos – não podemos ignorar que ela também é portadora do direito à proteção, que estaria em um risco evidente caso uma liberdade seja atribuída às crianças. Dito de outro modo, como conciliar direitos aparentemente contraditórios? Como libertar as crianças sem falhar em protegê-las? Como encarar esta aporia, “intrínseca à escolha irreversível dos nossos valores” (RENAUT, 2004, p. 116), na relação entre adultos e crianças? Estas questões não foram ignoradas por Renaut, às quais o autor

dedica grande parte de sua obra. Sem procurar encerrar a questão, o autor considera que, após o fim da autoridade, “o poder dos pais reside precisamente na sua capacidade de articular esses dois tipos de direitos [de liberdade e de proteção]” (RENAUT, 2004, p. 135). Assim, o autor sustenta a opinião de que não se trata de abandonar as crianças à sua própria sorte, atribuindo-lhes todos os direitos conferidos aos adultos bem como todas as responsabilidades exigidas por este estatuto. Ao mesmo tempo, é preciso considerar se as limitações impostas à sua liberdade, necessárias para a efetivação mesma da educação, não entrariam em franca contradição “com o reconhecimento da sua identidade humana” (RENAUT, 2004, p. 113).

Na tensão em que se encontra com a dinâmica da igualdade, o poder que tem que se exercer sobre as crianças no empreendimento de as educar não pode valer-se actualmente se não de cada vez menos dos meios “tradicionais”, no sentido mais estrito do termo (no sentido em que faz referência a uma fundamentação pela tradição), para se fazer, se não reconhecer, pelo menos admitir. Esse poder tem, contudo, que se afirmar, pelo menos devendo existir qualquer coisa como uma escola ou uma família. (RENAUT, 2004, p. 126-127).

Sem a pretensão de encerrar a problemática em torno da autoridade e das dificuldades modernas na relação entre adultos e crianças, Renaut sugere uma articulação entre o exercício daquilo de que denomina como “poder educativo” e as normas oferecidas pela Convenção sobre os direitos da criança e do adolescente, adotada pela ONU em 1989. Sem tomar o texto da convenção de forma literal, caberia, segundo o autor, tomá-lo como uma referência para um interrogar o próprio exercício do poder. “Uma interrogação que se deveria conceber sobretudo com um alcance prático, perguntando-se através de que dispositivos, a maior parte das vezes institucionais, consolidar

os poderes tal como se tem que exercer e onde se exercem” (RENAUT, 2004, p. 192). Em outras palavras, Renaut sugere “modernizar os poderes”, para que estes possam ser exercidos no quadro da liberdade e da igualdade como direitos de todos os homens, que é o princípio de todas as sociedades democráticas. Pois “quanto mais o poder se dessacraliza ou ‘desencanta’, separando-se da autoridade, melhor assumimos a lógica das escolhas de valores adequados aos Modernos” (RENAUT, 2004, p. 63).

Poder e autoridade

Como afirmamos anteriormente, em sua análise sobre o conceito de autoridade, Renaut dialoga direta e criticamente com Hannah Arendt, recorrendo fundamentalmente a dois de seus ensaios: “O que é autoridade?” e “Crise na educação”. Não obstante, o autor reconhece ter adotado uma abordagem distinta daquela proposta pela autora (RENAUT, 2004, p. 50). A principal divergência entre os dois autores refere-se à questão do *poder*. Sob a perspectiva de Renaut, a autoridade opera como um epifenômeno do poder, um mero dispositivo articulado na Antiguidade para dar aos poderes constituídos uma aura transcendente e enigmática, aumentando a eficácia de um poder em cumprir sua função, que seria a de obter obediência. Assim, para Renaut, a autoridade funcionaria como um véu que encobre as reais intenções de dominação do exercício de poder, para que seja possível obter daqueles sobre quem o poder se exerce, uma obediência servil e inconteste.

Ora, ao se referir à 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, operando o que a autora denomina como uma “quase universal funcionalização de todos os conceitos e ideias”. Pois a atenção de Renaut recai apenas sobre a *função* das coisas e, assim, “o que quer que preencha a mesma função pode, conforme tal ponto de vista, ser englobado sob a mesma

denominação” (ARENDR, 2001, p. 139-140). Dito de outro modo, se o poder é capaz de obter violência e se a autoridade é capaz de aumentar esse poder, podemos tomá-los como fenômenos indissociáveis ou até mesmo como sinônimos.

