

JUCILAINE ZUCCO

**A IDÉIA DE AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO:
UMA PERSPECTIVA ARENDTIANA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

FLORIANÓPOLIS, 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**A IDÉIA DE AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO:
UMA PERSPECTIVA ARENDTIANA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**, na área de concentração **Educação, História e Política**, sob a orientação da Professora Dr^a. Marlene de Souza Dozol.

Jucilaine Zucco

Florianópolis, 2008

ZUCCO, Jucilaine; Marlene de Souza Dozol (orientadora). **A idéia de autoridade na educação: Uma perspectiva arendtiana.** Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

*Para Dirceu Zucco e
Terezinha Ana Zucco,
meus amados pais.*

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido até aqui traz, sem dúvidas, as marcas de pessoas muito especiais que, direta ou indiretamente, contribuíram para que a realização desse estudo fosse possível.

Agradeço a orientação perspicaz e paciente, as provocações e incentivo em todos os momentos da professora Dr^a. Marlene de Souza Dozol que, desde o primeiro contato com o projeto que se esboçava, às últimas orientações que o nortearam, acrescentou confiança e em muito contribuiu para o meu crescimento intelectual. Suas orientações foram os pilares sob os quais essa dissertação se concretizou. A ela o meu sincero e sempiterno muito obrigada.

Minha gratidão também aos professores Dr. Joviles V. Trevisol, que além de orientar a minha monografia de especialização, na Unoesc – Campus Joaçaba, orientou-me também no “caminho das pedras” (como ele mesmo dizia) para eu chegar até aqui e tornar possível o sonho do mestrado. À professora Dr^a Maria das Dores Daros, que acreditou e apostou em mim. Aos professores Dr. Paulo Meksenas e Dr^a. Maria Cecília de Miranda Nogueira Coelho pela disponibilidade em participar da banca de qualificação, contribuindo com observações pertinentes. Aos professores Dr. José Sérgio de Fonseca Carvalho, Dr^a Lúcia Schneider Hardt e, novamente, ao professor Dr. Paulo Meksenas por aceitar o convite de analisar este trabalho e honrar-me com a sua presença na banca de avaliação desta dissertação.

Aos amigos e colegas de mestrado pelas trocas de idéias, experiências compartilhadas, pelas boas amizades que cultivamos. Um carinho todo especial à Inés e à Josiane, pelo apoio em momentos de angústias, pelas tantas conversas e pelos necessários momentos de distração, e ao Diogo, companheiro de orientação, pelas proveitosas discussões e sugestões.

Aos meus pais e irmãs agradeço por fazerem da minha vida, pela paciência e compreensão das ausências. Meu reconhecimento aos meus pais, Dirceu e Terezinha, que na sua simplicidade e humildade foram exemplo de conduta e sabedoria e a quem devo, além da vida, a minha formação moral. À Fabiana, pelo apoio incondicional em prosseguir no desenvolvimento desta dissertação. À Graciele, irmã e companheira, presença constante e tolerante que resistiu as minhas manifestações de dúvidas e incertezas e ouviu pacientemente mais do que merecia (ou não precisaria!) ouvir.

Minha gratidão ao Tallys, por estar ao meu lado na fase final deste estudo, transmitindo-me confiança e paz. Por ser suporte de afeto e compreensão e, especialmente, pelo carinho dedicado.

Um muito obrigada à Raphaela, Fafá, que gentil e virtualmente me auxiliou nas traduções do inglês.

À Capes pelo auxílio financeiro, sem o qual a continuidade e a conclusão desta dissertação estariam comprometidas.

Enfim, agradeço de coração a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo e para o meu desenvolvimento pessoal e intelectual.

RESUMO

A presente dissertação consiste numa incursão filosófico-educacional em torno da suposta crise moderno-contemporânea e das sucessivas transformações sociais ocorridas no século XX que, além de atingir os âmbitos público e privado, desdobram-se, em grande proporção, sobre a esfera educativa. O objetivo primeiro deste estudo consiste no esforço de investigar a relação deste fenômeno com a crise da educação e um certo esfacelamento da autoridade docente. Adotando as reflexões e os conceitos arendtianos, e supondo que a separação entre as esferas política e educativa seja a via para se preservar certa autoridade/responsabilidade no âmbito educativo, busca-se delinear um tipo de autoridade especificamente de natureza educativa e ensinante.

Palavras-chave: Educação, crise, modernidade, autoridade.

ABSTRACT

This dissertation is a philosophical educational incursion around the supposed crisis-modern contemporary and its subsequent social changes in the twentieth century, in addition to achieve the public and private spheres which implicates to a large extension about the educational field. The first purpose of this study is to effort the investigation in relation between this phenomenon with the crisis of education and the teaching authority of possible wrecking. Adopting the ideas and concepts “arendtianos”, and assuming the separation between the political and educational spheres be the way to preserve some authority/responsibility in educational, it seeks to outline a specific type of authority of an educational and masterly nature.

Keywords: Education, crisis, modernity, authority.

RESUMEM

Esta tesis es una incursión filosófica educacional en torno a la supuesta crisis-moderno-contemporáneo y a las sucesivas transformaciones sociales ocurridas en el siglo XX que, además de alcanzar los ámbitos público y privado, se revelan, en gran medida, sobre la esfera educativa. El objetivo principal de este estudio consiste en investigar la relación de este fenómeno con la crisis de la educación y el posible debilitamiento de la autoridad docente. La adopción de las ideas y los conceptos arendtianos, si se asume que la separación entre la política y la esfera educativa es el camino para preservar cierta autoridad y responsabilidad en la educación, trata de esbozar un tipo de autoridad de naturaleza educativa y magisterial.

Palabras-clave: Educación, crisis, modernidad, autoridad.

*"Cada um que passa na nossa vida,
passa sozinho pois cada pessoa é única
e nenhuma substitui outra.
Cada um que passa na nossa vida,
passa sozinho,
mas não vai só nem nos deixa sós.
Leva um pouco de nós,
deixa um pouco de si mesmo.
Há os que levam muito,
mas há os que não levam nada.
Essa é a maior responsabilidade de nossa vida
e a prova de que duas almas não se encontram por acaso."
(Antoine de Saint-Exupéry)*

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	12
I – A CRISE MODERNO-CONTEMPORÂNEA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO	18
1.1 – PANORAMA HISTÓRICO DA CRISE DA MODERNIDADE	19
1.1.1 – A ERA MODERNA E A EMINÊNCIA DO ÂMBITO SOCIAL	27
1.2 – A CRISE DA MODERNIDADE E SEUS INFLUXOS NO ESPAÇO ESPECIFICAMENTE EDUCATIVO-ESCOLAR ..	35
1.2.1 – DA RELAÇÃO ENTRE OS RECÉM CHEGADOS E A EDUCAÇÃO.....	42
II – DA CATEGORIA DE AUTORIDADE.....	56
2.1 – DA ORIGEM À FUNDAMENTAÇÃO DO CONCEITO	58
2.1.1 – DO PROPÓSITO DA AUTORIDADE	67
2.2 – AUTORIDADE E LIBERDADE: DISCREPÂNCIA OU CONCORDÂNCIA?	73
2.3 – LIAMES ENTRE TRADIÇÃO, AUTORIDADE E EDUCAÇÃO.	78
III – A AUTORIDADE DO PROFESSOR	85
3.1 – DAS POSSIBILIDADES	85
3.2 – DOS LIMITES	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
ANEXO 1	106

PRIMEIRAS PALAVRAS

Muito já se ouviu falar sobre a suposta crise moderno-contemporânea nas suas várias dimensões que, além de atingir os âmbitos público e privado¹, revela-se complexa, com desdobramentos de grande proporção sobre a esfera educativa. Apesar da constatação dessa real situação de crise no setor educacional – que se generaliza na forma de um certo mal-estar docente e discente – e dos diversos debates travados acerca deste tema, o presente estudo empreende uma discussão pontual da referida crise em favor da hipótese de um esfacelamento da autoridade docente, por sua vez, à luz do pensamento arendtiano. **(Anexo 1)**

Em sua vasta e densa produção – apesar de Hannah Arendt considerar-se uma leiga em assuntos educacionais, posto não ser uma educadora profissional – destacam-se duas consideráveis reflexões, a saber: **A Crise na Educação** (incluída no livro **Entre o Passado e o Futuro**) e, mais indiretamente, **Reflexões sobre Little Rock**, ambos escritos na década de 1950.

Em **A crise da Educação**, a autora questiona a educação considerada “moderna”. Num artigo de poucas páginas, mas de exuberante compreensão e pertinência, Arendt discorre sobre a crise de autoridade vivenciada na educação e sobre como os aportes pedagógicos difundidos por essa educação dita moderna, regida pelos preceitos de um aprendizado para a vida, colocaram em xeque os conceitos educacionais tradicionais. No segundo texto, **Reflexões sobre Little Rock**, Arendt reflete sobre a segregação racial, em como esse problema se coloca para a escola e sobre a responsabilidade imputada às crianças de resolvê-lo.

¹ Ao me referir aos âmbitos público e privado e ao âmbito educativo como um espaço intermediário, filio-me aos conceitos arendtianos que serão empregados e esclarecidos ao longo deste estudo.

Em ambos os textos, o ponto de encontro das reflexões ocorre no que diz respeito a expor as crianças a situações para as quais não estão preparadas, jogando sobre elas responsabilidades que, muitas vezes, nem mesmo a condição de adulto permite resolver com a devida clareza. Ainda assim, o problema toca diretamente na qualidade das relações que os adultos, na sociedade moderno-contemporânea, procuram estabelecer com as crianças, na falsa crença de que, se não o total desaparecimento, mas a fragilização da autoridade/responsabilidade adulta constitua um ideal educativo pedagógico.

Em tal ideal educativo encontra-se incutido um ideal político inspirado em princípios de igualdade que se esforça por igualar o que por natureza e origem é diferente (velhos/novos, adulto/criança, professor/aluno). Percebendo que a fusão entre política e educação não é válida para as relações entre adultos e crianças – porque pressupõem que a autoridade/responsabilidade adulta pode ser dividida com as crianças – e, especificamente entre professor e aluno (haja vista fragilizar a autoridade docente e tornar a escola um espaço público de participação política), Arendt reclama a necessária especificidade da educação.

Nesse sentido, é que, como veremos mais adiante, Arendt, de maneira audaciosa, e até mesmo polêmica, propõe a separação entre o campo político – âmbito que pertence apenas aos adultos e no qual agem como iguais – e a educação, que, por natureza, pede relações desiguais. Ela critica a educação moderna por ter posto em prática o absurdo tratamento das crianças como uma minoria oprimida carente de libertação e de poder de decisão.

Apesar de, como já dito antes, pouco ter escrito especificamente sobre educação (apenas **A crise da educação**, e, indiretamente, **Reflexões sobre Little Rock**) pode-se abstrair de suas obras, de sua filosofia política, mesmo que tangencialmente, aspectos cruciais acerca de suas conclusões sobre o significado político e social da educação. A autora volta-se à compreensão da natureza específica da educação e das condições que imprimiram-lhe um significado público na era moderna.

Como se nota, através das obras e temas tratados, Arendt foi uma expressiva teórica política – muitas vezes descrita como filósofa, apesar de ter recusado essa designação – de aguçado poder de reflexão sobre o mundo contemporâneo, não se furtando de ponderar sobre a educação. A análise atenta e minuciosa do presente situa-se no fenômeno da ruptura, na lacuna entre o passado e o futuro, manifesta numa profunda crise

intelectiva do mundo contemporâneo. Para esta autora, o presente, caracterizado fundamentalmente por sua organização em massa, representa a ausência da faculdade de pensar, que teve como uma de suas conseqüências severas as deformações da própria condição humana. Isso porque as ideologias que servem de base ao Totalitarismo (forma de governo e de dominação das massas que marcou o século XX e tema constante das reflexões da autora), buscando garantir a coesão das massas, convencem a população de que o Estado é mais importante do que seus próprios interesses. Decorrente de extremismos ideológicos como este sucede-se a desintegração da sociedade civil, restando apenas indivíduos atomizados que, não sem espanto, abdicam até mesmo do instinto de auto-conservação, de sobrevivência própria.

Sob o domínio absoluto do Estado e a total subordinação aos seus interesses, a sociedade massificada parece, então, não mais pensar no sentido das coisas, a não mais buscar os significados, que a longa data, permitiam explicar e compreender as experiências humanas. Logo, a irrupção dos fenômenos totalitários contribuiu para dissolução dos paradigmas que compunham uma tradição e eram condição de continuidade histórica. Para falar como Arendt, há a perda de sabedoria. Assim sendo, Arendt percebe, no mundo contemporâneo, uma espécie de fastígio da perda de responsabilidade e respeito pelo mundo, em prejuízo, concomitantemente, da própria condição humana, que está sujeita às diversas influências de estar nesse mundo ao mesmo tempo em que este é um artefato humano. A condição humana de estar no mundo equivale ao aparecer no mundo e nele agir, no sentido de preservá-lo do constante fluxo de chegada e partida das gerações. Logo, estar no mundo possui um sentido político: a ação humana, o “agir em concerto” – um dos núcleos conceituais do pensamento arendtiano. Em outras palavras, a crise que se manifesta no mundo moderno é uma crise de origem e natureza política, expressa na relação do homem com o mundo e com aqueles que o cercam, pois politicamente falando, não existimos no singular.

É por esse motivo que, se no mundo moderno nem a tradição e nem a autoridade são referências válidas – e a educação não pode realizar sua função precípua sem o amparo destas – torna-se primordial perceber a educação como um espaço distinto dos demais. Isso corresponde à provocação que intenta divorciá-la, separá-la, especialmente, do âmbito público e político que rege as relações sociais.

Com a ascensão da esfera social², na modernidade, a associação entre os homens deixou de configurar-se como um espaço compartilhado e de preocupação com a estabilidade e continuidade do mundo; sobrepôs-se a preocupação com o próprio indivíduo e sua necessidade de sobrevivência biológica e de efêmera existência, limitada a ocupar o mundo por um determinado período de tempo. Pode-se dizer então que, de certa forma, o labor (atividade diretamente voltada para a manutenção biológica da vida, jamais para o mundo) substituiu a ação – “única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, [e que] corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDDT, 1989: 15)

Na medida em que a modernidade, justamente por ter modificado a relação do homem com o mundo e com a própria coletividade humana, se apresenta como um obstáculo para o entendimento das experiências no presente, Arendt recorre à Antigüidade, mais especificamente às experiências políticas fundadoras greco-romanas, buscando nelas a origem do “agir em concerto”. Arendt não busca nos exemplos greco-romanos um modelo a ser repetido no presente. O que busca neles são referências que possam elucidar as transformações políticas pelas quais tem passado o mundo, sobretudo com o advento da modernidade, percebendo o quão distante o presente se encontra das primeiras experiências autenticamente políticas. As experiências políticas genuínas e originárias contidas na *polis* e na *res publica*, representam, para a autora, o que de mais autêntico houve em relação ao cuidado com o mundo comum a todos.

Na educação, esse cuidado ou responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A falta de responsabilidade dos adultos pelo mundo é um dos sinais mais seguros da crise na educação, e daí que a autoridade torne-se um conceito fundamental

² Conforme Arendt, em sua obra **A condição Humana**, a ascensão da esfera social na vida moderna deu-se mediante o esfacelamento da correlação entre as atividades humanas básicas (labor: essencialmente ligado à sobrevivência vital, baseia-se no consumo do que produz; trabalho: que, sendo produzido para ser usado e não para ser consumido, garante a estabilidade e durabilidade do mundo; ação: condição humana da pluralidade, que se afirma por meio da relação dialógica). No mundo moderno o labor, inversamente do paradigma grego que o desprezava, adquire uma relevância que o sobrepõe às demais atividades. Enquanto os gregos percebiam no labor e no trabalho uma proximidade com a atividade animal, visto serem regidos pela necessidade do processo biológico e estando, portanto, circunscritos ao âmbito privado do lar, o homem moderno, por sua vez, transfere tal atividade para o espaço público, no qual os homens se reúnem não mais em torno de interesses comuns, mais sim de interesses privados que assumem importância pública. Dessa forma, ao invés do confronto da pluralidade de diálogos entre iguais no espaço público tem-se a preocupação com a sobrevivência coletiva.

para analisá-la. Por estas e outras razões, há que se refletir mais profundamente sobre a relação que há entre a crise da modernidade e a crise da educação; e em como os reflexos dessa crise educacional se precipitam numa crise do sentido da autoridade do professor, a qual, entendida como natural, por muito tempo configurou e conferiu sentido à função docente.

Buscando avançar um pouco mais na compreensão da complexa problemática em torno da autoridade, em especial no que concerne ao espaço escolar – necessidade apenas sinalizada, mas não tratada, por Arendt em seu texto **A crise na educação**, com a extensão que a questão merece – o escopo desta pesquisa é realizar uma incursão filosófico-educacional em torno do conceito de “autoridade”, num esforço de recuperar o seu sentido legítimo, de natureza educativa e magistral. Se há diferentes modalidades de autoridade e há que se aplicar à educação um tipo de autoridade distinta daquela aplicada à política (Arendt), qual seria a modalidade que, exclusivamente, deveria ser exercida pelo professor se considerarmos a educação do tipo escolar?

A partir desses pressupostos, é intenção desta pesquisa:

- a) revelar a vinculação entre a crise da educação moderno-contemporânea e a rarefação ou fragilização da autoridade do mestre/professor³;
- b) identificar o tipo de autoridade especificamente aplicável ao âmbito educativo;

Para dar conta destes propósitos, a presente pesquisa estruturar-se-á da seguinte forma:

Inicialmente, procurar-se-á situar a crise da educação no cenário contemporâneo, refletindo sobre a necessidade da busca da tradição, do passado que evoca, entre outras coisas, a reminiscência de uma autoridade educativa em seu sentido autêntico.

Em seguida, buscar-se-á elucidar o conceito de “autoridade”, uma vez que desde que os romanos cunharam a palavra *auctoritas* até o contexto atual, a palavra autoridade passou a ser “reinterpretada de vários modos e empregada com significados notavelmente diversos” (Bobbio, 1986: 88). Assim, o esforço direcionar-se-á em definir

³ Referente a equação mestre/professor cabe esclarecer que tais termos só são equivalentes se, e somente se, referir-se ao professor como o representante legítimo de uma autoridade especificamente de natureza educativa e ensinante.

“autoridade”, diferenciando, na medida do possível, a sua versão educativa da versão política.

Na seqüência, retornar-se-á ao ponto de partida da pesquisa, ou seja, a crise na educação e o mal-estar docente contemporâneo (proveniente, entre outras coisas, da suposta rarefação da autoridade docente) na tentativa de identificar em que medida é possível reconstituir alguns dos sentidos da docência em decorrência do estudo teórico-educacional realizado.

I – A CRISE MODERNO-CONTEMPORÂNEA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

*E como ficou chato ser moderno.
Agora serei eterno.
[...]
Mas eu não quero ser senão eterno.
Que os séculos apodreçam e não reste mais do que uma essência
ou nem isso.
E que eu desapareça mas fique este chão varrido onde pousou uma sombra
[...]
(Mário Quintana)*

Parece haver um consenso ou um sentimento compartilhado pela maioria dos educadores e da sociedade em geral de que há uma conflagrada crise na educação. Mesmo que os discursos sobre a crise educacional tenham se tornado cada vez mais constantes e presentes no cotidiano, não chegam a expressar um fenômeno exclusivamente da contemporaneidade, dado que os supostos fatores desencadeadores desta atual crise não são anacrônicos. Sob este aspecto, a crise da educação, no contexto atual, não pode ser compreendida sem a consideração das referências histórico-sociais, político-econômicas e culturais que (implícita e/ou explicitamente) a condicionam.

Partindo do pressuposto de que alguns condicionantes podem ser convocados para explicar a atual crise da educação, de um modo geral e especificamente escolar, (por relativamente apresentarem-se em sincronia com o contexto vigente e porque o homem insere-se nesse tempo), é importante compreender o advento do século XX como um período caracterizado por rápidas transformações e dinâmicas sociais (caracterizadas pelo extraordinário avanço científico e tecnológico) que incidiram diretamente nas ações e nas atuações das pessoas no que se refere à vida em sociedade. Tais transformações, permeando com mais intensidade nosso cotidiano, refletiram-se sobre todas as

modalidades de prática social. Dessa maneira, repercutiram diretamente na e sobre a escola, pois a mesma está imersa neste conjunto geral de mudanças.

1.1 – Panorama histórico da crise da modernidade

A crise da educação não é um fenômeno local, isolado e nem tampouco desconectado de outras questões sociais; ao contrário, a crise educacional está intrinsecamente relacionada com uma crise que advém de um contexto maior, mais amplo. Resulta de um desdobramento histórico que envolve as diversas instâncias sociais ao mesmo tempo em que as afeta intimamente, desdobramento esse que podemos chamar de crise da Modernidade.

Desde os últimos anos do século XVI até os dias atuais, a sociedade, de modo geral, através de consecutivos esforços, vem tentando ajustar-se ao ritmo cada vez mais veloz das sucessivas transformações que se processam em nome do progresso e do processo de produção do conhecimento. Ritmo este que marcaria a passagem da era clássica para a era moderna e que tornar-se-ia o sinal mais evidente dos tempos modernos.

De fato, os séculos XVI e XVII representaram um período marcante e significativo, trazendo consigo controvérsias intelectuais várias, pertinentes a todos os campos de conhecimento. Sem dúvida, é um período turbulento, de transição, de intensa produção e discussão dos novos modelos emanados de uma época definitivamente de muitas mudanças que seriam o exórdio de uma crise da qual resultariam as estruturas que constituiriam o pensamento da Modernidade.

Em termos de referências históricas, cabe contextualizar, ainda que num contexto amplo e sinteticamente, as principais transformações que apontam essa divisão entre épocas e marcam esse período de transição entre a tradição e o mundo novo. As principais transformações decorrem de eventos como:

Grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo da vida, gera novas formas de

poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedade; estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão (BERMAN, 1982: 16).

Em linhas gerais, pode-se dizer que esse período se apresenta como um conjunto de revoluções em vários campos. Sucintamente, sobre essa ruptura, Arendt (2000) aponta que:

Em si mesmo, o evento assinala a divisão entre a época moderna – que surge com as Ciências Naturais no século XVII, atinge seu clímax político nas revoluções do século XVIII e desenrola suas implicações gerais após a Revolução Industrial do século XIX – e o mundo do século XX, que veio a existência através da cadeia de catástrofes deflagrada pela Primeira Guerra Mundial (ARENDR, 2000: 54)

Importantes acontecimentos históricos, sociais e científicos foram, então, responsáveis pelo início do processo que provocou a derrocada da tradição no mundo contemporâneo, mas de acordo com Marcondes (1997) um dos fatores decisivos de propulsão da modernidade foi a ruptura provocada pela Reforma Protestante⁴, pois representou

a defesa do individualismo contra a autoridade externa, contra o saber adquirido, contra as instituições tradicionais. (...) A Reforma aparece neste momento como representante da liberdade individual e da consciência como lugar da certeza, sendo o indivíduo capaz pela sua luz natural de chegar a verdade (em questões religiosas) e contestar a autoridade institucional e o saber tradicional, posições que se generalizarão além do campo religioso e serão fundamentais no desenvolvimento do pensamento moderno (MARCONDES, 1997: 147-148).

⁴ A Reforma Protestante correspondeu ao movimento iniciado por Lutero de protesto e contestação dos dogmas da Igreja Católica recusando sua autoridade institucional e suas doutrinas tradicionais; significou também a aspiração a certa autonomia política e liberdade de pensamento (MARCONDES, 2000).

Além da Reforma, Marcondes, tal como Berman, faz importantes considerações a respeito da revolução científica referindo-se a ela como um dos marcos iniciais da modernidade, uma vez que afrontou o pensamento que durante séculos determinou a maneira pela qual o homem se via e percebia o mundo a que pertencia. O movimento científico originado por Copérnico (*Sobre a revolução dos orbes celestes* – opôs-se à concepção geocêntrica substituindo-a pela heliocêntrica) possibilitou numerosas descobertas científicas e paralelamente teve profundas implicações na esfera da Religião e da Filosofia, pois colocou em xeque os dogmas da Igreja e destituiu o homem de sua presunçosa posição de figura central da criação de Deus.

Mediante esse conciso quadro de colorações contextuais nota-se que o pensamento moderno se expressa pela ruptura com a tradição, pelo vislumbamento de algo novo, pela oposição da autoridade da fé em favor da razão humana e da valorização do indivíduo, livre e autônomo, em oposição às instituições. O indivíduo e sua subjetividade são, portanto, a base desse novo modelo de pensamento e a possibilidade de conhecimento reside na própria razão do sujeito pensante, na sua racionalidade.

A idéia de modernidade surge, portanto, marcada por uma tensão que culminou numa crise generalizada de autoridade⁵. Contudo, como lembra Marcondes (1997: 159), a Modernidade representa “um tempo de transição entre uma tradição que ainda sobrevive muito forte e uma nova visão de mundo que se anuncia”.

Embora, originalmente, estes e outros grandes eventos não se liguem diretamente à crise instalada na educação, eles irão repercutir e acentuá-la de modo indireto, dado que a tradição, os ensinamentos e o saber, assim como a autoridade, deixam de ser uma referência sólida e coerente praticamente em todos os campos. Mas, o que de fato interessa perguntar nessa pesquisa é se a crise de autoridade vivida pela religião e pela ciência deveria adentrar as searas do âmbito educativo no que diz respeito à condução dos mais novos por parte dos mais velhos e, se adentrou sem reservas, quais as conseqüências disso para as intenções tipicamente formativas.

⁵ A autoridade moral e teológica da Igreja foi contestada pela Reforma, pois a Igreja corrompeu-se, e os papas, teólogos e concílios cometeram erros no passado, como mostrou Lutero. A autoridade do saber tradicional foi contestada porque este saber continha teorias falsas e errôneas, como revelaram Copérnico e Galileu (MARCONDES, 2000: 163).

Mas antes, prestemos um pouco mais de atenção na expressão “*moderno*”. É oportuno lembrar a etimologia deste conceito e saber que a origem do vocábulo “moderno” parece ser o advérbio latino “modo”, que significa “agora mesmo”, “neste instante”, “no momento”. Moderno passou a ser a expressão daquilo que está conforme o modo de um tempo. Assim, etimologicamente, o conceito de “modernidade” está relacionado ao “novo”, àquilo que rompe com a tradição. Portanto, em se tratando de periodização histórica, o velho binômio “tradição x modernidade”, comporta em si, inicialmente, uma oposição ao antigo, ou ao anterior, designando o atual, o presente ou contemporâneo. Estabelece, pois, uma ruptura com a tradição, representante de uma instância do passado e mantenedora de valores “antiquados” que devem ser ultrapassados em nome de uma novidade absoluta.

Por esta lógica, corriqueiramente, a modernidade é identificada como resultante de um processo de negação ou, no máximo, de recriação do tradicional, de novas soluções para o que se tem estabelecido, da novidade pela invenção de algo original e autêntico (no sentido de que não se apóia em referências a serem seguidas ou repetidas). Essas noções são fundamentais não só para a compreensão do termo “moderno” em si, mas incluíse para o entendimento de como os ideais de ruptura, mudança, progresso e inovação propalados por este termo vieram a culminar numa crise da modernidade que repercutiu, como já dissemos, na área educacional e que será discutida mais adiante.

