



O FIM DA AUTORIDADE NA SOCIEDADE MODERNA

Cleriston Petry – UPF/RS.

Resumo: O artigo almeja reconstruir a argumentação de Hannah Arendt acerca do fim da autoridade na sociedade moderna, que ocorreu devido a dois fatores principais: a ruptura com o passado pelo viés da tradição, e a ascensão da sociedade moderna, que promoveu a *igualização* em todas as esferas da vida humana. Ademais, especularemos acerca das possíveis consequências do fim da autoridade para o papel da escola, no contexto da diluição da distinção entre público e privado no mundo contemporâneo.

Palavras-Chave: autoridade, modernidade, tradição, responsabilidade, papel da escola.

A Modernidade é o triunfo da igualdade.
Alexis de Tocqueville

Iniciar um capítulo sobre a relação entre autoridade, educação e o papel da escola num contexto de diluição da distinção original entre público e privado com o presente título parece dar a entender que tomamos emprestado de Franz Kafka a noção de *mundo catástrofe*. Todavia, é importante ressaltar que Arendt inicia seu artigo sobre *O que é autoridade?* afirmando que a questão deveria ser *o que foi* autoridade, pois ela desapareceu do mundo moderno (EP, 2007, p.127). Tal atestado de época nos ajuda a pensar que há amplos desafios em relação à atividade educativa, pois ela ocorre a partir do pressuposto de que os educadores têm sua autoridade legitimada tanto pelo conhecimento quanto de sua responsabilidade frente ao mundo, responsabilidade essa que deriva do papel de educador, seja pai ou professor: “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.” (EP, 2007, p.239). A responsabilidade pelo mundo assume, para Arendt, a forma da autoridade.

Se a educação é uma atividade que deve ocorrer em virtude da continuidade do mundo, e que o educador assume a responsabilidade pelo mundo comum, como isso é possível numa sociedade em que o que é comum são apenas os interesses privados? Há legitimidade em se exigir dos educadores tal virtude sendo que somos fruto de um processo que se iniciou com o individualismo burguês e sua despreocupação com o que era comum (ao cercar, por exemplo, sua casa com muros e não mais a cidade) e culminou no

desenvolvimento da sociedade de massas? Essas questões são agravadas pelo simples fato da autoridade ter desaparecido do mundo moderno, e cabe agora investigar o que houve para que ocorresse esse desaparecimento, quais as conseqüências para a conjuntura social e educacional e ainda, se algo ocupou o *lugar* da autoridade. Ademais, há que se destacar que é imprescindível pensar se quando afirmamos que a autoridade é essencial para a preservação do mundo e que ela desapareceu no mundo moderno – é também razoável que investiguemos se algo ocupou seu lugar e suas conseqüências, bem como, caso admitamos que a autoridade precisa ser restaurada, qual autoridade queremos – um regresso ao passado ou uma nova configuração a partir das circunstâncias atuais.

Autoridade e tradição

Para Arendt, a crise da autoridade é uma crise política em sua origem e natureza, e o sintoma mais significativo dela é ter se espalhado por esferas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade sempre foi aceita como uma necessidade requerida por dois fatores: a) necessidades naturais: o desamparo da criança; e b) necessidade política: a continuidade da civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nascem estrangeiros (EP, 2007, p.128). Aqui pode-se observar que a legitimação da autoridade numa esfera pré-política – seja a esfera privada da família ou de transição, no espaço escolar (ambos ambientes que ainda não são e não devem ser o espaço público) - exige-se um modelo de autoridade baseado nas necessidades, característico dessa esfera da vida em contraposição ao espaço público que é o espaço da igualdade e da liberdade. Ademais, o desamparo da criança ocorre, pois ela é um novo ser humano em formação e é nova em relação ao mundo que já é velho e precisa continuar a existir. Ambas as características justificam a autoridade do professor (ou dos pais e adultos em geral) para conduzir a criança no mundo, ensinando-o como ele é – papel que também é o da escola (EP, 2007, p.246) – haja vista que o professor (adultos) deve saber mais que a própria criança. Dito de outro modo, ele é alguém que já sabe o que é o mundo, como ele funciona e se estrutura, e por isso, precisa introduzir as crianças nele. Daqui advém a relação entre autoridade e tradição proposta por Hannah Arendt.

