



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LAURA CHARLENE VIEIRA DOS SANTOS DA SILVA

A CRISE DA AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO

Salvador – BA

2013

LAURA CHARLENE VIEIRA DOS SANTOS DA SILVA

A CRISE DA AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para conclusão do curso de graduação em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Kleverton Bacelar Santana

Salvador – BA

2013

FOLHA DE APROVAÇÃO

SILVA, Laura Charlene Vieira dos Santos da. **A crise da autoridade na educação.**
Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como
requisito para conclusão do curso de graduação em Pedagogia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*À minha avó Egilda e aos meus professores,
responsáveis por minha iniciação no mundo.*

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo agradeço a Deus, que me concedeu o dom da vida!

À Hannah Arendt, por deixar ao mundo um legado memorável.

À Prof. Dr. Maria Couto Cunha, pela atenção e cuidado durante toda construção do Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso. Agradeço também por mediar o contato com o Prof. Kleverton Bacelar.

Ao Prof. Dr. Kleverton Bacelar Santana, pelo cuidado, tranquilidade, pela sua erudição, pelos ensinamentos, e, é claro, pela sua singular maestria durante todo o processo de orientação desse trabalho. Certamente essa monografia não seria a mesma se não o tivesse como orientador.

À Prof. Dra. Vanessa Sievers de Almeida e ao Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos que gentilmente aceitaram compor a banca examinadora.

À minha avó Egilda, pelo amor, compreensão, pelas comidas gostosas, e por me proporcionar um ambiente de tranquilidade para que eu pudesse finalizar esse trabalho. A ela devoto eternamente minha gratidão por todos esses anos de cuidado por mim e por Gustavo!

Ao meu esposo Artur, por todos esses anos suportando minhas tagarelices “pedagógicas”, e por me lembrar de que há vida para além dos livros, e mesmo sem entender os motivos que me levaram a “escrever demais” esteve sempre ao meu lado.

Aos amigos Augusto César e Janete Cunha, vocês foram meu suporte nos momentos mais tristes da graduação, e preencheram com alegria minha vida acadêmica.

À minha amiga Patrícia Flores, agradeço pela cumplicidade durante a graduação e pelo companheirismo durante as madrugadas de trabalhos intermináveis, pelas conversas no jardim, no café, no cinema...

Por fim, e nem por isso menos importante, agradeço ao meu herdeiro: meu lindo filho Gustavo. Uma criança sensível, tranquila e muito carinhosa, que literalmente, esteve ao meu lado durante os estudos: eu na companhia de Arendt, e ele desfrutando dos livros de Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Tolstói, Audrey e Don Wood, e tantos outros. Amo-te, filho!

RESUMO

SILVA, Laura Charlene Vieira S. da. **A crise da autoridade na educação**. 2013. 71f. Monografia (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

Este trabalho apresenta as reflexões da pensadora alemã Hannah Arendt e do filósofo francês Alain Renaut sobre a crise da autoridade na educação. Arendt que anunciou há mais de 50 anos que a educação está em crise, atribui sua causa a uma crise política mais geral do mundo moderno e ao esfacelamento da autoridade e da tradição, fatores que ela concebe como componentes da tríade religião, tradição e autoridade, que por longo período formaram as bases do Ocidente. O diagnóstico de Alain Renaut, por sua vez, segue a mesma trilha aberta por Hannah Arendt, concordando que a crise na esfera educacional é resultado de uma crise estrutural das sociedades democráticas, porém apontando que a situação de instabilidade nas relações educativas se deve à modernização das relações entre os indivíduos, que fazem de todo ser humano um semelhante e um igual. A criança, inserida nessa dinâmica de igualização tornou-se um paradoxo para os modernos. Apesar de Renaut apoiar-se no pensamento de Arendt para suas reflexões, os autores se distanciam no que toca a proposta para resolver a crise na educação. Ao propor contratualizar as relações educativas, Renaut contrapõe-se totalmente ao que defende Arendt como solução para a crise da autoridade na educação: excluir os aspectos públicos e políticos da educação, circunscrevendo para ela os valores da autoridade e da tradição. Concluímos com algumas reflexões sobre a crise na educação brasileira, utilizando como pano de fundo as bases legais que normatizam a educação no Brasil.

Palavras-chaves: Crise na educação. Autoridade. Hannah Arendt. Alain Renaut.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. A CRISE NA EDUCAÇÃO	11
1.1 UMA LEITURA IMANENTE DO ENSAIO	12
1.2 AUTORIDADE REVISITADA	24
2. A CRISE NA EDUCAÇÃO SEGUNDO ALAIN RENAUT	40
2.1 O IMPASSE NA RELAÇÃO EDUCATIVA	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	70

INTRODUÇÃO

Há um consenso entre os educadores sobre o esfacelamento da autoridade docente. É muito comum ouvir de professores que estes se sentem desautorizados e desvalorizados, e que um dos problemas é o desinteresse dos alunos, pois estes *não querem nada*. Não há dúvidas do esforço abissal que muitos docentes fazem para manter de forma segura o respeito e a disciplina no exercício de sua função. O que também assistimos é um enorme desdobramento dos professores em busca de novas metodologias menos tradicionais, que, no mínimo, aqueçam as aulas por breves instantes com um ou outro artefato tecnológico ou com a mais nova teoria que contagia o meio educacional.

Dessa forma, um tema recorrente na nossa sociedade e principalmente nas discussões de cunho educacional, o problema da crise da educação e a sua relação com a autoridade, e ainda a suposta falta de interesse dos alunos, mostra-se notadamente relevante. No entanto, não pretendemos com este trabalho cair no discurso da obviedade, pois é incontestável que a educação escolar está em crise, e isso já foi anunciado a mais de 50 anos pela pensadora alemã Hannah Arendt. O fato é que, atualmente, os teóricos da educação e até mesmo a opinião pública caíram num discurso que ora culpabiliza o professor pelo fracasso do aluno, ora culpabiliza o aluno, afirmando que este é desinteressado pelos estudos. Além disso, o risco de analisar a crise da autoridade de forma simplista e muito óbvia pode levar a enganos de que este fenômeno será resolvido com propostas pedagógicas inovadoras, gestões institucionais democráticas, enfim, com os modismos educacionais que vez por outra estão em alta.

É importante informar que a provocação inicial para escolha desse tema deu-se, sobretudo, por causa do espanto com a escola pública em um contato inicial, durante o terceiro semestre do curso de Pedagogia, no Estágio Curricular I, cujo objetivo principal é a observação da dinâmica escolar. Na primeira aproximação com o ambiente escolar, pude notar que este se tornou um ambiente totalmente hostil à calma e ao pensamento, e a prática educativa que permeava a ação dos docentes indicava o problema da falta de autoridade dos professores, e muitos recorriam a ações coercitivas, no mínimo “autoritárias”, e, por alguns momentos, utilizavam palavras ofensivas para se referirem aos alunos, buscando, talvez, imprimir algum respeito. No Estágio Curricular II, uma continuidade do primeiro estágio, cujo objetivo é acompanhar a dinâmica de uma sala de aula, observando, auxiliando e

desenvolvendo algumas atividades, tive outro tipo de experiência: lidar com a total desordem, a bagunça, a indisciplina, insubordinação, gritaria, enfim, o caos que muitos já estão acostumados a ouvir em relatos de professores.

Após os desencantos com a educação formal procurei conduzir minhas reflexões sobre o tema com base nas primeiras aulas de Filosofia da Educação, no primeiro semestre, cujo estudo voltou-se para os capítulos *A crise na educação* e o *Que é autoridade?*, ambos do livro *Entre o passado e o futuro* da filósofa Hannah Arendt. Mais tarde, a partir de algumas leituras e reflexões sobre o tema, a inquietação para a pesquisa assumiu outra direção: investigar o suposto cenário de desinteresse e apatia dos alunos, pois, na literatura analisada inicialmente, percebemos que o foco das pesquisas sobre a crise da autoridade é atinente ao professor, dando pouca visibilidade, ou pouca referência ao aluno, que entendemos como condição primordial para que haja o exercício da docência. Além disso, o discurso do senso comum *acusa* o aluno como, no mínimo, causador da desautorização docente.

Nas primeiras reflexões sobre o tema, notamos que a educação, especialmente a Pedagogia, tem tratado dessa crise na educação como um tipo de fenômeno essencialmente educacional, com discursos que ora responsabilizam o professor, ora o aluno, e que poderia ser resolvido com uma mudança de metodologia.

Além do excessivo desgaste da profissão, como as péssimas condições de trabalho, o pouco reconhecimento profissional e a baixa remuneração, enfim, um quadro razoavelmente conhecido por nós, temos ainda uma queixa muito recorrente: *os alunos não querem saber nada*. Esse desinteresse e apatia dos discentes pelos estudos, além de um sentimento de descrença em relação à instituição escolar, revela-nos que a escola, cada vez mais sem a autoridade, consegue oferecer cada vez menos. Parece-nos que o vínculo que permeava a relação entre professor e aluno e que dava sentido à educação foi perdido, e, até o momento, não conseguimos encontrar algo suficientemente forte para substituir. Para explicar essa relação poderíamos recorrer à parábola da mesa de Arendt, que não trata da educação em si, mas da ausência de um *mundo comum*¹ que se coloque entre as pessoas, e poderá servir como uma analogia na tentativa de compreendermos o que está ocorrendo na delicada relação professor e aluno.

¹ O conceito de mundo comum é central em Arendt. Embora seja uma definição complexa, basicamente a ideia de mundo comum compreende um conjunto de significações comuns que só existe por meio da atividade de fabricação. Além disso, é importante esclarecer que a ideia de mundo na obra arendtiana não equivale a planeta Terra.

[...] o fato de que o mundo entre [as pessoas] elas perdeu seu poder de congregá-las, relacioná-las e separá-las. A estranheza de tal situação assemelha-se a uma sessão espírita na qual determinado número de pessoas, reunidas em torno de uma mesa, vissem subitamente, por algum truque mágico, desaparecer a mesa entre elas, de sorte que duas pessoas sentadas em frente uma à outra já não estariam separadas, mas tampouco teriam qualquer relação entre si por meio de algo tangível.²

De fato, estamos convencidos de que as teorias educacionais não irão nos responder satisfatoriamente sobre o problema da crise da autoridade na educação, pois elas, normalmente, se referem ao contexto de sala de aula, quando na verdade este é um fenômeno que tem sua origem fora dela. Por fim, este trabalho busca alicerçar-se na obra de Hannah Arendt com vistas a compreender a problemática crise na educação, sem, contudo pretender dar soluções para um problema de tamanha magnitude e que não caberia a um trabalho de monografia.

Diante disto, propomos, inicialmente, com base em uma pesquisa bibliográfica, uma análise da crise da autoridade que afeta a educação escolar na contemporaneidade. Em seguida pretendemos aprofundar na produção acadêmica sobre as questões que envolvem os impasses sofridos pelo professor da educação básica na atualidade quando enfrenta problemas para desenvolver sua atividade docente, especialmente no que concerne à sua relação com os seus alunos, aos conteúdos e metodologias utilizadas e ao exercício de sua função para efetivar o processo de ensino e de aprendizagem.

No primeiro capítulo deste trabalho pretendemos apresentar os principais aspectos do pensamento político de Hannah Arendt no que tange ao tema da autoridade, debruçando-nos, especificamente, sobre os ensaios *Que é autoridade?* e *A crise na educação* que se encontram na obra *Entre o passado e o futuro*. No ensaio *A crise na educação* a pensadora discute os impasses do sistema educacional norte-americano devido à ineficácia em formar crianças e jovens. Apesar de este ser um ensaio que trata especificamente de uma crise na educação nos Estados Unidos, se constitui como uma tentativa de reflexão sobre a crise geral do mundo moderno e seus desdobramentos na esfera educativa. Nossa leitura do ensaio *A crise na educação*, que segue, em seu conjunto, o plano de suas quatro partes e procede desse modo ao exame de seus termos, tem grande interesse em enfrentar duas dificuldades.

A primeira dificuldade diz respeito à maneira pela qual o ensaio sobre a educação se inscreve na obra *Entre o passado e o futuro* de Arendt: como conciliar esse ensaio com o

² ARENDT, H. A condição humana, p. 64.

diagnóstico da modernidade elaborado nos outros ensaios e compreender em que ele contribui com o pensamento de Hannah Arendt, em que ele o prossegue, precisa? A segunda dificuldade reside na significação filosófica do ensaio: o aspecto propriamente filosófico não é imediatamente evidente. Nosso comentário também se esforçará para não perder de vista essas questões e indicar as aproximações temáticas e argumentativas que permitem perceber o parentesco que liga *A crise na educação* aos outros textos de Arendt. Em seguida iremos abordar a problemática do desaparecimento da autoridade sob a perspectiva da autora, apresentando a origem filosófica e política do conceito de autoridade, bem como o impacto que o seu desaparecimento causou ao mundo moderno.

No segundo capítulo almejamos abordar algumas considerações feitas ao tema da autoridade pelo filósofo francês Alain Renaut, professor de Filosofia Política da Universidade de Paris-Sorbonne. Nessa parte do estudo nos esforçaremos para apresentar as principais ideias do autor que foram desenvolvidas especialmente em suas obras intituladas *O fim da autoridade* e *A libertação das crianças*. A primeira obra constitui um diagnóstico sobre a crise instalada na esfera educativa decorrente dos impasses da autoridade tradicional. A propósito, é importante que desde já apontemos que a matriz de estudo do autor é a própria Hannah Arendt. Em seu livro *O fim da autoridade*, publicado em 2004, o autor discute as dificuldades encontradas pela educação tendo em vista o espírito democrático que caracteriza nossa sociedade e, apesar de apoiar-se em Arendt como fonte para suas reflexões sobre o tema, eles se distanciam no que concerne às propostas para a solução da atual crise na educação, quando propõe uma reestruturação da autoridade baseada numa espécie de contratualização das relações educativas.

Para finalizar o trabalho reservamos algumas considerações em que pretendemos avaliar a situação de crise na educação no contexto brasileiro à luz do pensamento filosófico. Para isso utilizaremos como pano de fundo as bases legais que normatizam a educação no Brasil, pretendendo ainda apresentar alguns esforços empreendidos pelo governo brasileiro quanto à política de valorização dos profissionais da educação, que visam melhorar a qualidade do ensino e a solucionar a situação de desvalorização dos educadores que se encontram constantemente confrontados no ambiente escolar.

1. A CRISE NA EDUCAÇÃO

Nossa proposta para este capítulo é apresentar a situação de crise que acomete a educação à luz do pensamento de Hannah Arendt. Nascida de família judia em 1906, na cidade de Hannover, Arendt ingressou na Universidade de Marburg em 1924 onde teve como mestre o filósofo Martin Heidegger. Em 1926 foi para a Universidade de Heidelberg onde completou a tese de doutorado intitulada *Der Liebesbegriff bei Augustin* (O conceito de amor em Agostinho) sob a supervisão do pensador alemão Karl Jaspers. Forçada a deixar a Alemanha em 1933, em virtude da ascensão do Regime Nazista, procurou refúgio na França, e somente em 1941 seguiu para os Estados Unidos, onde foi naturalizada. Em 1951 ela publicou *As origens do totalitarismo*, seguido de *A condição humana* (1958), aclamado como um importante trabalho filosófico. Dois anos depois de participar do julgamento de Adolf Eichmann (1961) como repórter para a revista *The New Yorker*, ela publicou *Eichmann em Jerusalém*. Consagrada como um dos grandes nomes do pensamento político contemporâneo, embora tenha se dedicado a estudos dos temas filosóficos, não gostava de ser intitulada como filósofa. Faleceu em New York, em 1975.

Para nossa análise da crise na educação recorreremos ao ensaio da pensadora intitulado *A crise na educação*³, publicado pela primeira vez sob o título *The crisis in education* na *Partisan Review* em 1958, e mais tarde em *Between past and future* (1961). A primeira versão do ensaio foi uma palestra proferida por Arendt na Alemanha em maio de 1958, intitulada “*Die Krise in der Erziehung: Gedanken zur ‘Progressive Education’*” (“A crise na educação: pensamentos sobre a ‘Progressive Education’”)⁴.

O ensaio *A crise na educação* está inserido num conjunto de oito ensaios que compõem a obra *Entre o passado e o futuro*, e que se constituem como “exercícios de pensamento político”⁵. Não por acaso o ensaio sobre a educação está na sequência de reflexões da pensadora sobre a tradição e a autoridade. Arendt ainda divide o livro em três eixos temáticos, cujo ordenamento entre os capítulos é determinado pela relação que há entre eles: a primeira parte trata da ruptura da tradição e do conceito de História; a segunda parte

³ Arendt escreveu muito pouco sobre educação, dedicando apenas dois ensaios: o primeiro intitulado *Reflexões sobre Little Rock*, publicado em 1959, trata do processo de dessegregação racial nas escolas norte-americanas. A primeira versão de *A crise na educação* continha um trecho sobre os acontecimentos na cidade de Little Rock, porém foi reformulado pela autora.

⁴ ALMEIDA, V. S. Educação em Hannah Arendt, p. 19.

⁵ ARENDT, H. Entre o passado e o futuro, p. 41.

analisa os conceitos políticos centrais, o conceito de autoridade e de liberdade; e na terceira parte do livro, reservado para os últimos quatro ensaios, “são francas tentativas de aplicar o tipo de pensamento que foi posto à prova as duas primeiras partes a problemas imediatos e correntes com que nos defrontamos no dia-a-dia”⁶.

1.1 UMA LEITURA IMANENTE DO ENSAIO

A primeira dificuldade que mencionamos na introdução desse trabalho reside no modo como Arendt aborda a crise na educação, visto que se trata da análise de uma pensadora política e não de uma educadora, “posto que não sou educadora profissional”⁷. Portanto, o ponto de vista de Arendt conduz o ensaio para uma análise no âmbito filosófico, e não no domínio pedagógico. A segunda dificuldade tem estreita conexão com a primeira, de modo que a análise de Arendt inscreve a situação de crise na educação no âmbito político, ao constatar que a crise na esfera educacional é, na verdade, resultado de uma crise política do mundo moderno, em virtude da ruína da tradição e do fim da autoridade, e não um problema intrínseco à educação. O diagnóstico arendtiano da crise situa-se também no contexto teórico de sua discussão da condição humana, pois a autora aborda a questão da educação referindo-se a condição humana da natalidade, e da crise política da modernidade, que se constituem como temas centrais do seu pensamento filosófico-político.

Na primeira seção do ensaio, que está dividido em quatro partes, Arendt afirma que a crise que acomete a educação norte-americana é, na verdade, o resultado de uma crise mais geral do mundo moderno, e ela se agrava na América porque este é um país de imigrantes. Na segunda parte, a autora apresenta os três pressupostos básicos que fundamentam a educação moderna e que causaram o agravamento da crise. A terceira parte do ensaio trata da essência da educação, que para Arendt é a natalidade, “o fato de que seres nascem para o mundo”⁸. E, por fim, a última parte do ensaio, e que entendemos como a mais importante, pois além de ser a seção propriamente filosófica do texto, Arendt apresenta os aspectos do mundo moderno que se disseminaram na educação: trata da conexão entre o fim da autoridade e da tradição e sua relação com a crise na educação. Especificamente nessa parte do ensaio que a autora apresenta sua proposta para a crise.

⁶ ARENDT, H. A crise na educação, p. 42.

⁷ Ibid., p. 222.

⁸ Ibid., p. 223.

A reflexão de Arendt começa por descartar que a crise não é *da* educação, mas se instaura *na* educação, como resultado de uma crise geral que acometeu o mundo moderno, resultado da queda dos pilares romanos da tradição e autoridade. “O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação”⁹.