Corroborando o ponto de vista que entende a Modernidade como contraposição ao antigo, Marcondes (1997: 140) lembra que intimamente vinculadas ao conceito de “moderno” e, por conseguinte inculcadas no pensamento na era da Modernidade, estão:

a idéia de progresso, que faz com que o novo seja considerando melhor ou mais avançado que o antigo; e a idéia de valorização do indivíduo, ou da subjetividade, como lugar da certeza e da verdade, e origem dos valores, em oposição à tradição, isto é, ao saber adquirido, às instituições, à autoridade externa (MARCONDES, 1997: 140).

Marcondes (1997), ao fazer uma incursão histórico-filosófica, explicita que o termo “moderno”, muito antes do período já indicado por nós, volve aos primeiros séculos do cristianismo, referindo-se ao par antitético *antiqui* (os que vieram antes de Cristo) e *moderni* (posteriores a Cristo) nas questões acerca da fé. Na filosofia medieval, o termo

fora usado para denominar um novo movimento na lógica a partir do século XII, a *logica modernorum* em contraposição à tradição, a *logica vetus*.

No campo literário, o termo também faz alusão à conhecida Querelle literária entre antigos e modernos – *les anciens et les modernes* – datada das últimas décadas do século XVII, enfatizando a discussão nos termos da superioridade do novo e da rejeição da autoridade da tradição.

Enquanto tradicionalistas como Boileau defendiam o classicismo greco-romano, os modernos como Perrault e Fontenelle se opunham a suposta superioridade dos clássicos e à sua autoridade, defendendo a aplicação da idéia de progresso nas artes e nas letras quanto nas ciências (MARCONDES, 1997: 140).

A contenda trata da divergência entre os Antigos (tradicionalistas que defendiam os clássicos greco-romanos) e os Modernos (que questionavam a autoridade dos clássicos e, inspirados pelos ideais iluministas e pela idéia de progresso⁶, desejavam estabelecer e difundir uma nova cultura). A intensa discussão travada entre Antigos versus Modernos, comporta, conseqüentemente, a controvérsia entre os valores transcendentais e os pessoais; os Modernos, inspirados nos ideais iluministas e na confiança no direito individual, procuram livrar-se dos elos que os mantinham ligados à tradição, rompem com as estruturas há muito consolidadas e hasteiam a bandeira da subjetividade da autoria e da flexibilidade cultural. Os Antigos, por sua vez, defendem a tradição e a Antigüidade como reduto de valores que se materializaram ao longo do tempo, ao qual se pode recorrer como força modelar e exemplar.

Assim, onde os Modernos vêem uma possibilidade de democratização da cultura, tornando-a acessível a um público encorajado a participar no desenvolvimento da opinião pública, os Antigos assistem e lamentam a dissolução da tradição e a própria degeneração dos valores sociais. Segundo os Antigos, essa nova cultura não era mais que uma simples manifestação de opinião. Para eles, a posição Moderna de valorização do julgamento pessoal, da opinião, representaria o que Longepierre (apud DEJEAN, 2005) definiu como uma “estreiteza de percepções”, pois só permitia enxergar os elementos que possuíssem uma relação direta com as questões do momento. Incapazes de recorrer à

⁶ Conforme Ariès (apud DeJean, 2005: 40) “A modernidade era considerada inseparável do progresso científico, e o iluminismo tornou-se foco de grande atenção porque era tido, por sua vez, como originador da crença no progresso científico”.

tradição que os precedeu, os modernos não seriam capazes de ver além do que está aparente. Este autor adverte os escritores modernos que o único caminho certo é o de seguir as pegadas dos antigos, já que há muito estes “aperfeiçoaram” todos os gêneros literários. Aconselha-os “banhar-se então na segurança intelectual que pode apenas vir da permanência leal à tradição interpretativa”, dado o “fato” de os olhos modernos não serem bastante bons para medirem a beleza (LONGEPIERRE apud DEJEAN, 2005: 83).

Segundo Longepierre (Id., *ibid.*):

Todas as pessoas de bom gosto de todas as eras precedentes sempre pensaram como nós... Os romanos da era de Augusto admiravam os gregos; os romanos depois desta admiravam seus ancestrais e os gregos, assim como nossos pais admiravam a todos estes, e assim como nós os admiramos, nós também.

Os valores desta tradição eram preservados porque eram compartilhados. Porém, o pensamento moderno, cujo conceito e força principal encontram-se arraigados na noção de “progresso”, colocando, com isso, uma ênfase sem precedentes no futuro, ao contrário de reforçar e dar continuidade a esse testemunho de valores, age em sentido oposto, colocando-os em dúvida e desconfiando das estruturas estabelecidas. Dessa forma, dentre outros motivos, a tradição e os Antigos são postos em dúvida com relação a sua própria autoridade.

Podemos pensar que, a tensão que marca a Querelle (uma das oposições entre o tradicional e o moderno), longe de restringir-se às discussões meramente literárias, está, em certa medida, ligada a um panorama mais amplo com influxos sobre a própria educação. A Querelle trouxe questões que, tanto naquela época quanto atualmente, dizem respeito às mudanças e, pertinentemente, servem de base para discussões que ocorrem no campo educativo, remetendo à discussão dos dilemas educacionais contemporâneos que giram em torno da contenda entre uma pedagogia tradicional (baseada na valorização da memória e da tradição oral – construída desde os aedos gregos) e uma pedagogia dita moderna que manifesta uma tendência de abandono da tradição, a exemplo de todos os movimentos de renovação pedagógica que implodiram nas primeiras décadas do século XX .

Assim sendo, não seria arriscado dizer que a Querelle entre Antigos e Modernos, do século XVII, é um fenômeno recorrente na atualidade, uma vez que pelo visto, assim como no âmbito literário, também o educativo incorporou e hasteou a bandeira

da modernidade buscando tanto quanto possível renegar o passado e a tradição pedagógica, proclamando o novo, tanto em conteúdo quanto em métodos, como valor da mais alta relevância.

Certamente, o pensamento moderno e progressista, como um todo, não pode ser entendido como responsável pela crise educacional que vivemos no presente e pelo “declínio da civilização” como queriam os Antigos. Mas, ao recusar a tradição e valorizar demasiadamente o novo e, por conseqüência, a opinião, parece ter contribuído para derrubar, de um dia para outro, o eixo de sustentação da educação que, segundo Hannah Arendt, compõe-se do respeito pelas pérolas da tradição e por um firme e legítimo exercício de autoridade por parte dos mais velhos sobre os mais novos.

A Modernidade, nos termos de Arendt (2000: 39), traduz “uma lacuna temporal entre o passado e o futuro” que se tornou uma realidade tangível para todos e começa a emitir sinais evidentes de dissolução e esgotamento. Segundo esta autora, à medida que a época moderna avançou no transcurso do tempo desfez-se bruscamente o fio da tradição que, por longos períodos (desde a fundação de Roma⁷), significou “salvar da ruína histórica e biográfica” (Ibid.: 40) os feitos humanos sobre a terra comunicando-os a cada nova geração. Desse modo, Arendt atesta que o que se perdeu foi a continuidade do passado, o *continuum* do tempo que, de geração em geração, possibilitou o fluxo da eterna mudança – “o fato de continuarmos o que ontem começamos e que esperamos terminar amanhã” (ARENDR, 1995: 155).

Recorrendo a uma parábola de Kafka⁸, Arendt, tanto em **Entre o passado e o futuro** quanto em **A vida do espírito**, ilustra a inserção do homem nesse intervalo de tempo, entre o não-mais do passado e o ainda-não do futuro, no qual passado e futuro chocam-se como forças antagônicas. Tal parábola é evocada para compreender as

⁷ Arendt afirma que “antes dos romanos, desconhecia-se algo que fosse comparável à tradição; com eles ela veio, e após eles permaneceu o fio condutor através do passado e a cadeia à qual cada nova geração, intencionalmente ou não, ligava-se em sua compreensão do mundo em sua própria experiência” (2000: 53).

⁸ A parábola de Kafka é a seguinte:

Ele tem dois adversários: o primeiro acossa-o por trás, da origem. O segundo bloqueia-lhe o caminho à frente. Ele luta com ambos. Na verdade, o primeiro ajuda-o na luta contra o segundo, pois quer empurrá-lo para a frente, e, do mesmo modo, o segundo o auxilia na luta contra o primeiro, uma vez que o empurra para trás. Mas isso é assim apenas teoricamente. Pois não há ali apenas os dois adversários, mas também ele mesmo e quem sabe realmente de suas intenções? Seu sonho, porém, é em alguma ocasião, num momento imprevisto – e isso exigiria uma noite mais escura do que jamais o foi nenhuma noite –, saltar fora da linha de combate e ser alçado, por conta de sua experiência de luta, à posição de juiz sobre os adversários que lutam entre si. (ARENDR, 2000: 33)

condições contemporâneas, estritamente no âmbito do pensamento, da localização do homem nessa lacuna temporal entre o passado e o futuro, entre a recordação e a antecipação. Conforme a interpretação arendtiana, o presente pode ser entendido como este lugar de embate entre as forças do passado – que incitam o homem para frente, seja como continuidade do que sempre foi ou como mudança preceituada pela experiência – e as forças do futuro – que, em sentido oposto, o impele para trás, pois, em decorrência tanto das possibilidades quanto das impossibilidades do novo, do incerto e do desconhecido, é na lembrança do passado que o homem pode obter alguma certeza.

Contudo, na era Moderna, como efeito do surgimento e da crença no progresso encetou-se a primazia do futuro sobre os outros modos temporais. É nesse sentido que a modernidade representa um hiato, uma lacuna entre o passado e o futuro, pois a ação do homem direciona-se para um futuro incerto (que se aproxima, mas ainda não o é) e que não mais se orienta ou recorre às tradições, uma vez que estas já não constituem um quadro de referências seguras.

A crise caracteriza-se, assim, como uma mudança oriunda da insatisfação com os modelos até então predominantes de explicação. Tais modelos, que antes eram entendidos como o testemunho das realizações passadas e, conseqüentemente, possuíam um caráter exemplar e, portanto, uma função normativa, passam a ser enfrentados. Aquilo que representava ser um modelo estável e de aceitação generalizada (tradição) sofre as interferências das mudanças sociais e mentais, e do desenvolvimento científico que delineia novos horizontes práticos e teóricos. O potencial explicativo oferecido pelos modelos tradicionais é julgado insuficiente e busca-se, dessa forma, outros que correspondam mais satisfatória e adequadamente às ulteriores mudanças.

Disso decorre uma das características mais evidentes do pensamento Moderno: a necessidade de estabelecer um modelo vivencial e explicativo do real em oposição ao anterior, rejeitado como falacioso. Portanto, a modernidade caracteriza-se justamente por uma desconfiança e até mesmo por um cisma relativamente à tradição e o anseio de edificar, fundamentar, um novo esteio de sustentação. Ao acolher a subjetividade como fonte legítima de ser e estar no mundo e, na medida em que é reflexiva, pretende evitar pela razão e pelo sentimento que os modelos “errôneos” – incutidos pela tradição – venham a se repetir. Está posto então um debate que transcenderá a insularidade das disputas intelectuais e científicas, estendendo-se aos demais domínios sociais, entre eles o

educativo, trazendo à tona tensões que se acumularam durante décadas e resultaram numa atmosfera de crise da qual somos os herdeiros.

Assim, fica um pouco mais clara, a razão de a Modernidade renegar o passado, o saber acumulado, os modelos fundacionais, na intenção de por pôr terra a tradição estabelecida. Ao refutar os modelos da Antigüidade e ao colocar em dúvida a importância da tradição, a Modernidade vê-se diante do impasse de estabelecer seus próprios fundamentos, pois já não pode e não quer recorrer à tradição clássica.

1.1.1 – A Era Moderna e a eminência do âmbito social

De acordo com Hannah Arendt a vida humana se desenvolve balizada por três esferas distintas: a esfera privada, a social e a pública. A autora se ocupa do desenvolvimento dessa proposição em diversos dos seus textos, mas duas de suas obras foram especialmente contempladas nesse estudo por apresentar pontos fundamentais e de importante contribuição para a compreensão de sua visão da sociedade moderna: **A condição humana**, na qual o tema é tratado com acuidade e profundidade e em suas **Reflexões sobre Little Rock**, embora nesta última, o tema seja tratado de forma bastante concisa, mas não com menos pertinência e importância. O pensamento de Arendt revela uma perspectiva ímpar do humano na esfera social e política, demarcando os papéis que o homem assume na vida privada e coletiva.

O esforço que a autora empreende para delimitar tais esferas assume importância na medida em que, regidas por uma normatividade própria, cada uma dessas esferas influencia, a seu modo, a ação e a vida humana, convergindo na construção do mundo dos homens, repercutindo notadamente também no âmbito educativo. Tendo a Grécia Antiga, mais precisamente o mundo grego da *polis*, como paradigma de sua produção teórica, Arendt busca subsídios para analisar as distinções existentes entre as esferas pública e privada, além de aduzir os raciocínios que constituem a discussão sobre o advento da proeminência da esfera social na vida moderna.

Consoante Arendt, na Antigüidade, os gregos estabeleceram a distinção elementar entre os espaços público e privado, atribuindo a cada espaço características

peculiares que, simultaneamente, os opõem e os complementam. A esfera privada é esfera do lar, da família. No espaço privado o homem encontra-se subordinado às necessidades e carências biológicas; dedica-se ao próprio processo de manutenção da vida, encontrando-se privado de participação política. Nessa dimensão privada, e de privação, os homens são equiparados aos demais animais, pelo fato de que exercem atividades (labor) constrangidos pela necessidade.

Quem quer que vivesse unicamente uma vida privada – o homem que, como escravo não podia participar da esfera pública ou que, como o bárbaro, não se desse ao trabalho de estabelecer tal esfera – não era inteiramente humano. (ARENDT, 1989: 48)

O labor, como atividade servil, faz parte da vida doméstica, estando necessariamente separado da vida pública – o único lugar de manifestação das mais altas e mais humanas capacidades do homem. Também o trabalho faz parte dessa dimensão não-política da vida humana de fabricação dos meios de subsistência, assumindo, desse modo, uma existência instrumental e utilitarista. Mas, ao contrário do labor, o trabalho confere durabilidade ao mundo, pois o que produz destina-se ao uso e não ao consumo humano. Daí que sendo usado e não consumido pode garantir estabilidade ao mundo, pois os objetos continuam a existir após o seu uso. Reside aqui uma importante distinção entre labor e trabalho que não pode ser ignorada. Enquanto o primeiro corresponde à produção de bens de consumo produzidos em função da subsistência, o segundo caracteriza-se como fabricação de objetos de uso duráveis sem os quais o mundo não seria de modo algum possível. Ou, nas palavras de Arendt, um é “o trabalho do nosso corpo e [o outro] a obra de nossas mãos”. (1989: 90). Ambas atividades (labor e trabalho) não logravam apreço algum entre os cidadãos da *polis* visto que a dedicação de tempo para executar tais atividades exigia do homem privar-se daquilo que o tornava dignamente humano. Para os gregos “nem o labor e nem o trabalho eram tidos como suficientemente dignos para constituir um *bios*, um modo de vida autônomo e autenticamente humano” (Idem, 1989: 21).

Somente com a garantia da extenuante satisfação das necessidades humanas é que o homem pode libertar-se do labor (atividade própria dos escravos e daqueles que não tem cidadania) e se dedicar às questões públicas e de existência política – justamente porque tendo dominado as necessidades do mero viver, comum a todas as criaturas vivas, deixava de ser limitado ao processo biológico da vida. Destarte, o homem adentra a esfera

pública-política como ser livre, capaz de tomar atitudes e agir espontaneamente, sem a sujeição e coação das necessidades.

Não estando mais subordinado ao labor (a mais privada e obscura das atividades) e à necessidade de garantir o sustento diário, o homem está livre para participar dos assuntos públicos e políticos, para o agir livre e de modo plural, no qual a preocupação direciona-se ao mundo comum (resultante da ação humana) e a sua preservação. Na perspectiva antiga, é na esfera pública e de convivência entre seus iguais que o homem adquire uma dimensão dignamente humana, distinta daquela que o assemelha aos demais animais. A esfera pública resulta dessa reunião dos homens num espaço no qual podem ser vistos e ouvidos. Essa realidade – que excedendo o ocultamento do privado ganha a luz pública e se revela a todos – constitui o espaço político ao versar sobre questões que dizem respeito à preservação do mundo e a sua continuidade através das gerações.

Assim, a participação na esfera política compreendia ocupar-se com propósitos mais elevados, não mais vinculados às necessidades imediatas do indivíduo, mas sim com o próprio mundo e sua permanência. Tratando de interesses comuns, não há na esfera pública e política relações de dominação e subordinação, tal qual a esfera privada, onde a desigualdade entre seus membros é natural. Na esfera política todos são iguais e livres para expressar as suas opiniões. Desse modo, a política, segundo Arendt, existe quando os homens agem e interagem coletivamente, através da ação e da palavra, buscando afirmação e reconhecimento.

Ainda que, à primeira vista, os espaços privado e público pareçam constituir um par antitético, ambos se complementam, pois um é condição de existência do outro; não há existência e participação pública sem que antes estejam garantidas as necessidades de sobrevivência⁹.

⁹ Decorre daí a associação que, na Antigüidade, se estabelece entre política e liberdade, pois para que o homem tenha existência pública ele precisa estar liberto de determinadas privações e necessidades da vida. No espaço da política o sentido de liberdade diz respeito à ação. Assim, agir tem o significado de tomar iniciativa, estabelecer um novo início (como lembra a palavra *archein* – começar). É equivalente a começar algo novo. Por sua condição de novidade a ação se equipara à natalidade, pois semelhantemente ao nascimento que introduz um novo ser e uma nova possibilidade de começo num mundo já preexistente também a liberdade política (liberdade do discurso e da ação) representa a expectativa de se iniciar algo novo a partir da essência daquilo que já está dado. “A *polis* diferenciava-se da família pelo fato de somente conhecer iguais, ao passo que a família era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida, nem ao comando de outro e também não comandar. Não significava domínio como também não significava submissão. Assim, dentro da esfera da família a liberdade não existia, pois o chefe da família, pólo dominante, só era considerado livre na medida em que

Todavia, de acordo com Arendt, a sociedade de massa – característica da Modernidade – dissipou os limites entre estes espaços. Se na *polis* grega distinguia-se nitidamente o espaço da vida privada (família) e o da vida política (pública), a Modernidade contribuiu para o obscurecimento e a inversão de valores destes espaços.

No mundo moderno, as duas esferas constantemente recaem uma sobre a outra, como ondas no perene fluir do próprio processo da vida. O desaparecimento do abismo que os antigos tinham que transpor diariamente a fim de transcender a estreita esfera da família e ‘ascender’ à esfera política é fenômeno essencialmente moderno. (ARENDR, 1989: 42-43).

De acordo com a afirmação da autora, contemporaneamente, a distinção clássica entre o público e o privado, que outrora existiu, já não corresponde à realidade do nosso contexto, pois ocorre um movimento de apropriação de uma esfera pela outra. Nota-se que esse fenômeno, exclusivo da Modernidade, não apenas diluiu a antiga divisão entre o privado e o público, mas também alterou o significado desses termos, a ponto de torná-los quase irreconhecíveis.

Conforme as considerações de Arendt, na era moderna, o que se vê emergir é uma esfera de caráter “social”, isto é, a “sociedade”. A sociedade representa justamente este lugar de dissolução entre o privado e o público em que as singularidades de cada esfera são então retiradas e destituídas de seu contexto original. Dito de outra forma, isso significa dizer que a assunção da esfera social desviou a dimensão de publicidade da esfera política e a de ocupação com as necessidades da esfera privada. Com isso, as atividades executadas privadamente passaram a ganhar publicidade e o que era típico do público ganhou status de coisa privada.

A esfera social e sua ascensão é, em consonância com as reflexões arendtianas, a forma de vida que, decorrente da decadência das esferas pública e privada, privilegia as atividades humanas intimamente direcionadas para a manutenção da vida. Desse modo, a sociedade de massas, ou pode-se dizer a sociedade de trabalhadores, que não dispõe de outra coisa a não ser a sua própria força de trabalho, torna o processo de desenvolvimento e continuidade do ciclo vital o centro das preocupações, publicizando-o, haja vista encontrarem-se empenhados no processo produtivo apenas para sobreviver.

tinha a faculdade de deixar o lar e ingressar na esfera política, onde todos eram iguais” (ARENDR, 2004: 41-42).

Por ser uma sociedade fundamentalmente de trabalhadores, a sociedade de massa viu-se despojada, acima de tudo, do privilégio de usufruir de algum tempo livre, indispensável para que se possa dedicar-se às coisas do espírito, ou seja, àquilo de transcende a mera luta pela existência. Imediatamente, isso quer dizer que, não conseguindo desvencilhar-se dos grilhões do processo de manutenção da vida, o homem moderno não dispõe mais de tempo livre para dedicar-se às questões mais elevadas (que por sua vez caracterizam o espaço da política).

O labor, que antes estava restrito ao processo vital e ao âmbito privado, emerge como condição central da sociedade na era moderna e é elevado à categoria de coisa pública. Ao mesmo tempo em que os princípios que regiam e orientavam o âmbito privado ganham dimensão pública, o discurso e a ação compartilhada pelos homens – capacidades essencialmente políticas – passam a ser possíveis na esfera privada. Por sua vez, a política tem sua dimensão reduzida passando a exprimir questões relativas ao governo, restritas ao elaborar e administrar estratégias orientadas para o progresso.

Segundo Arendt (1998: 173), a ideologia “progressista” tornou-se fascinante por prenunciar, não o crescimento ilimitado de propriedade, mas o entendimento de que quanto maior o acúmulo de poder e de capital maior seria a estabilidade e o êxito do homem sobre suas necessidades, de modo que o progresso culminaria com a sua própria emancipação. No que concerne a essa esperança, a massificação da sociedade, na verdade, corresponde à incapacidade do homem moderno em exercer a autêntica atividade política enquanto atividade humana por excelência.

A verdade bastante incômoda de tudo isto é que o triunfo do mundo moderno sobre a necessidade se deve à emancipação do labor, isto é, ao fato de que o *animal laborans* pôde ocupar a esfera pública; e, no entanto, enquanto o *animal laborans* continuar de posse dela, não poderá existir uma esfera verdadeiramente pública, mas apenas atividades privadas exibidas em público. (ARENDR, 1989: 146)

Desse processo resulta o fato da esfera social ter-se interposto entre as esferas privada e pública, borrando os limites que definiam cada uma destas dimensões. Arendt, em **A condição humana**, denuncia que pela primeira vez, na história da humanidade, a atividade do *animal laborans*, foi erigida ao lugar mais elevado na hierarquia das atividades humanas. A esfera social restringe-se, assim, à necessidade de conservação da existência biológica, reduzindo, por conseguinte, a vida pública ao labor e coibindo, senão

excluindo, a possibilidade de livre ação de seus membros. É como se os homens, a sociedade de massa, ao priorizarem o biológico, fossem reduzidos à função de suporte do ciclo vital e, portanto, conduzidos para uma espécie de escravização que significa o fim da liberdade necessária para a constituição e conservação de um mundo comum que exceda a duração da vida mortal.

A preocupação com a durabilidade do mundo – que só pode sobreviver ao constante fluxo de chegada e partida de gerações se tiver uma presença pública e política – se dissipa na modernidade, pois os homens, orientados pela preocupação primeira de manutenção da vida, agem por necessidade. Como afirma Arendt (1989: 56),

a sociedade [moderna] é a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência e de mais nada adquire importância pública e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública.

Estabelece-se, dessa forma, o primado do labor – única atividade necessária para manter a vida e que é consumido no próprio processo de sobrevivência – como condição da vida coletiva na sociedade moderna, prescindindo, portanto, daquela condição especificamente política na qual a coletividade compartilhava algo que transcendia a duração da vida e garantiria a permanência e a durabilidade do mundo. A durabilidade do mundo, por conseguinte, fica seriamente comprometida uma vez que o labor não colabora na constituição do mundo ou na sua permanência. O resultado desta atividade é efêmero; seus produtos são os menos duráveis já que elabora coisas que logo são consumidas por que são úteis à vida do homem e à sua subsistência. De tal forma, não duram no mundo o tempo suficiente para se tornarem parte dele, pois possuindo uma breve duração encontram-se desprovidos da capacidade de criar permanência superior à vida mortal.

Sobre a precibilidade do labor, vale lembrar, com Arendt, a seguinte passagem:

A ‘necessidade de subsistir’ comanda tanto o labor quanto o consumo; e o labor, quando incorpora, ‘reúne’ e ‘mistura-se’ fisicamente às coisas fornecidas pela natureza, realiza ativamente aquilo que o corpo faz mais intimamente quando consome alimento. Ambos são processos devoradores que se apossam da matéria e a destroem. (ARENDR, 1989: 111-112).

Quando as coisas se esgotam em si mesmas, corre-se o risco de minar a estabilidade do mundo. Ao extinguirem-se suprimem consigo o seu próprio sentido abalando até mesmo a faculdade de retê-las na memória, pois não resta mais nada a ser compartilhado entre os homens. Em decorrência desse estado amnésico, o mundo, constructo humano, encontra dificuldades de guardar suas lembranças, de testemunhar sua tradição.

Sob este aspecto, o que há em comum entre os homens não é mais um mundo de significações, práticas e valores compartilhados. Os fundamentos que os orientavam na compreensão e na construção do mundo comum, tais como a autoridade, a tradição e a religião cedem espaço ao próprio processo de garantia vital, evidenciando a condição de *animal laborans*. Na condição de *animal laborans* a vida política (em seu sentido original e autêntico) perde inteiramente o significado de responsabilidade pelos rumos do mundo comum e o direito à liberdade de agir e participar tornam-se sem importância.

Condicionando o resultado de toda atividade humana, inclusive o produto do trabalho (que é durável), a uma lógica de consumo e funcionalidade – a desempenhar a simples tarefa de garantir a subsistência social – põe-se em perigo a própria cultura, se a considerarmos como o modo de relacionamento do homem com as coisas do mundo, o modo como partilham e assumem a responsabilidade pelos tesouros coletivos da humanidade inscritos numa tradição. A sociedade de massa ao apossar-se dos objetos e coisas seculares, produzidos tanto pelo presente quanto pelo passado, ameaça a cultura quando, avidamente, a “consume” a fim de satisfazer alguma necessidade desta mesma sociedade. Com isso, dá-se início ao processo de depreciação e menosprezo dos valores inscritos em nosso patrimônio cultural.

O fato é que uma sociedade de consumo não pode absolutamente saber como cuidar de um mundo e das coisas que pertencem de modo exclusivo ao espaço das aparências mundanas, visto que sua atitude central ante todos os objetos, a atitude do consumo, condena à ruína tudo em que toca.” (ARENDRT, 2000: 264)

A Modernidade apresenta-se então como um flagrante descompromisso para com as manifestações típicas da esfera política: a capacidade humana de agir coletivamente, o amor ao mundo e a responsabilidade de torná-lo permanente para mais de uma geração. A existência e a realidade de um mundo comum dependem plenamente da pluralidade humana, da presença constante de outros que podem ver, ouvir e, portanto,

testemunhar sua existência. Porém, recluso na sua privacidade e escravizado pela satisfação das próprias necessidades (as quais não podem ser compartilhadas) o homem da sociedade de massa é expulso do pertencimento a este mundo plural.

A época moderna, conforme assevera Arendt, além de suprimir o espaço comum de significados compartilhados caracteriza-se ainda pela incapacidade de realizar distinções. Nestas circunstâncias, conceitos que em outros tempos possuíam significados claros e distintos na realidade pública/política foram esvaziados de sentido, tornando-se agora controversos e ambíguos. Por sua vez isso não implica uma suposta perda de importância, mas somente uma crise que impossibilita a ausência de um consenso, revelando que algo de comum a todos nós foi destruído. Arendt definiu essa ausência de significações partilhadas como a perda do senso comum¹⁰ – o sinal mais evidente da crise que acomete a modernidade.

