



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista E-Curriculum ISSN: 1809-3876
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

A CRISE DA AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO

THE CRISIS OF THE AUTHORITY IN THE EDUCATION

LARA, Marcos Rodrigues de

laramarc@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem como propósito refletir sobre a crise na Educação e seus desdobramentos políticos e sociais. Para isso se propõe a analisar como uma crise, que é pertinente ao campo educacional, se transforma em um problema político de toda a sociedade tendo como movimento principal a perda dos significados fundamentais do conceito de Autoridade, tão caro à sua prática. Detalhando os conceitos envolvidos na crise, e suas transformações ao longo do tempo, vai expondo os impactos sofridos pela Educação quando seus fundamentos já não dão mais conta das mudanças sofridas pelo real representado pelo conjunto da sociedade, apontando para a necessidade de uma profunda e urgente resignificação de seus conceitos, estruturas e procedimentos.



Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 2, n. 2, junho 2007.
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

Palavras-chave: Crise; Autoridade; Liberdade.

ABSTRACT

This article has as intention to reflect on the crisis in the Education and its unfoldings politicians and social. For this if it considers to analyze as a crisis, that is pertinent to the educational field, if transforms into a problem politician of all the society having as main movement the loss of the basic meanings of the concept of Authority, so expensive to practical its. Detailing the involved concepts in the crisis, and its transformations throughout the time, goes displaying the impacts suffered for the Education when its beddings already do not give more account of the changes suffered for the Real represented for the set of the society, pointing with respect to the necessity of a deep and urgent re-signification of its concepts, structures and procedures.

Key-words: Crisis; Authority; Freedom

INTRODUÇÃO

Pode-se caracterizar, sem grande risco, a Educação como uma das atividades mais elementares da sociedade humana, sociedade esta, que está em constante mudança e transformação pelo fato de sempre receber novos integrantes, pela via do nascimento.

É da condição humana¹, vivendo nesta sociedade construída e constituída por homens, atribuir a responsabilidade do cuidar dos recém-chegados pelo nascimento à Educação. Esse cuidado com os recém-chegados vai para além do treinamento de preservação da vida e da prática do viver, coisa que todo animal faz em relação a sua cria. É pela Educação que a humanidade assume a responsabilidade pela vida da criança e pela continuidade do mundo dos homens.



Como veremos ao longo deste estudo, as transformações sofridas, principalmente na modernidade, pelas esferas “pública” e “privada” fizeram com que muitas das atividades eminentemente privadas, como historicamente foi tratada a Educação nas diversas sociedades, fossem assumidas por profissionais e especialistas na esfera pública. Desta forma “Educação” e “Educação Escolar” passaram a ter significados muito próximos nas sociedades modernas. Ambas estariam se referindo ao cuidado com os mais jovens do grupo, em intenção e em ação.

A hipótese deste artigo é que essa atividade está em crise por não mais cumprir com sua atividade-fim que é a de formar pessoas autônomas que se integrem à sociedade (cidadãos) onde o currículo perdeu seu conteúdo de sentido e significado, para aqueles que a ele são expostos, apenas repetindo a ritualização educacional, sem uma real importância. A crise da Educação na contemporaneidade ultrapassa os limites técnicos da sua atividade, seu *locus* ocupacional, que na atualidade é a escola, e atinge politicamente as relações sociais dos indivíduos nos mais diversos setores da sociedade. Não se pode mais falar em crise localizada ou crise funcional num mundo globalizado.

Este artigo tem como propósito refletir sobre essa crise na Educação e seus desdobramentos políticos e sociais. Para isso coloco como objetivo analisar como uma crise, que em minha hipótese é pertinente ao campo educacional, se transforma em um problema político de toda a sociedade tendo como movimento principal à perda dos significados fundamentais do conceito de Autoridade, tão caro à sua prática.

A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO



É tentador considerar a Educação e suas crises como fenômenos locais da escola, sem conexões com as principais questões políticas globais por que passaram, e passam, as mais diversas sociedades na nossa contemporaneidade.

As sucessivas crises apresentadas pela Educação, nos mais diversos pontos do globo, incumbiram-se de colocar esse tema no centro dos debates políticos, e sobre os quais as maiores autoridades dos mais diversos países se debruçaram buscando soluções.

Embora a Educação esteja 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, a partir do século XVIII desenvolveu-se conceitual e politicamente um ideal educacional, impregnado de Rousseau², e por ele influenciado diretamente, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação. Percebe-se, aqui, o currículo como uma função política da sociedade a quem está a serviço.

A criança, que chega ao mundo pelo nascimento, e que será o objeto e o objetivo da Educação, possui um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação, e é um novo ser humano também em formação.

Frente a essa dualidade da criança, a sociedade, através da Educação, assume a responsabilidade ao mesmo tempo pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Isso atribui ao educador um papel especial a ser desempenhado com responsabilidades múltiplas, para com a criança e para com a sociedade:

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, 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 é. (ARENDR, 2000, p. 239).