Nas linhas iniciais do ensaio, a autora contextualiza um problema político que se constitui como acontecimento de primeira grandeza: a crise periódica no sistema educacional norte-americano, na década de 50, que não consegue mais formar as crianças e adolescentes com padrões mínimos de qualidade. Apesar de Arendt tratar de um problema no contexto educacional norte-americano, seu ensaio se constitui como uma tentativa de compreensão da crise no mundo moderno e suas implicações no âmbito educacional. Além disso, embora o pano de fundo da análise arendtiana situar-se na educação norte-americana, este não é um problema “confinado a fronteiras históricas e nacionais”, “mas pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país”¹⁰.

Para Hannah Arendt, somos tentados a não dar a atenção devida à crise na educação quando a comparamos com outros tipos de experiências políticas do século XX, a exemplo dos campos de concentração e de extermínio e as revoluções decorrentes da Primeira Guerra Mundial. O fato é que se o problema no sistema educacional não fosse tão sério, com certeza aqueles que são responsáveis por regular os problemas na educação teriam resolvido a situação a tempo. No entanto, como a própria autora afirma no texto, o ponto fulcral da crise é muito mais que “[...] a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler”¹¹, afinal, não estamos tratando de um problema peculiarmente educacional, mas da expressão de um problema que emerge do âmbito político.

É de fato tentador considerá-la como um fenômeno local e sem conexão com as questões principais do século, pelo qual se deveriam responsabilizar determinadas peculiaridades da vida nos Estados Unidos que não encontrariam provavelmente contrapartida nas demais partes do mundo. Se isso fosse verdadeiro, contudo, a crise em nosso sistema escolar não se teria tornado um problema político e as autoridades educacionais não teriam sido incapazes de lidar com ela a tempo. [...] Além disso, há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a

⁹ ARENDT, H. A crise na educação, p. 128.

¹⁰ Ibid., p. 222.

¹¹ Ibid., p. 222.

fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados¹².

Segundo Arendt, devemos conceber a crise como uma oportunidade para reflexão sobre a essência das coisas, e “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”¹³. O fato de admitirmos que o problema na educação está vinculado a uma crise do mundo moderno, não significa que estamos atribuindo fatalismos a educação, mas, pelo contrário, pois apesar da sensação de desajuste e inadequação que se tornou o cenário educacional, essa é a oportunidade para pensar a crise, buscar respostas mais profundas para suas origens e, principalmente, fugir de soluções superficiais.

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo igualmente diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos¹⁴.

Apesar da crise na educação se estender a outras partes do mundo, é na América que, segundo Arendt, encontramos sua forma mais extrema, e isso se deve porque os EUA é uma nação de imigrantes e não um Estado-nação¹⁵. Excepcionalmente, nesse caso a educação cumpre uma função política muito diferente quando comparado a outros países, pois deve desempenhar não só o papel de educar as crianças, apresentando-as ao mundo ao qual chegaram recentemente, não só por nascimento, mas via de imigração, mas deve também aculturá-las e isso afeta diretamente a seus pais.

Na América, indiscutivelmente a educação desempenha um papel diferente e incomparavelmente mais importante politicamente do que em outros países. Tecnicamente, é claro, a explicação reside no fato de que a América sempre foi uma terra de imigrantes; como é óbvio, a fusão extremamente difícil dos grupos étnicos mais diversos – nunca completamente lograda, mas superando continuamente as expectativas – só pode ser cumprida mediante a instrução, educação e americanização dos filhos de imigrantes¹⁶.

Com efeito, Arendt ainda afirma que apesar da imigração nos EUA desempenhar uma característica excepcional com relação à educação, “[...] o mais decisivo para nossas considerações é o papel que a imigração contínua desempenha na consciência política e na

¹² ARENDT, H. A crise na educação, p. 222.

¹³ Ibid., p. 223.

¹⁴ Ibid., p. 223.

¹⁵ Segundo Habermas, em A inclusão do outro: estudos de teoria política, um Estado é definido juridicamente por três aspectos: em relação ao poder, é soberano; quanto ao espaço, tem um território claramente delimitado; socialmente caracteriza-se pelo povo. A nação é caracterizada como uma comunidade política que tem uma ascendência comum, pelo menos uma língua, uma cultura e uma história em comum. Segundo o autor, os dois componentes estão enleados, e formam o conceito de Estado-nação. Por esse motivo que Arendt caracteriza a América como uma terra de imigrantes e não um Estado-nação.

¹⁶ ARENDT, H. A crise na educação, p. 223.

estrutura psíquica do país”¹⁷, que sabemos, afirma-se como uma Nova Ordem do Mundo, e “O significado dessa nova ordem, dessa fundação de um novo mundo contra o antigo, foi e é a eliminação da pobreza e da opressão”¹⁸ e “Os imigrantes, os recém-chegados, são para o país uma garantia de que isto representa a nova ordem”¹⁹. Animados pela ideia de um novo mundo, desenvolveu-se uma atenção maior para aqueles que são novos no mundo por nascimento, e isso se tornou decisivo para o significado da educação; o resultado é que nesse século produziu-se conceitualmente e politicamente o *pathos* do novo.

Derivou-se dessa fonte, a princípio, um ideal educacional, impregnado por Rousseau, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação²⁰.

Nessa mesma perspectiva, Arendt tece uma dura crítica ao ideal educacional que a princípio foi impregnado por Rousseau, e que dissemina a crença de que devemos começar pelas crianças se queremos a construção de novas condições para a humanidade. Para Hannah Arendt esse ideal é absurdo, uma vez que para muitos pode parecer natural que devemos iniciar um novo mundo por aqueles que são também novos, contudo esse é um grande lapso no que toca a política, pois na educação lidamos com aqueles que são recém-chegados ao mundo por nascimento, e que, portanto, ainda não foram familiarizados ao mundo e por isso não tem condições de participar da política. Não podemos solicitar que as crianças criem um novo mundo, ou melhore o que já temos; primeiro, porque são crianças e não possuem maturidade para isso; segundo, porque não conhecem o mundo como ele é de verdade e por isso não podem intervir. Para a autora “A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados”²¹. O papel da educação é receber os mais novos e apresentá-los ao mundo de forma que se apropriem do mundo comum e no futuro possam intervir nele, tanto na forma de preservação do que há, como na sua necessária renovação.

Quem desejar seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através da força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado. Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista

¹⁷ ARENDT, H. A crise na educação, p. 223-224.

¹⁸ Ibid., p. 224.

¹⁹ Ibid., p. 224.

²⁰ Ibid., p. 225.

²¹ Ibid., p. 225.

dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos²².

Com base nessa afirmação, para Arendt, a sociedade moderna é marcada pelo *pathos* do novo, o que significa que buscamos e valorizamos uma constante renovação, concomitantemente ignoramos tudo que é velho e tradicional. Foi justamente essa concepção que serviu como base para que propostas educacionais progressistas ganhassem espaço no cenário educacional norte-americano, negando completamente todos os métodos e propostas pedagógicas tradicionais.

Com respeito à própria educação, a ilusão emergente do *pathos* do novo produziu suas consequências mais sérias apenas em nosso próprio século. Antes de mais nada, possibilitou àquele complexo de modernas teorias educacionais originárias da Europa Central e que consistem de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo levar a cabo, sob a divisa da educação progressista, uma radical revolução em todo o sistema educacional. Aquilo que na Europa permanecia sendo um experimento [...], na América, há cerca de vinte e cinco anos atrás, derrubou completamente, como que de um dia para o outro, todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e aprendizagem²³.

Segundo o pensamento arendtiano, a crise se instala quando nosso senso comum não consegue mais responder a dilemas. “O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual”²⁴. Assim, “a falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento”²⁵. Segundo Roviello, “Arendt define o senso comum como a fé natural no mundo tal como aparece, como a faculdade que nos permite inserir-nos e orientar-nos no mundo, fazer dele a nossa casa.”²⁶. É o senso comum que nos capacita a analisar adequadamente os acontecimentos que chegam até nós, e que também nos ajuda a viver num mundo de significados comuns a todos.

Sempre que, em questões políticas, o são juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos²⁷.

Além dos fatores já apontados, Arendt dirige sua crítica para outro agravante da crise norte-americana: o temperamento político do país que defende a igualdade entre as pessoas,

²² ARENDT, H. A crise na educação, p. 225.

²³ Ibid., p. 226-227.

²⁴ Ibid., p. 227.

²⁵ Ibid., p. 227.

²⁶ ROVIELLO, Anne-Marie. Senso comum e modernidade em Hannah Arendt, p. 123.

²⁷ ARENDT, H. A crise na educação, p. 227.

tentando minimizar as diferenças, seja entre jovens e velhos, dotados e pouco dotados, crianças e adultos, e, especialmente, entre professor e aluno. Visto assim, podemos compreender porque numa sociedade como esta a autoridade do professor não encontra suporte. “É obvio que um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes”²⁸.

Na segunda parte do ensaio, Arendt apresenta os três pressupostos básicos que regulam a educação moderna²⁹ e suas implicações na crise educacional. O primeiro pressuposto é de que “[...] existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem”³⁰. Esse argumento é totalmente contestado por Arendt, uma vez que não pode haver um mundo de crianças e um mundo de adultos, o que pode ocorrer é um simulacro desse mundo, totalmente à margem do mundo dos adultos, que no final das contas, não permite à criança conhecer as complexidades do mundo real, e pior, os mais velhos, responsáveis por sua formação, nesse caso, não cumprem o papel de apresentar gradualmente o mundo real e inseri-las no meio social, renunciando sua autoridade em favor de ideais democráticos, e, por fim, deixando as crianças se autogovernarem e a própria sorte.

Assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem

²⁸ ARENDT, H. A crise na educação, p. 229.

²⁹ Sobre o movimento de Educação Progressiva, Eby (1876), em História da Educação Moderna, aponta os três fatores que possibilitaram o movimento em 1919. Segundo o autor são: o espírito de radicalismo e reforma que começou com Francis Parker em Quincy, Massachusetss, e liberado com a escola de Dewey na Universidade de Chicago; os princípios de Froebel e Montessori; e o estudo difundido pela ciência do desenvolvimento infantil. Segundo Eby, por algum tipo de mal entendido, o novo movimento se identificou com a filosofia pragmática de Dewey e seus seguidores. De fato, os dois movimentos eram muito parecidos, visto também que o termo “educação progressiva” foi utilizado pelo próprio Dewey em Democracia e Educação. Contudo, a análise de Eby revela que os dois movimentos estavam baseados em concepções distintas. O movimento da Educação Progressiva sustentava que a espontaneidade da criança em idade pré-escolar e a centralização da criança fossem mantidas no decorrer dos graus superiores; defendia uma orientação humanística e não utilitária; procurava o espírito lúdico e não a produção industrial; e era predominantemente individualista. Em 1928, Dewey rejeitou definitivamente o movimento d educação progressiva. Suas contestações ao movimento eram devido à centralidade na educação do indivíduo; a artificialidade do ambiente de sala de aula; a falsa interpretação da natureza do interesse, por desconsiderar a responsabilidade dos alunos em relação ao desempenho nas tarefas; a crescente redução do papel do professor, que se baseava numa improvisação contínua; e por último ele acreditava que a educação escolar tinha por objetivo a construção de uma ordem social melhor, e esse não era o propósito da Educação Progressiva.

³⁰ ARENDT, H. A crise na educação, p. 229-230.

crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos.³¹

O segundo pressuposto é referente ao ensino, que “Sob a influência da Psicologia Moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”³². Para Arendt, o grande perigo desse pressuposto é que ele defende que o professor pode ensinar qualquer coisa, refutando a necessidade de se conhecer profundamente a matéria que irá lecionar, e direcionando a ênfase da Pedagogia especialmente para os métodos de ensino. Segundo a análise da autora, na modernidade a educação é caracterizada pela centralidade do método, na qual a importância do ensino recai sobre as estratégias que o professor utilizará para que o aluno aprenda, em detrimento do próprio conhecimento. Além disso, segundo a pensadora, isso

[...] resultou nas últimas décadas em um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias, particularmente nos colégios públicos. Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento³³.

Todavia, para Hannah Arendt, o que tornou possível essa crise na Pedagogia é, sobretudo, devido o terceiro e último pressuposto básico da educação moderna, que, defende 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”³⁴. Arendt aponta que esse pressuposto consiste num constante desenvolvimento de habilidades em oposição ao aprendizado de conteúdos, e a substituição do trabalho escolar por práticas educativas lúdicas ou pelas brincadeiras, e que, certamente, a maior parte dos educadores conhecem sob a máxima do “aprender brincando” ou “aprender fazendo”, ou ainda, “a criança constrói o seu próprio conhecimento”. O fato é que, segundo a análise de Arendt, essas práticas que substituem o aprendizado pelo fazer foram “[...] incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão”³⁵.

Para Arendt, este último pressuposto coincide com os outros dois pressupostos apresentados, de modo que, se por um lado este último defende que o professor reconstitua

³¹ ARENDT, H. A crise na educação, p. 230-231.

³² Ibid., p. 231.

³³ Ibid., p. 231.

³⁴ Ibid., p. 232.

³⁵ Ibid., p. 232.

constantemente a forma como o conhecimento é produzido, o segundo pressuposto defende a ênfase nos métodos de ensino; por outro lado, busca-se uma substituição das atividades escolares pelas brincadeiras, ou seja, o que é próprio da criança, e, portanto, relacionado ao primeiro pressuposto que defende um mundo específico das crianças. Segundo a pensadora alemã, a crise na América se agravou por causa desses pressupostos, e isso indica a “bancarota da educação progressiva”³⁶.

Seja qual for a conexão entre fazer e aprender, e qualquer que seja a validade da fórmula pragmática, sua aplicação à educação, ou seja, ao modo de aprendizagem da criança, tende a tornar absoluto o mundo da infância exatamente da maneira como observamos no caso do primeiro pressuposto básico. [...] Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta³⁷.

Na terceira parte do ensaio, Hannah Arendt trata da essência da educação, que segundo sua análise, é a natalidade, “[...] o fato de que seres *nascem* para o mundo”³⁸. A natalidade para Arendt não se relaciona somente ao fenômeno biológico, mas antes com a possibilidade de renovação que cada ser que vem ao mundo traz consigo, e que depois de inserido no mundo poderá assumir a responsabilidade por ele e, conseqüentemente, intervir. “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”³⁹. A educação, para Arendt, assume a responsabilidade de preparar os novos para sua inserção em um mundo comum. Segundo Almeida,

É nesse tempo entre o nascimento biológico, com o qual surge essa potência renovadora, e o momento no qual os novos poderão ativamente assumir sua liberdade e agirão que se insere a educação. Ela, segundo Arendt (1990), tem basicamente duas tarefas: (1) introduzir os novos num mundo que os antecede e sempre é mais velho do que eles; e (2) contribuir para que eles desenvolvam sua singularidade, aquilo que têm de único e novo para o mundo⁴⁰.

Para Arendt, são os pais, ao introduzir seus filhos no mundo, que assumem na educação um papel de dupla responsabilidade: primeiro em relação à vida e desenvolvimento da criança, e em segundo lugar, pela preservação e continuidade do mundo, uma vez que a

³⁶ ARENDT, H. A crise na educação, p. 228

³⁷ Ibid., p. 233.

³⁸ Ibid., p. 223

³⁹ Ibid., p. 234.

⁴⁰ ALMEIDA, V. S. Educação e liberdade em Hannah Arendt, p. 468.

criança requer proteção e cuidado contra o mundo, assim como o mundo também necessita de proteção para que não seja destruído pelo novo que é recém-chegado a ele.

Por necessitar de proteção que, segundo a autora, o lugar da criança é a própria família, amparada pela segurança da vida privada, na qual a criança pode ser preservada de uma exposição pública. Dessa forma, o lar se torna, segundo Arendt, um escudo contra o aspecto público do mundo. “Essas quatro paredes, entre as quais a vida familiar privada das pessoas é vivida, constitui um escudo contra o mundo e, sobretudo, contra o aspecto público do mundo”⁴¹. Segundo Almeida,

O espaço da liberdade é a esfera pública, mas as crianças, embora potencialmente livres por terem nascido, ainda não exercem sua liberdade nesse espaço comum. Antes de tudo precisam da proteção do âmbito privado, sem serem expostas aos olhares e às pressões do domínio público. Resguardar a criança é necessário, porque ela, como todo ser vivo em fase de crescimento, precisa de abrigo. O novo ainda é vulnerável e não está pronto para fazer parte do âmbito público, em que tudo está sujeito à visibilidade e no qual os atores interagem com seus iguais⁴².

Se a emancipação das crianças à luz do mundo público destrói as condições necessárias para seu desenvolvimento adequado, ocorre o mesmo toda vez que se tenta construir uma espécie de mundo exclusivamente da criança. Essa é uma das características da educação moderna, que não tem origem na própria educação, mas está intimamente ligada ao mundo moderno, especificamente na relação acerca da natureza da vida privada e do mundo público. Para a autora, a emancipação das crianças à luz do mundo público impede que ela usufrua das condições necessárias para seu pleno desenvolvimento enquanto ser em formação, constituindo-se como abandono e traição, uma vez que as crianças necessitam da “segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento”⁴³.

[...] a sociedade de massas não apenas destrói o domínio privado tanto quanto o domínio público; priva os homens não só do seu lugar no mundo, mas também do seu lar privado, no qual outrora eles se sentiam resguardados contra o mundo e onde, de qualquer forma, até os que eram excluídos do mundo podiam encontrar-lhe o substituto no calor do lar e na limitada realidade da vida em família⁴⁴.

Hannah Arendt argumenta que o papel da escola é fazer a transição da esfera privada para esfera pública, inserindo gradativamente a criança no mundo. “Em relação à criança, a

⁴¹ ARENDT, H. A crise na educação, p. 235-236.

⁴² ALMEIDA, V. S. Educação em Hannah Arendt, p. 29.

⁴³ ARENDT, H. A crise na educação, p. 238.

⁴⁴ ARENDT, H. A condição humana, p. 72.

escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja o mundo de fato”⁴⁵. Segundo a autora, o educador tem uma dupla responsabilidade, pois é responsável pelo mundo, e por isso é um representante do mundo para a criança, e também é sua responsabilidade introduzi-la gradualmente num mundo que sempre está em constante transformação:

O educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é⁴⁶.

Para Arendt, na educação essa responsabilidade é manifesta na forma de autoridade, e sobre esse aspecto faz algumas considerações. A primeira consideração é que a autoridade do educador e qualificações do professor não são a mesma coisa, pois embora seja indispensável ser qualificado, a qualificação não gera autoridade. Em seguida, afirma que a autoridade do educador reside no fato deste ser um representante do mundo, e por isso seu papel é apresentar o mundo para as crianças. “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”⁴⁷.

A respeito da autoridade, Arendt alerta para a situação em que esta se encontra: “Qualquer que seja nossa atitude pessoal face a este problema, é óbvio que, na vida pública e política, a autoridade ou não representa mais nada [...], ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestado”⁴⁸. O maior equívoco em educação, segundo Arendt, é pensar que as crianças são oprimidas pela autoridade dos adultos, e por isso precisam de liberdade⁴⁹. Recusar a autoridade significa nesse caso abrir mão pela responsabilidade do mundo, uma vez que o mundo exige de nós um esforço especial em relação às crianças, para que futuramente elas possam intervir nele. Segundo Hannah Arendt, “A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças”⁵⁰. Se os adultos não querem assumir a responsabilidade pelo mundo, como esperar das gerações mais novas essa responsabilidade?