Evidentemente, essa inversão de valores e o esvaecimento das fronteiras que resguardavam as esferas pública e privada ajudam a explicar uma crise que se fez sentir diretamente no âmbito escolar, imprimindo-lhe um significado público. Referente ao pertencimento da escola a tais esferas, Arendt salienta que a escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (2000: 238).

É inegável que ao se considerar a educação como pertencente a uma dimensão pública/política – como o lugar do que é comum, do não privado, onde os que ali se encontram estão em condições essenciais de “igualdade” – está se comprometendo o sentido e a especificidade própria da educação; a atividade nuclear da escola que, como representante do mundo, em certo sentido, embora não sendo ainda o mundo de fato, é a de promover a socialização do saber sistematizado e viabilizar o acesso aos bens culturais constituintes deste mundo através do diálogo entre as gerações.

Mas acompanhando a ascensão da esfera social, a educativa passou a reproduzir os discursos de uma sociedade na qual o imperativo é ajustar-se ao modo de vida moderno e garantir a própria sobrevivência. Assim concebida, a educação rompe o vínculo originário e autêntico que era o de iniciar os novos num mundo comum e público

¹⁰ A fim de evitar equívocos cabe dizer que, ao utilizar o termo senso comum, Arendt refere-se a um núcleo, um conjunto de significações que são partilhadas por uma comunidade que se aproxima do bom senso. Não deve ser tomado, pois, em oposição ao conhecimento científico.

de heranças simbólicas compartilhadas, no qual eram iniciados para dele participar. Logo, os ideais educativos da tradição distam muito do caráter utilitário que constitui o centro da educação dita moderna. Já não se trata mais da formação para o mundo público, mas, como se referiu Fonseca Carvalho (In: REVISTA EDUCAÇÃO. Coleção Especial: Biblioteca do Professor n° 4. Hannah Arendt Pensa a Educação), a ação educativa sujeitou-se ao mero treinamento necessário ao labor da vida social. As atribuições da escola, sob tal ascensão, ficaram obscurecidas, uma vez que é a educação escolar que inicia a criança na transição do âmbito privado para a vida pública em comum.

1.2 – A crise da modernidade e seus influxos no espaço especificamente educativo-escolar

Envolta por um movimento de mudanças sociais e culturais, a função da instituição escolar e da ação docente não fica incólume aos influxos das mudanças conjunturais e passam a ser remodeladas segundo as exigências do mundo hodierno¹¹. O modelo hegemônico da Modernidade, marcado pela dissolução das esferas pública e privada, e seu desdobramento numa esfera híbrida que nada mais é do que a ascensão da esfera social, atinge em cheio a instituição escolar, denunciando que as causas da atual crise da educação é o desdobramento de uma crise mais ampla que tem suas raízes na crise que acomete o mundo moderno.

A partir das evidências históricas e contextuais referidas até aqui, nota-se que se trata de um tempo de conflitos, crises e incertezas que investem contra os valores e normas que a escola está encarregada de transmitir aos novos, resultando na vulnerabilidade da instituição escolar diante das pressões sociais. Assiste-se, então, a insurgência de um período assinalado por uma crise dos sistemas educativos e dos discursos que têm guiado o processo de escolarização, modificando as expectativas da sociedade em relação à educação.

¹¹ Dozol (1993: 136) cita “o surgimento das noções de Estado e de indivíduo modernos, de cidadania e de liberdade modernas, e das democracias representativas” como algumas das mudanças que notoriamente afetaram todos os âmbitos e modalidades das práticas sociais e humanas, incluindo-se a prática educativa.

Pensar que a prática educativa, em grande medida, define-se pelas necessidades sociais as quais deve responder implica reconhecer que “a sociedade espera de cada um de seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros” (ARENDT, 1989: 50) e, sob esse aspecto, recai sobre a escola, por ser o espaço interposto entre a esfera privada do lar e o mundo público ou político¹², a responsabilidade de dar conta de tais exigências sociais preparando o indivíduo para a vida em sociedade.

Todavia, uma característica intrinsecamente relacionada à época moderna é a velocidade com que as transformações sociais se sucedem e tornam obsoletas as idéias, os valores, os saberes e as práticas educacionais. Sob a égide do progresso e da utilidade (noções que coabitam os ideais pragmáticos e de educação progressiva) propalou-se e generalizou-se a convicção de que, enquanto regidos pela lei do progresso que conduz inevitavelmente para o futuro, estar-se-ia, permanentemente, dirigindo-se rumo ao desenvolvimento e à melhoria – do pior para o melhor, do inferior para o superior, do retrógrado para o avançado.

Diante de tal perspectiva a prática educativa parece assumir um caráter de projeção ao futuro, procurando preparar as crianças para uma sociedade tão incerta quanto desconhecida. Além disso, como nos lembra Fonseca Carvalho, na revista supra citada:

Já há algumas décadas que os discursos educacionais, ao se centrarem ao redor de objetivos como o ‘desenvolvimento de competências’, a produção de ‘capital humano’, ou a busca de uma ‘instrução individualizada’ reduzem a formação educacional à aquisição de um meio circulante mediante o qual se compra uma posição mais elevada na sociedade ou se adquire um grau mais alto de auto-estima.

¹² Resumidamente, vale relembrar que: a esfera privada caracteriza-se por ser o espaço da existência voltado ao atendimento e desenvolvimento da vida humana. É neste ambiente reservado, protegido e abrigado da exposição pública, ou seja, da esfera do lar e da família, que o desenvolvimento e o crescimento da criança devem ocorrer; a esfera pública, por sua vez, é o espaço da aparência, onde todos podem ser vistos e ouvidos na sua singularidade. Em oposição ao ocultamento do âmbito privado este é o espaço onde o indivíduo se mostra e se reúne com seus iguais. Desse espaço de pluralidade e ação, cuja prerrogativa é a igualdade, é possível a construção de uma realidade compartilhada que nada mais é do que a esfera política. Sinteticamente, a autora mostra que a distinção entre as esfera privada e a pública se caracterizou, na Antiguidade, particularmente pelo fato de enquanto a esfera do privado ser o reino da necessidade, a esfera pública se relacionava ao reino da liberdade, da vida política. Entre estas esferas podemos localizar a existência de uma esfera intermediária que interpondo-se entre ambas cumpre realizar o papel de transição entre tais esferas. Nesta esfera intermediária é que se situa a escola.

Na tentativa de atender à profusão de apelos e interesses sociais, que se alteram incessantemente e impelem a um adequar-se ou aperfeiçoar-se permanente, o núcleo de ação educativa acha-se em circunstância de risco iminente de descaracterizar-se, de perder o foco que, de longa data, garantiu a função e a especificidade do processo pedagógico: o diálogo entre as gerações que se sustenta em uma tradição anterior. Nesse sentido, o esteio da educação é a natalidade: o fato de que seres humanos nascem para o mundo¹³ e, por ele pré-existir antes de sua chegada, carecem ser introduzidos nesse mundo estranho e incógnito. Tarefa essa que, exclusivamente, só pode ser cumprida pela educação.

Sobre o fato de a natalidade ser a essência da educação, merece atenção a concepção que Arendt tem a respeito da natalidade e a sutil distinção que estabelece entre esta e o nascimento. Para esta autora, a educação dirige-se precisamente aos que são, por nascimento e por natureza, mais novos. Por nascimento deve-se entender, nesse caso, o surgimento de um novo ser em decorrência da própria condição humana¹⁴. Assim, o nascimento, nada mais é que o processo estritamente ligado à dimensão biofísica da existência, de vir ao mundo, de renovar e dar continuidade a um mundo natural através da constantemente chegada de novos habitantes. A natalidade, por sua vez, é como um segundo nascimento. Porém, enquanto o nascimento diz respeito ao nascer no sentido biológico e cíclico da vida, a natalidade refere-se ao fenômeno que constitui a inserção de um novo ser no mundo. Um mundo que é um artefato humano, pleno de significados construídos junto às gerações e compartilhados através das palavras e das ações. Sendo assim, a natalidade representa o início num mundo de realizações simbólicas que representam as tradições e o legado cultural da humanidade. Enquanto o nascimento significa o modo pelo qual a vida se renova e perpetua, a natalidade representa a forma pela qual o mundo anseia à sua perdurabilidade – a qual só pode ser granjeada pelo recebimento e iniciação dos novédios em seu interior.

¹³ Arendt, em **A Condição Humana**, definiu o mundo como “aquilo que adentramos ao nascer e deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado como no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá a nossa breve permanência. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós” (2004:65).

¹⁴ Conforme a concepção arendtiana o homem não possui uma natureza propriamente humana, mas sim uma condição humana. Tal condição refere-se às atividades básicas que o homem realiza diariamente, estabelecendo com o mundo uma relação variável e sujeita as mais diversas influências.

Do mesmo modo que o nascimento, a natalidade anuncia uma possível novidade num mundo preexistente. Mas ela não está dada de antemão. Por se tratar do ingresso num patrimônio de cunho simbólico e compartilhado, o qual deve ser preservado para o usufruto dos que virão, a natalidade pressupõe, fundamentalmente, a transferência de saber de uma geração a outra. É por esse motivo que a educação assume um papel fundamental em relação à natalidade, que é o de fazer com que os recém-chegados, de posse dos saberes que representam esse patrimônio cultural, “nasçam” para este velho mundo comum¹⁵ para que, então, possam engendrar qualquer novidade, renovando este velho mundo, que os antecede, ao mesmo tempo em que o preservam.

Arendt, citando Agostinho em **Origens do totalitarismo** (1998: 531), escreve que:

O começo, antes de tornar-se evento histórico, é a suprema capacidade do homem; politicamente, equivale à liberdade do homem. *Initium ut esset homo creatus est* — ‘o homem foi criado para que houvesse um começo’ disse Agostinho. Cada novo nascimento garante esse começo; ele é, na verdade, cada um de nós.

Verifica-se, então, a razão pela qual os gregos associavam natalidade com início, com a liberdade de agir e inspirar um novo começo.

Retomando os liames entre natalidade e educação, ambas estão estreitamente relacionadas à condição humana e, por sua vez, à própria educação. Há educação porque novos seres vêm a um mundo que é anterior a sua chegada. Este fato exige um comprometimento com a dimensão do passado valorizando a herança cultural que ele guarda. É por intermédio da educação, da relação entre velhos e novos, adultos e crianças, professor e aluno que, progressivamente, os recém-chegados são inscritos no mundo e convidados a partilhar e assegurar a continuidade dessa herança simbólica, bem como de renová-la.

Inquestionavelmente, a educação não fica ileso às mudanças em curso, pois sendo uma atividade indispensável para a própria condição humana, também ela se renova ininterruptamente com a vinda de novos seres humanos ao mundo, ou seja, através do

¹⁵ A fim de evitar uma interpretação ambígua, importa esclarecer que o termo comum foi empregado no sentido de que pertencente a muitos, que é conhecido e compartilhado porque manifesta-se na presença de um público que pode dar testemunho de sua existência.

nascimento e da natalidade. Porém, se outrora a especificidade do ato educativo assumia a insígnia do cuidado com os recém-chegados, pela via do nascimento, assumindo a responsabilidade tanto pela vida da criança como pela continuidade do mundo dos homens, atualmente, seguindo certos modismos, poder-se-ia dizer que, a prática educativa tem rejeitado essa incumbência, dando-se por satisfeita em preparar estes novos integrantes para a vida inculcando-lhes habilidades. De acordo com isso, no domínio das práticas educacionais, os adultos estariam eximidos de introduzir as crianças num mundo preexistente, estando, assim, dispensados da responsabilidade de transmitir aos mais novos as experiências ancestrais e simbólicas do mundo; seu compromisso limitar-se-ia a assistir o desenvolvimento infantil.

Atendendo a retórica educacional moderna que proclama “o século da criança” – em nome de um suposto respeito à condição de sujeito da criança que não haveria existido outrora¹⁶ – o ensino deveria levar em conta, fundamentalmente, as manifestações e interesses imediatos infantis de tal modo que o desenvolvimento e crescimento naturais da criança não fossem cerceados pela ação do adulto, ou no caso específico da ação educativa escolar, constrangido pela figura do professor “transmissor” que, no papel de transmitir conhecimentos e valores de uma geração à outra, estaria desrespeitando o ritmo natural da criança.

A questão que se coloca diz respeito, especialmente, à forma como se estabelece a relação entre os recém-chegados, de um lado, e, de outro, um mundo que lhes é anterior. Note-se que, se a natalidade constitui o cerne da educação, cuja finalidade está em, gradativamente, introduzir a criança em um mundo preexistente, implicitamente se corrobora a concepção de que a escola é, de fato, a instância interposta entre a esfera privada do lar – na qual a criança pode ter seu desenvolvimento garantido e protegido daquilo que é o mundo – e a esfera pública – na qual o mundo, esse constructo humano, é construído e preservado. Desse modo, em relação à criança, a escola, de certa forma, significa o mundo – ainda que não o seja realmente.

¹⁶ Parece um contra-senso a afirmação de que antes da Modernidade não havia uma consciência sobre a infância que diferenciava, essencialmente, a criança do adulto, pois na tradição está presente um cuidado com os que são novos num velho mundo. É óbvio que a concepção de infância que se tinha diverge do sentido que é atribuído contemporaneamente, tal como a conhecemos, pois os significados que lhe foram sendo atribuídos guardam em si as particularidades de um tempo, de uma sociedade, de um pensamento em relação às crianças. A diferença está em que a necessidade de reconhecimento da singularidade infantil ocupa, na perspectiva moderna, lugar central. Para protegê-las o meio encontrado foi, paradoxalmente, o de separá-las do mundo adulto, decretando assim um “mundo infantil” ou “o século da criança”.

Diante desse fato, obviamente que a função da escola, por ser o primeiro lugar – fora da privacidade do lar – em que a criança estabelece contato com o mundo público, deve ser prepará-la para essa transição. Contudo, essa preparação para a futura vida pública não consiste em prepará-la para o desconhecido, para um por vir incerto ou simplesmente, como diria Arendt, instruí-la na arte de viver. Consiste sim no esforço de apresentar para esse novo ser, que se revelará à luz pública, toda a herança que as gerações antecedentes legaram e que representam o mundo no qual serão inseridos. Pode-se dizer então que é tarefa da educação mostrar à geração presente a sua relação e ligação com as gerações antepassadas e as vindouras, reafirmando a devida consideração e reverência que o passado inspira.

O conceito subjacente à solução dessa crise que começa, então, a se manifestar é o conceito de “responsabilidade”. Responsabilidade que os adultos, ou no caso específico do contexto escolar, o mestre/professor devem assumir em relação à criança e ao mundo. Essa questão, pertinentemente, nos remete à assertiva com a qual Arendt encerra, de forma bastante tocante, as reflexões sobre **A crise na educação** (In: Entre o passado e o futuro), expondo o quão fundamental é, em educação, assumir a responsabilidade em acolher e introduzir os recém-chegados no mundo.

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 e dos 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 um mundo comum (2000: 247).

Somente pelo, e através do, vínculo entre adultos e crianças é que a renovação do mundo comum pode ocorrer. Do contrário, as crianças serão banidas do próprio mundo, por não terem sido introduzidas num conjunto de valores e regras que fazem parte de uma tradição e a própria continuidade do mundo será brutalmente interrompida, pois quem dará continuidade ao mundo senão precisamente esta mesma geração que foi negligenciada de ter a direção de uma geração mais experiente?

É nesse sentido que a educação manifesta, e exige, a assunção de uma responsabilidade tanto com a vida e o desenvolvimento da criança, quanto com a

continuidade do mundo. O professor tem o dever e a responsabilidade de introduzir as crianças num mundo que ele próprio é legatário e que está em constante transformação. Assim, cabe-lhe, como representante deste velho mundo, numa atitude de responsabilidade e preservação, apresentar o testamento que acompanha o tesouro legado pelo passado ao futuro.

No entanto, a tarefa da educação não é tão simples quanto parece. Pelo contrário, ela possui uma natureza dupla e de paradoxal movimento, pois, simultaneamente deve: a) preservar a herança simbólica das gerações passadas e b) zelar pelo novo, para que este novo possa renovar o mundo conferindo-lhe continuidade.

Defendendo uma idéia de “conservação” aplicável exclusivamente à educação, Arendt declara:

A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa, - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais. (ARENDR, 2000: 242)

E continua a autora:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (Idem, ibid: 243)

Em outras palavras, para a autora, a tarefa do educador consiste em preservar o mundo em relação à nova geração e preservar a nova geração em relação ao mundo, para que ambos não se destruam mutuamente. Pelo fato do mundo ser um artefato humano e se desgastar naturalmente precisa constantemente ser renovado, o que só é possível através do fenômeno da natalidade e de uma atitude conservadora em educação, que deve acolher e iniciar os novos num mundo de símbolos culturais comuns.

Arendt afirma que conservar constitui a natureza própria da educação, e dessa forma não há como evitar certo conservadorismo. Esse conservadorismo em educação possui sentido distinto daquele presente no campo da política. Enquanto na política conservadorismo significa aceitar o mundo tal qual como é, sem querer mudá-lo, corrigindo sua rota, na educação, assume a responsabilidade em preservar, em salvaguardar da ruína do esquecimento a herança simbólica que se incorpora ao mundo, resguardando-o da constante possibilidade de destruição e protegendo o novo, na forma de criança.

Entretanto, a modernidade trouxe consigo a dissociação entre a natalidade e o mundo no âmbito educacional, conseqüentemente, aviltando a própria essência educativa. No âmbito educacional, a modernidade se revela, além disso, como um certo tipo de ressentimento pelo mundo ao querer furtar-se (mesmo que inconscientemente) do papel de conservá-lo, em razão da crença no progresso e a conseqüente valorização do novo. No que diz respeito à educação, essa responsabilidade pelo mundo – embora pareça sem sentido na vida moderna – assume-se sob a forma de autoridade. Porém, a autoridade, não só deixou de exercer o papel que, outrora fora o seu – tanto na vida pública quanto na privada – como vem se degradando paulatinamente¹⁷.

Em conformidade com o pensamento de Arendt, a relação entre os que já estavam no mundo e os recém-chegados é uma relação na qual a condição de desigualdade predomina, diferente daquilo que é propriamente característico da possível relação entre iguais no mundo público. Distintamente do mundo político, a diferença primordial consiste em que o adulto faz parte e está exposto ao mundo público, enquanto as crianças precisam ser relativamente preservadas até que possam enfrentá-lo. Daí a responsabilidade do adulto em acolhê-las e protegê-las. Assim, poder-se-ia dizer que, em educação, para além da relação de dissimilitude natural que há entre os pólos envolvidos, há ainda a diferença entre aquilo que irrompe como novidade e aquilo que constitui e deve ser transmitido por herança.

1.2.1 – Da relação entre os recém chegados e a educação

¹⁷ O tema da autoridade será tratado mais adiante.

Seguindo a linha de pensamento até aqui exposta, observa-se que o que está em jogo em educação é um movimento aparentemente incongruente entre o legado que uma geração deve transmitir a outra e a capacidade de inaugurar, de inovar, inventar algo genuinamente novo, que cada ser humano traz em si pelo fato da natalidade. Dessa maneira, as questões suscitadas pela reflexão sobre as discussões educacionais referem-se, sobretudo, à função de transmissão cultural da escola e ao próprio conteúdo do processo pedagógico, interpelando diretamente os professores no que toca o âmago de sua identidade, pois atribui-se a estes a responsabilidade sobre as deficiências e fracassos do sistema educacional relativamente às expectativas e exigências educacionais.

Como já vimos, as mudanças sociais ocorridas até aqui, afetaram profundamente a educação e a imagem do professor, agudizando as tensões e conflitos presentes no processo pedagógico. Aliada à vertiginosa onda de transformações nas formas de ser e de viver do homem moderno, está a dificuldade em conciliar os muitos fatores que dizem respeito à formação humana paralelamente às pressões de uma sociedade cuja mentalidade avalia as coisas em termos de utilidade imediata e de “valores materiais” e, conseqüentemente, manifesta ares de pouco apreço, ou de desconsideração, por aquilo que muito provavelmente parece inútil, tal como a cultura, entendida aqui no sentido de “cuidar dos monumentos do passado” (ARENDDT, 2000: 266).

Apesar de o termo “cultura” possuir diferentes acepções – consoantes com o ramo do conhecimento ao qual é aplicado – nota-se que, no que diz respeito ao seu sentido filosófico e ocidental, está diretamente ligado ao que concerne à tradição e ao ato de transmissão desta de geração para geração. Por assim dizer, a cultura, do mesmo modo que a tradição, comunica, aos contemporâneos e aos vindouros, o conjunto de símbolos que foram contruídos ao longo da história pela humanidade e que, de forma mais ou menos explícita, convertem-se em forças paradigmáticas para orientar ou normatizar a ação humana.

Originalmente, a palavra e o conceito “cultura” possuem origem romana relacionada primordialmente com as atividades agrícolas. Derivada do latim *colere*, a palavra indica os sentidos de cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar. Sob este aspecto, cultura alude ao trato do homem com a natureza com vistas ao cuidado e preservação da mesma. Desse conceito ligado à agricultura decorre não apenas o cultivo do

solo, mas inclusive, metaforicamente, o cultivo do próprio espírito e da alma humana tomando para si a tarefa de cuidar e preservar os grandes feitos do passado. Fica evidente, nesse sentido, o aspecto de durabilidade da cultura que, tal como a tradição, possui a qualidade inerente de durar para além da vivência de uma geração, representando uma fonte comum de compreensão e de significados compartilhados que se preservam, se aprimoram ou se renovam através da transmissão e da cooperação entre os homens em sua coletividade.

Admitindo-se a cultura, em sentido amplo, como um conjunto de conhecimentos elaborado ao longo de gerações – a partir das colocações de Gusdorf (1995) – pode-se apreender que de fato há uma estreita relação entre educação e cultura. Segundo o autor:

A educação, no sentido mais amplo do termo, não é outra coisa senão o órgão dessa metempsicose social. Chama-se educação à modelação dos jovens pelos mais velhos, a colocação dos recém chegados ao conjunto social integrado cujos usos e costumes, alegrias, tristezas e atividades são chamados a partilhar. A função pedagógica tem por tarefa situar os jovens no horizonte espaço-temporal da vida comunitária. (GUSDORF, 1995: 180)

Outrossim, reafirma-se a função pedagógica diante do fenômeno da natalidade ao indicar a necessidade de situar os mais novos no conjunto de conhecimentos e feitos daqueles que os precederam por intermédio de uma “metempsicose”, ou dito de outra maneira, pela transmissão, não da alma de um corpo para o outro, mas, da própria tradição de uma geração a outra. Tradição essa que, permeada pela dimensão do passado, converte-se em autoridade, justamente por fundamentar-se na importância e no respeito atribuídos aos mais velhos.

Contudo, as relações entre cultura e escola fermentam em terreno pantanoso, sobretudo na contemporaneidade que, rebelando-se contra a tradição e sucumbindo ao assédio do novo, imprime à cultura e ao conhecimento um caráter efêmero e de obsolescência tornando complexa a função da escola no que se refere à conservação da cultura, no sentido que estamos usando aqui. A aventura contemporânea quando nega-se a descobrir o rosto do passado, que a permeia e se revela pela tradição, compromete seriamente a função de conservação e transmissão¹⁸ de um patrimônio de conhecimentos

¹⁸ Contemporaneamente, tanto a palavra “transmissão” quanto a palavra “conservação”, parecem não soar bem nos espaços educativos, sendo vistas, inclusive, sob certa suspeita. Refletindo discursos educacionais

constituído sucessivamente ao longo do tempo. A cultura passa a ter uma conotação não mais de durabilidade e cuidado com o mundo, mas resume-se a um caráter de funcionalidade, ao fato de satisfazer alguma necessidade imediata da vida.

Tratada como um fenômeno funcional, objeto de uso ou bem de consumo, o sentido autêntico da cultura como aquilo que permanece ao vir e ir das gerações esvai-se, pois ao ser produzida para ser consumida, ou para atender a uma necessidade, sua duração é transitória no mundo. Mal excede o tempo necessário ao seu preparo, não permanecendo para os que estão por vir. A tradição – ou como se queira, a cultura – que deveria salvar os feitos humanos do esquecimento e da obliteração do tempo, agora, sob a capa de uma cultura de massa, já não pode garantir a rememoração do passado pela posteridade. Nas palavras de Hannah Arendt (2000: 261):

A cultura é ameaçada quando todos os objetos e coisas seculares, produzidos pelo presente ou pelo passado, são tratados como meras funções para o processo vital da sociedade, como se aí estivessem somente para satisfazer a alguma necessidade — e nessa funcionalização é praticamente indiferente saber se as necessidades em questão são de ordem superior ou inferior.

Percebe-se, pelo que já foi exposto, que, em razão da complexa relação entre educação e cultura, vários são os fatores que concorrem para modificar o papel dos docentes e a função da escola, obrigando também a flexibilização das expectativas no que diz respeito ao que se pode e deve ensinar e aprender. Neste contexto, o currículo assume uma tarefa determinada pela sociedade da qual está a serviço, de tal modo que, também na educação, dá-se um processo de massificação, atendendo prontamente ao imperativo de qualificação para a vida adulta e difundindo-se a convicção de que a cultura está disponível a quem quiser “educar-se” para progredir socialmente.

crítico-reprodutivistas, que apregoam princípios de igualdade e liberdade, estes termos foram associados à idéia de violência simbólica exercida no ato pedagógico, a qual ocorre quando as instituições de transmissão de saber e cultura, sobretudo a escola, tendem a legitimar significados e bens simbólicos dominantes, resumindo-se a repetir regras e conteúdos sem questionar sua validade. Assim, a violência simbólica, exercida coercitiva e cognitivamente, impõe, sobre a forma de transmissão e conservação, a preservação do *status quo*, na medida em que tenta impor significados como algo legítimo a todos, ao mesmo tempo que enseja inculcar os saberes práticos de interesse da ideologia dominante. Apesar de nos dias atuais essa acepção ainda encontrar seguidores, os termos “conservação” e “transmissão” serão utilizados não no sentido da escola enquanto agente de manutenção da ordem social vigente, mas sim, entendidos de acordo com a concepção de Arendt (2000), expressando um sentido de preservação do mundo, entendido como o patrimônio cultural em sua totalidade. Já dissemos que a autora defende o conservadorismo, no sentido de preservação e proteção conferindo à educação escolar o ato de comunicar, transmitir para o indivíduo esse legado cultural, para que ele, numa atitude de cuidado e responsabilidade, não destrua a si mesmo nem ao mundo.

Essas vinculações presentes no âmbito da educação, na era moderna, correm na direção contrária daquilo que em princípio se pensava ser a função da escola, a saber: proteger e cuidar dos que são novos no mundo e gradativamente aproximá-los do mesmo. Tal proteção não é outra coisa senão preservar a criança da exposição precoce na esfera pública e política (por isso a razão da escola ser o espaço intermediário entre as esferas privada e pública e política!), haja vista não ser adulta ainda e, além do mais, estar sendo preparada para nele ser inserida. Lamentavelmente, o que se percebe é que a escola vem tornando-se uma espécie de receptáculo de dilemas políticos que os adultos, por gerações, se confessaram incapazes de resolver, a exemplo do que Arendt já apontou em suas **Reflexões sobre Little Rock**¹⁹.