A tradição “[...] é o legado que confiamos aos alunos, o que entregamos em suas mãos. De que modo procedemos para fazer isso é uma questão importante, mas não necessariamente

inerente à ‘tradição’ enquanto objeto da educação” (ALMEIDA, 2011, p.46). Tradição para Arendt é o fio que nos conduz ao passado, e que sem ela o passado não desaparece, mas tende a ser esquecido. Assim, a tradição legitima a autoridade pois os adultos, os *velhos*, estão mais próximos do passado, segundo a interpretação do que é o *crescimento* para os romanos, distinto do que o é para nós¹. Decorre daqui a crítica da filósofa em relação ao terceiro pressuposto que agudizou a crise na educação segundo o qual o processo educativo consiste em substituir, na medida do possível o aprendizado pelo fazer (EP, 2007, p.232). Isso significa que tal pressuposto abre mão do aprendizado, que diz respeito tanto o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, quanto ao passado, ou seja, o fazer implica uma apreensão de habilidades que se voltam ao futuro que não é mais o tempo de transformação do mundo, mas se dissolve no eterno fluxo da vida, pois sem tradição, “[...] parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem” (EP, 2007, p.31). Ademais, abrindo mão da tradição, abandona-se uma face do mundo que é comum, pois é de todos, em favor de desejos particulares e não da realização dos interesses públicos, fundados no desejo de continuidade da civilização.

Lembra a autora que a perda da autoridade no mundo moderno é apenas a fase final, embora decisiva, de um processo que durante séculos solapou basicamente a religião e a tradição. A perda da tradição, por seu turno, “[...] significou ficar sem aquela que serve de suporte que seleciona e nomeia, que transmite e preserva, que indica os rumos a serem seguidos. A tradição garante as normas do agir, pois baseia-se na autoridade adquirida no transcorrer do tempo” (SCHIO, 2006, P.31). Os objetivos da tradição podem ser resumidos a dois: a) de manter a própria tradição, dando-lhe continuidade; e b) de permitir que cada indivíduo que nasce adentre, conhecendo e participando do mundo que o cerca. O fim da tradição, além de acarretar no fim de legitimação da autoridade, indica que as ações humanas perdem a justificação que a tradição lhes dava. Na atividade educativa é como se as ações dos educadores devessem ser engendradas a partir do presente, numa eterna reconstrução, já que se apresentam órfãs de um passado que também era normatizador. Se a educação perde a tradição, ela passa a ser *construção*, exigindo dos estudantes um protagonismo as custas do professor, que perde o fundamento de sua autoridade.

¹ “Ao contrário do nosso conceito de crescimento, em que se cresce para o futuro, para os romanos o crescimento dirige-se no sentido do passado” (EP, 2007, p.166).

Para compreender o que significa autoridade e diferenciá-la de outras relações entre os indivíduos que implica obediência, como a força e a violência, Arendt busca as origens do conceito e sua utilização: os romanos. *Auctoritas* sempre exclui a violência ou a coerção, pois onde a força é usada a autoridade em si mesmo fracassou. Uma relação mediada pela violência angaria obediência, mas uma obediência por medo e não por respeito e dever. O mesmo equívoco ocorre quando se relaciona poder e violência: “se a essência do poder está na eficiência da ordem então não há maior poder que aquele que nasce do cano de um fuzil e seria difícil dizer ‘de que modo a ordem dada por um policial é diferente da dada por um pistoleiro’” (CR, 2006, p.117). O objetivo é compreender como se estabelece uma autoridade legítima², e se essa legitimidade não reside na violência e/ou na força, ela também não reside na persuasão, pois persuadir implica que a relação se estabeleça numa esfera de igualdade, haja vista que a eficiência da ordem se dá pelo melhor argumento.

A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não 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 no qual ambos têm seu lugar estável predeterminado (EP, 2007, p.129).

Ou seja, a relação baseada na autoridade não pode ser baseada na violência/força nem na persuasão. Na primeira, pois a obediência se dá por medo, típico de governos tirânicos³, e na segunda, pois autoridade implica uma hierarquia que media a relação entre os indivíduos, ou seja, em última instância, a autoridade se exerce numa relação de desiguais, no qual há um reconhecimento recíproco dos papéis e da posição que cada um ocupa. Na educação, a autoridade é temporária, objetivando apenas garantir a efetividade da dupla responsabilidade dos adultos: em relação a educação dos *novos* e a responsabilidade pela continuidade do mundo⁴. Já para os gregos, que não possuíam uma prática e um conceito político semelhante a *auctoritas* romana, a relação entre jovens e velhos é em si mesma educacional, estando implicado aí o treino dos novos governantes pelos atuais. “[...] em educação lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo

² Utilizamos o termo *autoridade legítima* apenas com o intuito de frisar uma relação de obediência e ordem calcada não pela violência nem pela persuasão, mas pelo respeito e pelo dever. Para Hannah Arendt, falar em *autoridade legítima* ou *poder legítimo* é pleonismo, pois todo poder é legítimo, bem como a autoridade. Quando há uma relação de mando que não é nenhum dos dois, trata-se de força, fortaleza ou simplesmente, violência.