De acordo com Arendt (2009), autoridade e poder não são a mesma coisa. 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. É, portanto, um fenômeno político, que brota na teia de relações humanas, do *agir* entre iguais, não possuindo nenhuma relação com mando e obediência. 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 a organização, a autoridade ou a lei que reivindica ‘obediência’” (ARENDR, 2004, p. 109). A autoridade, por sua vez, dispensa tanto a coerção – que é baseada na força – como a persuasão – que pressupõe igualdade. Está fundada no *reconhecimento* daqueles a quem se pede que obedeçam (ARENDR, 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. (ARENDR, 2001, p. 129).

Portanto, assim como para Arendt, 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. Um claro exemplo de uma relação de autoridade pode ser obtido ao considerarmos aquela 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. Quando segue os conselhos de 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. Podemos nos referir à *obediência*, evidentemente, desde que se tenha em mente que se trata de uma *obediência* que não obriga, estando, portanto, mais próxima da noção de consentimento. Pois a autoridade do orientador não está baseada na sua capacidade de fazer-se obedecer, mas no *reconhecimento* por parte do estudante, da assimetria existente entre o seu lugar e o de seu mestre. A questão do poder não está posta neste caso, pois não se trata de uma relação política, baseada na igualdade entre os dois polos. Fora do âmbito acadêmico, na esfera pública, estudante e professor são iguais e, portanto, pode-se afirmar que a autoridade está suspensa.

A autoridade sempre engendra a obediência (ARENDR, 2001, p. 129), e esse é o motivo pelo qual é comumente confundida com outros dispositivos capazes de obter o mesmo resultado, como o poder ou a violência. Contudo, seria correto afirmar que a autoridade está presente em toda relação de mando e obediência? Tomemos como exemplo duas situações nas quais o elemento da obediência se faz presente: um médico obtém obediência de seus pacientes tanto quanto uma pessoa armada é capaz de obter obediência daqueles a quem ameaça. O paciente se submete às ordens médicas por *reconhecer* nele a autoridade do especialista, por pressupor que seus conhecimentos o autorizam a dizer qual medicação tomar, a dosagem e a frequência. Seria plausível afirmar que o médico exerce sua autoridade objetivando a submissão do paciente? Já no segundo exemplo, a obediência se origina do medo. Não há, por parte de quem obedece, qualquer reconhecimento da legitimidade

daquele que dita as ordens, mas apenas a preocupação pela própria integridade física; não há, portanto, uma relação de autoridade, ao menos se considerarmos a partir das distinções propostas por Arendt.

O mesmo exercício reflexivo se aplica à relação entre adultos e crianças, foco deste trabalho. Uma criança pode obedecer seus pais sem que eles tenham que recorrer à persuasão ou a qualquer dispositivo coercitivo. Diferentemente da autoridade do especialista, esta autoridade não deriva, ao menos não necessariamente, de algum conhecimento específico em alguma área do conhecimento, como no caso do médico – há casos de pais analfabetos que exercem sobre seus filhos uma autoridade inimaginável para pais com diploma de ensino superior. Essa autoridade emerge de uma relação de confiança por parte de quem obedece. Origina-se da assimetria dos lugares que adultos e crianças ocupam no mundo. A essência dessa autoridade não está na obediência, mas no *reconhecimento* dessa assimetria tanto pelo adulto quanto pela criança. “Sua insígnia é o reconhecimento inquestionável daqueles a quem se pede que obedeam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias” (ARENDR, 2009, p. 62). E nada indica que, neste caso, os pais que restringem a liberdade de seus filhos o fazem por um desejo incontrolável de poder. A priori, os pais podem considerar que seus filhos não tem discernimento suficiente para tomar decisões e, portanto, buscam apenas o seu bem-estar.

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” (ARENDR, 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 têm a mesma função. (ARENDT, 2009, p. 60).

De acordo com Arendt (2001, p. 141), este equacionamento entre autoridade, poder e violência não tem como única consequência o enevoamento das linhas distintas entre os fenômenos, mas também pode levar ao absurdo de considerarmos a possibilidade de produzir substitutivos para a restauração da autoridade. A esse respeito, um acontecimento recente adquire um significado emblemático: trata-se do projeto de lei 267/2011¹, 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” (BRASIL, 2011) e previa punições administrativas, que podiam chegar ao âmbito jurídico em casos de reincidência grave. Apesar de seu arquivamento, não deixa de ser relevante que, em março de 2012, o projeto tenha sido aprovado por unanimidade na Comissão de Seguridade Social e da Família. Evidentemente, tratou-se de uma tentativa – frustrada de restaurar, por meio da coerção punitiva, a autoridade do professor. Tudo se passa como se, em algum momento de nossa história, tivéssemos nos desviado do bom

caminho e bastasse corrigir o rumo para que as coisas voltem a ser como antes.