Nas **Reflexões sobre Little Rock**, Arendt critica o modo como os adultos – incapazes de despender todas as forças para mudar a legislação racial – transferem para a escola a responsabilidade de resolver o conflito racial, recaindo sobre as crianças a tarefa de arcar com os dissabores dessa contenda. A solução dessa lide referente ao conflito racial, para Arendt, cabe inteiramente aos adultos, pois diz respeito a um problema social. A escola, enquanto instância de transição para o mundo público, deve ser o espaço de apresentação do mundo para aquele que chega e não o espaço no qual a tentativa de solucionar problemas do mundo adulto ocorra por imposição. Os embates sociais são comuns na vida adulta e a criança não tem meios suficientes nem capacidade para resolvê-los, sendo assim, não deve ser exposta a eles. Além do mais, a questão da igualdade perante a lei remete à esfera política. Como afirma Arendt, a igualdade “não só tem a sua origem no corpo político; a sua validade é claramente restrita à esfera política. Apenas nesse âmbito somos todos iguais” (2004: 272). O problema da discriminação e da segregação social, qualquer que seja a forma, está na legislação racial. Dessa forma, a tentativa de se iniciar a dessegregação nas escolas seria um erro.

Os acontecimentos que levaram Arendt a escrever **Reflexões sobre Little Rock** revelam o papel fortemente politizado que a educação desempenha em nosso

¹⁹ Em **Reflexões sobre Little Rock**, Arendt toma como ponto de partida para suas considerações sobre a República dos EUA e a questão da discriminação racial, a foto de uma menina negra que, protegida pelo amigo branco de seu pai, é perturbada pelos colegas brancos de uma escola miscigenada. A crítica que a autora faz diz respeito ao fato de se iniciar a dessegregação dos negros, buscando estabelecer a igualdade entre brancos e negros, através da educação. Por esse feito, as crianças ficaram expostas a situações bastante complexas cuja resolução seria da alçada pública e política.

século²⁰. Embora as reflexões circunscrevam-se a um contexto específico (sul dos Estados Unidos dos anos 50) a pertinência desta análise espraia-se para além do seu contexto histórico e geográfico. Tal como Arendt advertiu em **A crise da educação** (2000: 222) “é regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em um futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país”. Precisamente como a autora previa, a idéia de que se pode mudar o mundo educando crianças parece ter continuado o imperativo da época presente. Os recém-chegados personificam a garantia de se estabelecer uma nova ordem, um novo mundo em oposição ao antigo. O sentido desta mudança vai traduzir-se num ideal de educação em que o fascínio desmedido pelo novo, também em sua acepção político-progressista, vai produzir sérias conseqüências no sistema educativo

Modernamente, o discurso postulante de um sistema político-educativo guarda em si conceitos oriundos do pensamento rousseauísta²¹, no qual a preocupação transcende o ato pedagógico entrando em confluência com a formação política. É por intermédio desse ideal educacional preconizado, dentre outros, por Rousseau que Arendt declara que “a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação (2000: 225)”. Este ideal educativo – conceitual e politicamente desenvolvido por Platão e Rousseau – influenciaria diferentes correntes pedagógicas que, mais tarde, constituir-se-iam em preceitos pedagógicos ainda válidos para a atualidade.

20 A relação entre educação e política, ao contrário do que facilmente se supõe, não pode ser considerada um fenômeno exclusivamente moderno. Da Grécia Clássica, reconhecida como o berço da Pedagogia e dos primeiros pensadores que se ocuparam de questões relativas à ação educativa – cuja obra e influência chegou até nossos dias – podem ser convocadas figuras como os sofistas, Platão e Aristóteles que atestam, historicamente, o sentido, e até mesmo, uma função política atribuída à educação. A pedagogia moderna, resguardadas as especificidades contextuais de cada período, herdou da educação grega – sobre a qual toda a educação ocidental se edificou – esse nexos entre educação e política. No entanto, certo cuidado deve ser tomado ao se identificar na tradição grega matizes de modernidade, pois há que se ter em mente que um novo modo de leitura e de interpretação da tradição greco-romana originou-se com o fenômeno do Renascimento, caracterizado justamente por ser um movimento de renovação.

²¹ Uma observação importante que deve ser feita sobre o pensamento de Rousseau é a seguinte: apesar de sua pedagogia possuir fins políticos claramente demarcados (por acreditar que a educação deve estar relacionada à possibilidade mesma do Contrato Social, tal como quis Platão para a sua República) Rousseau não pretendeu eliminar as diferenças existentes entre adulto/criança, mestre/discípulo. Em seu ideal educativo há a presença de um mestre, possuidor de uma autoridade magistral que, mesmo por meio de uma sedução subliminar, dirige a criança. Ao pensar a relação pedagógica, Rousseau não estabelece a idéia do “Contrato” para a relação preceptor/criança, uma vez que ao recriar a idéia de infância reconhece não só as possibilidades mas também os limites da criança, o que requer a condução, ainda que sobre outros moldes, por parte dos adultos.

Por razões muito próximas daquelas inquietações que suscitaram uma ruptura com a tradição, ou diga-se, a insatisfação com os modelos estabelecidos e vigentes, também os modelos pedagógicos do passado, que balizaram a função e a especificidade da educação por tanto tempo, começam a ser vistos com desconfiança e apresentar sinais de fragilização numa sociedade em que as motivações políticas, econômicas e sociais adentram o âmbito educativo. Contrariamente àquilo que Arendt denomina de utopia política, pelo fato de ensejar estabelecer um novo mundo, ou uma nova sociedade pela educação, os defensores dos modernos modelos pedagógicos, de cunho progressista, imbuídos de um extraordinário entusiasmo de renovação educacional, refutam os cânones pedagógicos e se intitulam como portadores da novidade que, em substituição aos modelos anteriores, seria capaz de transformar a vida social conferindo-lhe desenvolvimento e melhoria.

A contenda, já vista por nós, entre antigos e modernos que marcou a Querelle, de contornos literários, em fins do século XVII, eclode agora, logo nas primeiras décadas do século XX, sob roupagem pedagógica, desencadeando acirradas discussões entre os que se denominavam renovadores da educação e os seus opositores, que reivindicavam a defesa da herança das tradições pedagógicas institucionalizadas. Refletindo anseios de novidade e modernidade, os modelos da pedagogia moderna se erigiram pela oposição aos modelos do passado. Como o signo do moderno sempre fora fortemente associado à idéia de progresso, transfere-se, então, para a escola, as expectativas de superação das mazelas sociais – entraves à modernidade e ao desenvolvimento. Sob a influência de uma suposta educação nova, estreitamente articulada às exigências de desenvolvimento e às urgências do mundo moderno, difunde-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. É, portanto, através dos modernos modelos pedagógicos que a escola ganha contornos demasiadamente amplos, estabelecendo uma ponte bastante significativa entre sociedade, escola e política. Assim sendo, a educação escolar e a ação docente configuram-se como uma prática social encontrando na própria realidade presente sua substância e essência.

Os trabalhos e estudos desenvolvidos pelo americano John Dewey²² constituíram-se referência atualizada e constante nos discursos que propunham a reestruturação educacional tendo em vista também o meio social, popularizando a tese segundo a qual a escola deveria assumir-se como um laboratório de preparação para a vida moderna e para a democracia. Por esta proposição, Dewey atesta que a escola deveria conformar-se ao moldes de uma mini-sociedade democrática, orientada para o progresso e na qual os ideais de igualdade entre seus membros prevalecessem. Assim, a confiança numa renovação e modernização das práticas e saberes escolares depositava-se sobre os que traziam em si o germe do futuro – as crianças e jovens – e sobre os responsáveis pela concretização dessa promessa vindoura – os mestres e professores.

Para Dewey, a educação não poderia se restringir ao ensino do conhecimento como algo acabado, visto que “as constantes transformações sociais fazem com que a realidade não constitua um sistema acabado e imutável” (CUNHA, 1998: 20). Frente à rapidez com que as “novidades” tecnológicas e as informações se superam e se obsoletizam, uma educação pautada em uma base tradicionalmente acumulada de conhecimentos é vista como de pouca valia, chegando a ser tratada como uma educação livresca e pedante. A busca desmedida do “novo” aviltou o já acontecido, trazido à baila somente como testemunho de um passado superado. O passado parece virar, assim, peso morto, com significações sem valor ou sem sentido diante daquilo que constitui o moderno e a modernidade.

Em sintonia com o ritmo das permanentes transformações sociais, sustenta-se que a função da escola não é mais a de fornecer conhecimentos já produzidos e “definitivos”. O fundamento central do ideal deweyano é de uma educação ativa para um indivíduo que se quer ativo sobre o meio social. Decorrente deste fato, a educação não se define mais em relação a determinados conteúdos a serem ensinados e, subsequentemente, assimilados, mas continuamente descobertos ou construídos pela ação ou experiência imediata.

Buscando distanciar-se o mais possível dos métodos e práticas da “velha escola tradicionalista”, os discursos dos novos educadores aproximam-se das concepções

²² Nas primeiras décadas do século XX, as idéias de John Dewey grassam no sistema educacional americano e extrapolam as fronteiras nacionais, chegando ao Brasil por intermédio de um dos pioneiros da Educação Nova brasileira, Anísio Teixeira.

advindas do pragmatismo pedagógico. Afinal, as práticas e saberes apreendidos na escola deviam, essencialmente, constituírem-se como instrumentos a serviço da modernização e inserção social. Enfatiza-se, então, o valor da diversidade da experiência humana na aquisição do conhecimento. Sendo assim, a multipilicidade de situações vivenciais e de existência tornam-se o próprio conteúdo da educação. Segundo a concepção deweyana, o conhecimento passa a ter um valor prático, ou melhor, pragmático. A educação, impreterivelmente, deveria conjugar o “pensar e aprender” ao “fazer e experimentar”. A escola seria, então, um espaço/laboratório de conhecimentos úteis à vida, incentivando a responsabilidade e a liberdade dos alunos, a fim de prepará-los para o ingresso em uma sociedade democrática.

Muitas foram as influências exercidas por Dewey sobre o âmbito educativo (as quais serão retomadas mais adiante). Por hora, interessa observar que, em decorrência da fusão entre os campos educativo e político-social, perdeu-se a clareza das fronteiras que supostamente separariam cada uma destas instâncias. As relações entre adultos e crianças, pais e filhos, professor e aluno, viram-se ajustadas em modelagem política e a função da escola passa a ser definida pelas necessidades sociais e exigências do mundo contemporâneo.

Sem dúvida, numa intenção clara de polemizar com os lugares-comuns educativos e pedagógicos, Arendt afirma que “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (2000: 246), pois a autora questiona e critica o tipo de educação considerada ‘moderna’, fundamentada numa concepção de educação como um aprendizado “para a vida”. Nesse sentido, a autora fornece elementos para se pensar a crise da educação mediante à abertura demasiadamente grande às tendências ‘modernizantes’ e progressistas que derrocaram “como de um dia para outro, todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem” (Ibid.: 227).

De um modo preocupante, o espírito que insufla os tempos atuais impõe às práticas e aos discursos pedagógicos um excessivo afastamento do acervo de conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos séculos. As luzes do passado que incidiam sobre o presente iluminando-o e, quiçá, possibilitando compreendê-lo melhor, parecem esmaecer. Sem a luminosidade emanada do passado, como referência segura e duradoura, os recém-chegados parecem impedidos de viabilizar a continuidade do mundo.

A recusa de uma ordem estável combinada ao fascínio e a imprevisibilidade do “novo” converte-se em força turbulenta que afeta vigorosamente o processo pedagógico. Suscetível à ausência de um programa educativo capaz de uma formação plena, uma vez que a cultura geral perdeu sua forma e substância, a contemporaneidade, apesar das tentativas múltiplas e de esforços desesperados, não conseguiu encontrar uma fórmula substitutiva para aquilo que durante milênios se consolidou como um programa substancial e sólido de formação humana, o círculo de saberes formadores que os gregos denominaram de *enkuklios paidéia*²³.

Dessa maneira, a crise educacional expressa, como diria Arendt, a falência da educação progressiva, que ao tentar dar conta das exigências de uma sociedade de massas, que se transforma num ritmo acelerado de profundas mudanças, perdeu a sua especificidade e exauriu o valor intrínseco do conteúdo a ser ensinado. À medida que a sociedade contemporânea rogou um conhecimento de caráter instrumentalista e de utilidade momentânea acabou relegando e subjugando o conhecimento que nos precede (a herança cultural de nossos antepassados – a tradição).

Conseqüentemente, ao priorizar a feição pragmática²⁴ da educação em detrimento da transmissão de conhecimentos, a modernidade abala a tradição pedagógica que, privada das amarras da tradição, manifesta, cada vez mais, sua dificuldade em encontrar um fundamento de legitimação. Preocupada com a perda da tradição, Arendt é categórica ao afirmar que:

Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado. [...] Mas não se

²³ De acordo com Festugière (apud Gusdorf 1963), *enkuklios paidéia* é o ciclo de humanidades que reagrupa as sete artes liberais que deve preceder a formação profissional e fazer do ser humano um “homem”. As sete artes liberais englobavam dois grupos de estudo: o *trivium* (da Idade Média) – ensino literário através das três artes da linguagem pertinentes à mente, isto é, da gramática, da retórica e da dialética, e o *quadrivium* – ensino científico, de origem pitagórica, através das quatro artes da quantidade pertinentes à matéria: aritmética, geometria, música e astronomia. Para Gusdorf, esse é o programa que durante milênios orientou a educação ocidental e que de “tão substancial e tão sólido que a humanidade contemporânea, a despeito das tentativas múltiplas e de esforços desesperados, não conseguiu encontrar uma fórmula substitutiva” (1963: 188).

²⁴ Arendt (2000: 232) nos lembra que o pressuposto básico do Pragmatismo educativo é “o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer.” Por esse motivo, para o caso do pragmatismo pedagógico americano, pouca ou nenhuma importância era atribuída ao domínio do conhecimento da matéria pelo professor visto que o que se objetivava não era ensinar conhecimentos, mas sim a inculcação de habilidades.

pode negar que, sem uma tradição fortemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás –, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente à parte os conteúdos que se poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão da profundidade na existência humana (ARENDDT, 2000: 130).

Nessa direção, também Jaeger, em sua exuberante **Paidéia – a formação do homem grego** (1995: 4), adverte:

À estabilidade das normas válidas corresponde a solidez dos fundamentos da educação. Da dissolução e destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa. Acontece isto quando a tradição é violentamente destruída ou sofre decadência interna.

O fio da tradição parece ter sido esgarçado pela modernidade e a possibilidade de reatá-lo sugere um quê de irrealizável. Com isso rompeu-se a forma de se olhar os acontecimentos atuais através do arcabouço intelectual do passado. Sem uma tradição, o passado fica passível de esquecimento e ao esquecer-lo a existência e a dimensão humana ficam vulneráveis ao intenso ataque de todo tipo de inovação – porque a realidade contemporânea é assinalada pela velocidade crescente de inovação tecnológica e pelo desenvolvimento do conhecimento científico. A ascensão das Ciências Naturais contribuiu para a desestabilização das referências da tradição, posto terem disseminado a crença de que apenas a experimentação seria a garantia de confirmação da verdade e, tal pressuposto, reclamou validade para as demais modalidades de conhecimento.

Forquín (1993: 13-14) esclarece que não se trata, todavia, de transmitir e perpetuar a experiência humana como a soma bruta de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas aquilo que, ao longo dos tempos pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis.

Sobre isso, Arendt, referindo-se à filosofia benjaminiana, propõe a metáfora de que certas experiências históricas podem ser representadas como “pérolas” que estão no fundo do mar à espera do pescador para trazê-las à tona. Embora essa metáfora aplique-se a um tecer filosófico que vai além da idéia de simples recuperação do passado, o empreendimento educativo, comparado ao pescador de pérolas, está em ir à profundidade

da experiência humana – e não simplesmente olhar para trás no tempo cronológico – pescando o que é significativo e interessante no passado e assegurando a transmissão da experiência humana.

Longe de representar um exagerado apreço ao passado, tal metáfora inspira a reflexão sobre o papel e o valor da tradição enquanto possibilidade de “iluminar” aquilo que se encontra enevoado e obscurecido pelo tempo, trazendo – pela memória – experiências válidas e necessárias. Não se trata de uma tradição saudosista ou romântica, mas de uma tradição que permite olhar o passado como interlocutor do presente e vice-versa. Por certo, a relação entre tradição e passado é complexa, haja vista que, as coisas não são mais como foram outrora. Todavia, a transformação não elimina aquilo que foradantes, guarda em si algo de sua procedência.

E esse parece ser o caso da palavra e do conceito de “autoridade”. Ainda que, contemporaneamente – tanto a palavra quanto o conceito – assumam significações distintas das que lhe foram atribuídas em outros tempos, os primeiros esforços de fundamentação teórico-política remontarão sempre à *polis*. A origem do conceito não deixará de existir, nem desaparecerá, enquanto se utilizar a palavra autoridade, mas, semelhante à metáfora do “pescador de pérolas”, ela estará lá, submersa no fundo do mar, aguardando o mergulho do pescador para trazê-la à superfície.

Há aqui uma aproximação com a perspectiva arendtiana de *continuum* temporal, uma continuidade do mundo comum e compartilhado que não é senão outra coisa que a própria tradição. Tradição que, desde a Antigüidade Clássica, é uma forma de sabedoria, de testemunho do passado, única possibilidade de garantir a durabilidade do mundo, que pela própria temporalidade não duraria eternamente. Tradição que representa ainda uma abertura ao novo, pois como defende Arendt, a tradição não é negação da novidade. É, sim, uma possibilidade do novo, pois, se o mundo é um contínuo constructo humano, a apropriação de significações construídas pelas gerações anteriores representa a possibilidade de dar sentido ao presente e àquilo que está em vias de constituição. Esse esfacelamento, ou perda da tradição, conforme aponta Arendt, se revela no mundo contemporâneo como uma profunda crise no campo intelectual, traduzindo-se como perda de sabedoria.

Convém, para reforçar o argumento, recorrer a uma das metáforas que ilustram tal sabedoria: na Antigüidade Clássica, essa forma de conhecimento do passado –

transmitida espontânea e naturalmente às novas gerações – estava associada às Musas, especialmente *Mnemósine* – mãe das Musas²⁵ e personificação da memória, que possuindo o saber do passado podia prever o futuro. Segundo a tradição clássica, memória e conhecimento estão intimamente interligados. *Mnemósine* detinha o poder de presentificação, de “trazer à Presença o não-presente, coisas passadas ou futuras” (TORRANO, 1991: 29). Revelando aquilo que se mostrava oculto, esquecido e, rememorando o passado, a deusa Memória possuía o poder divino de salvar os feitos humanos do esquecimento. Assim sendo, *Mnemósine* peleja contra seu próprio irmão, *Cronus*, deus do tempo, que a tudo devora: seres, momentos, destinos. O embate da memória em oposição ao tempo se dá justamente, como lembra Arendt, para:

preservar aquilo que deve sua existência aos homens, para que o tempo não o oblitere, e prestar aos extraordinários e gloriosos feitos de gregos e bárbaros louvor suficiente para assegurar-lhe evocação pela posteridade, fazendo assim sua glória brilhar através dos séculos (2000: 70).

No entanto, a época presente parece ter esquecido, ou quem sabe até mesmo desconhecer tal importância.

Perante os problemas e perplexidades para os quais a tradição não conseguiu dar respostas, a experiência de “algo novo” foi aceita facilmente na tentativa de superação e resolução dos “velhos” problemas. A crise educacional é, portanto, fomentada pelo deslumbramento com o “novo”, incrementada pela aceitação servil e indiscriminada das mais modernas teorias no campo da Pedagogia (importadas de outros campos das ciências humanas, sobretudo da Psicologia e da Sociologia²⁶) e que foram apresentadas como promessa de solução para as mazelas do sistema educacional.

²⁵As Musas eram, segundo a mitologia grega, nove irmãs. Filhas de *Zeus*, senhor do céu e da Terra, e de *Mnemósine*, deusa da memória. Nascidas de nove noites de amor, cada uma dessas divindades zelava por um campo específico das artes e das ciências: *Calíope*, a musa da poesia épica; *Clio*, da História; *Euterpe*, da música, das flautas; *Erato*, da poesia lírica; *Terpsícore*, da dança; *Melpômene*, da tragédia; *Tália*, da comédia; *Polímnia*, dos hinos sagrados e *Urânia* da astronomia. As Musas cantavam o presente, o passado e o futuro; inspiravam os poetas e os literatos em geral, os músicos e os dançarinos e, mais tarde, os astrônomos e os filósofos.

²⁶A esse propósito, José Sérgio de Fonseca Carvalho, em seu texto **De Psicologismos, Pedagogismos e Educação**, proferido na Conferência da 21ª reunião anual da Anped (set/1997) e disponível no seguinte endereço eletrônico www.forumeducacao.hpg.ig.com.br, declara que certas teorias da Psicologia viraram a palavra de ordem nas pedagogias modernas, mas ao serem pedagogizadas (derivar uma ação pedagógica a partir de dados psicológicos) e separadas do contexto histórico e teórico em que foram engendradas, acabaram sendo banalizadas e sofrendo um grave reducionismo. Para Fonseca Carvalho esse fenômeno teria

Dados os problemas e as perplexidades e, como Arendt, acreditando na força do pensamento e da ação humana em interromper ou deter o processo de deterioração da educação e do ensino no mundo moderno, passemos a pensar um pouco mais sobre a idéia de autoridade e suas conexões com o tema que por ora examinamos.

acontecido com a teoria de Dewey, bem como com autores como Piaget e Vigotsky, entre outros, os quais tiveram sua obra transformada em *slogans* e programas de intervenção escolar.

Recentemente, Charlot (2006) referiu-se aos “discursos dos outros para denominar os discursos que apesar de não terem surgido no campo da educação, nele se desenvolveram e ocuparam um espaço significativo. Charlot é enfático ao afirmar que o discurso hoje dominante no campo da aprendizagem não vem da pesquisa em educação, mas de outros campos de pesquisa”. Para exemplificar sua afirmação cita Piaget (psicólogo, mas, sobretudo biólogo e lógico) e as estruturas lógicas da inteligência; Bachelard (historiador das ciências e epistemólogo) e a formação do pensamento científico; Vigotsky (inicialmente um teórico da literatura), cita ainda os discursos da sociologia da reprodução; os discursos gerados por instituições como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial que acreditam que a inovação é, em si, um progresso.

II – DA CATEGORIA DE AUTORIDADE

*Não basta que as coisas que se dizem sejam grandes,
se quem as diz não é grande.
Por isso os ditos que alegamos se chamam autoridade,
por que o autor é o que lhe dá o crédito
e lhe concilia o respeito.
(Pe. Antonio Vieira)*

*Aos quarenta anos, reconhece que precisa de alguém que lhe mostre o caminho e que o repreenda
ou elogie: de um pai. A autoridade e não poder.
(Albert Camus)*

No transcorrer dos tempos certas palavras sofreram gradativamente a deturpação de seu significado passando a designar um sentido distinto do sentido autêntico e original. Isto parece ter ocorrido com a palavra “autoridade” já que suas diferentes concepções tendem a refletir controvérsias, distintas visões de mundo e de teorias sociais e políticas.

O termo carrega em si um caráter polissêmico, o que caracteriza a ausência de um consenso e que freqüentemente restringe-o a determinados reducionismos ou mesmo a certos equívocos. Não havendo uma natureza evidente e compreensível a todos acerca deste termo, e percebendo que o mesmo foi reinterpretado e empregado de formas significativamente distintas, é oportuno e necessário clarear o real significado que este termo implica.

Comumente atrelado a conotações negativas e associado às relações de poder, o conceito de “autoridade” tem sua significação comprometida porque os próprios sentimentos despertados por esse conceito tornam-se obstáculos à compreensão adequada do sentido em que é ou deveria ser empregado. Sob tais circunstâncias, a importância dessa discussão reside na contribuição que o esclarecimento a respeito do conceito pode trazer

para o nosso entendimento, mitigando as controvérsias e confusões que, no transcorrer do século XX, tornaram o termo “enevado” e foram (e talvez continuem sendo) causa de alguns enganos.

Não se trata, porém, de encerrar um conceito tão complexo em definições limítrofes, visto que, como se referiu Arendt (2000: 128), “tanto prática como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente **é**” [grifo da autora]. Segundo a autora, seria mais sensato inquirir sobre o que **foi** autoridade, uma vez que a mesma parece ter sido suprimida do mundo moderno, inviabilizando a possibilidade de se encontrar respostas válidas ou incontestes.

Diante da dificuldade de encontrar, na contemporaneidade, parâmetros sólidos que respondam e preencham a lacuna originada pela perda da autoridade tradicional²⁷, intimamente relacionada à ascensão de regimes totalitários²⁸, Arendt busca sustentação e significação no passado, pois, embora esse conceito tenha sido fadado a certo olvido em nosso século, outrora foi fundamental para a constituição da política no Ocidente. O apreço que Arendt demonstra pelo passado não expressa um sentimento nostálgico, tão pouco representa uma tentativa de retorno no intuito de reeditá-lo, mas sim, representa o ponto onde encontra a gênese de importantes categorias políticas que deveriam ter continuidade no curso da história, a exemplo da noção de “autoridade”.

Em decorrência das várias acepções de autoridade e de suas implicações, em especial na educação, o esforço dirige-se, nessa pesquisa, à tentativa de exploração e de elucidação de alguns dos possíveis significados deste termo distinguindo, na medida do possível, a sua versão educativa da versão política. Intenta-se perscrutar indícios de uma autoridade própria das relações pedagógicas, autoridade que não faz nenhuma menção ou concessão ao autoritarismo (fenômeno radicalmente distinto!).

²⁷ De acordo com Max Weber (apud BOTTOMORE & OUTHWAITE: 38) “a autoridade tradicional é baseada numa crença estabelecida na inviolabilidade de tradições imemoriais e na legitimidade daqueles que exercem autoridade sob elas. Esse tipo de autoridade é também definido em termos de um conjunto de regras, mas as regras são, na maior parte, expressas em tradições e costumes”. A autoridade tradicional é, portanto, imposta por procedimentos considerados legítimos em razão de sua existência anterior, ou seja, sempre ter existido, e é aceita em nome de uma tradição reconhecida como válida.

²⁸ A perda da autoridade tradicional tornou-se mais evidente com a ascensão dos regimes totalitários, os quais tiraram proveito da profunda crise da autoridade na qual o sistema de partidos perdera seu prestígio e a autoridade do governo não era mais reconhecida: o que promoveu as condições suficientes para o surgimento de tais sistemas totalitários, visto que a população encontrava-se carente de líderes (ARENDR, 2000).

2.1 – Da origem à fundamentação do conceito

Um olhar atento e minucioso sobre a origem de um vocábulo – como vem a ser o caso do termo “autoridade” (entre outros termos relacionados a este) – pode trazer subsídios para importantes reflexões, além, é claro, do próprio entendimento do significado que a palavra guarda e das mudanças de sentido sofridas ao longo do tempo em seu progressivo emprego em domínios diversos ao de sua origem.

Seguindo uma perspectiva arendtiana, os primeiros esforços de fundamentação teórico-política do conceito de autoridade estão presentes nas experiências políticas grega. Platão e Aristóteles, ao se aproximarem do conceito de autoridade, foram os precursores do termo, porém, tais tentativas originam-se de experiências extraídas da esfera privada, da família. Apesar das experiências políticas gregas de tentar estabelecer um fundamento no uso político desse termo para a vida pública, que não consistisse apenas na argumentação ou na força, tal fundamento se deu através de conceitos pré-políticos, produzindo, portanto, “algo de parecido com a autoridade na vida pública da *polis* grega” (ARENDDT, 2000: 143).