³ Aqui a autora faz referência aos gregos, para os quais a tirania é o governo absoluto, levado a cabo pela violência. O tirano precisa proteger-se do povo e insistir que seus súditos tratassem de seus próprios negócios, deixando a ele o cuidado com a esfera pública. Essa que era destruída completamente, pois “uma *polis* pertencente a um homem não é uma *polis*” (SÓFOCLES apud ARENDT, 2007, p.143).

⁴ Cf.: EP, 2007, p.235.

preparadas para ela” (EP, 2007, p.160) afirma Arendt. Deste modo, a educação deve implicar desigualdade (hierarquia), haja vista que os papéis distintos exigem responsabilidades distintas. Como tratamos anteriormente, a autoridade do professor fundamenta-se em seu conhecimento, e Platão pode observar um possível modelo de ‘autoridade’ na esfera pré-política: entre médico e o paciente, timoeiro e os passageiros, entre o senhor e o escravo. Intrínseca a tais comparações reside o reconhecimento em forma de confiança que está no conhecimento especializado do outro, no qual nem a força, nem a persuasão são necessários.

Apesar das tentativas, os gregos não conseguiram reunir um aparato conceitual que garantisse a obediência na vida política, entre iguais, tal como a *auctoritas* romana. Ela se baseava na fundação de Roma, um momento sagrado que deveria ser lembrado pelas gerações e ainda, a palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere* que significa aumentar. A autoridade dos vivos sempre era aumentada a partir da *Religião* que ligava os indivíduos ao passado. “A autoridade, em contraposição ao poder, tinha suas origens no passado, mas esse passado não era menos presente na vida real da cidade que o poder e a força dos vivos” (EP, 2007, p.164). Um exemplo para isso era que a autoridade residia no Senado, enquanto o poder residia no povo⁵. O poder é a capacidade humana de fundar e refundar os corpos políticos mediante a participação entre iguais na esfera pública. Já a autoridade, seja ela qual for, depende do passado que é a fonte de sua legitimidade. Complementa Arendt: “a vontade e as ações das pessoas, assim como das crianças, são sujeitas a erro e engano e necessitam portanto de ‘acréscimo’ e confirmação [...]” (EP, 2007, p.165). O passado, como vimos, é acessado pela tradição, que junto com a autoridade e a religião, ruíram no mundo moderno.

A autoridade na era da igualdade

Para além dessas dificuldades no que tange à autoridade no mundo moderno carecer daqueles elementos que a legitimavam, outro problema surge quando pensamos no tipo de relação que ela implica: de desiguais, hierarquicamente organizados. Essa relação desigual, no caso da educação, dá-se pela natural necessidade das crianças e seu desamparo frente a um mundo que para elas é *novo*, mas que em si mesmo já é *velho*. Todavia, Arendt percebeu que um dos fatores que contribuiu para o agravamento da crise na educação foi ela ter surgido no contexto de uma sociedade de massas e o papel significativo que o conceito de igualdade

⁵ “*Cum potestas in populo auctoritas in senatu sit [...]*” (CÍCERO apud ARENDT, 2007, p.164).

desempenhou e desempenha na vida americana – e sem dúvida, na maior parte do ocidente moderno. A sociedade de massas é o estágio máximo do desenvolvimento da esfera social, em que houve a vitória da igualdade no mundo moderno – caracterizada pela *inundação* das esferas privada e pré-política, bem como por uma característica psicológica, na qual cada um busca ser igual a todo mundo – e além disso, um fator fundamental, é que foi num contexto de sociedade de massas que permitiu a ascensão de movimentos totalitários, onde os indivíduos não participam da vida política, não se filiam a partido algum e se denominam como politicamente neutros.