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

⁴⁵ ARENDT, H. A crise na educação, p. 238-239.

⁴⁶ Ibid., p. 239.

⁴⁷ Ibid., p. 239.

⁴⁸ Ibid., p. 240.

⁴⁹ Ibid., p. 240.

⁵⁰ Ibid., p. 240.

educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum⁵¹.

O aspecto propriamente filosófico do ensaio de Arendt reside na conexão entre a perda da autoridade e a crise instalada na educação, uma vez que não por acaso o primeiro lugar em que a autoridade política foi solapada também foi lugar em que a crise na educação mais se agravou. “Decorre da natureza do problema – isto é, da natureza da atual crise de autoridade e da natureza de nosso pensamento político tradicional – que a perda da autoridade iniciada na esfera política deva terminar na esfera privada”⁵². Desse modo, “A perda geral de autoridade, de fato, não poderia encontrar expressão mais radical do que sua intrusão na esfera pré-política”⁵³.

Apesar da crise na educação instaurar-se primeiro nos Estados Unidos, animados com o sentimento do *pathos do novo*, segundo Arendt, nunca foi pretensão dos norte-americanos inaugurar a Nova Ordem do Mundo pela educação, mas muito pelo contrário, em matéria de educação permanecem conservadores. Após essas considerações, Arendt defende que no âmbito da educação devemos ter o conservadorismo como sua essência, argumentando que devemos não só proteger as crianças contra o mundo, mas também o mundo contra a criança, e isso implica numa dinâmica entre os mais velhos, que construíram o mundo, na qual a criança será inserida, e os novos, que irão intervir nele após serem educados.

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve proteger 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 destruição⁵⁴.

Após argumentar sobre a necessidade de um conservadorismo na educação, Arendt afirma que justamente a dificuldade na educação moderna reside no fato de que, nos dias atuais tal conservação na educação não é possível. De fato, a crise da autoridade na educação encontra vínculo estreito com a ruína da tradição, um dos pilares da tríade romana, que por muito tempo formaram as bases do Ocidente. É sobre o passado que se assenta a autoridade do educador; com a perda da tradição o passado deixa de cumprir sua função na educação, que é transmitir o legado, as novas gerações. “É sobretudo difícil para o educador arcar com

⁵¹ ARENDT, H. A crise na educação, p. 247.

⁵² Ibid., p. 241.

⁵³ Ibid., p. 241.

⁵⁴ Ibid., p. 243.

esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado”⁵⁵. Segundo Almeida, o fato é que o mundo moderno, e, conseqüentemente, a educação, passou a dar ênfase a habilidades e competências demandadas pelo mercado de trabalho, deixando de lado o compromisso com o mundo comum, por uma busca incessante em satisfazer necessidades individuais, sem se preocupar em transmitir o legado construído historicamente pelas gerações anteriores. A tradição é esse legado que confiamos aos alunos⁵⁶.

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 num mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição⁵⁷.

No trecho supracitado, Arendt constata o motivo da crise na educação. Para a pensadora, a perda da autoridade e da tradição é definitiva, pois não podemos, “[...] onde quer que a crise haja ocorrido no mundo moderno, ir simplesmente em frente, e tampouco simplesmente voltar para trás”⁵⁸. Para solucionar esse impasse, a autora propõe circunscrever apenas o âmbito educacional do âmbito público, e excluir da educação o aspecto público e político, e que compreendemos como transpor uma cultura disciplinar para o ambiente escolar e transformá-lo numa espécie de estufa da autoridade e da tradição. Arendt também defende que devemos reservar uma postura diferente no tratamento com as crianças e jovens, de forma que não os tratássemos como iguais, ou seja, como se fossem adultos e maduros, o que também não significa bani-los da convivência com os mais velhos.

Isso significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto à nossas crianças e aos jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro. *Cumpramos divorciamos 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.⁵⁹

Na prática, a autora indica que devemos ter em mente duas noções bem claras para que sua proposta seja efetivada: devemos, primeiramente, compreender que a função da escola é ensinar as crianças sobre o mundo como ele é verdadeiramente, e não como gostaríamos que

⁵⁵ ARENDT, H. A crise na educação, p. 243-244.

⁵⁶ ALMEIDA, V. S. Educação em Hannah Arendt, p. 43-44.

⁵⁷ ARENDT, H. A crise na educação, p. 245-246.

⁵⁸ Ibid., p. 245.

⁵⁹ Ibid., p. 246, grifo nosso.

fosse e tampouco instruí-las sobre a tal "arte de viver"⁶⁰. Em segundo plano, e nem por isso menos importante, é necessário compreender também que não se pode nem educar adultos nem tampouco tratar crianças como se elas fossem adultos; primeiro porque "Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra "educação" soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força" ⁶¹. Em segundo lugar, não podemos tratar as crianças como se fossem adultos, porque com adultos nós usamos de persuasão, e convencer o outro por meio de argumentos é característico de uma relação entre iguais; com crianças nós solicitamos obediência, por que elas são, de fato, imaturas e não sabem ainda se orientar no mundo, nem tampouco conseguem compreender o que é realmente importante num mundo, pois são recém-chegadas a ele. Cabe ressaltar, que a autoridade dos adultos sobre as crianças é temporária, visto que ela só é necessária por certo período de tempo para que os recém-chegados sejam familiarizadas ao mundo, e mais tarde, junto ao grupo de iguais possam participar na política, assumindo responsabilidades e renovando o mundo comum. Segundo Arendt, "A educação, contudo, ao contrário da aprendizagem, precisa ter um final previsível" ⁶². Se depois de educadas as crianças assumirão a responsabilidade pelo mundo, isso não diz respeito à educação, pelo menos não diretamente.

1.2 AUTORIDADE REVISITADA

O primeiro manuscrito da autora sobre a autoridade é resultado de uma conferência proferida em inglês, em 1955 em Mailand e que permaneceu inédito. Logo após, Arendt publicou, particularmente, um artigo escrito em alemão, *Was ist Autorität?*, precisamente em Fevereiro de 1956, que depois foi remodelado em 1958, novamente retomado em inglês, *What is Authority?*, e publicado em *La Crise de La Culture*⁶³. Portanto, trata-se de um texto amadurecido, que embora seja um diagnóstico com mais de cinquenta anos, continua lúcido e pertinente aos dias atuais. ⁶⁴

⁶⁰ Termo empregado por Hannah Arendt. A crise na educação, p. 246.

⁶¹ ARENDT, H. A crise na educação, p. 225.

⁶² Ibid., p. 246.

⁶³ No Brasil o livro foi publicado sob o título *Entre o passado e o futuro*.

⁶⁴ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 33.

No livro *Entre o passado e o futuro*, nossa matriz para estudo desse tema, há o ensaio intitulado *Que é Autoridade?* que nos fornece indicativos importantes para entendermos sobre a crise generalizada que se instalou na modernidade. Enfaticamente, Arendt inicia o ensaio questionando a temporalidade do conceito de autoridade, e afirmando que esta desapareceu do mundo moderno. Desse modo, propõe reconsiderar o que a autoridade *foi* historicamente, e as fontes de sua força e significação, deixando claro que não pretende definir a natureza ou essência da 'autoridade em geral', e sim uma "[...] forma bem específica válida em todo o mundo ocidental durante longo período de tempo" ⁶⁵. Seu argumento para fazer esse questionamento no tempo passado é de que “[...] somos autorizados a levantar essa questão por ter a autoridade desaparecido do mundo moderno” ⁶⁶.

Para a pensadora alemã, o sintoma mais significativo da crise foi ela ter se espalhado em áreas pré-políticas, afetando a esfera educativa, tais como a criação dos filhos e a escola. Segundo Arendt, a autoridade é uma necessidade natural na relação da criança com seus pais, visto que estes são recém-chegados no mundo por nascimento, e por isso precisam de proteção. A autoridade se constitui também como uma necessidade política na relação do professor com o aluno, já que a função da escola é apresentar o mundo aos recém-chegados e, portanto, transmitir o conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

A fim de desfazer todo um mal entendido a respeito do conceito de autoridade, a autora faz algumas observações acerca do que a autoridade nunca foi. A autoridade sempre exige obediência e exclui a coerção (força e violência) e a persuasão (poder). No campo da ciência política há muitas confusões entre os termos, e por isso concordamos que é necessário desconectar os termos força, poder e violência do termo autoridade, que são, geralmente, confundidos.

É na minha opinião, um reflexo triste da atual situação das ciências políticas a não-diferenciação, pela nossa terminologia, de palavras chaves como "poder", "fortaleza", "força", "autoridade", e finalmente "violência" - todas as quais se referem a fenômenos distintos, diferentes, e dificilmente subsistiriam caso eles não existissem. ([...] O uso correto destas palavras não é só uma questão de gramática, mas de perspectiva histórica.) Usá-las como sinônimos indica não somente uma certa surdez para significados linguísticos, o que já seria bem grave, mas também resulta numa espécie de cegueira para as realidades a que correspondem. ⁶⁷

⁶⁵ ARENDT, H. *Que é autoridade?*, p. 129.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 127.

⁶⁷ ARENDT, H. *Crises da República*, p. 122.

Para evitar certos equívocos iremos nos munir de uma delimitação conceitual fornecida por Arendt em seu ensaio “Da Violência”:

Poder corresponde à capacidade humana não somente de agir mas de agir de comum acordo. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e existe somente enquanto o grupo se conserva unido. Quando dizemos que alguém está “no poder”, queremos dizer que está autorizado por um certo número de pessoas a atuar em nome delas. No momento em que o grupo do qual se originou a princípio o poder (*potestas in populo*, sem o povo ou um grupo não há poder), desaparecer, “seu poder” some também. Força, que em conversas diárias usamos quase sempre como sinônimo de violência, especialmente quando a violência serve como meio de coação, devia ser reservado, em linguagem terminológica, para as “forças da natureza”, ou para a “força das circunstâncias” (*la force des choses*), isto é, para indicar a energia desprendida pelos movimentos físicos ou sociais. Violência, por fim, como já disse, é diferenciada pelo seu caráter instrumental. Fenomenologicamente está próxima de fortaleza, uma vez que os implementos da violência, como qualquer outra ferramenta, são projetados e usados para multiplicar a fortaleza natural até que no último estágio de seu desenvolvimento possam substituí-la. Autoridade, que se refere ao mais ardiloso destes fenômenos, e que, portanto, é o termo mais maltratado, pode ser aplicado em pessoas - existe algo assim como a autoridade pessoal, como no caso das relações entre pai e filho, entre professor e aluno - ou pode ser aplicado a cargos, como no senado romano (*autorictas in senatu*), ou nos cargos hierárquicos da igreja (um padre pode dar absolvição válida mesmo que esteja bêbado). Sua garantia é o reconhecimento incondicional daqueles que devem obedecer; não é necessário nem coação nem persuasão. (Um pai pode perder sua autoridade tanto batendo no filho como tentando argumentar com ele, ou seja, tanto se comportando como um tirano como tratando a criança como um igual.) Conservar a autoridade requer respeito para com a pessoa ou cargo. O pior inimigo da autoridade é, portanto, o desrespeito, e o modo mais seguro de miná-lo é a risada.⁶⁸

Habermas em sua crítica ao conceito de poder em Hannah Arendt apresenta inicialmente o conceito de poder em Weber que, ao contrário de Arendt, define poder como a “[...] capacidade de disposição sobre meios que permitem influenciar a vontade de outrem”. Já Hannah Arendt entende poder como “[...] a faculdade de alcançar um acordo quanto à ação comum, no contexto da comunicação livre de violência”. O poder, segundo o pensamento arendtiano, é a capacidade que um grupo tem de ser mobilizado com base em interesses em comuns. Portanto, o que para Weber é poder, para Arendt é violência, e na sua perspectiva “[...] a violência significaria a faculdade de dispor sobre os recursos e meios de coação”⁶⁹. “A violência sempre pode destruir o poder; do cano de um fuzil nasce a ordem mais eficiente, resultando na mais perfeita e instantânea obediência. O que nunca pode nascer daí é o poder”

⁶⁸ ARENDT, H. Crises da República, p. 123-124.

⁶⁹ HABERMAS, J. O conceito de poder em Hannah Arendt, p. 100-101.

⁷⁰. A crítica de Habermas a Arendt se deve, sobretudo, pelo fato de Arendt recorrer a referências do modelo grego, e permanecer “[...] vinculada à constelação histórica e conceitual do pensamento aristotélico” ⁷¹.

O poder é sempre, como diríamos hoje, um potencial de poder, não uma entidade imutável, mensurável e confiável como a força [*force*] e o vigor [*strength*]. Enquanto o vigor é a qualidade natural de um indivíduo isolado, o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos, e desaparece no instante em que eles se dispersam. ⁷²

Além das distinções entre os termos força, poder, autoridade e violência, Arendt aponta a importância de diferenciar os termos “tirania”, “autoridade” e “totalitarismo”, argumentando que estes perderam seu significado comum. Especialmente o termo *governo autoritário* recebeu certo tipo de maltrato, uma vez que muitos conectam tal termo a tirania, ditadura ou totalitarismo, mesmo este não tendo nada em comum com os demais. Para isso, ela tece uma crítica aos cientistas sociais e políticos que na maioria das discussões ignoram a necessidade de se fazer distinções entre os termos, como se qualquer coisa pudesse ser chamada de qualquer outra coisa, como se cada um de nós tivéssemos o direito de “[...] definir seus termos”⁷³, talvez confundidos pelo direito à opinião própria, e, por isso, correndo o risco de vivermos verbalmente em um “[...] mundo inteiro desprovido de significado” ⁷⁴.

Como quer que seja, proceder sob a implícita suposição de que as distinções não são importantes, ou melhor, de que no domínio sócio-político-histórico, isto é, na esfera dos assuntos humanos, as coisas não possuem aquele caráter distinto que a Metafísica tradicional costumava chamar de sua “alteridade” (sua *alteritas*), tornou-se a marca distintiva de numerosas teorias nas Ciências Sociais, Políticas e Históricas. ⁷⁵.

Arendt diz que os escritores liberais e conservadores fizeram uma confusão entre totalitarismo e autoritarismo, ditadura e tirania, mais precisamente o movimento estudantil de maio de 68, que espalhou a ideia de educação antiautoritária. Logo, os termos autoridade, autoritarismo e autoritário ganharam sentido pejorativo no âmbito educacional.

O escritor liberal, preocupado antes com a história e o progresso da liberdade que com as formas de governo, vê aqui apenas diferenças de grau, e ignora que o governo autoritário empenhado na restrição à liberdade permanece ligado aos direitos civis que limita na medida em que perderia sua própria essência se os abolisse inteiramente – isto é, transforma-se-ia em tirania.[...] O escritor liberal é capaz de prestar-lhe pouca atenção à sua convicção de

⁷⁰ ARENDT, H. Crises da república, p. 130.

⁷¹ HABERMAS, J. O conceito de poder em Hannah Arendt, p. 104.

⁷² ARENDT, H. A condição humana, p. 250.

⁷³ ARENDT, H. Que é autoridade?, p. 132.

⁷⁴ Ibid., p. 132.

⁷⁵ Ibid., p. 133.

que todo poder corrompe e de que a constância do progresso requer constante perda de poder, não importa qual possa ser sua origem⁷⁶.

O escritor liberal vê o progresso na direção da liberdade, e por isso é convicto de que todo poder desviaria desse rumo. No entanto, ao contrário do que se pensa, a autoridade não subtrai a liberdade do indivíduo. Jaz também uma confusão antiga entre autoridade e tirania, e de poder legítimo com violência. A diferença entre governo autoritário e tirania é que o tirano governa de acordo com sua vontade, e essa vontade não é limitada por leis, ao contrário do governo autoritário, cuja origem da autoridade é sempre uma força externa e superior a seu próprio poder.

Diferente dos liberais, os conservadores distinguem tirania e autoridade, porém, confundem tirania com totalitarismo. Onde o liberal vê um progresso em direção à liberdade, o conservador vê um processo de decadência que começou com o definhamento da autoridade. Arendt ao tecer as diferenças tecnoestruturais entre o governo autoritário, tirânico e totalitário, utiliza três modelos representativos: para representar o governo autoritário o melhor aspecto compreende a estrutura de uma pirâmide, cuja fonte de autoridade jaz externa a si mesma e a autoridade se encontra no topo. Um exemplo para esse tipo de estrutura foi o poder da Igreja durante a Idade Média. Segundo a compreensão romana sobre autoridade política, a fonte de autoridade nesse tipo de governo repousa exclusivamente no passado. Esse tipo de estrutura hierárquica, segundo a autora, é a menos igualitária de todas. Já a tirania é uma forma igualitária de governo, pois o tirano governa como “um contra todos”, e os todos que ele oprime são iguais. Esse tipo de governo foi chamado por Platão de *mon-arquia*, e podemos ilustrá-lo com base na imagem da pirâmide, exceto pelo fato de que o topo da pirâmide permanece suspenso por “proverbiais baionetas”, de modo que todos os outros níveis fossem destruídos. A terceira representação é ilustrada a partir da imagem da cebola que se assemelha mais ao governo totalitário, cujo centro, em uma espécie de espaço vazio, localiza-se o líder. Ele o faz emergir sua autoridade do centro, e não de fora ou de cima. Segundo Arendt, esse tipo de estrutura “[...] torna o sistema organizacionalmente à prova de choque contra a fatalidade do mundo real”⁷⁷.

Para a pensadora alemã, estamos em confronto com um simultâneo retrocesso tanto da liberdade quanto da autoridade, devido às oscilações na opinião pública que ora defendem a autoridade, ora a liberdade, e como consequência só causou um maior esfacelamento de ambas, “[...] confundindo os problemas, borrando as linhas distintivas entre autoridade e

⁷⁶ ARENDT, H. *Que é autoridade?*, p. 133-134.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 137.

liberdade, e, por fim, destruindo o significado político de ambas”⁷⁸, desconsiderando que há um vínculo indissociável entre autoridade e liberdade, e que a implicação de uma restringe a outra, mas nunca uma supressão. Foi exatamente nesse clima de opiniões oscilantes que o liberalismo e o conservadorismo nasceram, e ligam-se um ao outro de forma que se um deles desaparecesse implicaria que o outro, também, perdesse sua própria essência.

Além disso, resulta da natureza da própria imagem em que a história é usualmente concebida – como processo, fluxo ou desenvolvimento – que todas as coisas por ela compreendidas podem se transformar em quaisquer outras, que as distinções se tornam sem sentido por ficarem obsoletas e como que submersas no fluxo histórico no momento de sua aparição. Desse ponto de vista, o liberalismo e o conservadorismo apresentam-se como as filosofias políticas que correspondem à Filosofia da História muito mais geral e abrangente do século XIX. Em forma e em conteúdo, elas são a expressão política da consciência histórica do derradeiro estágio da época moderna⁷⁹.

Isto posto, Arendt diz que a perda da autoridade é resultado do solapamento da religião e da tradição. Diante disso, a pensadora apresenta a dinâmica que envolve a tríade romana religião, tradição e autoridade. A propósito, é importante informar que a palavra e o conceito de tradição são de origem romana e se baseiam em duas experiências: o caráter sacro da fundação da cidade de Roma como acontecimento singular e que não se pode repetir e a santidade do lar, da casa⁸⁰. Arendt esclarece que a perda da tradição não significa a perda do passado, pois tradição e passado não são a mesma coisa. Segundo a compreensão de Roviello,

[...] a tradição é a guardiã do sentido; enuncia valores que devemos preservar, transmite-nos a localização de tesouros, é o testamento que nos lega a herança do sentido sem o qual não sabemos para onde vamos, para onde devemos ir, ou mesmo se é preciso ir para algum lugar. Esta partilha de sentido, esta comunidade de sentido que é instituída pela tradição é, paradoxalmente, o que permite a inovação. A tradição representa o quadro estável necessário para que a acção inovadora não caminhe nas trevas. Tradição não é reacção ou conservadorismo, mas o inverso.⁸¹

A tradição é o que confere segurança na compreensão do passado, e o desaparecimento desta implica que ignoremos o passado. “Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado”⁸². Sem a tradição, quem guiará com segurança as gerações mais novas? Sem uma tradição ancorada, toda a dimensão do passado foi posta em perigo. Isto significa dizer que ao perdermos a

⁷⁸ ARENDT, H. *Que é autoridade?*, p. 138.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 139.