Tanto Platão quanto Aristóteles ao tratarem da autoridade, ou de algo que pudesse assemelhar-se a ela conceitualmente, buscaram sustentar seus modelos em referenciais não da esfera pública, mas da esfera privada dos relacionamentos humanos. Isto porque os exemplos provenientes do âmbito público-político feriam diretamente aquilo que se reivindicava: um tipo de autoridade compatível com a liberdade, ou seja, que fosse capaz de exercer seu domínio sem recorrer a mecanismos coercitivos.

Do âmbito público-político se conhecia a tirania: forma de governo na qual o uso do poder volta-se para a obtenção e satisfação de vantagens de quem o exerce e não para os que lhe estão submetidos. Por não se estabelecer pelo consentimento ou pela persuasão, mas pelo uso da força e da violência, a tirania não poderia servir como referencial, pois infringia o princípio da liberdade, uma vez que por meio da força obrigava alguém a fazer (ou não fazer) algo do qual não estava de acordo. As muitas guerras que marcaram a história da Grécia também eram experiências políticas nas quais a necessidade de autoridade era imperativa. Ainda assim, não representavam uma referência válida, pois

nesse caso a exigência de ordem e obediência decorria de uma situação temporária não sendo, portanto, propícia para a instituição de um modelo permanente de autoridade como o que se pretendia.

Diante da dificuldade de encontrar referências políticas capazes de auxiliar no estabelecimento de um modelo adequado de governo, no qual os homens pudessem ser guiados sem o uso de meios externos de violência e sem a perda da liberdade, o recurso encontrado incidiu sobre o âmbito da criação e educação dos filhos: a esfera privada. Das relações humanas estabelecidas na esfera familiar buscava-se extrair a razão pela qual se instituía uma obediência voluntária, um tipo de princípio legitimador e incontestável que conduzisse e normatizasse o comportamento dos homens sem se valer de meios coercitivos externos.

Platão busca referências desse tipo de autoridade em exemplos como a dos pais sobre os filhos, o do timoneiro de um navio e seus passageiros, o pastor e as suas ovelhas, o médico e seu paciente, o senhor e seus escravos. Desses exemplos deriva-se a idéia de um conhecimento especializado capaz de conduzir a objetivos propostos. Aquele que sabe, ordena e conduz, enquanto que os que, por implicação, estão subordinados a este, obedecem e executam as determinações do primeiro.

O conhecimento, nesse caso, equivale à confiança, pois gera uma obediência consentida. Se, por sua vez, a autoridade engendra obediência, por conseguinte o conhecimento é o elemento que estabelece uma natural diferença entre os envolvidos nestas relações, prevalecendo a desigualdade entre governante e governado. Consoante com a teoria platônica, em termos de governante e governado, a autoridade provém da responsabilidade pela condução dos negócios que reside em um único homem, o soberano, enquanto aos súditos cabe ocupar-se da vida privada.

Buscando, para o conceito de autoridade, uma obediência voluntária sem a coerção externa que envolvesse a via da violência e que preservasse a liberdade, Platão deriva a autoridade da sua teoria do rei-filósofo. No caso do rei-filósofo, a dominação ocorre por meio das idéias. É o governo da razão; o rei-filósofo, por já ter contemplado o mundo das idéias, o Belo e o Bom, apresenta-se como alguém que possui um saber que o povo desconhece e por isso estaria mais qualificado para guiar os homens. Essa superioridade em relação aos outros permitiria exercer a liderança outorgando às leis a qualidade que tornaria os governantes inquestionáveis.

Ainda que esses modelos não atendessem adequadamente ao propósito de se estabelecer um governo fundamentado numa autoridade legítima, foram muitas vezes evocados em razão da evidente hierarquia edificada sobre o saber. “Somente nestes casos de flagrante desigualdade o governo poderia se exercer sem a tomada do poder e a posse dos meios de violência” (ARENDDT, 2000: 148).

Posteriormente, Aristóteles, em sua tentativa de estabelecer um conceito de autoridade em termos de governantes e governados, não atribui à razão as capacidades de feitiço ditatorial ou tirânico determinadas por Platão. A sustentação e fundamentação aristotélica da autoridade situam-se em exemplos na esfera do fazer, na superioridade do perito – que executa algo com domínio – sobre o leigo. Nesse sentido, a distinção entre governantes e governados, entre os que mandam e os que obedecem, assenta-se sobre a perícia, sobre o conhecimento e experiência que alguém possui num domínio particular e que lhe conferem condições (especialmente intelectuais, profissionais ou culturais) para desempenhar determinado cargo ou função, como é o caso do governo, da condução dos homens da *polis*. Assim sendo, a autoridade encontra-se vinculada à relação entre os mais velhos (mais experientes) e os mais jovens (leigos). Segundo Arendt (2000, p. 157), Aristóteles foi “quem primeiro recorreu, com o fito de estabelecer o governo no trato com os assuntos humanos, à “natureza”, que “estabeleceu a diferença... entre os mais jovens e os mais velhos, destinados uns a serem governados e os outros a governarem”. Tal como Platão, Aristóteles também recorreu a exemplos e modelos pertencentes a uma esfera que precede o âmbito político, pois a relação entre jovens e adultos é necessariamente uma relação educacional, própria da esfera pré-política.

As experiências gregas que ensejaram encontrar um conceito político de autoridade não obtiveram êxito, pois não havia nenhuma noção baseada em experiências políticas, mas apenas as derivadas da esfera doméstica, na qual o patriarca exerce o poder, governando os seus familiares e seus escravos, antes de ocupar seu lugar entre os seus iguais na esfera pública, que baseada no princípio da igualdade, não conhece diferenças entre governantes e governados.

Vale relembrar que, tomando a concepção arendtiana como parâmetro, por natureza política deve-se entender o espaço de pensamento plural que pressupõe o “diálogo com os outros” (LAFER in ARENDT, 2000: 18). Por sua natureza dialógica que compreende a relação entre muitos, surgida no espaço da palavra e da ação, a política

possui uma natureza coletiva e faz parte da esfera pública. Se a esfera pública e política compreende as relações comuns e evidentes a todos, aplicar a ela o que é exclusivo daquilo que caracteriza-se especialmente por não ser aparente, ao contrário, por abrigar-se, ocultar-se da luz do mundo público, mostra-se como uma clara contradição às leis da razão e do bom senso. Além disso, há o fato de se sobrepôr a uma esfera marcada pelas relações igualitárias exemplos de relações caracterizadas pela natural diferenciação entre seus membros, pois, por analogia, transfere-se para o campo da política fundamentos de relações pré-políticas, que por sua vez não eram relações entre iguais como as que devem orientar a vida política. Seria possível supor então que, em relação aos muitos equívocos que marcaram a noção de autoridade na política ocidental, notadamente na modernidade, os primeiros equívocos já estariam postos desde a Antigüidade, quando se tentou fundamentar a autoridade política aplicando-lhe incoerentemente conceitos específicos e singulares, próprios da administração doméstica?

Seja como for, é somente no âmago da política romana²⁹ que se forja e se consolida a fundamentação do termo “autoridade” na esfera dos assuntos políticos – ainda que inegavelmente influenciados pelo pensamento político grego clássico – embora seu conceito só tenha efetivamente se estabelecido com a experiência da fundação da cidade de Roma.

De acordo com a etimologia do vocábulo, e como observa Arendt, a gênese do conceito de autoridade – *auctoritas* – provém do verbo latino *augere*. Em sua acepção original encontram-se agregados ao verbo *augere* significados como: aumentar, acrescentar, ampliar, fazer crescer. Conforme o Dicionário Latino-Português (TORRINHA, 1942), este verbo expressa ainda o sentido de “elevar em honra, glorificar, enriquecer”. Um olhar mais atencioso ao radical *auctor*, que serve de base à formação da palavra *auctoritas*, também permite uma melhor compreensão do significado de autoridade. *Auctor* diz respeito à qualidade ou condição de autor, tem a ver com aquele que produz, funda ou traz algo à existência. Equivale a ser criador ou, ainda, a ser fonte, representante direto daquilo que foi instituído. Desse modo, a etimologia de *auctoritas* sublinha um aspecto muito importante a respeito da autoridade, o fato de que em sua forma

²⁹ Segundo Arendt, única experiência que fundiu com propriedade a política e a educação, modelo este não mais possível de reedição na experiência moderna e contemporânea.

genuína o termo remete a idéia de uma fundação legítima, de posse garantida de ou sobre algo, que deve ser engrandecida, acrescida.

A fim de se depreender o sentido que *auctoritas* abarca (sentido de fundação – procedente de *auctor* – e o sentido de acréscimo, proveniente do verbo *augere*) é preciso volver ao contexto no qual tanto a palavra quanto o conceito de autoridade surgem originalmente: o contexto da política romana de fundação das cidades. Nesta conjuntura, o conceito de “autoridade” encontra-se estribado no fato político do início da ação conjunta. Como a política consiste no próprio agir, está sujeita a outros e sucessivos atos, realizados numa esfera pública para assegurar sua existência e continuidade. Política, ação e autoridade articulam-se, então, em torno de um eixo comum. A interligação conceitual entre essas noções pode ser constatada, inclusive, a partir do próprio exame da palavra ação.

Para Arendt, a ação é, por natureza, a atividade inerentemente humana que qualifica a política sendo a natalidade o eixo principal do pensamento político. Isso porque a natalidade representa um novo começo. E esse é justamente o atributo essencial da ação, ou seja, a capacidade de empreender, de iniciar algo novo. Para especificar o significado da ação Arendt recorre ao termos gregos *archein*, cujo sentido é o de começar, ser o primeiro, e *prattein* que guarda o sentido de atravessar, realizar, acabar. Em latim, os termos correspondentes são *agere* que exprime a idéia de guiar, pôr em movimento, e *gerere*, que significa conduzir.

A partir destes termos, e conforme constatado nas obras arendtianas, o sentido da ação e da política não sintetiza apenas a possibilidade de iniciar, de fundar algo novo. Ao sentido de autoria, ou como se queira, de *auctor/actoritas* relaciona-se o ato de dar continuidade a esse início, de incorporar, acrescentar (*augere*) outros feitos à ação inicial. Sob esse aspecto, fica evidente a necessária participação dos “outros”, da ação conjunta para que a ação inicial seja concluída. Eis a condição de pluralidade que constitui a política e a condição que torna o homem verdadeiramente humano.

Retomando o sentido político de fundação de Roma, a autoridade consistia em aumentar a fundação, engrandecê-la, bem como, na glorificação daqueles que participaram do ato de fundação. Para os romanos a fundação era dotada de um caráter sagrado; possuía uma natureza religiosa que deveria ser preservada e obrigatória para todas as gerações futuras, como se verá mais detalhadamente adiante.

Possivelmente criada pelos romanos para enaltecer a origem de sua civilização, a fundação de Roma está ligada, para além da origem nobre, à origem mitológica. Conforme relata a lenda, os antepassados, através da predição dos deuses, foram autorizados a fundar Roma. Lendariamente, Rômulo e Remo foram os fundadores de Roma. Conta-se, por intermédio dessa lenda, que Amúlio, o príncipe usurpador – como ficou conhecido –, para garantir o seu reinado e o de seus descendentes, após derrubar seu irmão Númitor, herdeiro legítimo do trono de Alba Longa, matou durante uma caçada, Lauso, seu sobrinho e obrigou Réia Sílvia, sua sobrinha, a fazer um juramento de castidade e tornar-se vestal (sacerdotisa virgem, consagrada à deusa Vesta) para que não gerasse descendência do antigo rei. Entretanto, a jovem concebeu os gêmeos Rômulo e Remo de sua união com o deus Marte. Amúlio então ordenou que os recém-nascidos fossem atirados ao Rio Tibre. Mas os deuses protegeram os meninos. O berço em que se encontravam encalhou e uma loba que acabara de perder seus filhotes ouviu o choro dos bebês e os salvou amamentando-os por algum tempo. Mais tarde foram encontrados por uma família de pastores que os criou e educou. Já adultos, após descobrirem sua origem real e a lenda que girava em torno de ambos, os irmãos voltam à Alba Longa e matam Amúlio, restituindo o trono ao avô Númitor. Decidem, então, fundar uma cidade no mesmo local onde haviam sido salvos – nas margens do Tibre –, mas esperam que os presságios divinos lhes indiquem qual deles será o rei. Rômulo foi o eleito. Remo, ressentido e irritado, tenta violar o local sagrado delimitado pelo irmão. Por ter profanado o local sagrado este foi morto pelo próprio irmão.

Independente de se questionar quais passagens da lenda representam miticamente fatos reais sobre a fundação da cidade – que podem ser comprovados pela história e pelas ciências – e quais são representações fantásticas, importa aqui observar com tento que a mesma se consolidou e se difundiu entre as gerações no decurso dos tempos associando a fundação de Roma a uma ascendência divina. A partir da crença de que os deuses poderiam operar sobre os homens, sem que estes pudessem reagir a tais influências e desígnios divinos, associou-se a idéia de divindade a de uma autoridade incontestável. Fica evidente, então, que o conceito primordial de autoridade está intimamente ligado à natureza religiosa, cujo *auctor* empreendeu a fundação, o princípio do edifício, “autorizado” por um sopro de inspiração divinal.

De tal modo, nota-se que a religião romana possuía uma forte relação com a atividade política, com a capacidade de agir e iniciar algo novo, assim como, uma vinculação com o passado sob a face mais precisa e fiel de *re-ligare*, de retornar as origens – inerente a todo início. Empregando as palavras de Arendt, “a religião significava, literalmente, *re-ligare*: ser ligado ao passado, obrigado para com o enorme, quase sobre-humano e por conseguinte sempre lendário esforço de lançar as fundações, de erigir a pedra angular, de fundar para a eternidade” (2000: 163). À religião (*religio* sendo derivado de *re-ligare*) era imputada a missão de conservação, de continuidade e permanência do fenômeno fundacional, estabelecendo, desta maneira, um elo entre o passado e as gerações vindouras, no mais profundo sentido de *re-ligar* o presente com o passado³⁰.

Toda autoridade derivaria desse ato de fundação, do sacrossanto princípio que deveria servir de exemplo, de modelo, a toda geração ulterior e que, conhecedora desse passado, era a promessa de continuidade do mesmo. Vinculada à religião, ao fato de comunicar-se com o passado para conservá-lo e dar-lhe continuidade, encontra-se a idéia de “tradição” (do latim *tradere*, cujo significado é transmitir, entregar, confiar algo a alguém, ensinar). Visto que a autoridade se consolida sobre o passado – mas um passado presente na vida real, revelado nas palavras daqueles que possuíam autoridade (por tradição) – eram os anciãos, o Senado ou os *patres* (antepassados), ou, como se queira, os *auctoritas maiorum*, os representantes investidos desta autoridade obtida por descendência e tradição das gerações ancestrais e que, pela sucessiva transmissão seria legada à posterioridade mantendo viva idéias, ensinamentos, práticas, normas e valores.

Os romanos prezavam extraordinariamente os costumes dos seus antepassados, sobre os quais repousava a grandiosidade das conquistas e dos feitos decorridos do ato fundacional. Por esse motivo eram reconhecidos como *auctores*, aqueles que “presenciaram e criaram a sagrada fundação e, depois, a engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos” (ARENDR, 2000: 166). Assim, a importância e autoridade de que os *auctoritas maiorum* foram ungidos era derivativa da sua proximidade com os antepassados e com o passado, estando, portanto, mais próximos do ato sagrado da fundação do que os novos.

³⁰ Na religião romana “as divindades mais profundamente admiradas eram Jano, o deus do princípio, com o qual de certo modo ainda iniciamos nosso ano, e Minerva, a deusa da recordação” (ARENDR, 2000: 162). A religião estava voltada para o início, a fundação, o passado. Com os romanos, a veneração por aquilo que guarda a história ou a memória do princípio adquirem um caráter sacro, religioso.

A idade provecta representava, para este povo, sabedoria e experiência suficientes para eleger os antepassados como um modelo de conduta para os vivos. Desse modo, a autoridade, no sentido que os romanos a conheciam, representava a “sabedoria dos pais fundadores”, os padrões e modelos consagrados pelo tempo que – lembrando o sentido de autoridade trazido por Torrinha (1942) – deveriam ser glorificados, elevados em honra. A honra e a grandeza decorriam do agir de acordo com o consagrado e ratificado pelo modelo que santificava o passado e se convertia em autoridade graças à tradição preservada que, transmitida à posteridade, deveria servir de fundamento para as coisas futuras.

Uma das funções de maior apreço, tida entre estes, era precisamente zelar pela preservação dos paradigmas, das “reliquias” deixadas por herança pelas gerações anteriores. Era deste modo que, na Roma antiga, se compreendia e se firmava a autoridade, bem como, o próprio Senado³¹ – assembléia que constituía a magistratura suprema, delegatária de prestígio e poderes para aconselhar, orientar, julgar, decidir, legislar. Tanto a autoridade como o Senado romano, valiam-se da tradição para confirmar e aconselhar o que deveria ser feito, e não para predizer quais seriam os efeitos ou implicações futuras. Seu caráter de aprovação ou desaprovação das decisões tomadas pelos homens dava-se numa espécie de conselho, isenta de qualquer característica coercitiva ou de forma de poder e o povo romano consentia e aceitava esses aconselhamentos porque acreditava que os atos políticos, para corresponderem ao bem comum, precisavam gozar do consenso dos homens e dos deuses.

Em referência a importância dada aos moldes herdados dos antepassados, Arendt nos lembra que uma das qualidades mais prezadas e de maior relevância entre o povo romano era justamente atribuída à *gravitas* (senso de propósito, de importância e circunspeção que só poderia ser atingido na maturidade), vale dizer, o senso de responsabilidade e seriedade para com a tradição, a incumbência de zelar pela continuidade da fundação de Roma. Nas palavras desta autora, *gravitas* é:

31 A palavra senado provém do latim *senex*, que significa velho, idoso, ancião. Logo, o senado seria um conselho dos mais velhos e mais experientes, que usufruindo de prestígio, serviam de exemplo para os novos e auxiliavam nas decisões dos assuntos públicos da *polis*. Era o Senado que dirigia o Estado romano. Cabia a ele a elaboração das leis, o controle das finanças, a orientação da religião e também os destinos da política externa romana. O poder do rei não era absoluto, já que este dividia suas decisões com o Senado.

a capacidade de arcar com esse peso [da tradição], torna-se o traço 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 de uma embarcação, mantém as coisas sempre no justo equilíbrio” (2000: 165-166).

Dessa maneira, os exemplos, os feitos e os costumes dos antepassados, tal qual o lastro da embarcação, se transformavam em exemplo para o comportamento efetivo e para os padrões políticos e morais, conservando a autoridade incólume, desde que a tradição não fosse interrompida. Neste caso, a autoridade expressa a constância de conservação e sustentação dos atos do passado tornando-os o que convencionamos denominar de históricos.

Sob este aspecto, o sentido de acréscimo ou de aumento, derivado de *auctoritas*, dirigia-se em direção ao passado, “remetendo cada ato ao sagrado início da história romana e somando, por assim dizer, a cada momento singular todo o peso do passado” (ARENDT, 2000: 165), dirigindo-se, portanto, em sentido oposto ao que atualmente atribuímos ao crescimento. Cabia a cada geração a preservação do espírito de fundação, em razão do qual era possível aumentar, desenvolver e fazer crescer as fundações, tal como elas haviam sido consolidadas pelos antepassados. Assim, a autoridade insurge como uma espécie de “pedra angular” dos feitos antepassados a qual todas as inovações e progressos são incorporados.

Em suma, a autoridade procede de uma origem essencialmente política, na qual o seu sentido lídimo expressa, portanto, a inevitável consideração para com o passado, a “proteção” de uma tradição consagrada que representava estabilidade e garantia de continuidade estável, um elo entre o passado e o futuro capaz de resguardar a estabilidade e permanência do fundamento do mundo, tão imprescindíveis aos seres humanos diante da precibilidade desse mundo que existiu antes de nós e continuará a existir aos que nele vivem e aos que os sucederão, precisando, por isso, ser protegido e conservado. Tem-se então, a coincidência e a correlação entre autoridade, tradição e religião – procedentes do ato da fundação – formando o que Arendt denominou de tríade romana, estrutura sob a qual se erigiu a história romana.

Embora, aparentemente, a visão grega de autoridade – derivada da sabedoria – seja diferente da visão romana – na qual a autoridade assenta-se sobre a grandeza das experiências dos seus ancestrais – há um elo entre ambas as concepções se pensarmos que

as experiências dos mais velhos podem ser admitidas também como um tipo de sabedoria: a sabedoria daquele que viveu mais e por isso mesmo possui maiores conhecimentos sobre o mundo e sobre as formas de agir nele. Outro ponto em comum entre as concepções grega e romana reside no fato de que autoridade é personificada e pressupõe hierarquia. Aquele que é investido de autoridade possui extraordinário valor paradigmático, deve governar, conduzir por um caminho já preestabelecido.

2.1.1 – Do propósito da autoridade

O sentido e o propósito a que visa a autoridade parecem já não serem tão nítidos; consequência da crise da modernidade que favorece, além dos muitos equívocos em torno da questão, o esvaziamento do conceito, seguido da multiplicidade de significados que parece hoje possuir e o seu declínio no percurso da história. É possível, então, elencar diversos tipos de autoridade, cada qual correspondendo a determinado tipo de abordagem teórica ou de visão de mundo. Apesar da diversidade de sentidos conferidos ao termo autoridade, o que há em comum entre eles é a existência de hierarquia e da capacidade de exercer influência.

Para Lobrot (1977: 40), crítico da idéia e do exercício da autoridade, a capacidade de influir é a “forma mais sutil e mais indireta de autoridade”, porquanto age sobre o indivíduo sugerindo-lhe certas ações. Segundo o autor, o fenômeno da influência assemelha-se muito com a sedução. Em conformidade com o campo semântico de *seducere* (guiar para outro lado, mudar de rota) o indivíduo é levado a observar, a confiar no outro, considerando-o como um testemunho válido, sem o qual não se pode conhecer ou compreender algo.

Referente a correlação entre influência e autoridade, os assertos de Lobrot indicam uma provável contradição, pois o autor afirma que ambas se assemelham, uma vez que a autoridade exerce influência. Por esta equação parece equivocada a afirmação do referido autor pela qual a autoridade é eminentemente negativa, fundada no temor e na

ameaça (consistindo em fazer agir pela força ou em proibir algo)³² enquanto que a influência é positiva e consiste na proposição, na solicitação.

A capacidade de influenciar e de intervir no comportamento do outro advém de certa superioridade reconhecida, porque é aceita, respeitada e, por conseguinte, legitimada. Com efeito, a autoridade surge do reconhecimento que a infunde, da credibilidade e confiança nos ensinamentos e mensagens que transmite e desenvolve-se através do prestígio. Por assim dizer, a autoridade é algo personificado, que se interioriza. Inicialmente, surge como algo externo, mas se torna parte integrante do próprio indivíduo quando este a associa com propósitos reconhecidos como válidos e admitidos como verdadeiros.

Numa concepção muito próxima da herdada da Antigüidade, Garrido (2000: 42), refere-se ao termo *auctoritas* no sentido de uma autoridade por reconhecimento, apontando ainda a correlação deste com sabedoria. Assim como Arendt, Garrido também discute a autoridade como um fenômeno distinto de *potestas* (poder).

Autoridade ou sabedoria socialmente reconhecida. Contrapõe-se a *potestas*, ou poder de mando socialmente reconhecido. O termo se utiliza com referência a pessoas ou grupos que gozam de prestígio social, pelo carisma ou pela sabedoria que se lhes reconhece, e que por isto podem avaliar os atos dos outros.

Só há autoridade se, e tão-somente se, os que a ela estão subordinados reconhecem sua legitimidade; se se admite que um encontra-se em posição de preeminência em relação aos demais. Logo, havendo autoridade, não há igualdade, dado haver um que está em posição de superioridade em relação ao outro. Conseqüentemente, autoridade e hierarquia são idéias correlatas.

Dado o fato de que a autoridade aparece de forma hierarquizada e ser relacionada aos meios de conduzir, dirigir, ordenar, freqüentemente ela é confundida com alguma forma de poder, especialmente quando a íntima ligação entre autoridade e poder aludem a questão da obediência. Arendt alerta sobre esta ocorrência distinguindo ambos e

³² Lobrot afirma, em sua obra **A favor ou contra a autoridade**, que no mundo em que vivemos a autoridade é apenas mais uma, entre outras, causas de temor e de ameaça. O exemplo do animal perigoso e poderoso que faz fugirem os animais que arriscam ser sua vítima é usado como analogia para a obediência. “O homem que obedece nada mais faz do que evitar a dor que sobreviria se não obedecesse” (1977: 36). Por esse exemplo, tem-se a impressão que o autor quis demonstrar que a obediência não é uma escolha, mas sim, algo inevitável.

afirmando que “a característica mais proeminente dos que detêm autoridade é não possuir poder” (2000, p. 164). Para a referida autora,

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 têm seu lugar estável predeterminado. (2000, p. 129)

Analogamente à concepção romana de autoridade, Boudon & Bourricaud (1993), sob o prisma sociológico, trazem o conceito de autoridade como significado de confiança, de acolhida de sugestão ou ordem, com respeito e consideração (“ou ao menos sem hostilidade nem resistência”), a qual se está disposto a submeter-se. A pessoa investida de autoridade seria aquela que está de acordo com a tradição (“sempre foi assim” – BOUDON & BOURRICAUD, 1993: 29) e possui a responsabilidade de transmitir o legado produzido pelas gerações antepassadas no intuito de preservar a própria identidade social³³.

Cabe aqui uma importante consideração, o fato da autoridade não estar relacionada com a vontade ou interesse próprio daquele que dela está investido – diferentemente da concepção de muitos pensadores que a conceberam como sendo uma imposição da vontade de alguém sob a vontade de outrem, por estar relacionada à ação e às atitudes humanas em face aos outros e ao mundo. Escolhendo a segunda trilha, Lobrot aponta que deve haver uma identificação entre a vontade daquele que é superior e daquele que é inferior. Segundo o autor, “a autoridade não consiste apenas em pesar sobre a vontade do outro. Consiste também, e ainda mais, em conformar a vontade de quem obedece à vontade de quem comanda” (1977: 36). Na visão de Lobrot a autoridade é algo nocivo, pois é tida como uma imposição que se utiliza de meios repressivos ou coercitivos.

A autoridade é um sistema que permite alterar a vontade do outro, curvando-a no sentido que se deseja.

Dois casos podem ser apresentados. Ou bem se procura suprimir pura e simplesmente a vontade do outro, porque ela constitui um perigo e, então, utiliza-se um mecanismo que chamaremos a Repressão. Ou bem se procura fazer o outro agir num sentido

³³ Alguns pensadores modernos como Arendt e Oakeshott, entre outros com inspiração em Aristóteles, Hegel e Rousseau (BOTTOMORE & OUTHWAITE: 39) atribuem à identificação social, como expressão de valores e crenças compartilhadas, a razão para a aceitação da autoridade.

diferente daquele que ele próprio desejaria, num sentido que deseja útil. Utiliza-se então um mecanismo que chamaremos Coerção. Quer se trate de Repressão ou Coerção, o princípio é sempre o mesmo e devemos mais uma vez analisá-lo. O princípio é o de transformar o campo psicológico do indivíduo sobre o qual se quer agir de tal modo que o ato que ele projeta tenha conseqüências distintas daquela que deveria ter normalmente (LOBROT, 1977: 34).

Na contramão de tal perspectiva, a autoridade não se limita a alterar a vontade do outro, conforme deseja aquele que a exerce. Ela se legitima pelo interesse ou aquiescência daqueles que estão submetidos a ela e isso a distingue da tirania, pois “o tirano governa de acordo com seu próprio arbítrio e interesse, ao passo que mesmo o mais draconiano governo autoritário é limitado por leis” (ARENDDT, 2000: 134)³⁴.