A indiferença política revela um traço característico da ascensão da esfera social, em que os indivíduos estão preocupados com suas vidas privadas do que com os acontecimentos públicos. Participar da política tornou-se um ônus e poucos tem *tempo livre* para se dedicar aos assuntos humanos: pelo contrário, estão ocupados com seus *negócios*. Percebemos que a esfera social apresenta-se tanto pela inundação da esfera pública por interesses particulares, como também, a esfera privada pela lógica pública – mais precisamente pelas relações esperadas numa esfera pública: de igualdade. Iniciamos o presente estudo com uma frase do pensador Alexis de Tocqueville, autor que apresenta o traço mais marcante das sociedades democráticas, lógica que varreu o *Antigo Regime* e mudou o mundo, tendo seus efeitos políticos mais devastadores na França do século XVIII e, no âmbito educacional, nos Estados Unidos do século XX até afetar todo o ocidente. A tese aqui defendida é que a ascensão da esfera social, com sua conseqüente diluição da distinção entre público e privado, tornou significativamente aguda a crise da autoridade e, sem dúvida, a crise na educação. Não se pretende, com isso, afirmar que a ascensão da esfera social, a crise da autoridade e a crise da educação ocorreram num processo que se iniciou na primeira e levou as demais por conseqüência, ao modo de uma *ladeira escorregadia*, mas antes, que tais *episódios* relacionam-se entre si e a sequência lógica que se estabelece aqui serve para legitimar nossa tese de que tais fatores podem ser interpretados como mutuamente implicados e que se a ascensão da esfera social contribuiu e contribui decisivamente para os problemas educacionais que vivemos.

Há que se indagar ainda, acerca da mudança significativa que a perda de autoridade ocasionou no que denominamos por infância, na criança, no adolescente e no jovem que adentra a escola. O fim da autoridade também se revela pelo processo de igualização que ocorreu a partir do nascimento do mundo moderno com a Revolução Francesa. Nela os revolucionários buscavam uma alternativa para a questão social e, acima de tudo, queriam ser iguais aos nobres e aristocratas. Entretanto, a igualdade não permaneceu restrita à esfera

pública/política, mas a igualdade requerida pelos revolucionários franceses era a igualdade social – como já tratamos, foi nesse contexto que se deu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em que a igualdade foi concebida como um atributo natural dos seres humanos, e não artificial⁶ - , lembrando que a esfera social antes era reduzida às atividades privadas, aos assuntos domésticos. É com a diluição da distinção que separava o que era privado do que era público que o conceito de igualdade invadiu a *oikos* e fez entrar em derrocada a antiga hierarquia requerida pelas necessidades naturais. Hoje, os valores que desejamos e que nutriram a história da modernidade são a igualdade e a liberdade. Para Renaut, “a nossa consciência individual e coletiva encontra-se estruturada, doravante no mais profundo de si próprios, por convicções que temos como conquistas irreversíveis do mundo moderno. A começar por aquelas que fazem de todo ser humano um semelhante e um igual” (2004, p.7). Para o autor essas convicções da modernidade nos convenceram de que o pequeno homem também é ele um homem com seus direitos à liberdade e à igualdade. Salienta ainda que em 1989 uma Convenção da ONU proclamou e estendeu os direitos humanos às crianças, e não apenas aqueles direitos que julgamos necessários para a proteção e preservação delas, mas também aqueles que outrora eram apenas reservados aos adultos:

O documento destaca-se desde logo por uma nova amplitude, que não é de forma nenhuma produto do acaso ou de uma simples vontade de explicitação retórica: abre com efeito, o enunciado dos seus cinquenta e quatro artigos pela indicação de que cada ser humano, adulto ou criança, pode valer-se de todos os direitos e de todas as liberdades inscritas na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 (RENAUT, 2004, p.131).

A consequência do documento em questão foi, a partir da afirmação da criança como detentora de direitos fundamentais (liberdade de opinião, de expressão, de pensamento, de consciência, de religião, de associação, de reunião pacífica e de se beneficiar de uma vida privada), de fragilizar a autoridade exercida pelos pais e educadores sobre as crianças. Percebe-se ainda que a criança é vista como portadora dos mesmos direitos que o adulto e o fator intrigante é que talvez a linha que separa os *novos* dos adultos tornou-se difusa com a diluição de outra linha, a que separava público e privado. É a tentativa de manter uma autonomia do mundo da infância. A era dos direitos da criança implica afirmar que as condições que outrora ela era subjugada não podem mais voltar – e Renaut acredita que

⁶ Para Arendt, “a igualdade só existia neste campo especificadamente político onde os homens se encontravam mutuamente como cidadãos e não como pessoas particulares [...]. Nem a igualdade nem a liberdade se compreendiam como qualidades inerentes da natureza humana [e, sim] convencionais e artificiais [...]” (SR, 2001, p.35).