⁸⁰ AMIEL, A. *Hannah Arendt política e acontecimento*, p. 91.

⁸¹ ROVIELLO, Anne-Marie. *Senso comum e modernidade em Hannah Arendt*, p. 73.

⁸² ARENDT, H. *Que é autoridade?*, p. 130.

tradição estamos ameaçados de esquecimento, e sem memória não existe profundidade da existência humana. Um povo que não tem respeito pela tradição é um povo sem memória.

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 e em sua própria experiência⁸³.

Segundo Arendt, a nossa tradição de pensamento teve seu início com os fundamentos de Platão e Aristóteles, “[...] com o abandono da Política por parte do filósofo, e o subsequente retorno deste para impor seus padrões aos assuntos humanos”⁸⁴, e seu fim sobreveio a partir das teorias de Karl Marx “[...] quando repudiou a Filosofia, para poder ‘realizá-la’ na política”⁸⁵, expressando em sua tese sobre Feuerbach que “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; agora é preciso transformá-lo”⁸⁶. Para Arendt, “Kierkegaard, Marx e Nietzsche são para nós como marcos indicativos de um passado que perdeu sua autoridade. Foram eles os primeiros a ousar pensar sem a orientação de nenhuma autoridade, de qualquer espécie que fosse;”⁸⁷, pois, após desafiarem tanto os pressupostos básicos da religião, quanto o pensamento político tradicional e a Metafísica tradicional, colocaram a tradição de cabeça para baixo.

É como se Marx, algo como Kierkegaard e Nietzsche, tentasse desesperadamente pensar contra a tradição, utilizando ao mesmo tempo suas próprias ferramentas conceituais. Nossa tradição de pensamento político começou quando Platão descobriu que, de alguma forma, é inerente a experiência filosófica repelir o mundo ordinário dos negócios humanos; ela terminou quando nada restou dessa experiência senão a oposição entre pensar e agir, que privando o pensamento de realidade e a ação de sentido, torna a ambos sem significado⁸⁸.

Com relação à perda da religião, a modernidade teve como característica a dúvida sobre a verdade religiosa, devido, especialmente, às críticas dos filósofos nos séculos XVII e XVIII. Ser religioso significa para Arendt ligar-se ao passado. A perda da religião não implica na perda da fé, já que religião e fé são coisas distintas. Entretanto, a fé foi ameaçada por uma crise na religião institucional. É importante mencionar que apesar de Arendt dedicar um ensaio sobre a tradição e a autoridade, não há um ensaio sobre a crise da religião na obra

⁸³ ARENDT, H. A tradição e a época moderna, p. 53.

⁸⁴ Ibid., p. 44.

⁸⁵ Ibid., p. 44.

⁸⁶ Ibid., p. 48.

⁸⁷ Ibid., p. 56.

⁸⁸ Ibid., p. 52.

Entre o passado e o futuro, mas somente em *A dignidade da política* é que temos alguma indicação sobre a crise na religião.

Com a autoridade não foi diferente, pois esta reside num alicerce do passado, “[...] sua inabalada pedra angular”⁸⁹. Segundo Arendt, a perda da autoridade “[...] é equivalente à perda do fundamento do mundo”⁹⁰, o que implica na perda da estabilidade, em detrimento da permanência e durabilidade de que os seres humanos precisam, e que sempre foi responsável em fornecer. Apesar da perda da autoridade ser equivalente à perda do fundamento do mundo isso não significa que seremos incapazes de preservá-lo para as gerações futuras, já que assim como a tradição e o passado, a religião e a fé, a autoridade e a preservação do mundo não são as mesmas coisas, porém o desaparecimento de um desses fatores pode colocar o outro em risco.

Para Hannah Arendt nosso conceito de história mudou, pois na modernidade concebemos a história como fluxo, processo, desenvolvimento, portanto, a história com total falta de fixidez. Não por acaso, perdemos a clareza e a plausibilidade dos conceitos, estes por sua vez perderam seu significado na realidade público-política. A autora ainda apresenta sua crítica à Filosofia da História e, especialmente, às Ciências Sociais, que, além de não darem importância à distinção dos termos, cometeram um grande equívoco quando defenderam a funcionalização dos conceitos e ideias, como se qualquer coisa que preenchesse a mesma função pudesse receber a mesma denominação, o que é totalmente contestável. Esse argumento da autora serve como base para compreender o perigo desses tipos de equacionamentos, especificamente o que envolve a questão da autoridade e a utilização da violência em um contexto funcional: “[...] se a violência preenche a mesma função que a autoridade - a saber, faz com que as pessoas obedeçam -, então violência é autoridade”⁹¹.

Levantada essas questões, Arendt lança mão de quatro questões que irão ordenar o texto, a saber: *as experiências políticas que corresponderam ao conceito de autoridade e das quais ele brotou*, uma vez que não temos como recorrer a experiências autênticas; *a natureza de um mundo público-político constituído pela autoridade*; *a afirmação platônica-aristotélica de que toda comunidade bem ordenada é constituída por aqueles que governam e aqueles que*

⁸⁹ ARENDT, H. *Que é autoridade?*, p. 131.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 132.

⁹¹ *Ibid.*, p. 140.

*são governados; que espécie de mundo chegou a um fim após a época moderna ter feito com que todo conceito de autoridade perdesse completamente sua validade*⁹².

A segunda parte do ensaio *Que é autoridade?* trata das tentativas de Platão para introduzir o conceito de autoridade na experiência de política grega, devido os conflitos entre os cidadãos da polis e o filósofo: "Estabelecer a 'autoridade' do filósofo sobre a polis"⁹³. Arendt inicia apontando a origem romana da palavra e do conceito de autoridade. Este não é um conceito universal, visto que a autoridade nem sempre existiu nas comunidades humanas.

A autoridade, como fator único, senão decisivo, nas comunidades humanas, não existiu sempre, embora tenha atrás de si uma longa história, e as experiências sobre as quais e baseia esse conceito não se acham necessariamente presentes em todos os organismos políticos.⁹⁴

Além disso, não há qualquer evidência na história grega sobre o conhecimento da autoridade. Por isso, as tentativas de Platão e Aristóteles para introduzir esse tipo de experiência extraído da vida pública da polis grega, inspirando-se em exemplos da administração doméstica e da vida familiar.

Foi somente após a injusta morte de Sócrates que Platão iniciou sua busca por uma alternativa que se prestasse a compelir os homens, e que fosse superior a persuasão e aos meios externos de violência. O fato é que, segundo Arendt, "o conflito entre filosofia e política, entre o filósofo e a polis, irrompeu não porque Sócrates quisesse desempenhar um papel político, mas antes porque queria tornar a filosofia relevante para a polis"⁹⁵. Após o julgamento de Sócrates, Platão percebeu que a cidade não era um local que oferecia segurança para o filósofo, e por isso propunha um governo da razão no qual o filósofo se tornasse o governante.

A razão porque Platão queria que os filósofos se tornassem governantes da cidade se assentava provavelmente no conflito existente entre o filósofo e a polis, ou na hostilidade da polis para com a filosofia, que provavelmente estivera dormitante durante algum tempo antes de mostrar sua ameaça imediata à vida do filósofo no julgamento e morte de Sócrates.⁹⁶

O que Platão procurava era um princípio legítimo de coerção que assegurasse a autoridade do filósofo sobre a polis, e em todos os modelos baseados em relações já existentes, ou o conhecimento especializado infundia confiança, ou o regente e o regido

⁹² ARENDT, H. *Que é autoridade?*, p. 142.

⁹³ *Ibid.*, p. 148.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 142.

⁹⁵ ARENDT, H. *A dignidade da política*, p. 105-106.

⁹⁶ ARENDT, H. *Que é autoridade?*, p. 146.

pertenciam a duas categorias de seres completamente diferentes. No início de sua busca, ele descobriu que "[...] as verdades que chamamos de autoevidentes, compelem a mente, e que essa coerção, embora não necessite de nenhuma violência para ser eficaz, é mais forte que a persuasão e a discussão" ⁹⁷.

Nossa tradição de pensamento político teve início quando a morte de Sócrates fez Platão desencantar-se da *polis* e, ao mesmo tempo, duvidar de certos princípios fundamentais dos ensinamentos socráticos. O fato de que Sócrates não tivesse sido capaz de persuadir os juízes de sua inocência e de seu valor, tão óbvios para os melhores e mais jovens cidadãos de Atenas, fez com que Platão duvidasse da validade da persuasão. [...] Persuadir, *peithein*, era a forma especificamente política de falar, e como os atenienses orgulhavam-se de conduzir seus assuntos políticos pela fala e sem uso da violência, distinguindo-se nisso dos bárbaros, eles acreditavam que a arte mais alta e verdadeiramente política era a retórica, a arte da persuasão. ⁹⁸

De forma sistemática, são apresentados no texto cinco exemplos principais utilizados por Platão para legitimar o governo autoritário a partir de experiências que os gregos já possuíam no âmbito privado. No primeiro exemplo, temos a relação entre o pastor e suas ovelhas, regido pelo princípio de hierarquia natural, uma vez que as ovelhas necessitam ser conduzidas e protegidas pelo pastor. O segundo exemplo, é o do timoneiro que conduz o barco, e cabe aos passageiros somente serem guiados. No terceiro modelo, é apresentada a relação entre médico e paciente, na qual o doente que não atende os conselhos ou indicações do médico pode ter seu estado de saúde agravado vindo a perecer. No quarto exemplo, temos a relação entre o senhor e o escravo, relação justificada por uma hierarquia natural e inevitável, na qual o senhor sabe que deve governar e os escravos sabem que deve obedecer. O quinto exemplo, e que mais se aproxima com os ideais platônicos, é o do artífice. O trabalho do artífice é reproduzir as ideias na realidade. O que Platão buscava era "[...] uma relação em que o elemento coercivo repousasse na relação mesma e fosse anterior à efetiva emissão de ordens" ⁹⁹. O artífice molda a realidade a partir de padrões transcendentais de seu intelecto: "Essa analogia capacita-o [Platão] a entender o caráter transcendente das ideias da mesma maneira como a existência transcendente do modelo, que jaz além do processo de fabricação [...]" ¹⁰⁰. Nos exemplos do timoneiro, do médico e do artífice, a principal característica é a autoridade fundada na confiança devido, o conhecimento especializado.

⁹⁷ ARENDT, H. Que é autoridade?, p. 147.

⁹⁸ ARENDT, H. A dignidade da política, 1993, p. 91.

⁹⁹ ARENDT, H. Que é autoridade?, p. 148.

¹⁰⁰ Ibid., p. 150.

Dessa forma, a solução que Platão encontrou para fundamentar a autoridade foi baseada na instrumentalização da razão com fins práticos, e para isso ele se vale de uma analogia com o processo de fabricação dos objetos:

As ideias tornam-se os padrões constantes e 'absolutos' para o comportamento e juízo moral e político, no mesmo sentido em que a 'ideia de uma cama em geral é o padrão para fabricar qualquer cama particular e ajuizar sua qualidade.¹⁰¹

Em seguida Hannah Arendt apresenta a parábola da caverna, que se constitui como a essência da filosofia política de Platão, na qual ele descreve a relação tensa entre filosofia e política, para explicar que espécie de coerção Platão buscava: o uso das ideias do filósofo, como padrões e normas, e seu emprego como instrumento para dominar a *polis*.

O espetáculo de Sócrates submetendo sua própria *doxa* às opiniões irresponsáveis dos atenienses e sendo suplantado por uma maioria de votos, fez com que Platão desprezasse as opiniões e ansiasse por padrões absolutos. Tais padrões, pelos quais os atos humanos poderiam ser julgados e o pensamento poderia atingir alguma medida de confiabilidade, tornaram-se, daí em diante, o impulso primordial de sua filosofia política, influenciando de forma decisiva até mesmo a doutrina puramente filosófica das ideias.¹⁰²

Para que a maioria das pessoas se submetesse a tirania da razão proposta por Platão, ele introduz o “mito do inferno”¹⁰³, que foi constituído por pura motivação política, a fim de convencer o povo sobre a autoridade da razão. "Aquilo que a alegoria da caverna, é no meio de *A República*, para os eleitos ou para o filósofo, é no final o mito do inferno, para a maioria que não está à altura da verdade filosófica"¹⁰⁴. E ainda, "Em Platão, eles são simplesmente um engenhoso artifício para impor obediência àqueles que não se sujeitam ao poder coercitivo da razão, sem utilizar efetivamente a violência externa."¹⁰⁵.

Na terceira parte do ensaio temos a segunda tentativa de estabelecer o conceito de autoridade, dessa vez por Aristóteles. Ao contrário de Platão, Aristóteles não recorre a caracteres ditatoriais ou tirânicos. Contudo, suas ideias se assemelham no que tange a superioridade do perito sobre o leigo, portanto, na especialização ou competência. Para Hannah Arendt, Aristóteles foi o primeiro a apelar à natureza como forma de determinar a diferença existente "[...] entre os mais jovens e os mais velhos, destinados uns a serem

¹⁰¹ ARENDT, H. *Que é autoridade?*, p. 150.

¹⁰² ARENDT, H. *A dignidade da política*, p. 92.

¹⁰³ Termo empregado por Hannah Arendt. *Que é autoridade?* p. 147. Segundo Arendt, Platão resolvia esse impasse por meio da narração de contos bastante longos sobre uma vida futura com recompensas e punições. p. 151.

¹⁰⁴ ARENDT, H. *Que é autoridade?*, p. 147.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 151.

governados e os outros a governarem" ¹⁰⁶. Apesar da simplicidade do argumento, Arendt nos alerta para sua contradição, uma vez que o próprio Aristóteles definiu a *polis* como uma comunidade de iguais. O governo na *polis* baseia-se “[...] no princípio de igualdade, não conhecendo diferenciação entre governantes e governados” ¹⁰⁷.

Assim como Platão, não foi possível a Aristóteles fundar um conceito de autoridade baseado em experiências políticas, por isso, assim como o seu mestre, ele extraiu exemplos da esfera do privado. Para Arendt, isso o conduziu a proposições contraditórias, uma vez que esses exemplos são limitados e válidos apenas para a vida doméstica.

A autora defende que a relação entre jovens e velhos é, em sua natureza, educacional, uma vez que a educação se insere no meio da relação intergeracional, onde é papel dos mais velhos apresentar o mundo aos recém-chegados. Para a pensadora, é também na educação que lidamos com pessoas que ainda não tem condições de participar da política, pois estão sendo preparadas para isso, e só devem ganhar o direito de participar exatamente onde termina a educação. É por este motivo que Hannah Arendt defende a importância do exemplo de Aristóteles extraído do âmbito privado, apesar das limitações, pois entende que “[...] a necessidade de ‘autoridade’ mais plausível e evidente na criação e educação de crianças do que em qualquer outra parte” ¹⁰⁸.

Politicamente, a autoridade só pode adquirir caráter educacional se se admite, com os romanos, que sob todas as circunstâncias os antepassados representam o exemplo de grandeza para cada geração subsequente, que eles são os *maiores*, por definição. Sempre que o modelo de educação através da autoridade, sem essa convicção fundamental, foi sobreposto ao reino da política (e isso sucedeu não poucas vezes, sendo ainda um esteio de argumentação conservadora), serviu basicamente para obscurecer pretensões reais ou ambicionadas ao poder, e fingiu querer educar quando na realidade tinha em mente dominar. ¹⁰⁹

Apesar de todo esforço da Filosofia grega em buscar um conceito de autoridade, foram os romanos que conseguiram alcançar tal fundamentação, isto porque os gregos não encontraram na esfera política nenhuma consciência de autoridade baseada em experiências propriamente políticas, indo buscar exemplos na administração doméstica. A experiência romana com a autoridade é derivada essencialmente da fundação da cidade, que para eles possuía um caráter sagrado. Todas as gerações futuras são marcadas por essa experiência de caráter sacro da fundação, uma vez que participar da política, para os romanos, significava

¹⁰⁶ ARENDT, H. Que é autoridade?, p. 157.

¹⁰⁷ Ibid., p. 157.

¹⁰⁸ Ibid., p. 161.

¹⁰⁹ Ibid., p. 161.

preservar a fundação da cidade. A sacralidade conferida à fundação só pode ser entendida se nos detivermos na noção de religião, que significava, literalmente, ligar-se ao passado, e isso denota que não há somente uma preocupação em fundar, mas em preservar, mantendo aquilo que foi fundado, de maneira tal que as novas gerações sejam unidas a esse passado. “A religião e a atividade política podiam assim ser consideradas como praticamente idênticas”¹¹⁰.

Todavia, a fim de compreendermos a experiência política romana devemos ter em mente que a tradição, a religião e a autoridade são consideradas por Arendt como a tríade romana. "A força dessa tríade repousa na eficácia coerciva de um início autoritário ao qual liames 'religiosos' reatam os homens através da tradição" ¹¹¹. Foi nesse contexto de fundação que a palavra e o conceito de autoridade apareceram originariamente.

A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, “aumentar”, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação. [...] A autoridade, em contraposição ao poder (*potestas*), tinha suas raízes no passado, mas esse passado não era menos presente na vida real da cidade que o poder e a força dos vivos. ¹¹²

Os anciões, o Senado ou os *patres* é que detinham a autoridade, esta, por sua vez, era obtida pela descendência e transmissão dos antepassados, e ao contrário do que se imagina, a posse da autoridade exclui o poder. Portanto, a posse da autoridade significa crescer em direção ao passado, estar mais perto dos antepassados ou *maiores* (que lançaram as fundações), como os romanos chamavam. “Ao contrário do nosso conceito de crescimento, em que se cresce para o futuro, para os romanos o crescimento dirigia-se no sentido do passado” ¹¹³. Como a própria autora apresenta no texto, se caso nos detivermos na imagem da pirâmide para explicar a origem da autoridade para os romanos, devemos vê-la de forma invertida, cujo topo não está situado nos céus das ideias, mas na profundidade de um passado. Os romanos não fundamentaram a autoridade em noções transcendentais, como no caso do Cristianismo, mas nas profundezas de um passado, cuja origem é a fundação da cidade. É justamente nesse cenário político que o passado é santificado pela tradição que se preserva nas próximas gerações, de tal forma que se mantenha eterno, assentando as bases para manter a autoridade intacta.

Nesse contexto basicamente político é que o passado era santificado através da tradição. A tradição preservava o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e criaram a

¹¹⁰ ARENDT, H. Que é autoridade?, p. 163.

¹¹¹ Ibid., p. 167.

¹¹² Ibid., p. 163-164.

¹¹³ Ibid., p. 166.

sagrada fundação e, depois, a engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos. Enquanto essa tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intacta; e agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo da sabedoria dos pais fundadores, era inconcebível.¹¹⁴

Para Hannah Arendt, o declínio do Império Romano se constitui como um acontecimento decisivo na história da política ocidental. Segundo a autora, foi após a queda de Roma que a Igreja Cristã se apossou do legado político e espiritual de Roma, adaptando-se ao pensamento político e tornado-se “romana”, e fazendo da morte e ressurreição de Cristo a pedra angular de sua fundação. Isso capacitou a Igreja a oferecer aos cidadãos o espírito de cidadania que Roma não poderia mais proporcionar, e isso se deve, sem dúvida pelo fato de que os romanos tinham necessidade de "pais fundadores".