Na Educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. Quando um educador se recusa a assumir tal autoridade frente a uma criança, isso só pode significar que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças. O desaparecimento deste senso comum nos dias atuais, caracterizado pela não responsabilização dos adultos pelo mundo é um dos sinais mais seguros da crise na Educação.

É por isso que para se problematizar a Educação, a Autoridade torna-se um conceito fundamental para auxiliar na análise do pensamento político e filosófico sobre o tema. O resultado de tal comportamento sobre o currículo é devastador, pois o torna uma peça técnica e não mais humana. O que Hannah Arendt vai estabelecer ao dizer que “somos tentados e autorizados a levantar a questão sobre este tema por ter, a autoridade, desaparecido do mundo moderno” (ARENDR, 2000, p. 127) é o princípio de uma investigação político-filosófica deste campo.

A perda de autoridade vai, também, apresentar suas peculiaridades para a crise da contemporaneidade. Ao se apoiar no passado e em seus determinados signos, a autoridade representou estabilidade e garantia de continuidade estável para as sociedades ocidentais através dos sentimentos de permanência e de durabilidade, tão caros aos seres humanos frente a precibilidade do mundo.

Neste sentido, a perda da autoridade pode ser entendida como a perda do fundamento de um mundo estável e duradouro, onde se pode declarar que, como na expressão de Marx no Manifesto Comunista, “tudo o que é sólido se desmancha no ar”, mesmo que esta expressão venha carregada da ideologia que a cunhou.

Politicamente, pode-se inferir que o enfraquecimento, e mesmo a quebra das autoridades tradicionais abrem campo para a grande experiência política do século XX, o totalitarismo. Este fenômeno político aparece no pensamento de Arendt³ como uma conjugação de fatores, própria de um tempo histórico:



Antes, era como se o totalitarismo, tanto na forma de movimento como de regimes, fosse o mais apto a tirar proveito de uma atmosfera política e social geral em que o sistema de partidos perdera seu prestígio e a autoridade do governo não mais era reconhecida. (ARENDR, 2000, p. 128).

A ligação entre o enfraquecimento dos sistemas de autoridades tradicionais e o aproveitamento deste espaço político pelos sistemas autoritários é, na verdade, o grande questionamento que deve ser feito quando se encara o enfraquecimento da autoridade dentro da Educação, sendo esse o problema político-filosófico a ser elaborado. Todo enfraquecimento no campo da autoridade abre espaço para a representação autoritária das forças que se expressão através do currículo, como em todos os demais campos político-sociais.

Não há o surgimento do totalitarismo como sistema e regime político sem o pano de fundo urdido pela quebra das autoridades estabelecidas e sem o seu espraiar de significados e influências por todas as super estruturas ou infra-estruturas dos sistemas sociais.

Nas áreas privadas ou semiprivadas (pré-políticas) tais como educação e criação dos filhos, a autoridade sempre foi naturalmente reconhecida como necessária, quer por uma questão natural de garantias de sobrevivência da criança, quer por questões políticas de sustentação e garantias de que a civilização preestabelecida continuará através dos seus novos integrantes que a ela chegaram por nascimento.

Os tecidos sociais da autoridade foram tramados pelas relações política tendo como inspiração às relações “naturais” estabelecidas, tanto entre adultos e crianças, como pela relação entre mestres e alunos (inspiração de origem pré-política). Ao se ver esgarçar este tecido social pode-se identificar, ai, a ruptura das metáforas e modelos que foram transportados ao longo dos tempos, com reflexos diretos no campo que as cunhou, a Educação.

Essa ruptura provoca a passagem para as novas relações políticas no seio da sociedade contemporânea. Por sua vez, essa passagem para as novas relações



políticas, que provocam um vácuo de significados, abre campo para novas aventuras que deixam de lado os velhos significados, mas que, sem colocar novos em seu lugar, dificulta uma simples definição buscada para este termo nos tempos atuais. Isso fica claramente demonstrado nas formas curriculares esvaziadas de significado que Paulo Freire denunciava como “educação bancária” em suas obras, principalmente em “Pedagogia do Oprimido”, como uma forma violenta de dominação, e que ainda pode ser vivenciada no currículo de escolas contemporâneas cuja preocupação seja a de, apenas, transferir conhecimentos clássicos conteudistas, sem a sua devida resignificação.

Dentro de um propósito claro de busca deste significado, poderia indicar que não se pode entender a crise da autoridade como uma crise da “autoridade em geral”, até porque não é disso que trata esta crise. O que se perdeu no mundo moderno não foi a “autoridade em geral”, mas um tipo específico de autoridade, muito cara ao pensamento ocidental, por ter suportado seu pensamento político por um longo tempo.

Neste sentido, faz-se necessário um percurso histórico para tratar da delimitação deste conceito utilizado pelo ocidente, em seu pensamento político, no intuito de não confundi-lo com o termo geral ou com conteúdos distintos⁴.