E é por essa razão que, em seus esforços para responder à questão “o que é autoridade?”, Arendt busca compreender o conceito a partir da experiência política que lhe deu luz e origem: a fundação da cidade de Roma. 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.

A origem do conceito

A palavra e o conceito de autoridade surgiram no contexto da república romana, cuja 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” (ARENDT, 2001, p. 162). Essa foi a razão pela qual os romanos, diferentemente dos gregos, foram incapazes de repetir a fundação de Roma, mas lograram ampliar a fundação original até colocar todo o mundo ocidental sob a administração romana. A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere* ou *augeo*, que significam *aumentar*. De acordo com Arendt (2001), 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. 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 aumentava era a fundação e não o poder, como sugere Renaut (2004). A influência do Senado romano não determinava o curso dos eventos futuros, mas apenas revelava

1- O texto completo da lei, os pareceres dos relatores e as informações sobre a tramitação podem ser conferidas no seguinte endereço: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=491406> > Acesso em: 02 jun. 2015.

aprovação, capaz de *aumentar* as ações humanas. As deliberações do Senado romano não eram uma ordem, mas um conselho. Evidentemente, um conselho que não se podia ignorar sem risco, mas que tampouco se transforma em obrigação, pois os membros do Senado tinham autoridade *entre* os homens e não *poder sobre* eles.

De acordo com Arendt (2001), o poder (*potestas*) romano estava arraigado no presente, ao passo que a autoridade (*auctoritas*) fincava suas bases no passado. Não um passado transcendente, divino, mas terreno, vinculado aos feitos dos antepassados, que se transformavam em verdadeiros exemplos para a vida política do presente. Esse era o motivo pelo qual a velhice era vista pelos romanos como o próprio clímax da vida humana, pois os velhos tinham tido a oportunidade de viver mais próximo desses antepassados. Assim, a autoridade originava-se de um passado mundano, um passado que era santificado pela tradição, de fato, mas cuja origem eram os feitos dos homens e não eventos sobre-humanos.

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.

[...] 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’. (ARENDR, 2001, p. 165-166).

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. Vinculava-se à tradição, mas não uma tradição entendida como um conjunto de normas cristalizado, imutável. Antes, essa tradição tomava a forma de um legado, material e imaterial que devia ser preservado, de modo a garantir a durabilidade da *civitas* romana. Desse modo, como observa Miriam Revault D’Allones (2008), a autoridade romana estava inscrita sob uma dimensão de temporalidade. Os adultos eram os 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” (REVAULT D’ALLONES, 2008, p. 31). 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” (REVAULT D’ALLONES, 2008, p. 31. Tradução nossa), pois o passado iluminava o presente, mas não o guiava. 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.

Autoridade docente: uma questão de reconhecimento e responsabilidade

Como vimos, a essência da experiência romana – que deu origem à autoridade como palavra e conceito – era “considerar o passado *qua* passado, os antepassados, em cada instância, como exemplos de conduta para seus descendentes” (ARENDT, 2001, p. 244, grifo da autora). Nesse contexto, a autoridade geracional encontrava-se profundamente arraigada na autoridade do passado e era motivada por um interesse na permanência de um mundo comum, através da transmissibilidade do legado do passado para as gerações futuras. 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 tampouco mantido coeso pela tradição. (ARENDT, 2001, p. 245-246).

Arendt (2001) considera que 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 arendtiano, significa apenas que perdemos as respostas, os critérios para o julgamento. Não significa degeneração ou morte, mas um momento oportuno para investigar a essência de tudo aquilo que foi posto a nu (ARENDT, 2001). Nesse sentido, encarar a crise da autoridade e sua relação com o âmbito da 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 (2001, 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, distinto. Isso 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. (ARENDT, 2001, 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” (ARENDT, 2010, p. 64). Trata-se, portanto, de um conjunto de símbolos, instrumentos, instituições, linguagens, costumes, culturas e que do ponto de vista da criança é sempre velho. Um mundo de regras complexas e opacas, que não são autoevidentes e, por isso, exige a mediação dos adultos para que os mais jovens sejam iniciados nessa herança simbólica. Por serem um devir, seres em formação, as crianças precisam de proteção para que nada de mal lhes aconteça por parte do mundo. De acordo com Arendt, “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” (ARENDT, 2001, p. 236). 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.