Arendt comete uma simplificação ao não explicar o que ela entende ao afirmar que a situação da criança hoje é bem pior que antes⁷. Pensamos que a situação de agora pode ser *bem pior que antes*, não no sentido da garantia de direitos de proteção e preservação, mas sim, a autonomia do mundo da infância trouxe consequências inesperadas: “assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada [...]. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos” (EP, 2007, p.230).

Hannah Arendt acredita que a emancipação do mundo das crianças é negativa e baniui-as do mundo dos adultos pois esses negaram sua autoridade frente as crianças, e dito de outro modo, não aceitaram a responsabilidade do mundo. Ademais, fizeram o impensável – para eles – ao tentar preservar a criança do mundo e da autoridade dos adultos, quando na verdade os colocaram justamente num horizonte de relações apenas destinado aos adultos - o espaço público:

entre esses grupos de iguais surge então uma espécie de vida pública e, sem levar absolutamente em conta o fato de que esta não é uma vida pública real e de que toda a empresa é de certa forma uma fraude, permanece o fato de que as crianças [...] são forçadas a se expor à luz da existência pública (EP, 2007, p.236).

Cabe ressaltar sobre o espaço público: espaço da pluralidade, igualdade e liberdade, da ação em conjunto, da aparência (ser visto e ouvido por todos) e da *luz* (ficar a mercê dos olhares e julgamentos). A criança (e o jovem, de modo geral) ainda precisa ser preservada da intensidade da luz do mundo público, pois está em processo de desenvolvimento. Tudo o que adentra á esfera pública é levado em conta, e já analisamos anteriormente as conseqüências negativas que isso acarretou em Robespierre. Justificando a relação feita por nós desde o início – entre a ascensão da esfera social, a diluição da distinção entre público e privado, a crise da autoridade e os desafios inerentes ao papel da escola, Arendt afirma categoricamente:

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo

⁷ Hannah Arendt destaca que a autoridade do grupo das crianças, depois que os adultos recusaram-se a assumir a responsabilidade por elas, pode ser muito mais tirânica do que a mais severa autoridade de um adulto. “Quanto à criança no grupo, sua situação, naturalmente, é bem pior que antes” (EP, 2007, p.230). Sobre esse ponto, diz Renault: “confrontada com este problema [a relação educativa nas sociedades democráticas] a análise que Hannah Arendt tentou fazer da crise da educação, vendo nela (na minha opinião com toda a razão) uma crise estrutural das sociedades democráticas, cedia todavia a determinados excessos na apreciação dos dados da interrogação. Excessos lamentáveis, a meu ver, porque simplificadores. Que sentido nomeadamente teria escrever que a situação das crianças, nesse contexto de crise, se teria tornado <<pior que antes>>? Pois, se posso dizer as coisas sem desvios: antes de quê?” (2004, p.105).

público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social no qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento (EP, 2007, p.238).

Por isso a escola não pode fingir ser o mundo, e sim, deve ser a instituição de preparação dos indivíduos para adentrarem no mundo, e em nosso caso, numa parte significativa do mundo: o mundo público. Entretanto, o papel da escola é maculado tanto pela indistinção das *coisas* que adentram em cada uma das esferas, bem como, da confusão atual da responsabilidade e da autoridade presente em cada papel assumido na escola – que exige hierarquia e desigualdade. Outro elemento que faz jus à nossa tese é aquela referente ao mundo contemporâneo e o que significa ser adolescente na era dos direitos de igualdade e liberdade.

Cândido Alberto Gomes (2010, p.67) afirma que a adolescência é uma construção social, inexistente – por exemplo – na idade média. Vive-se um prolongamento da infância, haja vista que os indivíduos não são obrigados a trabalhar e sim, possuem um período de tempo em que é possível se dedicar aos estudos e ao desenvolvimento pessoal. Entretanto, isso conduziu ao advento do protagonismo, ou seja, longe dos pais os adolescentes foram obrigados a ter que tomar decisões, seja sobre drogas, sexo, entretenimento, lazer etc. Assim, “não é difícil compreender porque, ao contrário da Idade Média, [os adolescentes] ficam inquietos ao ouvir longas aulas. Eles querem agir, como os adultos os levaram a fazer em diversos campos, e ser *coautores do processo*” (GOMES, 2010, p.82. Grifos do autor).