De acordo com o sentido de autoridade, relativo à fundação inicial, a obediência não é conseqüência da imposição da vontade alheia. Sob este aspecto, a autoridade configura-se como a capacidade que alguém tem de fazer com que suas propostas sejam aceitas, pois faz crer que age em conformidade com certas regras ou concepções comuns que predominam numa sociedade e não como mero interesse próprio. No exemplo romano, por estar amparada no ato fundacional, a obediência àqueles que foram ungidos de autoridade decorre de sua ligação com a religião e com a tradição e não pelo convencimento.

Se por um lado a autoridade é analisada sob a perspectiva de quem a possui, por outro, é igualmente necessário considerar a perspectiva de quem a ela se submete. O exercício da autoridade também está sujeito ao modo como se consente a mensagem ou o conselho emitido. Via de regra, o termo remete a uma idéia de restrição, de coibição da espontaneidade e da exigência de submissão a uma ordem externa. Correlativa a esta idéia de autoridade estaria a de obrigação e obediência. Entretanto, na medida em que é acolhida “mais como um conselho e menos que uma ordem” (MOMMSEN apud ARENDDT, 2000: 165), sobre cujo fundamento os membros do grupo concordam, ela está vinculada à idéia de reconhecimento de superioridade ou ascendência pessoal, por meio do qual “uma

³⁴ O termo draconiano, conforme Bowra (1969: 50) deriva de Draco, que no ano de 621 a.C lançou em Atenas, um rigoroso código de leis escritas. Segundo o autor, “Draco era tão rigoroso que ‘draconiano’ passou a ser o termo para qualificar extrema severidade ou crueldade em qualquer terreno. Draco tornou a pequena violação do roubo de couves passível de pena de morte e deu a um credor direitos sobre a pessoa do devedor – que iam de fato até à escravização do mesmo. Mas o código de Draco introduziu também a idéia do homicídio justificável e fazia distinção entre o assassinio premeditado e o involuntário”.

pessoa se faz crer, obedecer, respeitar, se impõe ao juízo, à vontade, ao sentimento de outrem” (LALANDE, 1993: 116).

Por conseguinte, a autoridade tem como fundamento a expressão de aceitação ou consentimento e sendo expressão de consentimento não envolve relações de poder, pois é exercida apenas sobre os que voluntariamente a aceitam, cessando quando termina esse consentimento voluntário. Bottomore & Outhwaite classificam este tipo de autoridade derivativa da confiança (espécie de aconselhamento) como *autoridade per se*.

Diversamente do conceito romano que não correlacionava, ou melhor ainda, não confundia poder e autoridade, atualmente não há tanta clareza. O termo tornou-se ambíguo. Se por um lado poder e autoridade eram entendidos de formas distintas, de modo que a definição de autoridade deveria ser “tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através dos argumentos” (ARENDRT, 2000: 129); por outro, podem ser percebidos como sinônimos.

Seguindo a linha de pensamento arendtiano, a autoridade não é derivativa da violência, muito menos sua substituta. Difere da força e transcende tanto o poder quanto os que o detêm. Seu fundamento de legitimidade pauta-se na própria hierarquia que lhe é inerente e no reconhecimento desta, portanto, não é coercitiva. Também não é apropriado considerá-la com base na força dos argumentos que operam no sentido de convencer os que estão imediatamente implicados como subordinados na relação de autoridade. A persuasão é incompatível com a autoridade pelo fato de pressupor uma igualdade, contrapondo-se a autoridade que é essencialmente hierárquica pressupondo, assim, a desigualdade.

A associação com alguma forma de poder ou violência pode ter derivado do caráter de obediência, pois, como habitualmente se supõe, a autoridade é entendida como “o poder de se fazer obedecer” (LITTRÉ apud LALANDE, 1993: 116). Abbagnano (1963: 116), numa definição geral de autoridade, também a relaciona com poder e obediência sob a forma de controle das opiniões e comportamentos, independente do assentimento daqueles sobre os quais se exerce. Define-a como “cualquier poder ejercido sobre un hombre o grupo humano por otro hombre u otro grupo. [...] Em general, la autoridad es, por lo tanto, cualquier poder del control de las opiniones y de los comportamientos singulares o coletivos, a quienquiera que pertenezca”. A aceitação incondicional ou a submissão voluntária às ordens ou diretrizes de outrem pressupõe uma relação de

passividade na qual a autoridade é considerada uma forma de poder estabilizado e instituído³⁵.

Pensar a autoridade como forma de poder estabilizado e instituído é considerá-la como poder legítimo que lhe atribui e assegura eficácia. Contudo, essa mesma legitimidade imprime à autoridade um caráter de ambigüidade, pois para certificar sua legitimidade pode tanto sustentar-se no condicionamento psicológico que crê na existência de um poder fundado, a exemplo das relações entre pais e filhos, mestre e aluno, bem como, assumir uma face coercitiva que se vale de outros meios, como a violência, para garantir o exercício de poder e a aceitação da autoridade como tal. O emprego da violência para certificar a autoridade é, no mínimo, enganoso, pois se cria a ilusão da autoridade, mas esta deixa de existir e cede espaço ao autoritarismo³⁶.

Laberthonnière (apud DAVIS & LUNA, 1991) e Arendt comungam da opinião que a autoridade sempre exige obediência; no entanto, segundo os autores, quando a mesma se impõe como um poder ou há a necessidade da força e da violência antes se evidencia a falta do que a presença de autoridade, ou seja, “onde a força é usada, a autoridade em si fracassou (ARENDR: 129 e 141) e ao fazer uso de meios violentos para se impor, ela cede lugar ao autoritarismo” (DAVIS & LUNA). O autoritarismo instala-se justamente quando a crença na legitimidade da autoridade cessa ou encontra-se enfraquecida e não mais se reconhece o regente do poder que precisa lançar mão de meios artificiais e arbitrários para impor a obediência. Com o autoritarismo a autoridade é em si fragilizada.

O que talvez tenhamos que pensar ou fazer é a distinção necessária entre as variáveis sociológicas do conceito e o próprio conceito quando referido à educação e ao

³⁵ Bobbio (1986) descreve a autoridade como uma relação de poder duradoura. Como poder estável ela é continuativa no tempo e pressupõe obediência absoluta às regras e aos limites estabelecidos. A aquiescência gradativa e cada vez mais sólida deste conjunto de relações de caráter assimétrico, ao qual se sujeita a obedecer ou se desfruta do direito incondicional de ser obedecido caracterizar-se-á na autoridade estabelecida, isto é, num poder continuativo e cristalizado que pode ser considerado como legítimo. Nas palavras do autor: “na medida em que se gera uma disposição para obedecer, o poder se estabiliza; e esta estabilidade é tanto mais sólida quanto a disposição para obedecer é, dentro da esfera de aceitação da Autoridade, incondicional” (p. 92)

³⁶ Bobbio apresenta como um dos possíveis significados de autoritarismo as situações de relações hierárquicas nas quais “as decisões são tomadas de cima, sem a participação ou o consenso dos subordinados. [...] Uma situação de autoritarismo tende a instaurar-se todas as vezes que o poder é tido como legítimo por quem o detém, mas não é mais reconhecido como tal por quem a ele está sujeito” (1986: 93-94) recorrendo-se então à mecanismos de poder ou à força para a obtenção de obediência incondicional.

ensino. Mas, antes, ainda que de maneira breve, pensemos sobre as relações entre a idéia de autoridade e a de liberdade.

2.2 – Autoridade e liberdade: discrepância ou concordância?

Do mesmo modo que as sociedades se transformam e novas necessidades e interesses se manifestam, também as palavras e o seu sentido se modificam (quando não caem no esquecimento ou desvencilham-se do seu sentido original). O conceito de “liberdade”, assim como o de “autoridade”, teve seu sentido obscurecido e deturpado ao longo do tempo, não devendo o segundo, associado ao de obediência, ser entendido como restrição à liberdade, pois há aí uma vinculação que não pode ser ignorada. Isso indica que há, entre o antigo e o moderno conceito de liberdade, alterações conceituais que não podem passar despercebidas. Ter conhecimento sobre a genealogia e as possíveis mudanças de significado de determinados termos (como vem a ser o caso das palavras autoridade e liberdade) constitui uma contribuição fundamental, tanto para preservá-los do esquecimento quanto para deslindar o sentido que passam a ter na lacuna que se interpõe entre o passado e o futuro. Assim, mesmo que concisamente, importa distinguir o significado que a liberdade assumia na *polis* grega e qual o sentido que evoca na modernidade. Recuperar as origens de conceitos-chave da linguagem política como liberdade e autoridade podem exprimir a relevância dos mesmos no âmbito educacional, dado que, como assevera Arendt em **Entre o passado e o futuro**, o que vivemos hoje é uma crise política que se propaga sobre as demais esferas da vida com efeitos sobre a educação que merecem nossa atenção.

A idéia de liberdade tem suas raízes na experiência de democracia grega³⁷, especialmente a democracia ateniense dos séculos V e VI, significando a liberdade de participação do cidadão nos assuntos da *polis*. De acordo com Grimal (1990), a palavra

³⁷ Vale lembrar que esta antiga forma de democracia era limitada. Estendia-se a uma minoria, já que, mulheres, estrangeiros (embora fossem considerados cidadãos livres não gozavam dos direitos de cidadão) e escravos não participavam das decisões políticas da cidade.

liberdade surge para designar tão-somente o estado daquele que não era escravo, que não estava submetido aos caprichos de um senhor.

Sinteticamente, Lafer (1980: 12) conceitua a liberdade antiga como a “distribuição democrática entre os cidadãos que participam da feitura das leis, em virtude do acatamento, pela comunidade política, dos princípios de *isonomia* e *isegoria* que asseguram aos seus membros igualdade na elaboração e aplicação das normas”.

Ao contrário do que se pode presumir, na Antigüidade greco-romana, autoridade e liberdade não são termos contraditórios. Pelo contrário, são fenômenos complementares e ambos possuem raízes no ato fundacional das cidades romanas, pois a liberdade presidiu à criação e fundação inicial enquanto que a autoridade resulta daquilo que, no decorrer do tempo, acrescentou-se à edificação proveniente do ato de fundação.

Autoridade e obediência não devem ser entendidas como restrição de liberdade, há uma vinculação que não pode ser ignorada.

Em latim, ser livre e iniciar guardam conexão entre si, embora de maneira diversa. A liberdade romana era um legado transmitido pelos fundadores de Roma ao povo romano; sua liberdade ligava-se ao início que seus antepassados haviam estabelecido ao fundar a cidade, cujos negócios os descendentes tinham de gerir, com cujas conseqüências precisavam arcar e cujos fundamentos cumpria “engrandecer”. [...] Esse início continha o elemento autêntico da liberdade romana, tornando, assim, política a sua história; partiam, o que quer que tivessem de relatar, *ab urbe condita*, da fundação da cidade, garantia de liberdade romana. (ARENDDT, 2000: 215)

A partir do que até então foi exposto é possível abstrair a intrínseca relação que há entre autoridade e liberdade em sua raiz romana – a fundação. Se liberdade é começo, é início, a natalidade sendo um início, também é possibilidade de liberdade. Cada ser que nasce introduz algo inteiramente novo no mundo e conseqüentemente é possibilidade de instaurar-se um novo começo. Todavia, é um início num mundo já preexistente, pertencente não só aos que nele habitam, mas inclusive aos que por ele já passaram e que permanecerá aos que ainda virão. Assim, o princípio da natalidade evoca o sentido autêntico de autoridade (o caráter sagrado da fundação que deveria permanecer às gerações futuras) enquanto responsabilidade de transmitir por descendência e tradição as fundações já estabelecidas, apresentando o mundo como é aos então recém chegados. A articulação dos termos autoridade e liberdade, aparentemente antagônicos, vem à tona em caráter complementar, pois ao mesmo tempo que o homem é livre para fazer um novo começo ele

não o faz a partir do nada. Ele possui um débito com a geração passada e com a futura; com a geração passada porque tem a obrigação de engrandecer as conquistas e os ensinamentos de seus ancestrais, e com a futura porque é responsável em lhe transmitir esse legado de conhecimentos.

Entretanto, assim como a crise da autoridade no âmbito político e público difundiu-se no âmbito pré-político, migrando de um campo para outro sem atentar para as especificidades que cada âmbito reclama, também a transposição da idéia de liberdade da esfera exclusivamente política³⁸ para o campo do pensamento individual, do domínio da vontade (introduzida no campo filosófico por Agostinho – *liberum arbitrium*³⁹) deturpou seu sentido.

Na ótica política, âmbito em que a liberdade se tornou conhecida, a mesma era vivenciada como um fato da vida cotidiana tornando o homem capaz de agir e interagir com o mundo e com os outros por meio da palavra e da ação, não expressando qualquer vinculação com o fenômeno da vontade. Politicamente, liberdade significa “chamar à existência o que antes não existia” (Ibid.: 198) – no sentido romano de ser livre para iniciar. Quando a liberdade deixou de ser um fenômeno político (experenciada no agir e na associação com os outros) e passou a integrar o campo do pensamento, do diálogo consigo mesmo, remetendo à faculdade da vontade, de forma que *liberum arbitrium* e liberdade converteram-se em sinônimo é que se tornou problemática. A introdução do fenômeno da liberdade na esfera filosófica e seu tratamento como atributo do pensamento distorceu o seu próprio sentido na experiência humana, pois não lhe exigiu “mais que o exercício da vontade, independentemente das circunstâncias e da consecução das metas que a vontade estabeleceu” (Ibid.: 209).

Uma vez deturpado o sentido tanto de autoridade quanto de liberdade parece duvidoso, sob a luz das teorias sociais da modernidade, perceber a noção de

³⁸ O campo original da liberdade é o âmbito da política, do diálogo no plural, da comunicação entre os homens que surge no espaço da palavra e da ação: o mundo público cuja existência permite o aparecimento da liberdade. “A *raison d’être* da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação” (ARENDT, 2000: 192).

³⁹ O *liberum arbitrium* tem seu princípio de liberdade estabelecido na vontade, no querer e no não querer, “uma liberdade de escolha que arbitra e decide entre duas coisas dadas” (ARENDT, 2000: 197). Transpor a idéia de liberdade para o domínio interno, a vontade – “cuja atividade essencial consiste em impor e mandar” (Ibid: 190), distorceu o seu sentido na experiência humana, pois restringiu-se ao domínio individual, como diria Arendt, entre o mim e mim mesmo, diferente do sentido original, no qual a condição de liberdade dizia respeito ao relacionamento entre homens.

complementaridade ou mesmo de interdependência entre ambos. No mundo moderno, autoridade e liberdade, tal como foram experienciadas outrora em sua matriz político romana, não encontram fundamentos válidos e as teorias explicativas de tais fenômenos, principalmente o liberalismo e o conservadorismo, se revelam restritivas e insuficientes.

Dado o fato de que a autoridade e a liberdade, como foram outrora, não conseguiram se restabelecer no mundo moderno instaura-se um conflito de interpretações acerca de tais conceitos. Sem parâmetros evidentes que os fundamente, a opinião pública oscila ora tentando consolidar a autoridade, ora a liberdade, fato que abalou ainda mais profundamente a compreensão de ambas. A este respeito Arendt (2000: 138) nos diz:

(...) estamos de fato em confronto com um simultâneo retrocesso tanto da liberdade como da autoridade no mundo moderno. No que diz respeito a esses processos, pode-se mesmo dizer que as numerosas oscilações da opinião pública, que há mais de cento e cinquenta anos têm balançado a intervalos regulares de um extremo a outro, de um clima liberal a outro conservador, e de volta para outro mais liberal, tentando em certas ocasiões reafirmar a autoridade e, em outras reafirmar a liberdade, resultam somente em um maior solapamento de ambas, confundindo os problemas, borrando as linhas distintivas entre autoridade e liberdade e, por fim, destruindo o significado político de ambas.

A hesitação diante de conceitos cruciais como autoridade e liberdade provém do fato de que – com a degradação da esfera pública e política que garantia um mundo comum a todos através dos significados que eram compartilhados por meio da tradição – ao se desvencilhar da tradição, a modernidade mostra-se incapaz de comunicar e dar continuidade àquilo que garantiria um mundo comum a todos.

Com a perda desse núcleo comum e compartilhado, noções como autoridade e liberdade, que em outros tempos possuíam uma significação clara e distinta, revelam-se agora desprovidas de um sentido autêntico. Tanto o liberalismo quanto o conservadorismo, teorias modernas da esfera sócio-político-histórica que se ocupam da questão da autoridade e, conseqüentemente da liberdade, são incapazes de apresentar uma compreensão adequada de tais conceitos por não perceberem distinções importantes e fundamentais que há entre ambos em determinadas formas de governo; além disso, tratam de conceitos que perderam seu significado na realidade público-político na contemporaneidade, apesar disso, sem perder a sua importância.

O fato de tais teorias (o liberalismo e o conservadorismo) contestarem a importância de reconhecer diferenças ou de efetuar distinções leva, ainda, à universalização funcional de conceitos e idéias. Ou seja, a preocupação não incide sobre o conceito em si e sua significação, mas apenas sobre a função que desempenha. Desse modo, se um conceito preenche a mesma função de outro, então eles são equacionados e usados como sinônimos, um substituindo o outro na designação de uma mesma coisa. Disso decorre, por exemplo, a equivocada e perigosa equação entre autoridade e violência. Conforme esta lógica, “se a violência preenche a mesma função que a autoridade – a saber, faz com que as pessoas obedeçam –, então violência é autoridade” (ARENDDT, 2000: 140).

Por efeito da incapacidade de realizar distinções conceituais, bem como da universal funcionalização de conceitos, essas teorias além de distarem de uma compreensão plausível de certos fenômenos políticos, aparentam, ainda, não discerni-los coerentemente nas diversas formas de governo.

O liberalismo, inspirado no pressuposto da “constância do progresso... na direção da liberdade organizada” (Ibid.: 133) considera um retrocesso aquilo que não segue esta mesma direção, não percebe a diferença basilar entre tirania e autoritarismo, assim como também não distingue autoritarismo de totalitarismo, pois presume que qualquer restrição da liberdade resulta num sistema totalitário ou tirânico⁴⁰. O totalitarismo, que talvez antes de tudo, não seja mais que uma doutrina apoiada no poder ideológico de uma pretensa verdade, é confundido com o poder absoluto de um homem ou grupo.

Por conseguinte, autoritarismo, tirania e totalitarismo reduzem-se a fenômenos que apenas expressam graus e intensidades diferentes de liberdade nos diferentes governos. Fato que revolve à antiga discussão que equivocadamente associa autoridade com tirania e poder legítimo com violência; em outras palavras, encontra-se aqui um dos princípios constituidores da ambigüidade que circunda os termos autoridade e liberdade. Enquanto o governo tirânico se orienta pelo próprio arbítrio e se vale do despotismo para impor sua vontade, contrariamente, o governo autoritário segue regido e limitado por leis, portanto são divergentes, pois enquanto o primeiro apóia-se sobre uma vontade interna, o segundo deriva sua legitimidade de uma força externa, na qual seu poder pode ser legitimado sem o

⁴⁰ Conforme apontado por Arendt (2000), em regimes autoritários há a restrição da liberdade, em tiranias e ditaduras há sua abolição política e nos sistemas totalitários há a eliminação da própria espontaneidade humana, ou seja, da mais geral e elementar manifestação da liberdade em decorrência dos métodos de condicionamento empregados.

recurso da violência. Mas por tratar indiferentemente estas distinções, o pensamento liberal refuta as formas de poder que poderiam deter o progresso em direção à liberdade rejeitando qualquer forma de poder “não importa qual possa ser sua origem” (Ibid.: 134).

Sob este ângulo qualquer forma de autoridade assume contornos opressivos e perniciosos, até mesmo em âmbitos onde nunca fora questionada, tal como o âmbito da criação dos filhos e da escolarização. Associada a uma forma de imposição de poder “a autoridade que governa a relação entre pais e filhos e entre mestres e alunos foi, assim, violentamente solapada, porque identificada com o uso ilícito de alguma força ou poder” (DAVIS & LUNA, 1991: 66)

As teorias conservadoras – que vêem no progresso da liberdade a ruína da autoridade – por sua vez, preocupam-se com a restauração da autoridade, que ao ser solapada debilitou igualmente a liberdade e os limites que a protegiam. Para os conservadores, a autoridade, em vez de restringir a liberdade, é uma condição para a mesma.

Resultante da tensão entre esses dois sistemas teóricos que ganharam relevo na modernidade instalou-se a antinomia entre o homem livre e o determinado, entre a liberdade e a autoridade. Ocorre, então, a dicotomização do indivíduo e o esvaecimento dos limites entre a liberdade e a autoridade, solapando uma em nome da outra e legando ao pensamento moderno a idéia de oposição entre ambas. Todavia, há aqui um sério mal-entendido.

Tendo o individualismo e o império da liberdade incondicional, como valores primeiros, torna-se passível de compreensão a relação, na sociedade moderna, entre a crise da modernidade e a crise de autoridade, disseminadas em todas as esferas sociais, inclusive na educacional. Foi sobre o âmbito educativo que o esmaecimento dos limites entre liberdade e autoridade se fizeram mais evidentes e danosos.

2.3 – Liames entre tradição, autoridade e educação.

Consideráveis transformações caracterizadas pela incessante aceleração do ritmo da vida cotidiana têm causado profundas modificações nas ações e atuações das pessoas no que se refere à vida em sociedade. Muito além das aparentes mudanças percebidas em diversos setores da vida social, há aquelas que, apesar de não serem tão visíveis denunciam uma tensão, um conflito único dos tempos atuais: o franco declínio da tradição e de sua transmissão, alterando-se os modelos de referência e de comportamento. Os modelos fundamentados em tradições do passado parecem representar muito pouco nessa fase de excessiva abertura às novidades. Adequando-se a um modelo amplamente fundamentado no discurso da modernidade, a mudança em si parece se constituir no principal motor em quase todos os âmbitos da vida humana.

No texto **A crise na educação**, Arendt certifica que a crise da autoridade na educação, vivenciada em nosso tempo, liga-se fortemente à gradativa derrocada da religião e da tradição. Ou melhor, com a postura que adotamos em relação ao passado. Vivenciamos um novo tempo, uma nova fase na qual tem-se a impressão que o passado em quase nada pode contribuir com a nova geração, pois as antigas referências se tornaram obsoletas; é como se não houvesse nenhuma herança, nem mesmo predecessores. Os recém-chegados ingressam nesse mundo como imigrantes em terras estrangeiras e permanecem como tais.

A perda da autoridade representa “a fase final, embora decisiva, de um longo processo que durante séculos solapou basicamente a religião e a tradição” (Ibid.: 130). Na Antigüidade, a religião mantinha um elo com os antepassados, sendo responsável pela conservação da tradição. A perda da religião trouxe consigo a dúvida, a desconfiança dos dogmas da religião institucional, tornando evidente seu declínio; todavia não representou exatamente a perda da fé –“mas quem pode negar que também a fé, protegida durante séculos pela religião, suas crenças e dogmas, foi gravemente ameaçada pelo que é na realidade apenas uma crise da religião institucional?” (Ibid.: 131). Nesse sentido, em razão dos questionamentos dos dogmas (até então indiscutíveis e tidos como legítimos), a perda da religião, no sentido romano de *re-ligare*, traduziu-se, na Era Moderna, como o predomínio da dúvida e da desconfiança. A dúvida, que inicialmente se fez presente no âmbito da religião se desdobra sob o domínio da tradição, questionando sua legitimidade e redundando na perda desta.

Por sua vez, a perda da tradição comprometeu a dimensão de profundidade da existência humana rompendo o vínculo com a experiência vivida pelos ancestrais que serviam como marco de orientação. Arendt expressou esse rompimento como uma “quebra entre o passado e o futuro” ilustrando-a com o seguinte aforismo, do poeta e escritor francês René Char: “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento” (Ibid.: 28). Metaforicamente, o testamento corresponde à tradição que se perdeu, não havendo uma continuidade consciente no tempo, “nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem” (Ibid.: 31), ou ainda, como o esgarçamento do “fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (Ibid.:130).

Embora, muito facilmente, se equacione tradição e passado eles não representam a mesma coisa. Tradição e passado são entidades distintas, ainda que possuam laços muito estreitos – não há autoridade sem tradição, nem tradição sem autoridade. O passado é o momento em que se deu determinado acontecimento, em que determinada ação ocorreu. É a mera estratificação dos fatos históricos já realizados. O passado é intransmissível, pode ser lembrado, mas não transmitido. Já a tradição é a maneira de fazer presente aquilo que ocorreu ou daquilo que se costumava fazer nos tempos passados. A relação da tradição com o passado reside na sua ligação com a fundação original da ação, estabelecida pela transmissão desse passado. Enquanto o passado “fica”, a tradição prossegue, continua. É a condição propulsora de novos fatos. Seguindo este raciocínio, a perda da tradição não significa necessariamente a perda do passado, mas quando se a perde sujeita-se o passado ao esquecimento, dado que a tradição abrange os vivos e os mortos e aqueles que ainda não nasceram (FRIEDRICH, 1974: 32). Eis o porquê da asserção de Arendt de que a perda da tradição afeta a profundidade da existência e da dimensão humana.

Por fim, a dúvida que abalou a religião e a tradição, ao invadir o domínio político, acarreta a perda da autoridade que se assenta no passado e é responsável pela conservação do mundo. A perda da autoridade no mundo moderno é politicamente análoga a perda da permanência e segurança do mundo, entendida no seu sentido fundacional de expansão progressiva e temporal que projeta e dimensiona às gerações futuras o exemplo de grandeza dos antepassados. Concomitante a perda da autoridade perdeu-se o fundamento de continuidade do mundo, resultando em transformações e modificações num

ritmo cada vez mais acelerado “como se estivéssemos vivendo e lutando com um universo protéico, onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer coisa” (Ibid.: 132). A permanente aceleração do ritmo de mudanças, as inovações constantes, torna-se a marca e o valor supremo do mundo moderno que por sua vez já não fornece elementos suficientes para a compreensão e interpretação deste mundo que muda sem cessar e que sujeita o homem a ser estrangeiro do mundo no qual vive, rejeitando como um fardo, o pertencimento a uma história e memória precedentes.

De modo geral, o enfraquecimento da tríade autoridade, tradição e religião significou o comprometimento dos alicerces que durante séculos conferiram estabilidade e fundamento necessários ao mundo. Esquecida do vínculo e dos princípios da trindade romana, a modernidade parece enfrentar a dificuldade de encontrar um fundamento de legitimação, pois ao aderir ao efêmero instaurou um processo amnésico da existência e produção das gerações antecessoras. Ao que parece, esta é uma situação paradoxal, pois ao mesmo tempo que se nega uma tradição, busca-se (talvez em vão) preencher esse hiato com toda sorte de novidades. Além disso, denuncia também – e como já vimos – a ausência de experiências válidas e autênticas do fenômeno da autoridade, motivo pelo qual se encontram obstáculos para a sua compreensão.

Seria, então, possível pensar que, se outrora houve uma herança sem, no entanto, haver um testamento, estar-se-ia, agora, diante de uma possível ausência de herança? Que papel teria uma tradição que insiste numa “cultura da novidade”? Corresponderia a uma geração que segue sem a segurança de qualquer referência valorativa que os oriente na compreensão e na construção do mundo comum? Em resposta a tais indagações, talvez haja aqueles que afirmem ser mais sensato não possuir herança alguma do que possuir uma herança antiga e inevitavelmente obsoleta. Desta sorte, são defensores da idéia de que a geração atual não necessita mais de guias, da orientação dos mais velhos, visto que diante das inúmeras facilidades de acesso às inovações tecnológicas de informação e comunicação a geração mais jovem não mais estaria aquém dos saberes que os mais velhos possuem. Aliás, em adequação a um tipo de discurso contemporâneo, admitem que as crianças sabem tanto – e pior ainda, em alguns casos, até mais – que os adultos, fazendo parecer, cada vez mais, que a relação entre adultos e crianças é uma relação de igual para igual.