Em nossa sociedade, a passagem do âmbito *privado* para o *público* é realizada por meio da escola, “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo” (ARENDT, 2001, 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 autoevidentes, exigem a mediação dos adultos para que os mais novos possam apropriar-se dessa herança simbólica e, junto com outros homens, agir e criar o novo. Isso significa que, no âmbito da educação, não são as necessidades individuais dos sujeitos que estão em jogo, mas o próprio mundo comum. No contexto escolar, o professor assume a figura de um representante do mundo, que, ao iniciar os mais jovens nessa 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” (ARENDT, 2001, 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” (ARENDT, 2001, p. 243). É somente ao *responsabilizar-se*, tanto pelo mundo quanto pelos mais jovens, que o professor pode ser *reconhecido* como um alguém dotado de autoridade (ARENDT, 2001). Sua tarefa fundamental é auxiliar os jovens a ingressar

neste mundo compartilhado para que eles também possam tornar-se um *alguém* e, a seu tempo, assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual pertencem. Assim, sob a perspectiva arendtiana, a autoridade docente não está relacionada, necessariamente, à qualificação do professor – ainda que conhecer as coisas do mundo para instruir os mais jovens seja indispensável, essa qualificação, por si só, não engendra autoridade. Tampouco se trata de um dispositivo utilizado por professores para obter obediência de seus alunos quando estes se recusam a ouvi-lo. Pois, como vimos, a autoridade não é um mero dispositivo do poder; antes é um fenômeno que se interpõe em um contexto institucional em que cada um tem seu lugar pré-determinado, visto que se trata de um âmbito que proporciona a possibilidade de uma troca intergeracional entre os professores e seus alunos. Essa assimetria pressuposta numa relação de autoridade não visa conformar e sujeitar as crianças, mas sim, permitir que elas possam familiarizar-se com este legado cultural de modo que possam sentir-se em casa no mundo.

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 (SINGER, 2010), mas a durabilidade de um mundo comum que possa ser um lugar adequado para a sobrevivência daqueles que virão depois de nós. Esse é um compromisso ético-político que implica o ônus da defesa, da conservação e da administração das coisas do mundo, bem como da decisão de que parte de nosso legado é digno de ser transmitido. Por serem recém-chegadas, as crianças não podem assumir essa responsabilidade e caso não sejam iniciadas no mundo, permanecerão como estrangeiras. É por esse motivo que Arendt (2001) propõe divorciar decisivamente o âmbito da educação da vida pública e política, “para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados mas

não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos” (ARENDT, 2001, p. 246). Como assinala Carvalho (2013b), não se trata de uma adesão à ideia ingênua de que a escola se encontraria numa esfera acima das disputas políticas. Antes, o que interessa é “distinguir a natureza das relações que se estabelecem entre cidadãos na esfera pública das que regulam as interações entre professores e alunos o ambiente escolar” (CARVALHO, 2013b, p. 38). Pois, sob a perspectiva arendtiana, a política consiste em uma relação entre iguais em um âmbito público de modo que a estrutura hierárquica da autoridade seria, de fato, inadequada como reguladora da relação entre os sujeitos. No entanto, no que diz respeito à relação entre adultos e crianças, a assimetria dos lugares deveria ser um pressuposto da relação, pois os lugares ocupados no mundo são distintos. Não porque os adultos sejam seres superiores, dotados de maior força física em relação às crianças, mas sim porque são sujeitos iniciados em um mundo de significados compartilhados, um mundo ao qual as crianças chegam como estrangeiros em uma terra estranha. Sem um mundo público comum, a vida humana seria meramente o eterno retorno no ciclo da natureza, a mera repetição da vida em sua nudez. São as coisas do mundo que estabilizam a vida humana, permitindo que os homens “a despeito de sua natureza sempre cambiante” mantenham sua constância (*sameless*), isto é, sua identidade (ARENDT, 2010, p. 171). É somente porque os homens vivem em um mundo comum, que o nascimento e a morte significam mais do que um evento natural: celebramos a chegada de um novo ser humano e lamentamos sua morte apenas porque estes eventos significam a chegada e a partida de um *alguém* que nunca esteve aí antes e que não pode ser substituído.