As instituições lhes dão um papel passivo na dinâmica do processo de aprendizado. Outro fato a contribuir para as dificuldades enfrentadas pelo docente está hierarquia social existente entre os alunos, que na média, coloca os mais assíduos nos estudos na base e aqueles que demonstram não ter adentrado na lógica simbólica das instituições educativas no topo, ainda mais quando conseguem a aprovação nas disciplinas. Tais desafios tendem a desencorajar os docentes, que não causaram os problemas, mas se vêem na urgência de fornecer respostas e métodos capazes de garantir o aprendizado e a formação integral dos alunos. Podemos pensar a era do protagonismo de duas maneiras: como um problema social a ser enfrentado pelas instituições ou como uma possibilidade de sociedades democráticas e *filhas* da modernidade, que promoveu a liberdade e a igualdade a todas as esferas da vida humana, em contraposição ao autoritarismo e as desigualdades impostas em outros períodos aos mais novos. A questão que cabe investigar é se esse protagonismo, exigido pelos jovens –

que de certo modo foram obrigados a ele – é dotado de responsabilidade moral. E mais: protagonismo não significa, necessariamente, autonomia.

Auxiliando ainda a construir o panorama do papel da escola hoje, bem como do docente, Gomes ainda lembra que a lógica do consumo adentrou nessas instituições: “além dos livros e equipamentos, também os professores tendem a ser descartáveis. Se é adotada a ótica do mercado, por que não aumentar a margem de lucro, contratando e demitindo professores que agradam mais ao ‘cliente’ [...] e aceitando salários mais baixos?” (2010, p.69). O sociólogo apresenta um panorama conhecido de Arendt: uma sociedade voltada ao consumo. No que tange à educação, a lógica do consumo apresenta o aluno como protagonista, utilizador de um serviço oferecido pela escola (empresa) por meio de seu quadro de professores (funcionários). Esses últimos permanecem nas instituições na medida em que *funcionam*. Atrelado a tal pernicioso lógica, está implícita a tese anteriormente apresentada da ascensão da esfera social, no qual as atividades privadas, entre elas o consumo, adentraram a esfera pública, transformando as relações. Cabe destacar que a escola não faz parte da esfera pública, mas é propedêutica a ela, assim, as relações estabelecidas aí devem atender às necessidades naturais e políticas, que tende a não ocorrer pela lógica do consumo (utilização e descartabilidade).

É razoável admitir, também, que a escola tem um papel importante na transmissão da cultura, mas que num contexto de sociedade de massas, ao contrário da ‘boa’ sociedade, não precisa de cultura, “[...] mas de diversão, e os produtos oferecidos pela indústria de diversões são com efeito consumidos pela sociedade exatamente como quaisquer outros bens de consumo” (EP, 2007, p.257). Torna-se compreensível que os estudantes desejem cada vez mais aulas *divertidas* ou mais espaços em que possam aprender brincado, e que os conhecimentos possam ser utilizados imediatamente. Maçantes teorias e processos educativos que demandam tempo não conseguem competir com um novo programa de computador ou um novo aparelho tecnológico, cujas funcionalidades são aprendidas em curto espaço de tempo e sem a necessidade da escola⁸. Deste modo, a educação, e a escola em específico, assume o papel de facilitadora do processo vital, por meio do preparo do consumidor e da anulação da ação em favor do comportamento. Isso ocorre porque os interesses diversos que seriam postos à prova do discurso na esfera pública foram reduzidos a um único interesse: o crescimento econômico, que por sua vez elimina a pluralidade. “O grande processo de

⁸ Para Bauman (2009, p.663), “este é o primeiro desafio que a pedagogia deve enfrentar, ou seja, um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de *software* (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada.”

produção e consumo não admite individualidades que interferem no mundo [...], mas apenas adaptação” (ALMEIDA, 2011, p.67). Lembra ainda a autora que numa sociedade baseada no comportamento, a educação e a psicologia almejam adaptar os indivíduos às condições sociais vigentes, vive-se num deserto, cujo sofrimento deve ser evitado: “a psicologia vira tudo de cabeça para baixo: precisamente porque sofremos nas condições do deserto é que ainda somos humanos e ainda estamos intactos; o perigo está em nos tornarmos verdadeiros habitantes do deserto e nele passarmos a nos sentir em casa” (PP, 2008, p.267).