Buscando construir um entendimento do conceito de autoridade significativo para o pensamento político do ocidente, inicio por identificar uma das confusões mais primárias em relação à autoridade: confundi-la como sendo poder, violência ou persuasão⁵. Se eu estiver correto ao entender que a autoridade exclui os meios externos de coerção, então poderei concluir que ela não pode ser confundida com violência, pois onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou.

Por outro lado, se também estiver correto ao entender que a autoridade não opera mediante um processo de argumentação, então também poderei concluir que ela não pode ser confundida com a persuasão, pois onde se utilizam



argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Em Arendt essa distinção dos papéis pré-estabelecidos na relação de autoridade fica muito clara:

A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado. (2000, p. 129).

No ocidente, o conceito de autoridade encontrou duas formas distintas de apresentação, conforme sua finalidade: assumiu a forma de persuasão ao lidar politicamente com as questões públicas da polis; e se apresentou na forma de violência ao tratar com o estrangeiro. Neste sentido, o que assistimos na modernidade, através da perda da autoridade é, mais uma vez, o final deste “ciclo platônico” que já havia atingido a religião e a tradição.

Para nos ajudar a entender de onde vieram e como se formaram os conceitos de Autoridade que hoje são utilizados na Educação, creio que seja importante um esforço para resgatar as fontes que mais contribuíram em suas criações de conteúdos para que se deixe claro o que foi que se perdeu ao longo do caminho.

Contribuições platônicas ao conceito de autoridade

Ao remontar a genealogia do termo e do sentido político da expressão “Autoridade” como a utilizamos no Ocidente, vamos identificá-la como de origem romana. Anteriormente a isso, havia na Grécia antiga uma dificuldade no uso político desse termo por não haver uma experiência política socialmente sustentável que correspondesse ao seu significado.

Tanto Platão como Aristóteles ao tratarem da autoridade, ou de algo que pudesse assemelhar-se a ela conceitualmente, tiveram que buscar sustentação para seus modelos em referenciais não da esfera pública, mas da esfera privada dos relacionamentos humanos. Essa dificuldade se deu por aquilo que a experiência de vida da esfera coletiva grega podia lhes



oferecer como referenciais de autoridade que estavam ligados às formas de governo ou campanhas militares nas guerras.

As dificuldades de uso das experiências existentes na esfera pública para sustentação de uma noção de autoridade podem ser sentidas quando se tem como melhor disponibilidade de referencial de governo autoritário a “tirania”, no qual o tirano governa por meio de pura violência, protegendo-se do povo através de uma guarda pessoal, insistindo que seus súditos tratem de seus próprios negócios e não se envolvam com a esfera pública, que ficaria a seu cargo, exclusivamente. Esse aspecto está refletido na forte hierarquização da estrutura escolar e educacional, segmentando e compartimentando cada uma de suas atividades, mesmo que com o discurso da eficiência e da especialização. Sem esse significado original, resta apenas uma formação de ordem de comando autoritária.

Buscando outra experiência disponível na esfera pública grega que demandasse ordem e obediência, vamos identificá-la nas situações das guerras, onde o perigo e a necessidade de tomar e levar a cabo prontamente as decisões, justificam o estabelecimento da autoridade.

Nenhuma dessas experiências políticas, infelizmente, poderia servir como fundamento para o propósito da sustentação do conceito de Autoridade. Com as características descritas acima, aos olhos do mundo grego clássico, o que se tinha na figura do tirano, na verdade, era uma destruição da esfera pública por privar os cidadãos da sua faculdade política, essencial para a liberdade. Por outro lado, a temporalidade relativamente curta da experiência da guerra por parte dos comandantes militares seria insuficiente para modelar instituições políticas e sociais permanentes. O que se buscava, como ainda se busca em muitas escolas, ou mesmo classes de aula, é o silêncio dos cemitérios.

Em ambas as experiências políticas disponíveis naquele momento, observamos a suspensão do fator primordial sobre o qual a autoridade se sustenta, que é a liberdade. Na ausência da liberdade o que se apresenta é a violência que mantêm as relações de senhores e escravos ou de déspotas e governados, não havendo espaço para a legítima autoridade, que implica na conjugação da obediência com a manutenção da liberdade.

Platão vai identificar a esfera de obediência conjugada com a manutenção da liberdade ao atribuir este papel às Leis⁶, apontando-as como a esfera da qual emana a autoridade, a ser respeitada inclusive pelos governantes. O que Platão não desdobra, creio eu que muito



provavelmente por defesa do modelo, é o fato desta esfera, a das Leis, ser conduzido muitas vezes despoticamente como se fora uma gestão de assuntos da esfera privada, e não pública, à qual pertence eminentemente à política.

Muito embora o conceito de autoridade seja exclusivamente romano, foi o pensamento político grego clássico que fundamentou e influenciou seu desenvolvimento no mundo ocidental, nas mais díspares das experiências sociais e políticas.