A base da Igreja como uma comunidade de crentes e uma instituição pública não era mais agora a fé cristã na ressurreição (embora essa fé permanecesse como seu conteúdo) ou a obediência hebraica aos mandamentos de Deus, mas sim o testemunho da vida, do nascimento, morte e ressurreição de Cristo como um acontecimento historicamente registrado. Como testemunhas desse evento os Apóstolos puderam tornar-se "pais fundadores" da Igreja, dos quais esta deveria derivar sua própria autoridade na medida em que legasse seu testemunho através da tradição de geração a geração.¹¹⁵

Para a pensadora alemã, somente por esse motivo é que podemos dizer que a Igreja Cristã se tornou de fato uma religião no sentido antigo de *religare*, pois permitiu ao espírito romano sobreviver à queda do Império, uma vez que descobriram na fé de seus inimigos um evento terreno que propiciou uma nova fundação, um novo início. Foi apenas porque a Igreja Cristã, única herdeira do legado político romano, conseguiu repetir a fundação da cidade de Roma na formação da Igreja Católica, é que a tríade romana de religião, autoridade e tradição puderam permanecer intactas. Essa permanência do espírito romano no Ocidente teve, porém, segundo a autora, suas consequências. A primeira delas foi o milagre da permanência da autoridade fundamentada na tradição e na religião. A segunda consequência ocorreu devido à separação entre Igreja e Estado, que provocou a perda da autoridade no âmbito do político, que é o que confere a durabilidade, continuidade e permanência.

Na medida em que a Igreja Católica incorporou a Filosofia Grega na estrutura de suas doutrinas e crenças dogmáticas, ela amalgamou o conceito

¹¹⁴ ARENDT, H. Que é autoridade?, p. 166.

¹¹⁵ Ibid., p. 168.

político romano de autoridade, que era inevitavelmente baseado em um início, à noção grega de medidas e regras transcendentais.¹¹⁶

Para Arendt o grande problema da fusão entre as ideias filosóficas gregas e o pensamento teórico do Cristianismo, foi ter permitido interpretações um tanto vagas sobre a vida futura, introduzindo a *doutrina do inferno*¹¹⁷, que não tem sua origem nos ensinamentos cristãos, mas na descrição mítica apresentada por Platão, que como já dissemos, foram criados por motivações políticas, cuja finalidade era fazer com que as multidões acreditassem nas verdades, reveladas aos poucos, e que se dedicavam a vida contemplativa. A versão cristã original da vida futura não se apoia na crença de punições eternas ou sofrimento perpétuo, mas, ao contrário, é sustentada por uma crença erigida com base nas “boas novas” e na redenção dos pecados. Somente com a ascensão da Igreja Católica, enquanto instituição política, é que a doutrina do inferno passou a ser utilizada como forma de ameaça para aqueles que transgredissem as normas e padrões, protegendo sua autoridade religiosa, com a ameaça do fogo eterno.

Segundo Hannah Arendt há certa dificuldade para analisar a origem política e laica acerca da doutrina do inferno, pois a Igreja Católica muito precocemente a incorporou em seus dogmas, de tal forma que a sua autoridade religiosa fosse fortalecida, imbricando, mais tarde, num esvaziamento do conceito romano de autoridade, quando permitiu que um elemento de violência¹¹⁸, a ameaça do fogo eterno, penetrasse na estrutura do pensamento religioso e na própria hierarquia eclesiástica.

Quaisquer que tenham sido as demais circunstâncias históricas a influir na elaboração da doutrina do inferno, esta continuou, no decurso da Antiguidade, a ser empregada para fins políticos, no interesse da minoria que retinha um controle moral e político sobre o vulgo. O ponto em questão é sempre o mesmo: a verdade é autoevidente por sua própria natureza e, portanto, não pode ser patenteada e demonstrada satisfatoriamente. A crença é portanto necessária àqueles que carecem dos olhos para o que é a um só tempo autoevidente, invisível e indemonstrável.[...] persuadir os cidadãos da existência do inferno os fará se comportarem como se eles conhecessem a verdade.¹¹⁹

Contudo, para a autora, o maior dos males foi a secularização inerente ao cenário da modernidade, quando a autoridade da Igreja, que utilizava da ameaça de castigos eternos para se impor, chega a um fim em sua existência.

¹¹⁶ ARENDT, H. *Que é autoridade?*, p. 170.

¹¹⁷ Termo empregado por Arendt.

¹¹⁸ Como vimos anteriormente, a autoridade dispensa elementos de coação, como a força e a violência. O uso de violência indica a perda da autoridade.

¹¹⁹ ARENDT, H. *Que é autoridade?*, p. 176.

Superficialmente falando, a perda da crença em existências futuras é politicamente, senão espiritualmente, a distinção mais significativa entre o presente período e os séculos precedentes. E essa perda é definitiva. [...] Isso parece inevitável, desde que a secularidade do mundo envolve a separação da esfera religiosa e política da vida; sob estas circunstâncias, a religião estava fadada a perder seu elemento político, assim como a vida pública a perder a sanção religiosa da autoridade transcendente¹²⁰.

Por fim, em suas últimas considerações sobre o tema da autoridade, Arendt nos apresenta o resultado do seu grande esforço: mostrar que a crise da nossa sociedade, bem como das sociedades precedentes, é decorrente da ruína da autoridade, e tem sua origem com o solapamento da trindade romana da tradição, autoridade e religião, expressa na fundação da cidade pelos romanos.

Pois, se estou certa ao suspeitar que a crise do mundo atual é basicamente de natureza política, e que o famoso "declínio do Ocidente" consiste fundamentalmente no declínio da trindade romana de religião, tradição e autoridade, com o concomitante solapamento das fundações especificamente romanas de domínio político, então as revoluções da época moderna parecem gigantescas tentativas de reparar essas fundações, de renovar o fio rompido da tradição e de restaurar, mediante a fundação de novos organismos políticos, aquilo que durante tantos séculos conferiu aos negócios humanos certa medida de dignidade e grandeza.¹²¹

¹²⁰ ARENDT, H. Que é autoridade?, p. 180.

¹²¹ Ibid., p. 185.

2. A CRISE NA EDUCAÇÃO SEGUNDO ALAIN RENAUT

Alain Renaut é filósofo francês, professor de Filosofia Política na Universidade de Paris-Sorbone, autor de vários ensaios¹²² que buscam uma compreensão da modernidade. Para nosso estudo iremos recorrer a duas obras do autor: a primeira, *A libertação das crianças*, publicada em 2002, e a segunda, *O fim da autoridade*, que foi publicada em 2004 e que se constitui como nosso ponto de partida para compreender sua análise sobre o tema da autoridade na educação.

Alain Renaut, assim como Hannah Arendt, movimenta-se no âmbito filosófico, seguindo a perspectiva da filosofia política. Suas reflexões voltam-se especialmente para o campo da filosofia prática. Além disso, o autor interpreta a crise na educação guiando-se pela trilha aberta por Arendt, apenas distanciando-se dela no que toca a proposta pra resolvê-la. Iniciaremos nossa reflexão a partir do prefácio do livro *O fim da autoridade*, e seguiremos para o capítulo intitulado *Educar*.

O ponto de partida da reflexão de Renaut é que a questão da autoridade foi levantada na educação porque “[...] há pelo menos uma geração que uma crise de legitimidade sem precedentes abala as instâncias que têm como tarefa assumir a função educativa”¹²³, e mais do que nunca os questionamentos sobre a autoridade tem sido levantados devido às dificuldades na relação entre pais e filhos, e entre professor e aluno. Essa crise no âmbito educacional fragiliza a função de transmissão de saberes da escola, e isso ocorre, segundo o autor, entre outros aspectos, por causa da figura enigmática que a infância assumiu no mundo contemporâneo. Isto posto, o autor levanta um questionamento:

[...] entre a criança maltratada e a criança sacralizada, como forjar da criança contemporânea uma representação que lhe poupe doravante tanto as aberrações do passado como certos excessos do presente?¹²⁴.

Certamente que a autoridade que regulava a relação entre adultos e crianças não existe mais e por isso a instabilidade no âmbito educacional. A questão que se coloca diante desse impasse é se se trata de revitalizar os valores da autoridade, voltando-se atrás, buscando uma

¹²²Alain Renaut é autor de várias obras como *A Era do Indivíduo*, *Alter Ego: os Padoxos da Identidade*, cinco volumes de *História da Filosofia Política*, *O Indivíduo: Reflexão acerca da Filosofia do Sujeito*, *A Filosofia*, entre outras.

¹²³RENAUT, A. *O fim da autoridade*, p. 7.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 7.

“recomposição da autoridade”, ou procurando inventar uma configuração inédita a fim de substituí-la¹²⁵. A primeira concepção defende que devemos regressar às fórmulas antigas, por considerar que perdemos os pontos de referências nos quais as relações entre os mais velhos e mais novos eram pautadas, devido à crise da autoridade que atravessou todo o século XX e que culminou em Maio de 1968, cuja palavra de ordem era “é proibido proibir”. Na segunda perspectiva temos a recusa em assumir o passado como modelo, pois os valores democráticos adquiridos durante décadas não podem, segundo o autor, ser cerceados. Essa segunda opção também defende a adoção de uma versão renovada da autoridade, que para Renaut parece ser a mais apropriada.

Na segunda parte do prefácio, o autor aponta que voltar à velha noção de autoridade, e tentar corrigir o percurso, implicaria na perda dos nossos direitos conquistados durante séculos. A grande dificuldade da questão é criar uma nova forma de autoridade que não seja pautada na hierarquia. Essa recusa de Renaut na primeira alternativa se deve porque, segundo sua interpretação da crise, o que a sociedade democrática já adquiriu em relação à liberdade não pode ser destruído, e por isso defende a adoção de uma versão renovada da autoridade de outrora, pois entende que é impossível pensar numa resposta para a crise sem considerar as aquisições na relação entre adultos e crianças nos últimos 30 anos.

O primeiro pressuposto defendido por Renaut é que nossa consciência individual e coletiva está estruturada por convicções democráticas consideradas como conquistas do mundo moderno, começando por aquelas que defendem uma dinâmica de igualização, que fazem de todo ser humano um semelhante e um igual, e por isso a dificuldade na relação quando o “outro” é uma criança. É por esse motivo que, para o autor, o retorno à autoridade de outrora está completamente excluído, uma vez que os valores adquiridos no mundo moderno não podem ser desfeitos. Além disso, e em resposta a proposta de Hannah Arendt para a crise na educação, ele defende que não podemos ensinar valores democráticos num espaço familiar e escolar pautado em valores da tradição.

Pensar que a relação familiar e pedagógica podia permanecer ou poderia voltar a ser uma ilha ou um “santuário” de universo tradicional num mundo em que se afirmariam por todo o lado os valores da igualdade e da liberdade constitui, de facto, uma ilusão singular.¹²⁶

¹²⁵ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 8.

¹²⁶ Ibid., p. 10.

Contudo, Renaut afirma que a reestruturação da autoridade de outrora só não é possível porque a maioria das pessoas tem sua consciência estruturada em valores democráticos, e não porque seja incapaz de funcionar, pois, segundo o autor, a autoridade desempenharia muito bem sua função. De fato ele descarta o apelo à autoridade baseada na hierarquia uma vez que, segundo sua perspectiva, não devemos fundamentar nossas relações com as gerações novas com base nas formas antigas de autoridade.

Na própria lógica dessa escolha, de que maneira poderíamos nós ainda considerar fazer as crianças adquirir esses valores modernos de igualdade e liberdade uma vez que estariam mergulhadas num universo familiar e escolar que permaneceria estruturado segundo os valores da tradição?¹²⁷

Segundo o autor, estamos diante de um paradoxo na atual relação entre adultos e crianças, visto que, se na sociedade democrática lidamos com a total perda da autoridade, também não sabemos de fato gerir uma relação com base nos princípios de liberdade e igualdade desejados desde então pela modernidade. Devemos por isso assumir as simpáticas ideias progressistas que defendem a invenção de uma nova forma de autoridade?, questiona Renaut. Na segunda parte do prefácio o autor assinala que para assumir uma nova forma de autoridade enfrentaremos duas dificuldades: “[...] as ideias progressistas inscrevem-se, em geral, no registo do desafio”¹²⁸, e o primeiro desafio reside no fato de não podermos inventar o que ainda não entendemos, visto que “[...] ninguém sabe verdadeiramente o que poderia ser uma autoridade concebida e praticada de outra forma que não a hierárquica”¹²⁹.

A segunda dificuldade diz respeito ao tom de “arrogância demagógica” das ideias progressistas, e assim como Hannah Arendt, Renaut coloca-se em total oposição as concepções progressistas, tecendo uma dura crítica aos ideais pedagógicos que defendem como solução para o impasse da crise na educação o apelo ao talento pessoal do educador, e que dizem ser a escola não um espaço para adquirir o conhecimento, mas o local para a criança aprender a conviver.

Porque em todo o caso no que à escola diz respeito, é tarefa da sociedade fazê-la funcionar com as pessoas tal como elas são. Há muitos educadores. Alguns deles, digamos mesmo: muitos, têm com efeito talento; resta que é com todos que, em condições infinitamente mais delicadas hoje do que ontem, a educação deve cumprir as suas missões. A pretensa solução que consiste em remeter-se ao talento carismático do professor conduz, no fundo, a culpabilizar, no plano pessoal, o que não consegue «ter» a sua turma ou

¹²⁷ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 10.

¹²⁸ Ibid., p. 11.

¹²⁹ Ibid., p. 11.

tem a sensação de não cumprir o seu papel como imagina que o devia fazer¹³⁰.

O apelo ao talento pessoal horroriza Renaut, pois ele considera um tanto indecente imputar ao educador a culpa quando este não consegue realizar bem a sua função. O fato é que a educação não pode ser resumida a uma questão de ter o professor talento ou não, pois pensando dessa forma só reduzimos o problema a questões superficiais e confundimos a reflexão.

Remeter aos mestres à desagradável questão de saber se dispõem ou não, a título pessoal, desse famoso talento de que pretendemos fornecer o exemplo vivo, é uma forma de abordar as dificuldades atuais a que se reduz demasiado facilmente o discurso progressista quando apela a novas formas de autoridade.¹³¹

Segundo Renaut, a grande contradição do discurso progressista quando apela a “novas” formas de autoridade, utilizando do domínio carismático, é que esta busca pelo novo, e que assume a forma de talento carismático, não é senão uma das formas mais antigas de autoridade de que se valia Espinosa em uma de suas fórmulas soberbas: “Os piores tiranos são aqueles que sabem fazer-se amar”¹³².

Como tornar compatível o desnível entre educador e educando na relação pedagógica e a afirmação de igualdade que é constituinte da consciência democrática? A questão levantada por Renaut é que vivemos numa sociedade democrática e por isso devemos renovar as relações de autoridade de forma que o poder seja exercido na relação entre adultos e crianças de maneira tal que haja uma adesão daqueles sobre quem se exerce o poder. Este é o núcleo da argumentação do autor, que tentaremos desdobrar mais adiante.

Antes de tudo, é necessário observar que as relações antigas de autoridade assumiram duas formas principais: segundo o autor, a primeira compreende o que Max Weber denominava de domínio tradicional, fundamentada na tradição. Sob o ponto de vista da dominação tradicional, os conteúdos e valores que as crianças deveriam adquirir eram considerados como da ordem do sagrado, devido à legitimação operada pela tradição, ou seja, uma repetição incessante da sua transmissão de uma geração para outra, e pela sua própria antiguidade.

Os conteúdos e os valores sedimentados nessas aprendizagens suscitavam, nos educandos como na família, efeitos de reconhecimento, em todos os

¹³⁰ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 14.

¹³¹ Ibid., p. 14.

¹³² Ibid., p. 14.

sentidos desse termo, incluindo o mais simples: o que se relaciona com o facto de os adultos reconhecerem aí o que eles próprios tinham aprendido um certo número de anos tal como seus pais, ou mesmo os seus avós. Resultava daí uma extraordinária legitimação, que se operava assim de facto, do que era transmitido.¹³³

A segunda forma de dominação corresponde àquilo que nos propõe atualmente os progressistas: “[...] combinar com o primeiro e torná-lo ainda mais fácil”.¹³⁴, e representa o domínio carismático¹³⁵. Para Renaut essa resposta apontada pela corrente progressista como saída para a crise atual na educação constitui um crasso engano, visto que, durante muito tempo esta alternativa que hoje nos propõem, na verdade, foi companheira dos antigos exercícios de poder. Diferente da dominação tradicional que se apoia nas regras e as legitima, o carisma toma a aparência de uma liberdade no que concerne às regras. Na dominação carismática a obediência à pessoa baseia-se num dom, ou qualidade extraordinária, e não na competência, ou nas qualidades pessoais. O carisma é um dom divino ou natural, e por isso raro. Desse modo, não podemos exigir dos educadores esse tipo de talento incomum. Assim, “[...] a dominação carismática solicita àqueles sobre os quais se exerce tão pouca reflexão como acontecia com a dominação puramente tradicional, e não mobiliza mais a habilidade do seu raciocínio”.¹³⁶

Segundo Renaut, a atual crise da autoridade na educação pode levar a tentações nostálgicas de reativar formas tradicionais de dominação, ou a propensão ao carisma como solução. Tampouco devemos apelar para uma educação que se experimenta sob a forma do “encontro”¹³⁷. A dificuldade apontada pelo autor é se caso apelarmos para a solução mágica proposta por Jacquard, como determinar em que casos e segundo que critério uma tal autoridade se exerce legitimamente e em que casos se torna abusiva? “Existirá uma forma de autoridade na qual possamos visar referenciarmo-nos para conceber um modelo de dominação ou de poder capaz de fazer com que a detenção do poder nos pareça legítima?”¹³⁸.

¹³³ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 16.

¹³⁴ Ibid., p. 17.

¹³⁵ O termo grego carisma (χάρισμα) deriva de caris (χάρις) que significa graça, “dom”. Weber. Os três tipos puros de dominação. In: Cohn, G. (org.) Weber, SP: Ática.

¹³⁶ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 17.

¹³⁷ O autor se refere ao exemplo de Albert Jacquard, geneticista e ensaísta francês, que defende uma pedagogia do encontro, por entender que a função da escola é ensinar as crianças a encontrar-se com os outros e consigo mesma, acrescentando que os educadores não devem procurar ter uma turma, mas viver com uma turma como se fosse uma família.

¹³⁸ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 19

O modelo de autoridade que para o autor parece legítima baseia-se no terceiro modelo que Weber denomina de dominação legal ou jurídica, e que Renaut chama de contratual. Tal modelo consiste numa relação baseada em normas, na qual a obediência não se presta a pessoa, mas às regras que foram assentidas por ambas as partes. “A desnivelção entre o que exerce o poder e aqueles sobre quem esse poder se exerce é livremente consentida através do reconhecimento partilhado de uma lei comum”¹³⁹. Para Renaut esse é o modelo mais compatível com a dinâmica de igualização da sociedade democrática, visto que,

[...] num contrato, os contratantes são, por definição, reconhecidos como iguais (enquanto parceiros do acordo que empreendem concluir), mas podem perfeitamente, por outro lado, entender-se para conceber através desse mesmo acordo uma relação desigual que faz emergir entre eles um poder. Em suma, podemos estabelecer por contrato que um será, temporariamente ou num sector das nossas existências, superior ao outro, pelo menos durante o tempo em que os contratantes permaneçam de acordo nesse ponto¹⁴⁰.