A análise de Arendt lembra um mundo kafkiano, em especial de *A metamorfose* em que Gregor Samsa acordou certo dia e deu-se por conta que havia virado um inseto. A obra em questão retrata a indiferença do homem perante o absurdo do mundo e dos homens por meio da trivialização do grotesco. O protagonista – que não é tão protagonista assim – bem como os demais personagens vivem alienados de seu próprio mundo, não se questionam sobre as condições a que estão submetidos, o sentido de suas vidas e acabam sempre sós, quando não morrem, como ocorreu com Gregor. Sua morte ocorreu bem antes do que o leitor acompanha ao ler a novela de Kafka: no momento em que se viu transformado em um inseto e não podia mais trabalhar, tornando-se um peso para sua família – que até então apenas vivia às suas custas. *A metamorfose* serve de interpretação sobre um dilema que Arendt tratou no início de *A Condição Humana*: uma sociedade de trabalhadores sem trabalho.

Considerações Finais

Resumindo o que até aqui investigamos:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (EP, 2007, p.245-246).

O mais problemático é saber como fundamentar uma autoridade nas atuais circunstâncias, ou seja, se Arendt pensa em uma reestruturação da antiga forma de autoridade, baseada na tradição ou se há uma *nova* autoridade – que considera o desenvolvimento das sociedades democráticas e seus valores inerentes? Ninguém, entretanto, parece saber o que poderia ser uma autoridade concebida e praticada de outra forma que não a hierárquica, entretanto, estamos convencidos de não ser mais possível, em virtude de nossos valores, que

as antigas hierarquias – fundamentadas em pressupostos naturais e irreversíveis – se tornaram obsoletas.

Alain Renaut expõe a análise de Max Weber no que tange à legitimação da autoridade em dois modos: a carismática, a tradicional e a legal ou jurídica. A primeira apenas às qualidades extraordinárias daqueles os quais os dominados reconhecem a excepcionalidade em relação aos demais. Esse tipo de *autoridade* abre, por seu turno, uma prerrogativa para culpar o professor, a nível pessoal, pelos insucessos, desconsiderando fatores essenciais que afetam o contexto em que a educação é inserida. Já a dominação tradicional é aquela que tratamos algumas linhas e que Arendt crê ser a melhor fundamentação para a autoridade – e talvez a única, considerando sua metodologia de investigação e a rigorosidade com que trata os conceitos⁹, por isso, falar em *dominação carismática* como autoridade pode preencher a mesma função – angariar obediência – mas não é o mesmo que autoridade, haja vista que essa dominação implica uma quase anulação e abandono do súdito ou dos discípulos às *revelações* do mestre, não oportunizando, como na autoridade exigida na educação, em quem o objetivo é o desenvolvimento das potencialidades e a introdução no mundo adulto, noutras palavras, autonomia. A dominação carismática pode ser eficaz, mas condena os estudantes a heteronomia, sob o paternalismo do *mestre*. Lembra ainda Renaut, citando Espinosa: “os piores tiranos são aqueles que sabem fazer-se amar” (2004, p.14).

Por fim, a dominação legal ou jurídica é a mais coerente com o mundo moderno, porque está alicerçada na noção de contrato, que pressupõe igualdade: “[...] num contrato, os contratantes são, por definição, reconhecidos como iguais [...] mas podem perfeitamente, por outro lado, entender-se para conceber através desse mesmo acordo uma relação desigual que faz emergir entre eles um ‘poder’ (RENAUT, 2004, p.19). Surge daí a questão a se pensar: será que partir do pressuposto de que a autoridade deve ser construída a partir da participação entre iguais, acarretará numa autoridade efetiva do mestre? Nessa situação a autoridade possui um caráter de *autorização*, fundada num poder emergente das crianças, em última instância. Se é um poder *autorizado*, quem detém autoridade não detém o poder e muito bem pode ficar sem ele quando os detentores reais o exigirem. Essa alternativa implica, por parte da escola e dos educadores, legitimar tanto a ascensão da esfera social – ao admitir uma esfera de