O desenvolvimento do pensamento político grego clássico foi pautado pela busca da condição política na qual os homens pudessem ser guiados sem o uso de meios externos de violência e sem a perda da liberdade, o que caracterizaria a situação de autoridade. Nessa busca, a persuasão foi rejeitada como modelo político, bem como a tirania, por razões já observadas anteriormente. Embora a esfera das Leis tenha sido uma construção aparentemente eficiente, mesmo para Platão ela se mostrava com problemas de se sustentar como referencial, necessitando maiores desdobramentos. Essa fragilidade de sustentação pode ser sentida ainda nos nossos dias quando a Educação pauta suas ações por um currículo prescritivo, sob o qual se escondem interesses escusos de dominação e beneficiamentos parciais.

Ao indicar as verdades, principalmente as mais evidentes, ou seja, as mais fáceis de serem comprovadas e entendidas pelas pessoas, como sendo as motivadoras das ações humanas sem que se tenha que recorrer à coerção pela violência, mas pela evidência, Platão vai moldando seu conceito de razão, sendo ela apontada como sendo a esfera de liberdade pela qual o homem se movimenta⁷.

O grande problema do império da razão como a mola propulsora das ações humanas está na condição de que, de fato, as verdades evidentes o são para poucos. Apenas a minoria do corpo social se sujeita a elas, obrigando a que se encontre outra forma de coerção, que não a via da violência, para assegurar que a maioria do corpo social possa ser submetida às mesmas verdades.

Na busca pelo modelo de relação em que a autoridade pudesse ser exercida sem violência, Platão utilizou várias figuras como o timoneiro de um navio e seus passageiros, o pastor e as suas ovelhas, o médico e seu paciente, mas foi na figura do senhor e de seus escravos que parece ter encontrado seu maior fundamento deste conceito.

Claramente, não é no fato da relação ser mantida entre o senhor e seus escravos, o que obviamente eliminaria o fator liberdade, tão caro para a prática da autoridade, mas no fato de que



o senhor sabe o que precisa ser feito, e manda, tendo dos escravos um comportamento de concordância por eles admitirem não saber o que precisa ser feito. O senhor sabe, o escravo não sabe. Atualizando este fundamento, muitas vezes ainda ouvimos nas escolas que o professor sabe o que precisa ser ensinado e o aluno nada sabe sobre isso, sendo-lhe reservada a posição de total submissão e servidão.

A relação do senhor, que sabe o que precisa ser feito e manda, com o escravo, que não sabe o que precisa ser feito e apenas executa as ordens obedientemente, estabelece um profundo corte no que será politicamente elaborado, de forma conceitual, entre o saber o que precisa ser feito e o fazer efetivamente, separando-os como dois pólos mutuamente excludentes. Este corte será, nos tempos posteriores, tão profundo, que gerará separações políticas das mais diversas ordens nas relações sociais, gerando diferentes classes políticas de homens em seu interior.

Chama a atenção o fato de que Platão, em seus esforços por encontrar um princípio legítimo de coerção, e para transformar as idéias em normas, vale-se de analogias cuja origem se dá na vida privada e em sua prática. A partir deste ponto, era possível para o pensamento médio grego de sua época perceber a relação que havia entre os modelos mentais, que orientavam a produção das tarefas no cotidiano, e sua capacidade de avaliar os resultados obtidos no real, confrontando-os com o originário das idéias. Arendt ao analisar este mecanismo de expressão vai mostrar sua enorme funcionalidade num mundo prático suportado por padrões mentais:

As idéias tornam-se os padrões constantes e “absolutos” para o comportamento e o juízo moral e político, no mesmo sentido em que a “idéia” de uma cama em geral é o padrão para fabricar qualquer cama em particular e ajuizar sua qualidade. (2000, p. 150).

Para as reflexões aqui organizadas, a escolha das metáforas e das analogias usadas por Platão é de fundamental importância para os resultados obtidos com elas. Mesmo buscando, para o conceito de autoridade, uma obediência voluntária sem a coerção externa que envolvesse a via da violência e que preservasse a liberdade, Platão se vê forçado, pela escolha de suas próprias metáforas e alegorias, à aceitação de uma certa violência neste processo quando, em outro exemplo iguala, por analogia, o ato político ao ato de um artesão no desempenho de suas tarefas, já que para o fazer do seu ofício, o artesão considera inerente a esse ato tanto do fazer, do fabricar, quanto do produzir, a violência sobre o material a ser trabalhado.



Se o fazer político de um líder pode ser equiparado ao fazer de um artesão, como Platão expõe em “A República”, é aceitável, também por analogia, uma certa violência sobre o material a ser trabalhado e à sua disposição. Neste caso, o material a ser trabalhado seria toda uma comunidade, o grupo de humanos sobre o qual o político exerce sua liderança. Para esta tarefa, o tirano estaria em melhor situação para o fazer político. Mesmo sendo esse um extremo do pensamento político, Platão chega a ele conduzido pela seleção de suas próprias analogias. Ecos deste fundamento pode ser ouvido ainda hoje nas avaliações de professores com forte aprovação para comportamentos abusivamente autoritários, com forte controle sobre a “massa disforme” de alunos ignorantes através de rédeas curtas no processo de formação conduzido pelo professor, independentemente da vontade daqueles.