Ora, há de se perguntar: como um modelo contratual, trazido do âmbito político, funcionaria na relação com as crianças? Questão também levantada por Renaut: “[...] até que ponto se pode ambicionar praticar aqui uma transposição do modelo contratual, e será que uma transposição pode conservar no poder do mestre uma forma real de autoridade?”¹⁴¹. Parece-nos mais conveniente responder tal questão mais adiante.

2.1 O IMPASSE NA RELAÇÃO EDUCATIVA

“Um dos problemas mais complexos das sociedades contemporâneas é assim o de saber como conservar ou voltar a dar consistência aos poderes, que se devem exercer hoje em dia, cada vez mais, de igual para igual, entre seres humanos”¹⁴², especialmente na relação educativa. Segundo Renaut é a educação que de forma mais marcante tem sofrido com o problema da autoridade na era democrática, pois a modernização das relações entre os indivíduos trouxe consigo grandes problemas, principalmente no que toca a relação com a infância. O autor constata que diante dessas questões que se impõem nas sociedades cunhadas por valores de liberdade e igualdade, a autoridade tende a assumir dois fins: ou aceitando seu fim, ou buscando meios de dominação autoritários para se impor.

¹³⁹ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 19.

¹⁴⁰ Ibid., p. 19.

¹⁴¹ Ibid., p. 20.

¹⁴² Ibid., p. 103.

Veremos que o capítulo sobre *Educar*, ainda na obra *O fim da autoridade*, assim, como o prefácio, é bem estruturado, e provavelmente, numa primeira leitura, pode nos levar a certos enganos, e até mesmo concordar com as argumentações do autor. O texto está dividido em seis partes, com seguinte lógica: na primeira parte, o autor apresenta uma análise preliminar da crise na educação; em seguida, contextualiza a situação de crise na educação nas sociedades democráticas, confrontando com a análise de Hannah Arendt; na terceira parte apresenta o paradoxo da identidade democrática da criança; na sequência, expõe um histórico do desmantelamento da autoridade parental; na quinta parte, apresenta alguns procedimentos possíveis para as relações educativas, incluindo sua proposta para a crise na educação; na última parte, o autor recorda o avanço dos dispositivos jurídicos em relação à infância.

Na segunda parte do texto, Renaut analisa o ensaio de Hannah Arendt, apontando que a pensadora alemã teceu um laço estreito entre a dinâmica de igualização e a crise da autoridade. Na verdade, Arendt em seu ensaio sobre *A crise na educação* não discutiu a dinâmica democrática, apenas afirmou que a crise era inseparável do caráter político e, sobretudo no contexto norte-americano, isso se agrava devido ao “temperamento político do país”¹⁴³, que busca igualar e apagar as diferenças entre as antigas e novas gerações, e, especialmente na educação, induziu a um nivelamento por baixo entre alunos dotados e menos dotados e às custas da autoridade do professor. Segundo Renaut, apesar do brilhantismo de seu ensaio, a análise que Arendt fez da crise na educação, inscrevendo-a numa crise estrutural das sociedades democráticas, teve, contudo, alguns excessos.

O primeiro excesso da análise de Hannah Arendt, segundo Renaut, foi ter afirmado que a situação das crianças nas sociedades democráticas encontrava-se “pior que antes”, sem esclarecer a que “antes” a autora se referia. Em primeiro lugar, no ensaio sobre a educação, Arendt não tratou da situação da criança na dinâmica democrática, mas antes apresentou os três pressupostos básicos da educação moderna, e nisso o fato da criança ter sido expulsa do mundo dos adultos em favor da criação de um mundo autônomo da criança. Além disso, sabemos que o *antes* a que Arendt se refere diz respeito à relação da criança no grupo, que submetida a uma relação de tirania de seu grupo de iguais, é sempre pior que a mais rigorosa autoridade de um adulto. Isso foi possível por ter sido a criança barrada do grupo de adultos, e inscrita numa espécie de mundo próprio. Desse modo, sua situação é *pior que antes*, pois perdeu a oportunidade de usufruir de uma relação intergeracional, importante para seu

¹⁴³ ARENDT, H. *A crise na educação*, p. 229.

desenvolvimento. Obviamente que Renaut sabia a que *antes* a autora se referia, pois basta uma leitura do texto de Arendt e veremos que não é difícil perceber que o autor desloca o argumento da pensadora alemã do contexto original, provocando uma inflexão, com o fito de utilizar em favor do seu próprio argumento.

Quanto à criança no grupo, sua situação, naturalmente, é bem *pior que antes*. A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. Se a olharmos do ponto de vista da criança individual, as chances desta de se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nulas; ela não se encontra mais em uma luta desigual com uma pessoa que, é verdade, tem absoluta superioridade sobre ela, mas no combate a quem pode, no entanto, contar com a solidariedade das demais crianças, isto é, de sua própria classe; em vez disso, encontra-se numa posição, por definição irremediável, de uma minoria de um em confronto com a absoluta maioria dos outros. Poucas pessoas adultas são capazes de suportar uma situação dessas, mesmo quando ela não é sustentada por meios de compulsão externos; as crianças são pura e simplesmente capazes de fazê-lo.¹⁴⁴

Como Arendt denunciou, a construção de um mundo específico da criança trouxe suas consequências mais sérias, além do próprio artificialismo desse mundo e do banimento das crianças do mundo dos adultos. Apesar de reconhecer a preciosa contribuição de Arendt no sentido de identificar a crise na educação como uma crise estrutural da sociedade democrática “[...] que fez do acto de educar as crianças matéria de interrogações infinitas”¹⁴⁵, Renaut considera um exagero concluir que, devido às dificuldades em matéria de educar as crianças a situação delas tenha se degradado ao ponto de tornar-se *pior que antes*. Vejamos o caminho pelo qual a argumentação do autor quer nos conduzir:

Para pretender que o reconhecimento da criança como um ser livre, portador de direitos, conduziu de facto a um sistema de encerramento ou de exclusão pior ainda do que existia anteriormente, estamos a atribuir extravagantes idealizações ao que tinham sido anteriormente os dispositivos sociais e culturais respeitantes aos pequenos homens.¹⁴⁶

O argumento de Alain Renaut é que não podemos considerar que a situação das crianças nas sociedades democráticas esteja *pior que antes*, tendo em vista as representações desumanas relativas às crianças das épocas passadas. “Como uma autonomização da infância, considerada mais latamente, poderia aparecer-nos um flagelo?”¹⁴⁷, ironiza Renaut. Para evitar mais enganos, devemos prestar alguns esclarecimentos: como sabemos, Hannah Arendt

¹⁴⁴ ARENDT, H. A crise na educação, p. 230, grifo nosso.

¹⁴⁵ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 106.

¹⁴⁶ Ibid., p. 107.

¹⁴⁷ Ibid., p. 105.

dedicou um ensaio sobre a crise na educação, no qual desenvolveu uma reflexão sobre a crise da modernidade e o seu deslocamento para as esferas pré-políticas. O ensaio de Arendt trata da situação da criança no contexto escolar, e não do que foram os tratamentos prestados a criança ao longo de toda história da infância.

Para o autor as dificuldades específicas da educação se inscrevem no fato de que vivemos numa cultura democrática, num contexto em que a diferença não deve ser reconhecida. Segundo Renaut, o trabalho de laicização do poder educativo, que consistiu em despojar o caráter sacrossanto da autoridade do mundo dos adultos a fim de amenizar a distância entre as crianças e esse mundo contribuiu para que se desenvolvesse na modernidade o regime do “mesmo”. “A educação tem no seu cume de dificuldades os paradoxos da identidade democrática”¹⁴⁸. Portanto, não seria absurdo afirmar que a escola tornou-se o espaço onde as nossas dificuldades na relação com a infância se cristalizam, isso porque a infância se constituiu um paradoxo na sociedade democrática, na medida em que não sabemos como tratar a criança no regime moderno, porque é um ‘mesmo’ e ao mesmo tempo diferente. “A crise da escola está, de facto, inscrita, por assim dizer analiticamente, na própria origem da modernização das relações com o outro”.¹⁴⁹

Para Renaut somos dotados de uma consciência contemporânea estruturada em convicções que envolvem valores democráticos, adquiridos no mundo moderno, e que ele considera como aquisições irreversíveis. “Um mundo de valores novos nasceu”¹⁵⁰. A gestação dessas novas aquisições que compreendem os valores e que transformaram nossa relação com o outro e com nós mesmos acompanhou o desenvolvimento das sociedades democráticas.

A cultura democrática é uma cultura de igualdade, que é em primeiro lugar a da igual dignidade de todos os seres humanos. Ela conduz a pensar o outro sob o regime do mesmo: a mesma dignidade, o mesmo respeito, os mesmos direitos, as mesmas liberdades. Num tal contexto, a diferença (étnica, genérica ou geracional) não pode nem deve ser reconhecida (e sabemos que ela exige cada vez mais fortemente sê-lo) a não ser num fundo de identidade partilhada – com todas as interrogações que levanta nessas condições, no entrecruzar do mesmo e do outro, a noção democrática de identidade. A minha convicção é que as dificuldades específicas da educação se inscrevem, hoje em dia, no quadro desta problemática.¹⁵¹

Esses novos valores da modernidade nascidos com as sociedades democráticas constituem uma espécie de apriorismo para Renaut “[...] através dos quais abordamos o

¹⁴⁸ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 108.

¹⁴⁹ RENAUT, A. A libertação das crianças, p. 73.

¹⁵⁰ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 24.

¹⁵¹ Ibid., p. 108.

mundo dos seres humanos e das relações inter-humanas”¹⁵². Para o autor os nossos *a priori* são fruto de um trabalho coletivo e que funcionam como guia prático na forma como abordamos a relação com nós mesmos e com os outros, na medida em que “[...] todo o outro, por mais diferente que seja, constitui um semelhante”¹⁵³, ao ponto que também a infância se inscreve nesse quadro de convicções em que reconhecemos a liberdade e a igualdade como um direito de todos os indivíduos.

É inegável que o processo de igualização das condições, a exemplo da relação entre gêneros, resultou na conquista da igualdade dos direitos cívicos e políticos. Contudo, no que toca a relação entre adultos e crianças as coisas foram o contrário. Para o autor, não poderíamos simplesmente excluir a criança do estatuto da igualdade, que cabe a cada indivíduo, e seria inconcebível estabelecer uma relação com a infância do modo como nas sociedades ainda tradicionais, os superiores naturais se relacionam com os inferiores. A questão que se coloca como impasse para relação educativa é que instauramos com a criança, tanto na escola como na família, relações que se desenvolvem cada vez mais no regime da igualdade, tornando tênue a fronteira entre adultos e crianças. Esse regime de igualdade revela-se difícil na medida em que é incompatível com a ideia de educação, já que a relação educativa se fundamenta numa forma de superioridade do educador em relação ao educando. Em suma, a difícil tarefa de educar as crianças encontra-se fragilizada, uma vez que a antiga autoridade, altamente contestada, não pode ser evocada nem pela escola nem pela família, torna-se cada vez mais complexo assumir a educação dos novos.

Por esse motivo que para Renaut necessitamos de uma “[...] indicação que consistiria em saber até onde a criança é nosso igual, e em que medida não é”¹⁵⁴, pois em relação à infância não sabemos até onde vai regimento da igualdade. Contudo, o autor admite que mesmo se tivéssemos esses indicativos, “[...] esse conhecimento não forneceria aqui pontos de referência verdadeiramente estáveis”¹⁵⁵, visto que, a criança constitui para os modernos o único de todos os seres humanos com o qual temos que manter relações de igualdade e desigualdade em direitos. É diante dessa dificuldade na relação com a infância, que o autor concorda que estamos diante de uma “crise da educação”. Esta crise, segundo Renaut, resiste a todas as prescrições já propostas, incluindo o restabelecimento da autoridade dos pais e dos

¹⁵² RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 25.

¹⁵³ Ibid., p. 26.

¹⁵⁴ Ibid., p. 111

¹⁵⁵ Ibid., p. 111.

educadores, pois se encontra ligada ao desaparecimento da família tradicional e da escola tradicional e isso está intimamente relacionado à escolha de nossos valores.

Renaut credita a Hannah Arendt o brilhantismo de perceber o nascimento desta crise, no início dos anos 1960, e sua genialidade ao ver que “[...] o motivo desse estranho estado de coisas nada tem a ver, diretamente, com a educação”¹⁵⁶, mas antes, a raiz dessa crise deve ser procurada nos “[...] juízos e preconceitos acerca da natureza da vida privada e do mundo público e sua relação mútua, característicos da sociedade moderna”¹⁵⁷. De modo algum Renaut vê como um problema a opção que fizemos dos valores democráticos que hoje fundamentam as nossas relações, mas antes ele entende que essas escolhas abriram o caminho para que a sociedade não mais repousasse no “[...] reconhecimento das hierarquias naturais entre os seres humanos, nem na autoridade mecânica da tradição”¹⁵⁸. Isso, é claro, trouxe consequências para os dispositivos que se estruturavam segundo os valores da tradição, como a relação educativa.

Assim como Arendt, o autor atribui a modernização da educação iniciada pelos educadores como agravante da crise na relação educativa. Contudo, Renaut entende que apesar de Arendt ver bem a modernização da educação como agravante da crise, a perspectiva da pensadora alemã falhava quando pensava que poderíamos escolher não modernizar a educação, mas simplesmente enclausura-la, de modo que fossem mantidos os valores da autoridade e da tradição somente na esfera educativa. Para o autor, regredir na escolha de valores ou isolar a educação constituem hipóteses inverossímeis, uma vez que renunciar a tal modernização do ato de educar também implicaria na renúncia dos nossos valores mais sagrados enquanto modernos. Além disso, Renaut considera impraticável o ensino de valores democráticos numa relação baseada na autoridade e na tradição. Do mesmo modo, o autor desconsidera a possibilidade de isolar a educação enquanto uma espécie de estufa da tradição e da autoridade, pois, para ele, pensar

[...] que a relação educativa pudesse permanecer como uma espécie de ilhéu de universo tradicional num mundo em que se afirmavam em todas as outras áreas valores da igualdade e da liberdade, é substituir a primeira inverossimilhança por outra. [...] A hipótese de transformar em santuário o espaço educativo equivaleria, de facto, a expor as nossas existências e as nossas consciências a incessantes conflitos internos entre os valores em que

¹⁵⁶ ARENDT, H. A crise na educação, p. 237.

¹⁵⁷ Ibid., p. 237.

¹⁵⁸ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 113.

nos inspiramos na grande sociedade e aqueles segundo os quais nos regularíamos na micro sociedade familiar e escolar.¹⁵⁹

Destarte, seria interessante lembrar, nas próprias palavras do autor, que o fato de que “[...] durante décadas a escola democrática não tenha conhecido senão o tumulto como sinal das dificuldades inscritas na transmissão dos conteúdos ensinados é, desse ponto de vista, altamente significativo”¹⁶⁰. Ora, o tumulto que vive a escola, como viu Hannah Arendt, é resultado da ruína da tradição e da autoridade. “O fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte”.¹⁶¹ Arendt quando propôs circunscrever a educação dos demais âmbitos, e excluir o aspecto público e político, desejava retomar a tradição de que necessita o dispositivo educacional, pois em sua essência a educação é conservadora¹⁶², sobretudo no que toca a transmissão do legado histórico e cultural aos alunos. A tradição é o que prepara as crianças para renovar o mundo após serem educadas para isso. “Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora”¹⁶³.

Para o autor, a crise na educação está vinculada ao desaparecimento da família e da escola tradicionais, e por isso que, de forma alguma, poderíamos ceder à conclusão de que bastaria restabelecer a autoridade tradicional na escola e na família para solucionar a crise. Segundo Renaut, em mais de dois séculos, nós sequer aprendemos o que é uma sociedade democrática, ou como estruturar uma relação democrática entre adultos, não é surpresa o fato de ainda não sabermos como estruturar uma relação com base nos valores modernos com a criança, ou como seriam uma família e uma escola democráticas.

De forma a reforçar sua argumentação, Renaut apresenta a trajetória já realizada na modernização da educação, com o intuito de mostrar o quanto as transformações verificadas no direito no que respeita a criança se deram de forma muito lenta e muito desigual quando comparado ao desenvolvimento brusco das sociedades democráticas.

Não saberíamos ignorar como, na mesma altura em que a modernidade construía os seus valores mais acarinhados, toda uma panóplia de procedimentos de encerramento administrativo foi posta à disposição das

¹⁵⁹ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 114-115.

¹⁶⁰ Ibid., p. 16.

¹⁶¹ ARENDT, H. A crise na educação, p. 227.

¹⁶² Segundo Arendt, a educação deve ser conservadora no sentido de conservação, com o intuito de sempre abrigar e proteger alguma coisa. A crise na educação, p. 242.

¹⁶³ ARENDT, H A crise na educação, p. 243.

famílias, do século XVII até à Revolução, que testemunha a existência de um vasto sistema de repressão¹⁶⁴.

Inicialmente, o autor começa apontando o que foi a autoridade parental romana: “o pai de família, em Roma, gozava de uma autoridade absoluta, incluindo de vida e morte, sobre seus filhos” (sic)¹⁶⁵, mesmo que o filho já tivesse se tornado adulto. “Podia igualmente vender os seus filhos, dá-los como caução, cedê-los para adoção, casá-los à sua vontade”¹⁶⁶. Na verdade, o pai de família (*pater familias*) romano gozava de um *pater potestas*, ou seja, de um poder sobre os membros de sua *domus*, e não de uma autoridade. Esses e outros relatos no texto do autor, especialmente na obra *A libertação das crianças*, servem para reforçar que o nascimento da autoridade romana foi acompanhado por esses e tantos outros feitos. De fato, é particularmente espantoso para nossa consciência democrática lembrar tais práticas relativas às crianças. Não por acaso, talvez seja esse o objetivo do autor: causar um mínimo de perplexidade ao evocar a lembrança de crueldades com a infância, a fim de levarmos em consideração o que foi a “autoridade” dos adultos, e que, obviamente, diante desses aspectos não deixa sequer sombra de saudade. “É forçoso, de resto, para satisfazer o doloroso dever de memória que nos cabe exercer relativamente às crianças das épocas passadas”¹⁶⁷. E ainda, “Para aqueles entre nós que têm saudades com tanta segurança dos dispositivos destinados a ‘corrigir’ os que hoje nós não sabemos sequer ‘educar’, não haverá nisso algo sobre o que pensar?”¹⁶⁸.

Um dos enganos da educação atual é pensar que a prática educativa fundamentada na autoridade da tradição impossibilita o exercício da liberdade. Um grande equívoco de Renaut é tentar mostrar constantemente que a autoridade está relacionada a representações cruéis da infância. Muito pelo contrario, o exercício da autoridade, ao contrário do que nos mostrou a análise de Renaut durante toda argumentação, (especialmente em *A libertação das crianças*), e como bem delimitou Arendt, não implica o uso de coação (força ou violência), ou persuasão, pois estas nada têm a ver com o exercício da autoridade, mas antes com sua falta. O exercício da autoridade não implica em maus tratos a criança, mas o contrário, o luxo da autoridade é o fato de, justamente, dispensar a violência e a força.

¹⁶⁴ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 118-119.

¹⁶⁵ Ibid., p. 117.

¹⁶⁶ Ibid., p. 117.

¹⁶⁷ Ibid., p. 117.

¹⁶⁸ Ibid., p. 118.