⁹ Hannah Arendt parte da premissa de que se quisermos compreender o que um conceito significa, ou melhor, a que realidade ele representa e em que medida estamos distante dela, devemos buscar suas origens: onde pela primeira vez foi concebido o conceito e a utilização. A autora faz uma crítica também às ciências sociais, em particular ao funcionalismo, em que as atenções dos que se utilizam dessa metodologia recaem “[...] sobre as funções e o que quer que preencha a mesma função pode, conforme tal ponto de vista, ser englobado sob a mesma dominação. É como se eu tivesse o direito de chamar o salto de meu sapato de martelo porque, como a maioria das mulheres, o utilizo para enfiar pregos na parede” (EP, 2007, p.140).

igualdade dentro da escola e um placebo de esfera pública – quanto de desresponsabilização pela educação e pelo mundo, esse último que deve continuar e cujos educadores precisam preparar os *novos atores* para um espetáculo que já se iniciou e continuará a existir. Mas voltar ao passado, restaurar a antiga forma de autoridade também parece ser um problema para Arendt: “[...] não faz muito sentido agirmos como se a situação fosse a mesma, como se apenas nos houvésemos como que extraviado do caminho certo, sendo livres para, a qualquer momento, reencontrar o rumo” (EP, 2007, p.245). Num contexto de crise não há mais como ir para trás ou simplesmente ir para frente. Retroceder significa reconstruir as circunstâncias que tornaram a crise possível. Entretanto, considera a autora, em tais momentos podemos interromper os processos iniciados, dando-se conta do que ocorreu, não negligenciando que, de algum modo, ele modificou o mundo, produzindo nos homens um *processo de estranhamento do mundo*. Ou seja, Arendt tende a admitir que pensar a autoridade na escola hoje implica considerar as condições em que fazemos essa exigência, o que não é nada contraditório com o que apresentamos algumas linhas acima sobre a autoridade fundada num contrato.

A autoridade da escola e do educador, assim, não possui mais uma legitimação *a priori*, necessitando sim, de um *aumento* externo a ela que garanta a efetividade da atividade educativa. Quando falamos que o mundo moderno foi inundado pelo fenômeno da igualização, isso não significa que os pais também entraram nesse processo, pois sua autoridade ainda possui respaldo, ou existe, na medida em que os filhos são dependentes, e precisam do auxílio paterno para sobreviver e garantir as condições mínimas de existência. Assim, possuindo uma autoridade condicionada, os pais precisam *autorizar* a escola em sua responsabilidade, dando-lhes aquele acréscimo necessário. Sem isso, qualquer tentativa de garantir a obediência poderá ver-se na necessidade de utilizar outros meios que não a autoridade legitimada. Ademais, uma vez os pais reconheçam a autoridade da escola, e mutuamente firmam um contrato baseado na confiança, não podem *desautorizar* a escola, questionar seu papel, exigir que interesses privados estejam acima das funções civilizacionais da Instituição: há que se ter claro que a exigência da escolarização se dá pelo Estado, e por essa razão, cumpre a escola uma função pública. A *autorização* dos pais sem dúvida oportunizará que a autoridade baseada na tradição possa se efetivar, ou melhor, que a tradição tenha lugar na escola, cuja confiança dos pais é o alicerce. Entretanto, cabe destacar, que esse fundamento ainda é demasiadamente frágil, pois pais e professores são – na sociedade moderna – filhos da igualdade e suas relações tendem a se basear nesse princípio.

REFERÊNCIAS

Referências Básicas

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. A Crise na Educação. In.: _____. *Entre o Passado e o Futuro*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *A promessa da política*. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

_____. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *O que é política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *Sobre a Revolução*. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

Referências Complementares

ALMEIDA, Vanessa S. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.

BAUMAN, Z. Entrevista sobre a Educação. *Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida. Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p.661-684, mai/ago de 2009.

GOMES, Candido A. Os jovens a quem 'Ensinamos'. In.: FREITAS, Lêda; FILHO, José L; MARIZ, Ricardo S. *Educação Superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores*. Brasília: Universa; Líber Livro, 2010.

LA TAILLE, Yves. Autoridade na escola. In.: AQUINO, Júlio Groppa. (org.) *Autoridade e Autonomia na escola*. São Paulo: Summus, 1999.

ORTEGA Y GASSET, J. *A Rebelião das Massas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ibero-Americano, 1962.

RENAUT, Alain. *A libertação das crianças: a era da criança cidadão*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004a.

_____. *O fim da autoridade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004b.

_____. *Hannah Arendt: história e liberdade (da ação à reflexão)*. Caxias do Sul: Educ, 2006.