A solução encontrada por Platão, ao evitar o modelo do tirano, foi indicar como solução política de liderança a figura do rei-filósofo. Aquele que poderia exercer a liderança por já ter contemplado o Belo e o Bom e, por isso, ter uma proximidade maior do que qualquer outro homem com as idéias que serviriam da justa medida para os negócios humanos. O que esta solução estabelece em questão de critérios é o da supremacia do ver sobre o fazer e o da contemplação sobre o falar e agir. Esta hierarquização põe as coisas da esfera humana sob o domínio de algo externo a elas, a ser atingido não em seu próprio meio, ou por seus próprios meios, mas de forma transcendente a ela. Daí vem o entendimento de que basta que os professores melhorem sua formação acadêmica para que a finalidade de sua atividade, que, grosso modo, deveria ser ajudar na formação de melhores seres humanos para o convívio social, fosse alcançado.

O que podemos apontar como ponto central deste mecanismo conceitual é o fato de que as regras da ação derivam fundamentalmente de experiências do pensamento. Isso é mais importante do que se colocar o pensamento como imperando sobre a ação e prescrevendo-lhe princípios de tal forma definidores.

Ao se estabelecer modos de vida de acordo com as atividades de fazer ou contemplar, esse modelo vai se estabelecer também entre os homens como forma política de governos e atividades. Esse é o primeiro alicerce para a construção do conceito de intelectualidade como atividade política distinta no interior da sociedade. Quem pensa não faz e quem faz não pensa, pelo menos



não tão claramente como os primeiros. De uma forma irônica, isso foi tudo o que Platão tentou evitar na polis.

Contribuições aristotélicas ao conceito de autoridade

Ao percorrermos as bases gregas do conceito de autoridade, vemos que Aristóteles, em sua tentativa de estabelecer um conceito de autoridade em termos de governantes e governados, não atribui à razão as capacidades ditatoriais ou tirânicas determinadas por Platão. Sua sustentação do conceito de liderança vai se localizar na superioridade do perito sobre o leigo. Essa relação entre os mais velhos (experientes) e os mais jovens (leigos) parece estabelecer a base da relação para Aristóteles.

Aristóteles foi, até onde posso ver, quem primeiro recorreu, com o fito de estabelecer o governo no trato com os assuntos humanos, à “natureza”, que “estabeleceu a diferença... entre os mais jovens e os mais velhos, destinados uns a serem governados e os outros a governarem”. (ARENDDT, 2000, p. 157).

Precisa-se tomar um cuidado especial ao analisar a relação aristotélica entre governantes e governados, pois também se pode encontrar uma outra definição para a polis que entra em contradição com esta sua colocação: "A polis é uma comunidade de iguais visando a uma vida que é potencialmente a melhor". (ARISTÓTELES, A Política, 1328b25).

O que se tem é, mais uma vez, o conceito sendo fundado em referências da esfera privada de fácil reconhecimento para todos, onde o patriarca exercia o poder de monarca ou tirano, governando os seus familiares e seus escravos, antes de ocupar seu lugar entre os seus iguais na esfera pública, que se baseava no princípio da igualdade, não conhecendo diferenças entre governantes e governados.

Seria interessante ressaltar aqui que a falta de liberdade, a dominação e a instauração de diferenças são partes inerentes à esfera pré-política, ou esfera privada, pois é justamente ela que, através da satisfação das necessidades da sustentação física da vida, permitia ao cidadão grego participar, em pé de igualdade com seus compatriotas, da esfera pública exercitando sua vida política ou, como dito por Aristóteles, da “boa vida”. A escravidão e a dominação eram



fundamentais para a liberdade do cidadão grego. Ao analisar as relações estabelecidas entre o público e o privado no período clássico da Grécia, Arendt declara:

A liberdade no âmbito da política começa tão logo todas as necessidades elementares da vida tenham sido sujeitas ao governo, de modo tal que dominação e sujeição, mando e obediência, governo e ser governado, são pré-condições para o estabelecimento da esfera política precisamente por não fazerem parte de seu conteúdo. (ARENDR, 2000, p. 159).

Não era sem propósito o esforço desenvolvido por Aristóteles, assim como o fizera Platão, em delinear um conceito de autoridade que pudesse sustentar, em meio à noção de uma pólis formada e conduzida politicamente por iguais, a legitimidade da situação estabelecida entre governantes e governados.