O “[...] reconhecimento contemporâneo da criança como sujeito de direitos parece concentrar a maioria das dificuldades”¹⁶⁹. Em vista disso, Renaut expõe alguns avanços do direito, na França, apresentando, inicialmente, alguns dados de um estudo sobre as colônias penais para as crianças que existiram até o século XX e o encarceramento de crianças com menos de 17 anos de idade a pedido dos pais. O autor ainda aponta que mesmo a Revolução, que defendia os direitos de liberdade e igualdade de todos os seres humanos, não avançou no reconhecimento de direitos para as crianças, mas ao contrário, o código civil indicava uma recomposição da autoridade parental. O interesse pela criança só aparece numa secção do código penal intitulada “Crimes e delitos contra a criança” em que o crime de infanticídio é punido com pena de morte, e que era inédito até o momento. O fato, segundo Renaut, é que a grande recomposição do poder paternal pelo direito napoleônico não sofreu qualquer modificação importante antes do reaparecimento da República, mas somente a partir de 1871 é que se buscou fazer algumas correções.

Apenas em 1889 e 1898 é que, de forma inédita, aparece implicitamente no direito positivo a ideia de que as crianças têm direitos que a sociedade deve proteger. Contudo, só em 1935 os artigos do código civil que dizem respeito à correção paternal foram parcialmente modificados, sem a revogação desse princípio. A partir de 1945 houve uma mudança significativa a respeito da autoridade paternal, contudo, seu fim ocorreu apenas no ano de 1958. “Foi apenas a partir dessa data singularmente tardia que o direito fez desaparecer dos seus textos toda a perspectiva de corrigir a criança em caso de ‘descontentamento muito grave’ ocasionado no pai ou na família”¹⁷⁰.

Mais de 10 anos depois, exatamente em 4 de junho de 1970 que, na França, tivemos a primeira lei sobre as obrigações dos pais em relação aos filhos: “[...] foi em todo o caso com esta lei que o nosso direito positivo integrou verdadeiramente no seu espírito como nas suas disposições a ideia de que a criança nasce portadora de direitos”¹⁷¹. Contudo, apesar do que foi resolvido juridicamente em relação aos direitos da criança, não significava que imediatamente seriam resolvidos os problemas na relação entre adultos e crianças no que concerne a autoridade parental.

Difícil, com efeito, não estabelecer um laço entre essa desconstrução progressiva da autoridade parental pelo direito e a escalada em força das múltiplas interrogações que interpelam doravante os adultos, pais ou

¹⁶⁹ RENAUT, A. A libertação das crianças, p. 282.

¹⁷⁰ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 122.

¹⁷¹ Ibid., p. 123.

professores, quando se trata para eles de encontrar os meios de conjugar a desnivelção implicada pela relação educativa e a exigência de igualdade que, postulada pelo facto democrático, acabou por obter sua consagração jurídica.¹⁷²

Apesar do salto qualitativo dos dispositivos jurídicos respeitantes à criança, temos em 2002, ainda na França, uma tentativa de correção da autoridade parental, quando o código civil reafirma o poder dos pais em relação à criança, dessa vez com o intuito de proteger seus direitos. Para Alain Renaut, a lei falhou quando não determinou qualquer tipo de sanção para os que não cumprissem, no exercício de sua autoridade, os efetivos direitos das crianças. Para o autor, essa mínima correção da lei, e tantas outras medidas, revelam uma tentativa de restabelecer a autoridade dos adultos sobre as crianças.

Como se a decomposição contemporânea da autoridade exercida pelos adultos sobre os pequenos homens ressuscitasse sem parar, através das rudes questões que nos dirige, o arrependimento talvez inconfessável, de qualquer maneira delicada de confessar com toda a franqueza, de formas menos evanescentes da autoridade, através das quais a educação não se teria separado assim tão claramente da correção.¹⁷³

No conflito com os valores democráticos, o poder de educar as crianças, para Renaut, não pode utilizar dos meios tradicionais para se impor. Diante disso, surge mais uma questão para o autor: como fundamentar o poder do ato de educar numa autoridade capaz de aumentá-lo e, portanto, cumprir sua função, sem, contudo utilizar de formas tradicionais? “Na falta de poder inventar o futuro, a razão pode pelo menos tentar inventar os possíveis e confrontá-los”¹⁷⁴. Os procedimentos possíveis para Renaut são dois: o primeiro seria o conservador, baseado na tradição da transmissão do conhecimento, pois segundo sua compreensão, seria “[...] pouco responsável pretender excluir do mundo escolar a componente tradicional que lhe é consubstancial”¹⁷⁵. Além disso, o autor entende que se há uma figura de autoridade compatível com os valores democráticos e que ainda podemos nos amparar é a autoridade do professor baseada no princípio da competência. Não obstante, “[...] o procedimento que tenta conservar no acto de educar o que ele ainda pode incluir de tradicional, mesmo no sentido mais deflacionista que dei a esse termo evocando uma ‘tradição do conhecimento’”¹⁷⁶, precisa combinar com outro procedimento.

¹⁷² RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 124.

¹⁷³ Ibid., p. 126.

¹⁷⁴ Ibid., p. 127.

¹⁷⁵ Ibid., p. 127.

¹⁷⁶ Ibid., p. 128.

Antes de explicar esse procedimento, Alain Renaut defende que os educadores devem procurar “[...] conceber e praticar as modalidades de uma nova transmissão do conhecimento”¹⁷⁷. Trata-se de transformar o conhecimento em cultura, que nada tem a ver com popularizar, mas em contribuir usando *outros meios* para transmitir os conhecimentos, pois, para o autor, não é o conteúdo que se encontra recusado, mas muito mais o fato desse conteúdo ser transmitido na *forma* da tradição. Apesar de admitir a necessidade de uma tradição na transmissão dos conteúdos, o autor não defende que a relação entre professor e aluno seja pautada na tradição, pois sua proposta para a crise na educação é contratualizar a relação educativa, tese que ele quer nos convencer.

O segundo procedimento que deve ser adotado na relação familiar e escolar baseia-se numa contratualização¹⁷⁸ das relações de educar. Segundo o autor, “[...] a contratualização das relações educativas é frequentemente visada, hoje em dia, como uma saída para a atual crise da autoridade”¹⁷⁹. Baseado na ideia de contratualização das relações de educar, Renaut busca alguns pontos de referência normativos para a nossa relação com a infância, pois insiste que o melhor caminho para sairmos da crise da autoridade na educação é ceder a contratualização das relações entre adultos e crianças, pois, até mesmo os dispositivos jurídicos já reconheceram os direitos e liberdades relativos à infância. Em vista disso, Renaut apresenta três importantes textos internacionais que empreenderam sucessivamente, ao longo do século XX, proclamar os direitos da criança. O primeiro deles foi em 1924 sob a égide da Sociedade das Nações, o segundo em 1959, e o terceiro em 1989 com a Organização das Nações Unidas. Segundo a análise do autor, os dois primeiros textos proferiram apenas no que toca a um “[...] certo número de proteções que parecia legítimo atribuir a criança devido à sua fragilidade e à sua vulnerabilidade”¹⁸⁰. Nesse sentido, esses direitos de proteção à criança correspondiam, na verdade, a obrigações dos adultos em função da criança. Desse modo, tanto os direitos do documento de 1924, quanto o de 1959, não alteraram significativamente o dispositivo tradicional da relação com a infância.

¹⁷⁷ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 128.

¹⁷⁸ Segundo Abbagnano, o contratualismo ou contrato social é uma doutrina originada na Filosofia grega segundo a qual, o Estado foi estabelecido mediante contrato entre os cidadãos, valorizando a liberdade individual. Essa doutrina é bastante antiga, e provavelmente seus primeiros defensores foram os sofistas. Nessa perspectiva, o contrato social seria um acordo entre os membros da sociedade, pelo qual reconhecem a autoridade, igualmente sobre todos, de um conjunto de regras, de um regime político ou de um governante. A fórmula básica do contratualismo, segundo Hobbes é: “Transmito meu direito de governar-me a este homem ou a esta assembleia, contanto que tu cedas o teu direito da mesma maneira”. (Leviath, II, 17). Seus principais representantes foram os filósofos Thomas Hobbes, John Locke e Jacques Rousseau. Em *A libertação das crianças*, segunda parte, Renaut dedica dois capítulos as contribuições dos filósofos do contratualismo.

¹⁷⁹ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 129.

¹⁸⁰ Ibid., p. 130.

Até uma época muito recente, a criança permaneceu antes de tudo um ser que os adultos protegem. A educação, inscrita prioritariamente nesse dispositivo de protecção, mantinha algo da configuração que tinha atribuído a si própria entre os Modernos quando, ao começar a tomar consciência da sua dignidade de ser humano (como quando excluiu à partida qualquer confusão entre educar e treinar), ainda não tinha colocado no primeiro plano dos seus objetivos dar a infância a experiência da sua liberdade.¹⁸¹

A grande mudança no quadro de representação da infância só ocorre a partir da Convenção de 1989 que “[...] marca uma verdadeira revolução”¹⁸². Já no enunciado dos cinquenta e quatro artigos o documento declara que o adulto ou a criança podem valer-se de todos os direitos e liberdades inscritos na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Além dos direitos de protecção relativos à criança, o texto da Convenção anuncia uma série de direitos correspondentes às liberdades conferidas à criança: liberdade de opinião, liberdade de expressão, liberdade de pensamento, de consciência e religião, liberdade de associação e de reunião pacífica, e direito a uma vida privada.

Diante desse contexto, Renaut constata que não podemos, decididamente, impor referências normativas claras para saber os limites da liberdade da criança, visto que “a criança da Convenção é reconhecida plenamente como um semelhante, portador dos mesmos direitos-liberdades que o adulto”¹⁸³. Nessas condições, os limites às liberdades da criança seriam apenas os mesmos imputados aos adultos: as nossas liberdades levam em consideração não ferir a liberdade das outras pessoas, de modo que seja possível a ambas usufruir de seus direitos. A preocupação em não atentar contra a liberdade da criança causou uma fragilização ainda maior sobre a autoridade exercida pelos pais e educadores. Diante disso, Renaut questiona se “[...] ao preservar as liberdades da criança contra restrições mais severas, não se arriscará ela a tornar ao mesmo tempo, praticamente, impossível uma educação capaz de cumprir os seus objetivos de transmissão e de inculca?”¹⁸⁴.

Apesar dos efeitos que o paradoxo da identidade democrática da criança causa nas relações educativas, para o autor, devemos insistir no fato da Convenção de 1989 reconhecer a criança como um ser humano portador dos mesmos direitos que nós. “Como conciliar, com efeito, no exercício do poder de educar, direitos aparentemente contraditórios, que conduzem tanto a reforçar a protecção das crianças [...], como proceder à sua libertação?”¹⁸⁵. Renaut

¹⁸¹ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 131.

¹⁸² Ibid., p. 131.

¹⁸³ Ibid., p. 132.

¹⁸⁴ Ibid., p. 133.

¹⁸⁵ Ibid., p. 133.

propõe criar uma espécie de “documento de acompanhamento” que imponha um limite à aplicação dos direitos-liberdades da criança.

Limitação recíproca, logo, da proteção e da libertação das crianças que, ao poupar à educação igualmente as derivações ‘liberacionistas’ e as derivações ‘proteccionistas’, deveria permitir voltar a dar aos pais e aos professores esses pontos de referência de que eles precisam, mas que já não conseguirão encontrar nos esquemas antigos da autoridade¹⁸⁶.

Para Renaut, “A lembrança das nossas obrigações (de proteger as crianças) serviria aí de travão claro a qualquer aplicação irracional dos direitos-liberdades”¹⁸⁷, pois teríamos um equilíbrio entre os direitos-proteções e o reconhecimento dos direitos-liberdades de forma a garantir todas as proteções sem, contudo, cercear a autonomia da criança e ao mesmo tempo protegê-la. A ideia de Renaut sobre a necessidade de equilíbrio entre os direitos de proteção e os direitos de liberdade da criança baseia-se na teoria da ponderação, que no direito, devido à própria estrutura das normas jurídicas, visa manter a coexistência de diversos direitos fundamentais de modo que haja uma relativização de cada um. Por exemplo, no rol de direitos humanos, como o direito a vida, liberdade, igualdade, segurança, propriedade, entre outros, o cumprimento de alguns direitos implica na supressão de outros, mas nunca sua exclusão: para que o Estado garanta o direito à segurança dos cidadãos é necessário que haja uma supressão da liberdade.

A minha única convicção é aqui, cada vez mais, que após a decomposição das formas tradicionais da autoridade, o poder dos pais e educadores reside precisamente na sua capacidade para articular os dois tipos de direitos e para julgar sobre a forma como o reconhecimento de uns previne uma aplicação excessiva dos outros. Porque os tipos de direitos afirmados pela Convenção se revelam indispensáveis ao enunciado de uma representação da infância, depende dos educadores saber, situação por situação, como fazer de forma a que a consideração de um dos dois grupos de direitos se previna contra as consequências de um reconhecimento exclusivo do outro, e reciprocamente¹⁸⁸.

A representação da criança como um ser destinado a liberdade implicou numa situação problemática, especialmente para a esfera educativa. Em primeiro lugar, diante da insistência de Alain Renaut em defesa dos direitos de proteção e de liberdade das crianças, não competiria também lembrar os deveres que cabem a elas? A escola, que antes garantia a transmissão do conhecimento produzido por nossos antecessores, hoje se depara com grandes interrogações: a escola democrática não consegue cumprir sua função, pois até mesmo pais e

¹⁸⁶ RENAUT, A. O fim da autoridade, p. 133-134.

¹⁸⁷ Ibid., p. 134.

¹⁸⁸ Ibid., p. 135.

professores, inclusive professores mais experientes, tem ficado de mãos atadas na hora de educar as crianças. Em segundo lugar, vale destacar que durante toda a argumentação do autor percebemos que ele sempre se coloca a favor dos direitos de liberdade da criança, mas não menciona o vínculo entre liberdade e responsabilidade, e parece esquecer que uma liberdade irrestrita, mesmo para os adultos, tem suas consequências sociais. Diante desses aspectos, consideramos importante destacar uma questão levantada por Renaut:

[...] a liberdade é um elemento do processo educativo (por outras palavras: se deve ser tida em conta pelos educadores, a ponto de limitar os seus recursos à obrigação) ou apenas uma finalidade daquele (no sentido em que a liberdade seria apenas o produto da educação), ou menos ainda que não deva ser, ao mesmo tempo, de acordo com uma fórmula cuja complexidade teórica e prática se percebe de imediato, um elemento e uma finalidade da educação.¹⁸⁹

A liberdade para Hannah Arendt está intimamente ligada ao exercício da atividade política, e, como sabemos, a participação na política exige, antes, a educação. “Em educação lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas”¹⁹⁰. Segundo o pensamento arendtiano, o espaço da liberdade é o espaço público, portanto, lugar de convivência entre adultos e com iguais. “Política e liberdade, portanto, são coincidentes, porém só se articulam quando existe mundo público”¹⁹¹. Ser livre para Arendt é iniciar algo novo: “[...] o homem é livre porque ele é um começo”¹⁹². A finalidade da educação é cuidar dos novos que chegam ao mundo por nascimento e que carregam consigo um potencial de liberdade, de modo que após se apropriarem do legado deixado por nossos antepassados, seja possível preservar e dar continuidade ao mundo. “No nascimento de cada homem esse começo inicial é reafirmado, pois em cada caso vem ao mundo já existente alguma coisa nova que continuará a existir depois da morte de cada indivíduo”¹⁹³. Desse modo, os conceitos de educação e liberdade estão intimamente ligados por terem em comum o conceito de natalidade: “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”¹⁹⁴. A educação, além de responsável por introduzir a criança no mundo, é o que promove o vínculo entre o velho e o novo: “[...] a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a

¹⁸⁹ RENAUT, A. A libertação das crianças, p. 130.

¹⁹⁰ ARENDT, H. Que é autoridade?, p. 160.

¹⁹¹ LAFER, C. Da dignidade da política: sobre Hannah Arendt, p. 21.

¹⁹² ARENDT, H. Que é liberdade?, p. 216.

¹⁹³ Ibid., p. 216.

¹⁹⁴ ARENDT, H. A crise na educação, p. 223.

vida seja transcorrida no presente”¹⁹⁵. Somente após a educação é que a criança pode assumir a faculdade da liberdade, e, portanto, participar da política e começar algo novo. A liberdade é a finalidade do processo educativo, pois educamos as crianças para que no final elas possam ser livres.

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 e 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.*¹⁹⁶

Chegamos ao fim desse capítulo convictos de que é impossível educar as crianças sem algum tipo de autoridade. Como vimos, a “nova” configuração de autoridade que o autor nos propõe não é inédita. Em resumo, Alain Renaut aceita o diagnóstico de Hannah Arendt para a crise da autoridade na educação, e sua análise teve o mérito de analisar o paradoxo das relações educativas nas sociedades democráticas, mas o autor rejeita a solução proposta pela filósofa alemã, e propõe uma nova figura da autoridade, que deve se basear num contrato. Essa “nova” configuração da autoridade sugerida pelo autor pressupõe que os sujeitos são livres e iguais, e que, principalmente, já alcançaram a maioridade, o que não é caso da criança. Talvez um dos aspectos mais importante de apontar na proposta “inovadora” de Renaut é que o contrato não se enquadra na esfera da autoridade, mas no quadro do poder. Segundo Arendt, “Quando dizemos que alguém está ‘no poder’, queremos dizer que está autorizado por um certo número de pessoas a atuar em nome delas”¹⁹⁷. Esse é basicamente o fundamento no qual se baseia o contrato social, e não a autoridade.

Como assegurar que um modelo contratual trazido do âmbito político poderia funcionar no âmbito educacional? Até o momento estamos convencidos de que, simplesmente, não poderia. Em primeiro lugar, se contratualizar significa convencer o outro sobre o reconhecimento da autoridade de alguém, e, portanto, precisaríamos negociar, justificar ou persuadir, características de uma relação entre adultos e iguais, não poderíamos tomar como ponto de partida esse tipo de relação com a criança para que ela reconhecesse nos pais e professores uma autoridade legítima, devido à “imaturidade e à dependência que caracterizam a criança”¹⁹⁸. Segundo, porque como bem nos alertou Hannah Arendt, não se deve tratar crianças como iguais, pois “[...] a linha traçada entre crianças e adultos deveria

¹⁹⁵ ARENDT, H. A crise na educação, p. 246.

¹⁹⁶ Ibid., p 247, grifo nosso.

¹⁹⁷ ARENDT, H. Crises na república, p. 123.

¹⁹⁸ RENAUT, A. A libertação das crianças, p. 14-15.

significar que não se pode nem educar adultos nem tratar crianças como se elas fossem maduras”¹⁹⁹. Além disso, a transposição do modelo contratual para o âmbito da educação significaria que queremos travar com a infância relações que apenas vivenciamos no âmbito público e político, “[...] onde agimos em meio a adultos e com iguais”²⁰⁰, e isso é totalmente contrário ao que Hannah Arendt defende e que não cansou de afirmar: a atividade política pressupõe a educação, e por isso não se destina a crianças.

¹⁹⁹ ARENDT, H. A crise na educação, p. 246.

²⁰⁰ Ibid., p. 242.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio sempre crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar, e a seriedade do problema tem sido sublinhada apropriadamente pelos inúmeros esforços baldados das autoridades educacionais para deter a maré. [...] é um tanto difícil dar a uma crise na educação a seriedade devida. É de fato tentador considerá-la como um fenômeno local e sem conexão com as questões principais do século [...]. Se isso fosse verdadeiro, contudo, a crise em nosso sistema escolar não se teria tornado um problema político e as autoridades educacionais não teriam sido incapazes de lidar com ela a tempo. Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler.