O nascimento e a morte pressupõem um mundo que não está em constante movimento, mas cuja durabilidade e relativa permanência tornam possível o *aparecimento*

e o *desaparecimento*; um mundo que existia antes de qualquer indivíduo aparecer nele e que sobreviverá à sua partida final. Sem um mundo no qual os homens nascem e do qual se vão com a morte, haveria apenas um imutável eterno retorno, a perenidade imortal da espécie humana como a de todas as outras espécies animais. (ARENDT, 2010, p. 119, grifos nossos).

Segundo Arendt (2010, p. 170), as coisas do mundo não duram por si mesmas: a fabricação de uma cadeira ou de uma catedral demanda a retirada de matéria-prima da natureza. Abandonadas à própria sorte ou retiradas do mundo humano, estes objetos voltam a ser somente madeira e pedra, retornando ao processo natural do qual foram retirados (ARENDT, 2010). É somente a responsabilidade que os homens assumem por esse mundo que pode garantir sua durabilidade e permanência.

Para Arendt (2001), a perda da autoridade no âmbito político pode ter um significado ambíguo: por um lado, pode ser que consideremos que todos são igualmente responsáveis pelo mundo; mas também pode significar que a responsabilidade pelo mundo esteja sendo deliberadamente recusada pelos adultos. Contudo, na relação com as crianças – ou seja, no âmbito da educação – essa ambiguidade não pode existir, uma vez que “as crianças não podem derrubar a autoridade educacional, como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta” (ARENDT, 2001, p. 240). Essa recusa da autoridade perante as crianças denota, sob a perspectiva de Arendt, “a expressão mais clara para sua [dos adultos] insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas” (ARENDT, 2001, p. 241).

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 isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos nossas mãos por vocês. (ARENDDT, 2001, p. 241-242).

Portanto, pensar sobre a autoridade como mediadora das relações educativas exige o rompimento com uma concepção que a reduz a um epifenômeno do poder para inscrevê-la sob as dimensões de *reponsabilidade* e *reconhecimento*. É da *responsabilidade* que os adultos assumem pelo mundo que emerge sua autoridade. É fundamental considerar que, a despeito das implicações para os indivíduos, a assimetria dos lugares é um pressuposto da relação pedagógica fundada na autoridade. 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, por meio da educação, a dupla responsabilidade de garantir a permanência do mundo e a possibilidade que os mais jovens dele se apropriem. Pois estes novos que chegam não são sujeitos acabados, mas um devir (ARENDDT, 2001, p. 234); constroem-se em continuidade, numa relação com este mundo que os transcende, tanto no passado como no futuro. O que nos leva à questão do *reconhecimento*: a autoridade não pode ser imposta por meio da força e “onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou” (ARENDDT, 2001, p. 129). Como observa Carvalho (2013a, p. 57), *só reconhecemos* a autoridade de um *alguém*, pois

confiamos em sua capacidade de “esclarecer o obscuro, fazer escolhas e apontar rumos quando – ou enquanto – não somos capazes de fazê-lo a partir de nossa própria experiência”. Não se trata de submissão cega, acrítica, mas de uma “filiação que não nos obriga” apesar 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. Portanto, a autoridade nas relações educativas não pode ser compreendida como um mero instrumento ou um acessório do qual os educadores devem lançar mão para controlar seus alunos: “a autoridade é consubstancial à educação” (CARVALHO, 2013a, 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” (CARVALHO, 2013a, 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 se atingir no contexto da crise que marca o mundo moderno (ARENDDT, 2001, p. 243).

Referências

- ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ARENDR, Hannah. Responsabilidade pessoal sobre a ditadura. In: ARENDR, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução: Rosaura Einchenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ARENDR, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução André Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- ARENDR, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 267, de 8 de fevereiro de 2011**. Acrescenta o art. 53-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que “dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”, a fim de estabelecer deveres e responsabilidades à criança e ao adolescente estudante. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=491406>>. Acesso em: 02 jun. 2015.
- 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, 2013a.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013b.
- RENAUT, Alain. **A libertação das crianças**: contribuição filosófica para uma história da infância. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- RENAUT, Alain. **O fim da autoridade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- REVAULT D'ALLONES, Myriam. **El poder de los comienzos**: ensayo sobre la autoridad. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.
- SINGER, Helena. **República das crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Recebido em: 18.03.2015

Aprovado em: 13.08.2015

Thiago Miranda dos Santos Moreira é graduando em pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).