Os exemplos e modelos foram todos buscados da esfera pré-política ou da esfera da vida privada, por total falta de referencial político existente na esfera pública. Seu principal referencial para estabelecer a necessidade da autoridade na relação entre governantes e governados, que foi o da relação entre velhos e jovens, se encaixa perfeitamente nesta situação, com toda a adequação possível à esfera privada e com todas as suas contradições quando aplicada no mundo político.

Essa relação se estabelece no campo político, mesmo que guarde fundamentos da esfera privada: "A relação entre jovens e velhos é, em sua essência, educacional, e nessa educação nada mais é implicado a não ser o treino dos futuros governantes pelos governantes atuais". (ARENDR, 2000, p. 160). Daí vem a compreensão e aceitação, e muitas vezes a exigência, da extensão dos atos familiares no trato educacional e escolar, dos professores e professoras no relacionamento com seus alunos e alunas. Isso pode ficar mais claro com a análise que Paulo Freire desenvolve em seu livro "Professora sim, tia não".

Essa reflexão fica muito clara se levarmos em consideração que na educação, mesmo a relação se dando, temporariamente, entre conhecedores e não conhecedores, ela tem, em seus participantes, pessoas que são potencialmente iguais, não sendo sustentação para diferenças permanentes, como na relação política de governo, principalmente os tirânicos.

Mesmo assim, a substituição metafórica da política pela educação propiciou situações em que governantes são facilmente igualados a educadores do povo no ato de governar. Na esfera política não se estabelece esta diferença entre jovens e velhos, pois ela trata unicamente com



adultos e o direito de participar da condução dos negócios públicos, nos modelos clássicos, começa onde termina a educação formal.

A respeito desta indevida atribuição das funções da educação na esfera política Arendt conclui que:

A educação adulta, individual ou comunal, pode ser de grande importância para a formação de personalidade, para seu pleno desenvolvimento ou maior enriquecimento, mas é politicamente irrelevante, a menos que seja seu propósito proporcionar requisitos técnicos, de algum modo não adquiridos na juventude, necessários à participação dos problemas públicos. (2000, p. 160).

De forma inversa, na educação são recebidas pessoas que não podem ser recebidas na política ou na condição de igualdade da esfera pública por estarem sendo preparadas para elas.

É na educação que a necessidade do conceito de autoridade se torna evidente e necessário e, por isso, foi usado como modelo para sustentar esse mesmo conceito na política. Isso só pode ocorrer sem as suas inconsistências quando a política se serve do passado para orientar os mais jovens, conduzida pela crença da grandeza do passado. Um currículo montado nestes fundamentos, apenas nos saberes passados, tende a ser uma mera caixa de ressonância que não discute nem os desafios do presente nem as incertezas do futuro, onde os jovens, provavelmente desenvolverão maior parte de suas vidas. Este seria um currículo da desesperança.

Pode-se incorrer em uma grande armadilha ao não se observar este distintivo de orientação como apontado por Arendt ao demonstrar os problemas que causam os empréstimos feitos pelas analogias políticas, tendo como base outras realidades que não aquela objetivada:

Sempre que o modelo de educação através da autoridade, sem essa convicção fundamental, foi proposto ao reino da política (e isso sucedeu não poucas vezes, sendo ainda um esteio da argumentação conservadora), serviu basicamente para obscurecer pretensões reais ou ambicionadas ao poder, e fingiu querer educar quando na realidade tinha em mente dominar. (2000, p. 161).

O esforço da filosofia grega na busca de um conceito de autoridade que sustentasse a vida política da polis foi solapado pela impossibilidade de apoio em modelos reais existentes na sua experiência imediata. Daí o porque dos fundamentos deste conceito, conhecidos pelas gerações posteriores e que moldaram sua compreensão até nossos dias, serem todos da esfera pré-política, ou seja, da esfera privada.



Esta forma grega de entender o conceito de autoridade só pode deixar de ser uma construção utópica, por ter sido ela, a filosofia grega, abraçada como autoridade suprema em todas as matérias de teoria e de pensamento pelos romanos, em cuja sociedade, a autoridade e a tradição já encontravam exemplos decisivos na vida política da republica romana, experienciada historicamente pelos seus integrantes, com fácil identificação de suas referencias conceituais.

Contribuições romanas ao conceito de autoridade

Diferentemente dos gregos que, em épocas de crise ou superpopulação, se deslocavam geográfica e politicamente para a abertura de novos centros administrativos e habitacionais gerando novas polis, na cultura romana encontra-se o caráter sagrado da fundação. Para os romanos uma vez que alguma coisa tenha sido fundada, ela permanece obrigatoriamente para todas as gerações futuras.

Foi por isso que os romanos, em seus movimentos de expansão do Império, nunca buscaram a fundação de novos centros administrativos (e quando o fizeram perderam seu império), mas sempre procuraram, neste movimento, a expansão de Roma sobre todos os outros territórios ocupados, como que alargando suas fronteiras. Todo o Império era Roma, o centro, o princípio de toda sua história, um acontecimento único.