Hannah Arendt

A escola brasileira também está em crise, isso não se deve apenas aos resultados das avaliações educacionais, a exemplo do PISA²⁰¹, que colocou o país numa das últimas posições e os resultados do Ideb²⁰², que mesmo havendo um pequeno crescimento no desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental²⁰³, os resultados do ensino médio ainda preocupam. Apesar dos exames serem significativos, pois revelam a qualidade da educação, não podemos pensá-la somente com base nos critérios das avaliações nacionais ou

²⁰¹ PISA – *Programme for International Student Assessment*, traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, como a próprio nome diz é um programa de avaliação internacional que visa comparar o desenvolvimento da educação em mais de 60 países coordenado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O objetivo é avaliar se o estudante de 15 anos de idade, com no mínimo 7 anos de escolaridade, adquiriu as competências necessárias para sua inclusão plena na sociedade. O programa se caracteriza pela produção de indicadores da qualidade da educação com o intuito de subsidiar as discussões para políticas de melhoria da educação básica. No resultado do PISA 2009 o Brasil ocupou a 53ª posição, num total de 65 países que participaram da avaliação.

²⁰² O Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, lançado pelo Ministério da Educação em 2007, é um indicador que aponta a qualidade da educação brasileira (pública e privada) de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho dos estudantes nas avaliações do Inep e no rendimento escolar. O índice foi instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que conjuga os esforços da União, Estados, Distrito Federal e municípios com o intuito de melhorar a qualidade da educação básica.

²⁰³ Resultado do Ideb 2011 mostrou que houve um avanço nos anos iniciais do ensino fundamental, se comparado ao ano de 2009. Contudo, parte desse resultado considera a taxa de aprovação dos estudantes, que forma um dos componentes do exame, e nesse ano foi maior. Além disso, as metas do Ideb para 2022 foram fixadas com base na média dos países, que compõem a OCDE, no ano de 2005.

internacionais. Avaliações a parte, não é preciso ser especialista em educação para elencar alguns aspectos do cenário educacional brasileiro atual: precariedade das instalações físicas e dos recursos pedagógicos; ausência de professores das disciplinas do currículo escolar, como física, química, biologia, geografia, etc.; a frágil (ou inexistente) formação inicial e continuada dos professores e dos demais profissionais da educação básica; o pouquíssimo reconhecimento profissional, aliado aos baixos salários, e, por isso, a necessidade de trabalhar em mais de uma escola; todas essas características somam-se ao desinteresse e o desrespeito de boa parte dos estudantes. Aspectos que muitas vezes impossibilitam não somente a função do docente, mas também impedem que os alunos desenvolvam sua capacidade intelectual.

Diante desse quadro razoável no qual se inserem os professores da educação básica, o Ministério da Educação, órgão do governo a que compete resolver esses problemas, empreendeu algumas medidas com base no Art. 206 da Constituição Federal que define os princípios da educação, com destaque para três incisos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Baseado no inciso V do Art. 206 da Constituição Federal, que dispõe sobre a valorização dos profissionais da educação, o governo instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, cuja finalidade é organizar a formação de todos os profissionais das redes públicas, compreendendo a esfera federal, estadual e municipal, tendo em vista que ainda temos na rede pública de ensino professores que não possuem formação compatível com a disciplina que leciona, ou não possuem formação em nível superior.

Artigo 2º São princípios básicos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

VI – valorização do profissional da educação no processo educativo da escola, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, a formação inicial e continuada, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

Artigo 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

III – promover a valorização do profissional da educação básica, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;²⁰⁴.

Ainda com base na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica o governo federal estabeleceu o programa Profuncionário²⁰⁵, que visa promover uma formação técnica de todos os profissionais que atuam na educação básica pública. O programa foi idealizado com o intuito de valorizar todos os profissionais da educação e melhorar a qualidade da educação básica pública.

Art. 6º O Profuncionário tem por objetivos promover, preferencialmente por meio da educação a distancia, a formação profissional técnica em nível médio de servidores efetivos que atuem nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse, nas seguintes habilitações:

- I - Secretaria Escolar;
- II- Alimentação Escolar;
- III- Infraestrutura Escolar;
- IV – Multimeios Didáticos;
- V – Biblioteconomia; e
- VI - Orientação Comunitária;

Ainda no sentido de promover uma melhoria na formação dos profissionais que atuam na rede de ensino pública, a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior implementou o programa de caráter emergencial PARFOR²⁰⁶ para atender as disposições do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009²⁰⁷. O objetivo do programa é oferecer cursos de educação superior, gratuita e de qualidade, para os docentes em exercício na rede pública de educação básica, contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especificamente o Art. 62, que determina para todos professores formação em nível superior para atuar na educação básica

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

- a) graduados não licenciados;
- b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
- c) de nível médio, na modalidade Normal;

²⁰⁴ Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Profuncionário.

²⁰⁵ Profuncionário – Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público.

²⁰⁶ PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

²⁰⁷ Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

O PARFOR oferece cursos de licenciatura para os professores ou tradutores de Libras que estejam em exercício na rede pública da educação básica e que não tenham formação superior ou que mesmo possuindo essa formação desejem realizar o curso de licenciatura; cursos de segunda licenciatura para os professores licenciados em exercício no mínimo há três anos na rede pública da educação básica, mas que atuam em área diferente da sua formação inicial, ou para os profissionais licenciados que atuam como tradutor ou intérprete de Libras na rede pública; e curso de formação pedagógica para os professores ou tradutores intérpretes de Libras que possuem graduação, mas não são licenciados e estão em exercício na rede pública de ensino.

Ainda no intuito de promover uma valorização dos profissionais da educação o governo federal sancionou a Lei do Piso Salarial²⁰⁸ que fixa o piso salarial nacional para os professores e decretou no parágrafo 4 da mesma lei o tempo para a preparação das atividades e capacitação desses profissionais:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

A fim de assegurar uma melhoria na qualidade da educação a LDBEN prevê uma implantação progressiva de escolas em tempo integral, com o intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças e jovens, especialmente das crianças e adolescentes com maior vulnerabilidade social, conforme o Art. 87 parágrafo 5º: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”²⁰⁹. A promoção da escola em tempo integral também está aliada a colocação do Brasil nas avaliações internacionais, que sempre figura entre as últimas posições. O objetivo da escola em tempo integral é propiciar o aumento da aprendizagem dos alunos com base na ampliação do tempo diário na escola, e,

²⁰⁸ Lei 11.738, de 16 de julho de 2008 instituiu o “piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”.

²⁰⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

consequentemente, melhorar os resultados dos exames educacionais. A implantação das escolas de tempo integral é um dos objetivos do Programa Mais Educação²¹⁰:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Nosso objetivo ao apresentar todos esses esforços do governo, na tentativa de empreender uma melhoria na educação básica, e promover a valorização dos profissionais da educação, é apontar que, de fato, mesmo com todos esses programas, não conseguimos obter um resultado considerável frente à crise educacional. Certamente essas medidas adotadas pelo governo, mesmo que não no ritmo esperado por nós, traduzem a preocupação em melhorar a qualidade da educação. Cabe perguntar se essas medidas, seguramente importantes, são suficientes para conter a crise. Devemos nos atentar que todas as providências tomadas pelos órgãos da educação dizem respeito à formação dos profissionais da escola, professores e servidores, melhoria das condições de trabalho, recursos pedagógicos, infraestrutura física, avaliação e gestão, mas nenhuma delas toca na cultura organizacional da escola. Todas essas medidas bastam para resolver a situação de crise na educação brasileira? Decididamente, não.

É desse ponto de vista, altamente significativo, que percebemos a validade das reflexões argutas de Hannah Arendt, que mesmo há mais de 50 anos continuam pertinentes. A crise na educação, como nos mostrou Arendt, está intimamente ligada ao desaparecimento da autoridade e a ruína da tradição. Sem esses valores a escola não consegue desempenhar sua função de apresentar o legado historicamente construído pela humanidade aos alunos. “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”²¹¹. A fragilidade das políticas públicas para educação, que, mesmo desenvolvendo programas como PAR²¹², PARFOR e Mais Educação, não conseguem resolver a situação de desvalorização dos professores, e, consequentemente, melhorar a qualidade da educação básica, reside justamente no fato de que a crise educacional

²¹⁰ Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 dispõe sobre o Programa Mais Educação, cujo um dos objetivos é aumentar a oferta nas escolas públicas através do desenvolvimento de atividade optativas. O programa tem o intuito de fomentar atividades para melhorar a qualidade da educação básica, tendo como base os estudos do UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância e os resultados da Prova Brasil em 2005. Desse modo, a atuação inicial do programa visava preferencialmente as escolas que obtiveram resultados baixos no Ideb.

²¹¹ ARENDT, H. A crise na educação, p. 245.

²¹² PAR – Programa de Ações Articuladas é um conjunto articulado de ações, apoiado técnico e financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa atender o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, e, por isso, melhorar os indicadores nacionais.

tem estreita conexão com o esfacelamento da autoridade. Esse é o ponto problemático das políticas educacionais, o fato de ignorarem que, ao perdermos a autoridade e a tradição, precisamos, pelo menos, propor uma cultura acadêmica e disciplinar, instituindo um código de ética, que teria validade tanto para nortear as ações dos gestores, quanto dos professores e demais profissionais, dos pais ou responsáveis, e principalmente, apontar aos discentes os seus direitos e deveres.

Somente no ano de 2011 é que a Secretaria de Educação²¹³ do Estado da Bahia instituiu um regimento escolar contendo os direitos e deveres dos gestores, servidores administrativos, docentes, pais ou responsáveis e discentes, contemplando, inclusive as medidas educativas que devem ser tomadas em caso de indisciplina e de ato infracional. Vale ressaltar, que esse é um grande avanço, se considerarmos que boa parte dos profissionais da educação mal sabem diferenciar casos de indisciplina de ato infracional. Contudo, a questão é saber se todos os envolvidos na tarefa educativa tem conhecimento desse regimento escolar.

Com base nas constatações dos capítulos anteriores, temos cada vez mais certeza de que o caminho para sair dessa crise da autoridade na educação encontra-se nas páginas de *Entre o passado e o futuro*. Isso não se deve a nenhum tipo de dedução tão simples e óbvia, mas muito mais se nos atentarmos para alguns resultados da avaliação do ensino brasileiro. Não por acaso na lista dos melhores colégios, segundo a avaliação do Ideb 2011 encontramos os colégios militares²¹⁴. Bem ou mal, para os que condenam a cultura disciplinar, o fato é que os colégios militares obtêm resultados satisfatórios da aprendizagem de seus alunos num momento em que a educação nos demais estabelecimentos escolares mal consegue transmitir os conteúdos curriculares.

Embora seja arriscado defender uma educação baseada na tradição e na autoridade, em tempos que o termo educação tradicional²¹⁵, e todos os conceitos relacionados como disciplina e autoridade foram completamente caricaturados e associados a um contexto negativo, acredito que ao contrário do que pensam muitos educadores, que criticam a educação tradicional, denominando-a de retrógrada e antiquada, devemos fazer o caminho

²¹³ Em relação à Secretaria de Educação do Município de Salvador não encontramos o regimento escolar unificado para todas as instituições de ensino, como no caso das escolas estaduais. Segundo o CME – Conselho Municipal de Educação – do município de Salvador, as unidades escolares devem ter seu regimento próprio, de forma a elaborar ou reelaborar seu regimento assegurando sua autonomia. O Regimento da Secretaria de Educação do Estado da Bahia está disponível em: < <http://escolas.educacao.ba.gov.br/legalizacaoescolar>>.

²¹⁴ Embora, tomar como exemplo o desempenho dos alunos dos colégios militares seja problemático, devido às experiências políticas no Brasil, não podemos ignorar esse fato.

²¹⁵ Segundo Almeida, o termo “educação tradicional” sempre está associado a um cenário negativo: alunos submissos e professores autoritários. Simultaneamente o termo serve para destacar os avanços da “escola nova”. A educação tradicional porque se supõe que ela implica automaticamente em métodos e condutas reprováveis não somente por motivos de ordem prática, mas por razões de natureza moral. (2011, p. 46).

inverso e fugir da superficialidade que caracterizam boa parte dos discursos pedagógicos. Educar significa direcionar. Não à toa o termo grego *pedagogia* significa conduzir crianças. Nessa perspectiva, é papel dos pais e professores conduzir as crianças por caminhos que elas ainda desconhecem, pois são novas no mundo.

Desse modo, com base nas indicações de Hannah Arendt, que propõe circunscrever a educação dos demais âmbitos, aplicando os valores da autoridade e da tradição, acreditamos que a escola brasileira atual necessita estabelecer algumas condições indispensáveis para que essa proposta seja possível, e, finalmente, possamos ancorar a autoridade do professor e restabelecer a tradição. A primeira indicação seria adotar um código de ética ou regime disciplinar, tendo em vista que se não é possível resgatar a autoridade, pelo menos devemos nos munir de um código de ética a fim de orientar as ações dos gestores, docentes, pais e discentes, de forma clara. Em segundo lugar, compete aos pais ou responsáveis acompanhar rigorosamente a educação de seus filhos, de modo que confira legitimidade às exigências da escola. A participação dos pais não pode ser apenas de forma pontual, matriculando os filhos e assegurando a frequência escolar, como estabelece a LDBEN no Art. 6º “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental”. Além disso, é preciso cultivar uma assimetria entre professor e aluno, pois além da competência no que toca aos conteúdos curriculares, o professor é um conhecedor do mundo, e por isso sua função é apresentá-lo as crianças. A quarta sugestão cabe especificamente ao professor, o qual precisa saber o lugar que ocupa na instituição, o seu papel de dupla responsabilidade, pois tanto é responsável pelo mundo, como é o responsável por apresentar o legado histórico e cultural às crianças, firmando sua condição de mediador entre as gerações. Ainda nesse sentido, temos que resgatar o respeito do educador pelo passado, como fonte de inspiração, e, em consequência, despertar também o respeito e interesse dos alunos pelo legado deixado por nossos antepassados. “É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado”²¹⁶. Por fim, cabe ao aluno empreender esforço para aprender os conteúdos curriculares, visto que, se é obrigação do governo oferecer educação de qualidade, é obrigação do aluno esforçar-se nos estudos.

²¹⁶ ARENDT, H. A crise na educação, p. 243-244.

Em relação ao respeito do educador pelo passado, e de sua posição enquanto responsável por apresentar o legado cultural da humanidade, isso pressupõe que o docente teve acesso aos bens culturais (cinema, música, literatura, teatro, museus, etc), pois é sua função arcar com esse conhecimento e difundi-lo para seus educandos. Ora, se o professor não tem acesso à cultura, como ele próprio poderá transmiti-la para seus alunos? Diante de tantos projetos do governo no intuito de melhorar a qualidade da educação, talvez coubesse instituir um programa que privilegiasse o acesso dos docentes aos espaços e bens culturais, seja na forma de gratuidade, descontos, ou mesmo uma espécie de bolsa cultura ou similar ao vale-cultura²¹⁷, que recentemente foi sancionado. Antes é claro, teríamos que resolver um problema maior: mesmo com a ampliação do acesso aos bens culturais, como resolveríamos o problema da sobrecarga de trabalho, que, provavelmente, impediria não mais o efetivo acesso ao lazer, mas que os professores usufríssem desses bens culturais tendo em vista a escassez de tempo. Desse modo seria conveniente estabelecer um regime de dedicação plena e exclusiva para esses profissionais, é claro, proporcionando um aumento salarial condizente, para que estes não precisassem recorrer a outros meios de trabalho.

Finalizamos esse trabalho registrando o fato de não termos conseguido dedicar mais um capítulo, devido à escassez de tempo, para tratar da autoridade segundo a perspectiva do sociólogo e historiador Richard Sennett, em *O declínio do homem público* e *Autoridade*, e do sociólogo e filósofo Theodor Adorno, em *A Personalidade Autoritária*. A obra mais conhecida de Sennett, *O declínio do homem público*, foi publicada em 1988, o autor analisa as mudanças ocorridas nas esferas da vida pública e privada durante o século XVIII, com o advento do capitalismo, o surgimento de uma nova forma de secularização e o modo como as formas urbanas existiam simultaneamente, fatores estes que implicaram no declínio do homem público. No livro *Autoridade*, o primeiro de quatro ensaios inter-relacionados, mas também independentes, que discutem os laços afetivos da sociedade moderna e as relações

²¹⁷ Em dezembro de 2012 a presidente Dilma Rousseff sancionou o projeto que cria o vale-cultura. O projeto visa fomentar uma democratização do acesso à arte e à cultura, estimulando a população a visitar museus, assistir espetáculos de teatro, de música, de dança, ir ao circo, ler mais livros e frequentar o cinema. O responsável pelo cadastro do trabalhador é de responsabilidade da empresa contratante, que fará a inclusão do funcionário com carteira assinada e que recebe no máximo 5 salários mínimos. Obviamente que a necessidade de impulsionar um programa desse tipo revela não somente uma preocupação do governo em proporcionar ao trabalhador acesso aos bens culturais, mas antes nos mostra que esta questão está intimamente ligada à qualidade da educação. Muitas vezes o acesso à arte e à cultura não está somente relacionado ao fator financeiro, mas também com fato de que o próprio ensino, especialmente, nas escolas públicas não estimula o acesso ou não apresenta os códigos para aproximação a esses bens.

entre a psicologia e política²¹⁸. No ensaio dedicado ao tema da autoridade, o autor investiga a construção do conceito durante a história e tece uma análise sobre o papel e os vários aspectos da autoridade, tanto na vida privada, quanto na vida pública. Se tiver tempo, disposição e vontade aprofundarei o estudo sobre a autoridade em nível de pós-graduação.

²¹⁸ Outras obras do autor: A corrosão do caráter, O Artífice, Carne e Pedra, Juntos, Respeito: a formação do caráter em um mundo, entre outros.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Educação e liberdade em Hannah Arendt**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.3, set./dez. 2008. (p. 465-479). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000300004&script=sci_arttext> Acesso em 06 abr. 2012.
- _____. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMIEL, Anne. **Hannah Arendt política e acontecimento**. Tradução Sofia Mota. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. A crise na educação *In: Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Tradução Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- _____. A tradição e a época moderna. *In: Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. **Crises da República**. Tradução José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. Que é autoridade? *In: Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF. Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 26 mar. 2013.
- BRASIL. Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 06 abr. 2013.
- BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em 26 mar. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, dispõe sobre o **Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em: 06 abr. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.415 de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o **Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário**, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm. Acesso em 26 mar. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 26 mar. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em 26 mar. 2013.

EBY, Frederick. **História da educação moderna**: teoria, organização e práticas educativas. Tradução Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Alleoti Maia, Malvina Cohen Zaide. 2. ed. Porto Alegre: Globo; Brasília: INL (Instituto Nacional do Livro), 1976.

LAFER, Celso. Da dignidade da política: sobre Hannah Arendt. *In: Entre o passado e o futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução George Sperber, Paulo Astor Soethe, Milton Camargo Mota. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. O Conceito de poder em Hannah Arendt. *In: FREITAG, B./ROUANET, S.P. (Orgs.). Habermas*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993. (Col. Grandes Cientistas Sociais).

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças**: A era da criança cidadão – contribuição filosófica para uma História da infância. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

_____. **O fim da autoridade**. Tradução Felipe Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

ROVIELLO, Anne-Marie. **Senso comum e modernidade em Hannah Arendt**. Tradução Bénédicte Houart/ João Filipe Marques. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.

WEBER, M. Os três tipos puros de dominação legítima. *In: COHN, G. (org.). Max Weber*. São Paulo: Ática, 1991.