Essa discussão remete às dificuldades e contradições nas relações educacionais entre as gerações, tanto em sua face familiar quanto escolar, que se fundamentam, não mais (como nas sociedades antigas) nos valores da tradição e da hierarquia, e sim nos da liberdade e da igualdade. Tal polêmica remete diretamente aos pressupostos arendtianos que tratam dos problemas que assolam o âmbito educativo na modernidade. Na opinião de Arendt, as dificuldades vivenciadas na esfera educacional decorrem basicamente de três pressupostos, influenciados por tendências da psicologia do desenvolvimento e do pragmatismo, que se interligam entre si e, direta ou indiretamente, aludem à questão da autoridade, ou seja, na recusa de assumir essa responsabilidade pelo mundo, bem como, na recusa de guiar os novos, deixando-os a mercê de seus próprios recursos.

Caberia, neste caso, uma outra indagação: apesar do ritmo alucinante dos tempos atuais, que torna obsoleta a própria novidade, a nova geração poderia engendrar o “novo” a partir do vácuo?

Em sua origem lingüística, a palavra “tradição” – *tradere* – significa transmitir (à posteridade), ou confiar algo aos cuidados de alguém. *Tradere* significa precipuamente entregar, designa o ato de passar algo para outra pessoa, ou de passar de uma geração a outra geração. Surge, originalmente, no contexto jurídico romano, referindo-se as relações de herança. Uma propriedade poderia passar de uma geração para outra, dada em confiança, para protegê-la e provê-la. No sentido figurado *tradere* relaciona-se ainda com o conhecimento, com a experiência das gerações antepassadas que – através da tradição – é entregue e confiado às gerações posteriores. O sentido de *tradere* aparece ainda vinculado ao próprio ensino, ao ato de ensinar algo a alguém (KOEHLER, 1960: 324). Através dessa transmissibilidade, dessa continuidade, a tradição, enquanto algo que permanece, é constituída e constitui a autoridade.

A autoridade é indelevelmente ligada à tradição, pois volta-se para o passado e para com a responsabilidade de garantir a durabilidade e permanência do mundo. Originalmente, no contexto romano, a fonte de toda autoridade encontra-se no passado. Daí a imensurável admiração que, como já vimos, esta civilização nutria pelos mais velhos, pois eram estes que estavam mais próximos do passado. A reverência ao passado era um fato presente entre este povo; para eles o passado possuía uma força modelar e normativa e os antepassados eram exemplo de conduta para seus descendentes. Ou, em outras palavras, representavam autoridade. Enquanto a tradição não fosse interrompida, a autoridade estaria

a salvo. Mas este não é o caso dos tempos contemporâneos. A autoridade foi abalada em consequência do rompimento dessa tênue linha que mantinha ligadas as gerações. Por isso que a crise da autoridade está relacionada à crise da tradição, ou seja, refere-se diretamente a nossa atitude em relação ao passado.

Os efeitos preocupantes do rompimento da tradição e conseqüente dissipação da autoridade são sentidos impetuosamente na educação, especialmente no que concerne à educação escolar. Tradição e autoridade são inerentes ao ato de educar, pois se a essência da educação é o fato de que seres nascem para o mundo, é incumbência da educação iniciar estes novos neste velho mundo, o que só pode ocorrer efetivamente por meio da tradição e da autoridade. O mestre/professor tem profunda ligação com a própria palavra tradição, pois permite que os saberes transmitidos pelos antepassados sejam preservados na memória.

Investido de profundo respeito à sabedoria dos mais velhos o mestre se torna o representante e principal responsável pela transmissão dessa tradição às gerações subseqüentes. Como se referiu Laberthonnière (apud GUZZONI: 1995), a autoridade, tal como na Grécia Antiga e no Império Romano, é encarnada em pessoas, no caso, os educadores que devem assumir, conforme Arendt, a responsabilidade de apresentar o mundo aos que ainda estão em processo de formação, aos mais novos. Assim como Arendt – que afirma que os recém-chegados são familiarizados pela tradição em um mundo já existente, porém, ainda desconhecido.

A autoridade do mestre/professor, ainda que de forma longínqua, funda-se na herança de uma sabedoria antiga (uma tradição herdada das divindades e musas que inspiravam os sábios na origem dos tempos) e por exercer papel fundamental na preservação e transmissão desses saberes. Há, assim, uma profunda ligação entre a tradição, do latim *traditio*, e a função do mestre/professor, pois tradição implica necessariamente na transmissão de idéias, ensinamentos, práticas, normas e valores, compreendendo o ato de comunicá-las de uma geração a outra. O mestre simbolizaria, dessa forma, uma espécie de “depositário das tradições sagradas”. De acordo com a autoridade da tradição, ele é portador de uma sabedoria encarnada das gerações passadas e é responsável em manter o patrimônio dos saberes e feitos dos ancestrais vivos na memória, oferecendo-o àqueles que a ele recorrem. Assim como o poeta que, através do seu canto, invoca *Mnemósine* e o seu poder de presentificação, para restituir o passado, o

mestre/professor, pela via da oralidade/discursividade também traz à presença os feitos dos antepassados.

A tradição como comunicação intertemporal estabelece uma continuidade no tempo; assim, mesmo que na atualidade, o ofício de professor se dê sob bases profanas e laicas e não sob os auspícios de um conhecimento revelado como dádiva divina, ele permanece ligado, por herança paradigmática, aos seus ancestrais míticos e históricos o que lhe confere a possibilidade de transmitir ou mostrar os saberes do passado.

Da relação mestre e discípulo extrai-se um modelo de autoridade exclusivamente pertencente ao domínio educativo, pois se trata de relações fundamentalmente estabelecidas a partir de uma consciente situação de desigualdade, na qual, temporariamente, o discípulo se encontra num estado de incompletude maior que a do seu mestre e projeta sobre ele a esperança de aperfeiçoar a sua própria natureza

III – A AUTORIDADE DO PROFESSOR

Mestre, meu mestre querido!
[...]
Mestre, que é feito de ti nesta forma de vida?
(Álvaro de Campos)

3.1 – Das possibilidades

O indício mais evidente e profundo da crise de autoridade que se abateu sobre a sociedade moderna e, por extensão, sobre a educação, foi o fato de ser questionada e contestada nas esferas pré-políticas (no lar, nas escolas) – nas quais sempre fora aceita naturalmente como uma necessidade de preservação e de preocupação com a vida – resultado direto do enfraquecimento da tradição.

A modernidade representou a dissolução dos domínios entre público e privado e a crise decorre justamente do fato deste conceito ter sido aplicado num campo distinto do original, sem, no entanto, considerar as singularidades específicas de cada um dos campos. Em consequência das transformações sofridas pelas esferas pública e privada, atividades privadas ou restritas a um espaço intermediário entre estas esferas, como historicamente foi tratada a educação nas diversas sociedades, ganharam status de coisa pública nas sociedades modernas.

Por si só isso representa uma questão problemática, mas são seus desdobramentos sobre o domínio educativo, configurando uma crise educacional que colocou em xeque a autoridade docente, que nos interessa discutir aqui. Essa crise que acompanha o mundo moderno é, em sua essência, uma crise política que, por sua vez, desdobra-se sobre o campo educacional afetando intensamente o significado de conceitos fundamentais, como o conceito de autoridade.

Ao se transportar os rituais do campo da política para o campo educativo incorre-se no erro de ignorar o fato de que a política compreende as relações igualitárias que ocorrem unicamente entre adultos, ao passo que na educação essa igualdade não poderia existir entre crianças e adultos. As relações aí são fundamentalmente de desigualdade uma vez que envolvem pessoas que ainda não podem ser admitidas na política por ainda estarem sendo preparadas para ela. Arendt (2000) é categórica ao afirmar que a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, visto que na política lidamos com os que já foram educados.

Sob a influência dos ideais de igualdade e de liberdade, a educação moderna, manifestando uma certa aversão pela autoridade, buscou justamente eliminar essa desigualdade, estabelecendo um “mundo da criança” no qual as mesmas estariam emancipadas da autoridade do adulto. Na educação nova, uma das versões da pedagogia moderna:

a educação não é tarefa do mestre, não é uma atividade magistral (nem parental): é propriamente, uma atividade infantil, é tarefa, obra e realização da criança. [...] A educação é obra da criança; ela não tem que ser educada, nem mesmo educar-se, não tem outra coisa que fazer senão viver (COUSINET apud DOZOL, 1998: 134-135).

Em relação ao processo educativo-escolar isso representou negligenciar a autoridade do professor, bem como, negar ao ser em formação o apoio e o conhecimento imprescindíveis para tornar-se adulto, pois em favor da autonomia⁴¹ do mundo infantil substituiu-se a aprendizagem pelo fazer, o trabalho pelo brincar e o esforço pelo interesse, colocando em risco, dessa forma, as condições necessárias ao desenvolvimento da criança. A crítica a este tipo de educação tem sido o abandono das crianças aos seus próprios recursos atribuindo-lhes uma liberdade irrestrita com base em sua capacidade de se auto-governarem, suprimindo-se a ação e a autoridade do professor.

Muitas vezes, a concepção de que a aprendizagem resulta da ação da criança foi interpretada em seu sentido restrito. Nessa perspectiva, construiu-se um modelo de

⁴¹ Interessa atentar para o fato de que a autonomia – como se referiu Lalande em: Vocabulário técnico e crítico da filosofia – pressupõe a “liberdade que o homem tem, pelo esforço de sua reflexão, de dar a si mesmo os seus princípios de ação”. Então, autonomia não sugere ausência de regras, mas sim a opção de obediência a certas regras as quais foram determinadas pela sua razão intrínseca e pela razão das tendências que concordam com ela. Deste modo, falar em autonomia do mundo infantil se torna incoerente uma vez que a criança ainda não dispõe de condições de analisar e eleger as regras que orientarão sua ação.

educação conhecido como “aprendizagem pela descoberta”. O princípio norteador desse tipo de educação era a valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. A criança só aprenderia aquilo que fosse determinado por uma necessidade própria, traduzida como “interesse”. Tudo o mais seria imposição! De acordo com essa lógica, a escola deveria estimular, criar possibilidades para que a criança “aprendesse a aprender”, fizesse descobertas. Porém, como alerta Weisz (2002: 35-36):

Para aprender a aprender o aprendiz precisa dominar conhecimentos de diferentes naturezas [...]. Precisa ter flexibilidade e capacidade de se lançar com autonomia nos desafios da construção do conhecimento. Há todo um saber necessário para poder aprender a aprender. Isso só se torna possível para quem já aprendeu muito sobre muita coisa. Alguém pode aprender por si mesmo quando já sabe o suficiente para, primeiro, reconhecer o que merece ser aprendido, depois construir estratégias, a partir do que já sabe, para alcançar novos conhecimentos.

Como bem demonstra a autora, aprender a aprender, é algo possível somente a quem já aprendeu muito, a quem domina certos conhecimentos. E esse não parece ser o caso das crianças.

Por querer valorizar um indivíduo livre e ativo a escola não deveria ensinar, na mais estreita ligação com a semântica da palavra latina *en-signar*⁴² – enviar sinais, dar indícios, mostrar. Essa atitude era decorrente de uma crítica a um tipo de educação considerada passiva, de mera memorização sem sentido. Sem sentido porque recebendo o conteúdo por transmissão, tal qual um depósito bancário, a criança não agiria sobre este, e o conteúdo ensinado deixava de ter importância. Entretanto, a ação não implica necessariamente em atividade física. Ela pode significar atividade mental, exercício intelectual. Nesse caso, apresentar, trazer até as crianças os tesouros legados pela humanidade não corresponde a uma educação julgada como “bancária e tradicional”, pois ela implica a ação de pensar e, como nota Francisco (In: REVISTA EDUCAÇÃO. Coleção Especial: Biblioteca do Professor nº 4. Hannah Arendt Pensa a Educação) “o pensamento é ferramenta essencial a todo e qualquer homem nesse mundo, para que possa se situar nele e enfrentar seus desafios políticos”.

⁴² O vocábulo *en-signar*, entendido como o ato de apontar, emitir sinais admite igualmente a idéia de transmitir saberes. Concebido dessa forma, ensinar exige tanto a existência do conhecimento na pessoa que vai transmiti-lo, quanto implica no próprio ato da transmissão (por determinados meios) ao outro.

A educação moderna que se erigiu contra os moldes da educação tradicional denunciando-a de não respeitar as necessidades infantis por compreender a criança como “não sendo mais que um adulto em miniatura” (ARENDT, 2000: 237) parece, assim, contradizer os próprios pressupostos que se propôs a defender, pois uma vez que “seu único propósito era servir a criança, rebelando-se contra os métodos do passado por não levarem suficientemente em consideração a natureza íntima da criança e suas necessidades” (Ibid.) acabou solapando as condições necessárias ao seu desenvolvimento e crescimento. Ao diluir a autoridade do professor, a educação moderna, transferiu para a criança responsabilidades com as quais a mesma não pode lidar, exigindo-lhe capacidades tipicamente adultas. Desse modo, para Arendt, há um flagrante paradoxo: qual modelo de educação considera a criança como um adulto em miniatura?

Arendt, ao criticar o caráter destrutivo da educação moderna que se preocupou em dissipar as relações de desigualdade entre adulto e criança, como se as mesmas carecessem de libertação do poderio adulto, sugere, em tom desafiador, aplicar à educação um conceito exclusivo de autoridade, distinto do conceito aplicado ao âmbito da vida pública e política, visto que a educação não faz parte nem da esfera pública, nem da privada⁴³. Sob este ponto de vista, a autora defende um conceito de autoridade vinculado à responsabilidade pelo curso das coisas no mundo, exigindo uma atitude face ao passado que, para o caso do professor, deve servir para torná-lo um mediador entre o velho e o novo.

Pode-se caracterizar, sem grande risco, a educação como uma das atividades mais elementares da sociedade humana, sociedade esta, que está em constante mudança e transformação pelo fato de sempre receber novos integrantes, pela via do nascimento. É da condição humana, vivendo nesta sociedade construída e constituída por homens, atribuir a responsabilidade de cuidar dos recém-chegados pelo nascimento à educação. Cuidado esse que vai além do treinamento de preservação da vida e da prática do viver – coisa que todo animal faz em relação a sua cria. A responsabilidade pela vida da criança e pela continuidade do mundo dos homens é confiada à educação.

⁴³ Segundo Arendt (2000: 238) a escola é uma instituição intermediária entre o domínio privado do lar e o mundo público. A escola não é o mundo e nem deve querer sê-lo, sua finalidade é servir de transição entre a família e o mundo como ele é, proporcionando à criança certa familiaridade com o mundo.

Conseqüentemente, se se reconhece que o professor é um dos mediadores entre o velho e o novo, pode-se dizer que o processo educativo/aprendizagem pressupõe diretividade, pois a geração mais nova necessita orientação neste mundo pré-estabelecido e é o professor quem, nos domínios do espaço escolar, tem a incumbência de orientá-las para que possam dar continuidade à civilização conferindo durabilidade e permanência ao mundo tão frágil e instável dos homens. O professor/mestre assume o papel, então, de representante deste mundo assumindo a responsabilidade de gradativamente inserir e familiarizar a criança nele e, na educação, tal responsabilidade equivale ao exercício legítimo da autoridade do tipo magistral e ensinante.

Já que o processo educativo envolve diretividade admite-se que isto significa interferir no comportamento e na vontade/liberdade do aluno. A intervenção do professor no comportamento do aluno caracteriza-se como uma ação necessária para sua formação; age no sentido de uma consciência externa que orienta e norteia o processo de construção da própria consciência do aluno. A autoridade do professor, admitida pela confiança, respeito e reconhecimento que sua imagem inspira, é essencial para que os alunos regulem o próprio comportamento para garantir a aquisição do conhecimento escolar e serem capazes de entender e conviver com as regras. De força reguladora externa, a autoridade docente passa gradativamente a ser incorporada à medida que leva o aluno a compreender as razões pelas quais ela se exerce: “o compromisso genuíno com o processo pedagógico” (DAVIS & LUNA, 1991: 69).

Logo, esse tipo de autoridade, ainda que remanescente da autoridade política romana exclusivamente no sentido de *acréscimo*, inspira algo de fundamental para a condução do processo educacional. A concessão de uma autonomia e liberdade irrestritas a quem ainda encontra-se em processo de formação/educação representaria, antes de tudo, a privação das possibilidades de liberdade futura.

Contudo, admitir que a autoridade é necessária no âmbito educacional, tanto quanto na vida social, não é uma tarefa simples. Significa, pois, ir contra os princípios de uma sociedade regida pela permissividade que, por conseguinte, desconfia de qualquer forma de intervenção.

A defesa de uma autoridade pedagógica requer, em primeira instância, assumir a responsabilidade de situar as gerações mais novas no horizonte histórico do mundo resultante dos esforços de seus antepassados e não instruí-las na arte de viver – um dos

pressupostos da educação moderna. Ou seja, a escola tem como função ser provedora e transmissora contínua e eficiente do que chamamos de tradição, condição primeira para que algo de fato novo venha a nos surpreender. Da mesma forma, a autoridade pedagógica implica assumir a responsabilidade pelo mundo e pelas crianças que abriga, acolhendo-as e não as expulsando deste mundo como se a infância fosse um mundo à parte. De acordo com Arendt, é preciso proteger a criança do mundo e o mundo da criança, para que mediante a educação possamos salvar o mundo da inevitável ruína não fosse a renovação. É pela renovação, pelo nascimento, que a fugacidade dos feitos humanos torna-se mais permanente que a própria vida, pois ao confiar as tradições e a fundação inicial (que se tornou modelo essencial para o que há de vir) às gerações vindouras, assegurar-se-ia a coesão, a segurança e a surpresa necessárias à continuidade do mundo.

Considerando o fator responsabilidade, nota-se que a autoridade educativa deriva da necessidade implícita de orientar, instruir, nortear, ou mesmo – se for necessário – intervir na ação do aluno. Esse tipo de autoridade é condição fundamental na aprendizagem, pois indica que o professor está preocupado em garantir a apropriação do conhecimento e desta forma, ao invés de exigir obediência incondicional infunde, na medida em que isso for possível, a compreensão de sua necessidade. Essa autoridade necessária, junto à conformidade aos limites estabelecidos, não significa obrigatoriamente uma privação contínua de liberdade; ao contrário, é temporária para se obter a própria liberdade e representa o benefício próprio daqueles a quem inspira respeito.

Pode-se ilustrar esse tipo de subordinação temporária do discípulo ao mestre através do diálogo platônico *Lísis*, que reconhece que o regime de subordinação aos pais, ao pedagogo, aos mestres é apenas uma questão de tempo e se faz necessário na preparação para o exercício de determinadas atividades e funções ou da própria liberdade. Também o mestre – no caso, Sócrates – revela a necessidade de uma autoridade. Assim, consciente da condição provisória de discípulo e da necessária orientação do mestre, a docilidade de Lísis permite a sedução docente “compreendendo que, quando tiver idade bastante e tiver aprendido como fazer as coisas, terá a liberdade para fazê-las” (PESSANHA, 1987: 87). Trata-se aqui, ainda que praticada no contexto da pederastia grega, de uma submissão voluntária ao intelecto mais sábio com o fim salutar e estratégico de lograr inteligibilidade.

Esta breve ilustração sugere, na perspectiva de Arendt, o divórcio entre o âmbito educativo e o político:

Cumpra divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito 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 (ARENDR, 2000: 246)

Posto que a autoridade educativa não pode ser compreendida por intermédio do modelo público, haja vista que no modelo público deve haver igualdade entre os homens e a relação entre eles não é passageira, fato que não se estende ao domínio privado ou intermediário nos quais a autoridade baseia-se na efêmera superioridade dos pais sobre os filhos, assim como do mestre/professor sobre o discípulo/aluno. Nessa direção é que Gusdorf (1995: 120), declara:

O discípulo é o homem que não domina ainda a sua própria vida: busca-se, não se pertence. Tornou-se discípulo no momento em que reconheceu numa personalidade mais forte do que a dele o sentido e segredo da sua exigência própria

Em outras palavras, o sujeito em formação, ciente de sua incompletude, busca satisfazer suas lacunas e vê no mestre/professor um aliado que, por sua vez, preocupa-se com a ascensão, seja em que nível isto se dê, do seu discípulo.

Ao que se pode notar, a autoridade pedagógica, em sua qualidade efêmera ou provisória, admite a possibilidade de anular-se a si mesma. Mas isso, se legítima. Deste modo, o exercício da autoridade do mestre/professor se atenua paulatinamente na medida em que conduz seu discípulo/aluno a vencer suas próprias limitações, propiciando-lhe a experimentação da sua própria liberdade.

Mais uma razão para se pensar o divórcio entre a esfera da educação e a esfera pública e política é o fato de que o campo da política é o do pensamento plural, que consiste no diálogo com o outro para se chegar a um acordo. Entretanto, este chegar a um acordo salienta uma maneira de pensar que só tem validade num contexto específico, limita-se às pessoas com as quais o diálogo é estabelecido e nos juízos emitidos. Ora, formular juízos possui um significado muito próximo ao de opinião (*doxa*), implica um elemento de persuasão, o qual se opõe ao propósito de uma autoridade do tipo ensinante.

A autoridade do tipo pedagógica pressupõe a noção de superioridade do mestre/professor que repousa tanto sobre suas qualidades intelectuais quanto morais, ou mesmo no reconhecimento de sua competência, num saber fazer. Envolve a idéia de uma

techne, ou seja, mobiliza determinados conhecimentos especializados que fundamentam a atividade prática. A idéia de *techne*⁴⁴ parece apropriada para inspirar o tipo de autoridade pedagógica legítima, haja visto que a tarefa de educar envolve de conhecimentos consistentes à regras gerais que vão além do simples exercício de tarefas práticas e rotineiras da atividade profissional. O professor/mestre possuidor desta *techne* – um corpo de saberes do mais alto grau teórico-metodológico⁴⁵, que lhe acentua o saber e a aptidão – estaria investido de uma autoridade “invocada para inspirar confiança na fecundidade criadora do saber teórico para a edificação da vida humana” (JAEGER, 1995: 1001)⁴⁶.

É o reconhecimento da superioridade do mestre/professor que inspira a confiança do discípulo/aluno a ponto deste consentir submeter-se à sua autoridade, sem que para isso sejam mobilizadas nem a força, nem a persuasão. Gusdorf, com propriedade, sintetiza a condição de discípulo em relação ao mestre, apontando que:

O discípulo confia no mestre para que este o instrua e o conduza enquanto ele não for capaz de a si próprio se conduzir. O estado de discípulo é um estado provisório, uma situação passageira, que aguarda a habilitação que tornará o indivíduo apto a conduzir-se por si próprio. [...] O mestre não limita a sua influência a conselhos técnicos, a uma orientação epistemológica, não é apenas guia do aluno através do labirinto da sua própria existência. [...] a qualidade de mestre é dada por acréscimo (1995: 127).

⁴⁴ Conforme presente em: JAEGER, Werner. *Paidéia – A Formação do Homem Grego*, “as características essenciais do conceito de *techne* são: primeira, é um saber baseado no conhecimento da verdadeira natureza do seu objeto; segunda, é capaz de dar conta das suas atividades sempre que tem consciência das razões segundo as quais procede; finalmente, tem por missão servir a parte melhor do objeto de que se ocupa” (1995: 656)

⁴⁵ A palavra *techne* envolve conhecimento especializado, prático, partilha, portanto com a *empeiria* (experiência) o caráter prático (Cf. ARISTÓTELES, citado em nota de rodapé 21, p. 653 por JAEGER), mas vai além da experiência. Corresponde “à moderna palavra *teoria*”. No entanto, é distinta da teoria no sentido platônico (ciência pura), pois a *techne* é sempre concebida em função de uma prática. De acordo com Jaeger, Platão, em algumas circunstâncias, utiliza-se da palavra *episteme* para salientar o caráter de saber da *techne*. Conforme o Dicionário Oxford de Filosofia, por *techne* entende-se a arte ou perícia, o conhecimento de como fazer e produzir coisas. De acordo com Jaeger em ***Paidéia – A Formação do Homem Grego***, o nosso conceito de arte não reflete adequadamente o sentido grego de *techne*, o qual possui um sentido mais amplo e abrangente. Tem em comum com a arte “a tendência à aplicação e ao aspecto prático. Por outro lado, em oposição à tendência individual criadora não submetida a nenhuma regra (para muitos implícita hoje na palavra arte), acentua o fator concreto do saber e da aptidão, que para nós estão ligados ao conceito de especialidade” (1994: 653).

⁴⁶ Nesta referência, Jaeger refere-se especificamente ao médico, contudo, é possível transportá-la ao mestre/professor, que assim como o médico também precisa inspirar confiança para obter o assentimento do seu discípulo.

Por estas e outras razões, há que refletir mais aprofundadamente sobre uma autoridade magistral do tipo legítima, aplicada exclusivamente ao âmbito educativo, que se justifique e se legitime como um meio e não um fim. Uma autoridade que evoque o devido respeito ao passado e que ajude a recuperar a figura do professor como o mediador indispensável entre o velho e o novo, como aquele que propiciará uma relação significativa com o conhecimento produzido por aqueles que nos precederam e que temos o compromisso e a responsabilidade de conservar e acrescer.

3.2 – Dos limites

É preciso reconhecer que o culto acrítico e indiscriminado ao “novo”, em versão educativo-escolar, resultou em uma ação pedagógica não mais centrada no professor e buscou atenuar, tanto quanto possível, a relação assimétrica entre professor e aluno – sem a qual não há processo educativo ou pedagógico –, bem como propalou a excessiva valorização do didatismo e das metodologias de ensino em detrimento dos saberes a serem ensinados. Paulatinamente, isso foi se efetivando às custas da própria imagem do mestre/professor, subjugado ao lugar de apêndice no processo educativo, já que, qualquer um que domine uma técnica de ensino e um certo conhecimento poderá embrenhar-se no campo educacional e “ensinar”.

Se historicamente o trabalho docente caracterizou-se pela responsabilidade e pela transmissão do conhecimento, sendo o mestre/professor a própria personificação de um determinado saber, ou indo mais adiante na expressão de Gusdorf (1963: 55) “um homem de sabedoria tanto quanto como um homem de saber”, a mesma regra não se aplica ao que se observa na contemporaneidade. Paradoxalmente, percebe-se uma situação na qual a idílica imagem da docência, na qual o mestre representava “aos olhos daquele que necessita e deseja conhecer, a materialização mesma do acesso ao conhecimento” (DOZOL, 2003: 5), parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela imagem difusa de alguém que “não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento [estando] os estudantes efetivamente abandonados aos seus próprios

recursos” (ARENDR, 2000: 231). Nesta perspectiva, Arendt denuncia a destituição de uma das fontes mais legítimas da autoridade do professor, ou seja, o domínio de conhecimentos.

O conhecimento, em sua forma escolarizada, é, por conseguinte, condição necessária (mas não única!), para que o professor exerça legitimamente sua função com autoridade. A respeito do reconhecimento da autoridade, Arendt também faz considerações de uma necessária qualificação do professor, apesar de admitir que autoridade e qualificação são coisas distintas, e que por sua vez, a qualificação não garante e não implica diretamente numa autoridade.

Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. (Ibidem, p. 239)

Cabe lembrar ainda Davis & Luna (1991), que apontam não ser o conhecimento a única e suficiente condição de autoridade no exercício da função docente. Nas palavras desses autores:

Um professor, para ser reconhecido como autoridade que merece confiança, precisa, ainda, de mestria no exercício de sua função. Isto significa que a autoridade do professor constitui-se a partir da aliança entre o conhecimento e experiência na condução da classe: para encaminhar os alunos para a apropriação de um determinado fenômeno do real, é preciso que o professor domine tanto o fenômeno a ser conhecido como o processo de conhecer. (...) O professor com autoridade é também aquele que deixa transparecer as razões pelas quais a exerce: não por prazer, não por capricho, nem por interesses pessoais, mas por compromisso genuíno com o processo pedagógico, ou seja, com a construção de sujeitos que, conhecendo a realidade, disponham-se a modificá-la em consonância com um projeto comum. (DAVIS & LUNA, 1991: 69)

Contudo, ainda que o conhecimento não seja o único atributo da autoridade docente ele é condição primordial para o exercício da mesma, pois é a partir da relação entre o conhecimento e a experiência, da aliança entre ambos, que emergem as condições necessárias para o exercício de uma autoridade ensinante do tipo legítima. Lembrando Forquin, é o reconhecimento do valor e da legitimidade do ensino, por parte dos estudantes e também de quem ensina, que se constitui corolário da autoridade pedagógica do professor.

Lamentavelmente, o domínio teórico e da arte de educar que podiam ser evocados na defesa da especificidade do saber e da prática pedagógica e, ainda, no amparo do professor nas artes de ensinar e educar, parece não resistir ao trato funesto e secundário que vem sendo dado ao conhecimento nas licenciaturas. Parecem ser os métodos e técnicas de ensino a garantia da aprendizagem e não mais os conteúdos. Especialmente se, sob a inspiração dos propósitos progressista e libertário, se busca, a todo custo, evitar aquilo que poderia caracterizar uma tendência reprodutivista (no caso, o discurso ideologizado de que os conteúdos estariam a serviço das classes dominantes já que o que se pretendia era a transformação social, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária). Em razão do excesso de didatismo ou de preocupações de cunho ideológico, o conteúdo foi esvaziado, reduzido ao mínimo possível ou simplesmente negado porque produzido pelo pólo social “historicamente dominante”. Não se trata aqui de diminuir a importância da didática – a técnica de dirigir e orientar a aprendizagem – no processo pedagógico; no entanto, isso não deve significar priorizar a prática “vazia” em detrimento do conhecimento, da teoria. Muito menos, desprezar aquilo de importante e significativo que já se fez em educação ao longo de séculos, compreendido como patrimônio humano ao qual todos devem ter acesso. Mas de entender que a fragilização da autoridade do professor possui conexões íntimas com a sua própria (de)formação, esvaziada do conhecimento específico da própria matéria que lhe cabe tratar ou ensinar. Sendo assim, a autoridade do professor já não é mais reconhecida pelo conhecimento que possui, ou, na pior das hipóteses, pelo conhecimento que deveria possuir.

Daí que se pode inferir que o desprestígio do professor é a expressão mais evidente da crise que fere o âmbito educacional. Ao destituir-se desta autoridade, o professor compromete sua própria *techne* e a característica inerente a ela que é a capacidade de inspirar confiança e reconhecimento, seja do aluno ou da sociedade, gerando em paralelo a degradação da sua imagem social.

É certo, porém, que tal degradação vem sendo operada historicamente desde a Antiguidade, conforme aponta Adorno em seu texto **Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar** (que comentaremos a seguir). Mas o que se quer salientar é que esse processo de deterioração da imagem social do professor encontra, no cenário contemporâneo, condições cada vez mais propícias para a continuidade do seu agravamento.

Se o imaginário social em alusão ao professor é impregnado de imagens que dignificam a profissão de ensinar, quando associada à idéia de mestria ou de mestre, esse mesmo imaginário, em sentido contrário, tece outras imagens (e também auto-imagens) do tipo difusas, preconceituosas que se proliferam rente à dissolução de uma autoridade educativa ou ensinante do tipo ideal, aos moldes do que viemos tentando esboçar até aqui.

A imagem do professor contemporâneo (e também do passado) possui traços bastante incômodos que não coincidem com os traços que delineavam a figura de mestre traçada em linhas clássicas ou humanistas ocidentais. Aquele mestre que era reconhecidamente uma autoridade – no sentido mais legítimo e amplo que essa palavra possa expressar – a quem se respeitava, e admirava. Mais: a quem o discípulo se ligava em vida, numa relação sustentada pelo princípio da amizade.

Contrariamente a tais indicativos, é possível perceber que o magistério, como diz Adorno (1969: 85), “possui certo aroma de algo não aceito de todo socialmente”, o que confere uma desvalorização social, uma descrença na figura do professor, entendida agora, com a ajuda desse autor, como uma espécie de derivação menos nobre da figura do mestre.

Segundo Adorno, “na ‘*imago*’⁴⁷, do professor, a *déformation professionnelle* torna-se justamente a definição da profissão mesma” (p. 95). Destas deformações da imagem do professor derivam imagens estereotipadas e depreciativas. É Adorno quem traz à cena imagens de professor que corroboram o momento tenso e de crise que é vivenciado hodiernamente e colaboram, como já dissemos, de uma forma expressiva para o agravo da crise da educação.

Ao referir-se a essas representações imagéticas, o autor, utiliza o termo “*tabu*”⁴⁸, buscando um sentido mais estrito (relacionado ao subjetivo e inconsciente), para expressar os preconceitos psicológicos e sociais que persistentemente se mantêm e se

⁴⁷ Em Adorno, “*imago*” é sinônimo de imagem e de representação, significando “o conjunto de representações e valorações, de idéias e impressões, que uma ou mais pessoas têm de si mesmas, de outras pessoas, grupos, organizações ou de determinados assuntos ou materiais e de realidades sociais” (1969: 244)

⁴⁸ Adorno (1969) emprega o termo “*tabu*” no sentido de representações inconscientes ou pré-conscientes que estariam na origem de uma espécie de interdição psíquica à profissão docente e que a expõe a dificuldades das quais, raras vezes, se tem uma idéia clara. Emprega, pois, o conceito de “*tabu*” de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante àquelas referentes à economia, já mencionadas e válidas para o contexto alemão, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se, com muita tenacidade, como preconceitos psicológicos e sociais que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais.

transformam em forças reais, fortalecendo as tais representações ou “*imagos*” depreciativas sobre o professor que não o consideram digno de reconhecimento social e tornam visíveis algumas dimensões da aversão em relação a essa profissão.

As imagens vinculadas ao professor e apontadas por Adorno não possuem fronteiras espaço-temporais. Apesar de o autor referir-se às imagens constitutivas do imaginário populacional da Alemanha da década de 1970, tais imagens repercutiram e repercutem ainda no século XXI, extrapolando as fronteiras geográficas da Alemanha (no passado e no presente) e aplicando-se, por exemplo, ao contexto brasileiro. É de extrema importância notar que a “*imago*” de professor, referida por Adorno, se forma, dentre outras razões, mediante um mecanismo curioso de atribuir ao mesmo uma espécie de constituição autoritária ínsita, cuja força dificulta a possibilidade mesma de uma autoridade docente do tipo legítima.

Adorno faz referência a expressões como o termo alemão *Pauker*, àquele que bate o bumbo, ao que “ensina com palmatória como quem treina soldados a marchar pelas batidas nos tambores” (p. 85); *Steisstrommler*, vulgarmente associado a instrumento musical e que se refere ao “baterista de traseiros”; em inglês, há o termo *Schoolmarm* para designar professoras “solteironas, secas, mal-humoradas e ressentidas”. A figura do mestre de escola estaria, ainda, vinculada a de um “serviçal”, ou a de um “preceptor como um lacaios melhor”, ou ainda como “herdeiro do escriba, do copista” (p. 87); do “monge” que perdeu em grande medida sua função (p. 88). O menosprezo pelos professores também é revelado na metáfora “do guerreiro que não porta armas e, em qualquer momento, pode ser liquidado pelos esbirros” (p.88). É também associado ao “tirano da escola porque apenas constitui uma paródia do poder”, uma vez que seu poder se exerce sobre aqueles que não são sujeitos de pleno direito, ou seja, as crianças (p. 90); ao “vendedor de conhecimentos” que não é capaz de tirar melhor proveito destes em seu próprio interesse material (p.91).

Segundo o autor, apesar da prática do castigo corporal ter sido abolida oficialmente, há ainda “*imagos*” que, negativamente, associam a imagem do professor com a do “distribuidor de pancadas”, como alguém fisicamente mais forte que bate no mais frágil (p. 91); “*imagos*” que lembram o “carcereiro”, ou ainda o “sargento”.

As ressonâncias soldadescas representariam os professores à maneira daqueles veteranos, como uma espécie de aleijados, como pessoas sem função na vida real, no real processo de produção da

sociedade, que contribuem apenas de forma difícil de averiguar e pela via de uma graça que lhes foi concedida (p. 92).

Para Adorno, é importante que tais imagens revelem-se à consciência dos professores para que sejam enfrentadas pelo esforço de um teorizar sobre a educação e o ensino, de forma a ter em conta que “os modos de comportamentos autoritários põem em perigo o fim da educação, fim que eles racionalmente sustentam” (1995: 102). Daí a relevância, para nós, de pensar a distinção entre o autoritarismo e autoridade para o caso do exercício docente.

Diante das inquietações que esse panorama suscita, faz-se pertinente retomar a indagação de Lafer presente na introdução da obra **Entre o passado e o futuro**, de Hannah Arendt:

Qual é a relevância do conceito de autoridade numa época onde ela se desagrega até mesmo no processo educacional, onde a crise da tradição, como aponta Hannah Arendt, impede que se estruture educação e autoridade para a escola poder servir de ponte entre o mundo privado da casa e o mundo público dos adultos? (LAFER apud ARENDT, 2000: 24)

Sendo assim, o problema reside na necessidade de aplicar um conceito de autoridade singular para o domínio da educação, diverso do domínio público e político, posto que a esfera educacional não pode abdicar desta autoridade e desta tradição (entendido na gênese de seu conceito fundacional e de respeito ao passado) e mesmo assim se vê coagida a responder às expectativas de um mundo que não é nem estruturado pela autoridade e muito menos mantido coeso pela tradição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo que foi exposto no decorrer deste estudo, fica claro que um quadro de instabilidade, referente ao conjunto de complexidades e incertezas que caracterizam a contemporaneidade, relaciona-se em grande medida com a crise da autoridade na educação. A inconstância dos quadros de valores e referências que traduziam-se sob a forma de orientações gerais, de ações compartilhadas e normatizadas pela tradição, agora postas em dúvida, deixam de fazer sentido e abalam o próprio sentido da educação em tempos modernos.

Num momento em que a abertura à novidade é a tônica dos discursos e das “novas” teorias educacionais, a missão primeira da educação de transmitir e universalizar os bens que nos foram – ou deveriam ser – legados por uma tradição é negligenciada. Sob estas condições, se corrobora o aforismo de Arendt (que apesar de já ter mais de meio século continua atual) de que dispomos de uma herança deixada sem testamento algum.

O homem moderno parece afastar-se cada vez mais da dimensão do passado, da idéia de um conjunto de saberes historicamente construído e acumulado pela humanidade, especialmente se se considerar que, numa perspectiva bastante propagada como princípio pedagógico, se deve partir da experiência do aluno. Este princípio traduz os preceitos pragmatistas de uma educação voltada para as necessidades pessoais ou sociais imediatas. Favorecendo-se os saberes construídos a partir da experiência vivida, o conhecimento sistematizado parece não dar mostras de vantagens ou interessar aos apelos contingentes.

É claro que não se deseja ignorar as experiências vivenciais dos alunos ou questionar a pertinência destas para a aprendizagem. Porém, em nome destas, não se pode desdenhar das experiências e dos saberes produzidos e transmitidos sucessivamente através das gerações. Ao se apoiar no passado e em seus determinados signos, a autoridade representou estabilidade e garantia de continuidade estável para as sociedades ocidentais

através dos sentimentos de permanência e de durabilidade, tão caros aos seres humanos frente a perecibilidade do mundo. Com o enfraquecimento ou, sem nenhum exagero, com o esquecimento de certas tradições que não dizem respeito a uma realidade imediata e não possui uma utilidade prática, como aspirar a durabilidade do mundo? Como propor algo novo diante de um vazio conceitual, sem uma referência antecipada pela tradição?

O ato de educar é uma das atividades mais relevantes para a formação humana. As práticas educativas se orientam por saberes e artes ligados a uma tradição antiga que volve ao berço da história cultural e social. Não se pode ignorar essa tradição e autoridade que configuraram a educação e a própria escola no decurso dos tempos. A ausência dessa noção reflete-se nas constantes reformas educacionais apresentadas com as constantes justificativas de uma melhoria contínua, cuja base está na destruição do velho para a implantação do novo, como se as simples classificações de novo e velho significassem certo ou errado. Pensar que, em nome das inovações e renovações pedagógicas pode-se renegar o passado sem ônus ou prejuízo, é, no mínimo, ingenuidade.

Se, no entanto, não se deseja ou não é possível restabelecer a tradição, é pelo menos possível tentar enxergar no passado elementos positivos e auspiciosos (esperançosos). Não é o caso de contemplar o passado de forma saudosista ou, pior que isso, tentar “ressuscitar” práticas pedagógicas de outrora. Trata-se de buscar elementos que ajudem a formular respostas mais acertadas para o nosso atual momento de crise e de incerteza com relação aos rumos que a educação e a escola estão tomando.

Investir maciçamente na área educacional como estratégia principal para propulsar um salto em direção ao desenvolvimento e à modernização, como o querem diversos órgãos internacionais, não resolverá os problemas da escola. A crise que se abate sobre a educação escolar só poderá ser superada quando respeitada a sua especificidade tanto no que diz respeito à aplicação de uma forma exclusiva de autoridade quanto a conservação de um respeito extraordinário pelo que já passou, como nos ensina Arendt, teórica da política que generosamente se debruça sobre o tema educacional e o compreende em sua singularidade.

Se a autoridade e a tradição são inerentes à educação, ou seja, a educação volta-se inevitavelmente para o passado, a relação desenvolvida neste âmbito pressupõe uma assimetria, uma hierarquia. Logo, é uma relação diversa daquela pleiteada no âmbito político, a saber: entre iguais. No âmbito educativo querer eliminar essa assimetria

significaria o próprio prejuízo da criança. Por isso é necessário divorciar a educação da política, recuperando a autoridade/responsabilidade que lhe cabe: a de introduzir os novos no mundo oferecendo algumas das condições para que esses, ao mesmo tempo, o preservem e o renovem.

A provocação em aplicar um conceito específico de autoridade para o âmbito educativo reside no fato desta ser uma necessidade natural, já que as crianças vêm a habitar um mundo que lhe é desconhecido e por isso carecem ser acolhidas e conduzidas para a vida adulta, por mãos adultas, e não ser retidas na infância como um mundo à parte, como se não pertencessem ao mundo comum. Assim sendo, numa atitude de “conservação” ou “amor-mundi”, para com os nossos antepassados, aos que estão e aos que virão, é salutar, bem como, desafiador, pensar a formação humana possibilitando a inserção daqueles que, por conta dos atendimentos às urgências modernas, têm sido alijados da inserção e participação na herança cultural. Essa responsabilidade/cuidado pelo acúmulo cultural, que representa o mundo comum, caracteriza a autêntica autoridade.

A não responsabilização dos adultos pelo mundo é um dos indícios mais seguros da crise na educação e, por isso, a autoridade torna-se um conceito da maior relevância para os temas da educação e do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNO, Nicola. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, Theodor W. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. In: Palavras e sinais. Petrópolis/RJ: Vozes, 1969.
- AQUINO, Tomás de. Sobre o ensino (De magistro). São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ARENDT, Hannah. A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro, Editora Relume Dumará, 3ª edição, 1995.
- _____. Origens do Totalitarismo. Trad.: Roberto Raposo. São Paulo, Companhia das Letras, 3ª reimpressão, 1998.
- _____. Entre o Passado e o Futuro. Trad.: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo, Editora perspectiva, 5ª edição/ 3ª reimpressão, 2000.
- _____. A Condição Humana. Trad.: Roberto Raposo. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 4ª edição, 1989.
- _____. Reflexões sobre Little Rock. In: Responsabilidade e Julgamento. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BERMAN, Marshall. (1986) Tudo que é sólido desmancha no ar. São Paulo: Companhia das Letras.
- BLACKBURN, Simon. Dicionário Oxford de filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- BOBBIO, Norberto [et alli]. Dicionário de política. Brasília: UNB, 1986.
- BOUDON, Raymond & BOURRICAUD, François. Dicionário crítico de sociologia. São Paulo: Ática, 1993.
- BOWRA, C. M. Grécia Clássica. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora S. A., 1965.
- BRUGGER, Walter. Diccionario de filosofía. Barcelona: Editorial Herder, 1958.

DAVIS, C & LUNA, S. A questão da autoridade na educação. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 76.

CUNHA, Marcus Vinícius. John Dewey: Uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis/RJ: Vozes, 2ª ed., 1998.

DEJEAN, Joan E. antigos contra Modernos: as guerras culturais e a construção de um *fin de siècle*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DOZOL, Marlene de Souza. Do ensino e daquele que ensina: formação autoridade e sedução. In: Cadernos de História e Filosofia da Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. v. 1, n.1, 1993.

_____. Da figura do mestre. São Paulo: EDUSP e AA, 2003.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura – As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso? Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

FRIEDRICH, Carl J. Tradição e autoridade em ciência política. São Paulo: Cortez, 1995.

GARRIDO, Manuel Jesús Garcia. Diccionario de jurisprudencia romana. Madrid: Editorial Dykinson, 3ª ed., 1988, reimpressão, 2000.

GUSDORF, Georges. Professores para quê? Lisboa: Moraes Editores, 1995.

GUZZONI, Margarida Abreu. A autoridade na relação educativa. São Paulo: Annablume, 1995.

HADOT, Pierre. ¿Que es la filosofia antigua?. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

JAEGER, Werner. Paidéia – A Formação do Homem Grego. Trad. Artur M. Parreira. 3ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

KOEHLER, Pe. Henrique S. J. Dicionário Latino-Português. Porto Alegre: Editora Globo, 1960.

LAFER, Celso. Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Ensaios sobre a liberdade. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1980.

LALANDE, André. Vocabulário técnico e crítico da filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEGRAND, Gerard. Dicionário de filosofia. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

LOGOS. Enciclopédia luso-brasileira de filosofia. Lisboa: Printer Portuguesa Lda, 1989. Vol. 5.

MARCONDES, Danilo. Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

NASH, Paul. Autoridade e liberdade em educação: Uma introdução à filosofia da educação. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1968.

OUTHWAITE, William. BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

PESSANHA, José Américo Motta. Platão: as várias faces do amor. In: Os sentidos da paixão. São Paulo: Cia das letras, 1987.

TORRANO, Jaa. Musas e poder. In: Teogonia – A origem dos Deuses. São Paulo: Iluminuras, 1991.

TORRINHA, Francisco. Dicionário Latino Português. Porto: Gráficos Reunidos, 1942.

REVISTA EDUCAÇÃO. Coleção Especial: Biblioteca do Professor nº 4. Hannah Arendt Pensa a Educação. São Paulo: Editora Segmento.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.

Referências de documentos obtidos via internet:

<http://www.adm.ufba.br> – Acesso em 07/2006.

<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sofista.html> – Acesso em 05/2007.

<http://www.espacoacademico.com.br/035/35epol.htm> – Acesso em 11/2006.

<http://www.fflch.usp.br/df/cefp/Cefp7/arendt.pdf> – Acesso em 09/2006.

<http://www.forumeducao.hpg.ig.com.br> – Acesso em 10/2006.

<http://hannaharendt.incubadora.fapesp.br/portal/biografia/os-100-anos-de-hannah-arendt> – Acesso em 08/2007.

<http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/saberefazer.htm> – Acesso em 11/2006.

<http://pedagogia.brasescola.com> – Acesso em 04/2007.

ANEXO 1

UM POUCO DE HANNAH ARENDT: BREVES COMENTÁRIOS SOBRE SUA VIDA E OBRA

É oportuno fazer um adendo e incluir aqui uma breve referência biográfica sobre Hannah Arendt, pois sua história de vida aparece indissociada das intenções e contribuições de seu pensamento. As investigações e reflexões gestadas por esta autora são importantes e indispensáveis fontes para se refletir sobre a atualidade uma vez que refletem, além da sua própria experiência pessoal num tempo de profundas transformações políticas, as tensões cruciais que assinalaram o século XX e que, de certa forma, ainda perduram nos dias de hoje.

Assim, conhecer um pouco sobre sua vida é fundamental para entender o seu pensamento e a sua obra, uma vez que centram-se nos acontecimentos que ela mesma presenciou, na sua experiência de judia alemã refugiada do nazismo e nas observações que realizou da sociedade norte americana, na qual viveu boa parte de sua vida.

Johanna Arendt nasceu em Linden, subúrbio de Hannover, na Alemanha, em 14 de outubro de 1906. Viveu na Alemanha até a Segunda Guerra Mundial (1934) quando em razão de sua proveniência judaica teve que se refugiar na França e posteriormente nos Estados Unidos. Hannah Arendt foi criada no seio de uma família rica, politizada e intelectualizada, ou seja, num profícuo ambiente cultural. Já na infância era reconhecidamente inteligente e brilhante. Foi educada basicamente pela mãe, pois ficara órfã de pai aos 7 anos. Acompanhando sua mãe, Arendt observava e participava dos debates nos círculos políticos. Desde cedo começou a se interessar por filosofia, teologia e literatura grega.

Em 1924 é aprovada com distinção na Universidade de Berlim, estuda grego e latim, assim como teologia. Demonstra um profundo interesse pelos estudos no âmbito filosófico o que a leva à Universidade de Marburg, onde conhece o filósofo Martin

Heidegger. Com Heidegger, além das aulas e orientações da sua tese sobre o conceito de amor em Agostinho, Arendt viveu uma intensa relação amorosa. Dessa relação resultaria, posteriormente, uma das principais questões que nortearia o seu pensamento e as preocupações em relação à modernidade: a visão crítica do ser humano, do indivíduo em isolamento e a conseqüente perda do espaço público. Heidegger, sem dúvida, influenciou o pensamento de Arendt, afinal foi um de seus mestres, mas Arendt, em tempo algum, foi sua dependente intelectual. Pelo contrário, distanciou-se do pensamento heideggeriano ao abordar a política como tema a ser ontologizado.

A relação com Heidegger estendeu-se secretamente até 1929, quando então Arendt decidiu encerrar a relação e casar-se com Günther Stern, seu colega de faculdade, especialista em filosofia e música. Antes disso, porém, notando que a relação estava se tornando insustentável, Heidegger recomenda a aluna a Karl Jaspers, em Heidelberg, para que este conclua a orientação de seu trabalho. Jaspers foi fundamental para que Arendt obtivesse a segurança e confiança intelectuais que lhe faltavam.

Contudo, em 1933, com a ascensão do nazismo, Arendt interrompe seus projetos filosóficos para se engajar politicamente ao grupo sionista liderado pelo amigo Kurt Blumenfeld, dedicando-se às urgências de seu tempo. Em virtude do seu ativismo político Arendt é presa e vê-se impelida a sair da Alemanha rumo à França, em decorrência do aumento das perseguições aos judeus.

Em Paris, continua a desenvolver seus trabalhos tanto intelectuais como políticos. Torna-se amiga de Walter Benjamin, separa-se de Günther Stern e casa-se com o anarquista Heinrich Blücher, que conhecera em 1936. Com a invasão de Paris, pelos alemães, o casal, Arendt e Blücher, passa algumas semanas separado e alocado, pela polícia francesa, em campos de internamento para estrangeiros correndo o risco iminente de ser deportado aos campos de concentração da Alemanha. O nazismo os obriga, mais uma vez, a fugir e partem então para Nova Iorque, chegando lá em 1941, onde permanecem até o fim de suas vidas.

Nos Estados Unidos, Hannah Arendt trabalhou em diversas editoras e organizações judaicas, tendo escrito para o *Weekly Aufbau*. Em 1963 é contratada como professora da Universidade de Chicago onde ensina até 1967, ano em que se muda para a *New School for Social Research*, instituição onde se manterá até à sua morte, em 1975.

Apesar de todas as dificuldades vivenciadas no novo país – provenientes da sua condição de pária (excluída ou privada de seus direitos sociais) e de refugiada política⁴⁹ – Arendt, no esforço de compreender o fenômeno de dominação, sem precedentes na história ocidental, que o totalitarismo representou, dá início a obra que a consagraria internacionalmente, consolidando o seu prestígio como uma das maiores figuras do pensamento político ocidental. Publicado em 1951, o livro **As Origens do Totalitarismo** tornou mundialmente conhecido o seu pensamento. O ano de 1951 representaria, ainda, para Arendt, o ano da conquista da cidadania norte-americana.

O livro **As Origens do Totalitarismo** é uma reflexão sobre os horrores da dominação totalitária em suas variantes nazista e stalinista. Uma explicação de como Hitler e Stalin ascendem ao poder através da manipulação do isolamento do indivíduo, embora organizado em massa, para destituir o homem dos seus direitos e cidadania.

Em 1958, é publicada a obra **A Condição Humana**. Nesta obra, sua intenção é apontar para a destruição das condições de existência do ser humano no mundo moderno, operada pela sociedade de massa. Partindo da Grécia Antiga até a Modernidade, Arendt denuncia a degradação e a banalização que conceitos pertinentes ao contexto da ação e do discurso, contexto essencialmente humano, sofreram no transcurso do tempo.

Cinco anos depois, publica **Sobre a Revolução** (1963), obra na qual examina as revoluções russa, francesa e americana, apontando as diferenças e semelhanças entre elas. Arendt atenta, nesta obra, sobre o vínculo existente, na Revolução Americana, entre as experiências iniciais do século XVII e as associações de seu próprio tempo, lembrando aos seus concidadãos americanos que se se distanciassem dos ideais que tinham inspirado-a perderiam o seu sentido de pertencimento e identidade.

Neste mesmo ano escreveu ainda **Eichmann em Jerusalém – um relato sobre a banalidade do mal**. A obra origina-se da cobertura jornalística encomendada pelo jornal *The New Yorker*, em 1961, do julgamento do alto burocrata nazista Adolf Eichmann. Das observações e constatações realizadas, Arendt cunhou a expressão *a banalidade do mal*, em referência aos códigos aparentemente lógicos e até sensatos com que o totalitarismo se

⁴⁹ Desde a sua fuga da Alemanha, em 1933, até 1951 – ano em que consegue a cidadania norte-americana – Arendt viveu como refugiada política e apátrida, isto é, sem nacionalidade alguma, fato que influenciaria marcadamente suas reflexões políticas.

propagou e ganhou poder e aos perigos ligados à incapacidade de pensar e à execução automática de tarefas do burocrata moderno.

Homens em Tempos Sombrios, de 1968, é um conjunto de ensaios dedicados a vários autores célebres da modernidade (Rosa Luxembourg, Ângelo Giuseppe Roncalli, Karl Jaspers, Isak Dinesen, Hermann Broch, Walter Benjamin, Bertolt Brecht, Randall Jarell e Martin Heidegger).

Além das obras já mencionadas, Arendt escreveu **Da violência** (1970), **Crises da República** (1972) e inúmeros artigos, além de proferir conferências e seminários. Ao falecer, em 1975, deixou inconclusa a obra **A vida do espírito**.