Mesmo na religião romana as divindades mais profundamente admiradas eram Jano, o deus do princípio e Minerva, a deusa da recordação. Toda a energia estava voltada para o início, a fundação, o passado. Com eles, a veneração por aquilo que guarda a história ou a memória do princípio na santidade da casa e do coração.

Neste sentido, diferentemente da religião grega, a religião romana tem o mais profundo sentido de re-ligar o presente com o passado (*religio* sendo derivado de *religare*, como visto em Cícero, *De Re Publica III*), onde ser religioso significava ligar-se ao passado, ou seja, ao esforço de fundar para a eternidade.

Neste ponto, a religião e a política romana se misturam, ou mesmo se tornam uma coisa só. O poder coercivo da fundação da cidade (político) era, ele próprio, religioso ao indicar a morada fixa dos deuses populares, que não tinham, como os deuses gregos, uma morada própria e diferente daquela dos homens, e que, por isso, precisava ser conservada e ampliada.



É neste contexto que surge o conceito romano de autoridade, sendo a palavra *auctoritas* derivada do verbo *augere* (aumentar), ou seja, a função da autoridade é o de aumentar a fundação, aquilo que foi fundado para todas as gerações futuras. Naturalmente, pelo esforço de valor do passado, quem detinha a autoridade eram os anciãos, o Senado e partes que a receberam por descendência ou transmissão dos fundadores, caracterizando a tradição.

É importante ressaltar que, diferentemente do que acontece muitas vezes nos tempos atuais, a força do passado não era uma questão apenas de memória, mas de manter essa força viva influenciando no presente, no qual era exercida a autoridade dela oriunda. O passado era tão vivo para os romanos quanto o presente em que viviam e conviviam sem conflitos de tempo ou espaço:

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. (ARENDDT, 2000, p.164).

Este poder exercido através da autoridade fica mais claro quando contrapomos o termo *auctor* (autor) à *artifex* (artífice). Nesta contraposição, o *artífice* é apenas o que faz uma obra, ao passo que o *autor* é o grande inspirador da sua criação e realização, deixando nela seu espírito, e com ela ampliando a cidade e o que foi fundado no passado. Que não se confunda aqui a relação existente entre autor e artífice com a relação platônica de mando e obediência, pois, neste contexto, “a característica mais proeminente dos que detêm autoridade é não possuir poder” (ARENDDT, 2000, p. 164).

Enquanto o poder residia no povo, a autoridade repousava no Senado. Nesta relação, pode parecer que o poder representado pela autoridade seja algo um tanto quanto fluido ou evanescente, porém seu significado é sempre o de um acréscimo, que neste caso, vindo dos anciões, repousa em sua natureza de mero conselho e que prescinde, seja da forma de ordem, seja de coerção externa para fazer-se escutar, pois não se pode ignorá-lo sem riscos.

Na modernidade, essa será a característica apontada ao ramo judiciário dos governos constitucionais, formulada principalmente por Montesquieu e que, tem suas raízes fincadas na religião romana. Ao analisar as raízes romanas do direito moderno e a influencia do conselho dos



anciões como fonte de consulta e que serve até hoje como modelo para muitas estruturas jurídicas que preservam conselhos de notáveis ou mesmo de anciões, Arendt observa que:

A força coerciva dessa autoridade está intimamente ligada à força religiosamente coerciva do auspices, que ao contrário do oráculo grego não sugere o curso objetivo dos eventos futuros, mas revela meramente a aprovação ou desaprovação divina das decisões feitas pelos homens. (2000, p.165).

Nesta relação religiosa, os deuses influenciam as ações humanas, mas não as guiam por atuarem entre os homens e não sobre eles. Assim foi, na fundação de Roma, quando os deuses deram a Rômulo a autoridade para fundar a cidade através dos seus *auspices*. Assim, os feitos passados eram sempre coercivos por força do exemplo e da demonstração de uma história já vivida pelos mais antigos, tornando-se modelos autoritários e modelos políticos e morais para o comportamento das novas gerações. Esse pode ser entendido como um forte argumento abraçado pela educação e pelo currículo que estabelecem e exigem respeito calcados na diferença de idade entre professor e aluno, e muitas vezes atingindo as relações internas de poderes na estrutura escolar. A tradição ainda hoje é uma forte depositária de valores nas relações curriculares.

Ligando a fonte da autoridade com a proximidade aos antepassados, era natural que os homens de idade mais provecta dominassem essa esfera, independentemente da sabedoria ou experiência acumulada, pois eles seriam os que estariam mais próximos, em tempo, da fundação.

A realização dos fundadores e a força dos que auxiliaram na expansão da obra ao longo dos séculos, através de sua autoridade, eram mantidas e garantidas através da segurança da tradição. Enquanto essa tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intacta. Essa era uma certeza política e religiosa no mundo romano. Por sentirem necessidade de pais fundadores e de exemplos autoritários no campo das idéias e dos pensamentos, aceitaram os antepassados gregos como tais: "Os grandes autores gregos tornaram-se autoridades nas mãos dos romanos e não dos gregos". (ARENDR, 2000, p. 167).

Essa prática romana de tecer o presente com fios oriundos do passado, e que dão sentido ao resultado de sua urdidura no campo político, tornou-se o traço prevalecente no pensamento filosófico de toda a civilização ocidental fundada na *Pax Romana*, perdurando pela maior parte de sua história. Sua força repousou na tríade romana da religião, autoridade e tradição. Seu vigor



originou-se da eficácia coerciva de um início autoritário ao qual os laços religiosos ligam as várias gerações através da tradição.

Frente à maior catástrofe do Império Romano, sua separação e derrocada, o espírito romano sobreviveu. Ao ver repetida na fundação da Igreja Católica a fundação da cidade de Roma, a tríade romana da religião, autoridade e tradição pôde ser assumida como continuidade na era cristã.

O sinalizador mais claro desta continuidade de espírito talvez seja o fato de a Igreja Católica, logo no início de seus tratos da esfera mundana no século V, ter feita a separação entre poder e autoridade, reclamando para si a antiga autoridade que antes era uma atribuição do senado romano, deixando o poder, que fora do povo e que havia sido concentrado na mão do Imperador e sua família, para os príncipes. Se houve um primeiro milagre na Igreja Católica, ele foi o da garantia de sua durabilidade e continuidade como instituição pública através do pensamento romano de fundação.

Tendo a Igreja Católica, em seu nascimento como instituição pública, reclamado para si a autoridade, o que se deu na verdade foi a perda, por parte das estruturas políticas, dos mecanismos de durabilidade, continuidade e permanência, pela primeira vez na história, restando-lhes apenas o exercício do poder, arcando com a temporalidade deste elemento.

De há muito que o pensamento político romano utilizava-se dos conceitos platônicos para interpretar as experiências especificamente romanas. Foi só na ascensão da Igreja Católica que se pôde dar uso completo dos fundamentos platônicos aceitando, o que seria impossível ao pensamento romano, a utilização de uma métrica transcendente para medir e julgar as atitudes humanas, como ato político.

A revelação divina podia agora ser interpretada politicamente como se os padrões da conduta humana e os princípios de comunidade políticas tivessem sido diretamente revelados, conforme havia sido antecipado por Platão na formulação do mundo das idéias e sua aplicação na condução das coisas mundanas. Sobre isso, Arendt ao analisar os fundamentos do Cristianismo, diz que:

Na medida em que a Igreja Católica incorporou a Filosofia Grega na estrutura de suas doutrinas e crenças dogmáticas, ela amalgamou o conceito político romano de autoridade, que era inevitavelmente baseado em um início, à noção grega de medidas e regras transcendentais. (2000, p. 170).



Se por um lado, a adoção da tríade romana – religião, tradição e autoridade – pôde garantir a perpetuidade do espírito romano na era cristã, esta garantia se deu no seu interior pelo próprio amálgama das três partes. Por mais forte que ele fosse, estava inscrito em sua composição, pela própria força de coesão existente entre eles, que se um dos três componentes fosse posto em dúvida ou eliminado, os dois restantes não resistiriam.

Percebe-se isso no ataque de Lutero⁸ à autoridade temporal da Igreja e os reflexos que se deram na tradição e na religião, bem como no ataque de Hobbes⁹ à religião e os resultados apresentados no campo da autoridade e no da tradição.

Contribuições cristãs ao conceito de autoridade

Creio não errar afirmando que sempre que se pensou politicamente a justificativa para a existência da situação de líderes e liderados, o ponto em questão é sempre o mesmo, já encontrado e elaborado por Platão: a verdade é auto-evidente por sua própria natureza e, por isso, não pode ser satisfatoriamente demonstrada.

Torna-se necessário que se tenha olhos para vê-la. Para o bem e para o mal, esta condição atribui três características à verdade, sendo ela, auto-evidente, invisível e indemonstrável. Se for correto que a verdade se apresente, ao mesmo tempo, com estas três características, poderíamos dizer que ela guarda sua percepção para os poucos que lhe possam perceber, ou seja, aqueles que têm olhos para ver, que poderíamos dizer ser uma minoria dentro da sociedade. E como esse ponto se manteve ao longo das experiências sociais e políticas por toda a tradição do pensamento ocidental, podemos crer que isso valha para qualquer sociedade. Vale no campo da educação, também, para a questão atual quanto ao papel do currículo em ser o portador de uma verdade ou deveria ser ele empregado na ajuda das pessoas a desenvolverem suas habilidades e capacidades para encararem, por conta própria, as suas verdades. Isso faz a diferença da educação para poucos ou da educação para todos.

O problema do modelo platônico, repetido em outras experiências sociais, sempre foi o de que a minoria não pode persuadir a maioria sobre a verdade por essa não ser objeto de persuasão (ela é auto-evidente e indemonstrável). Por outro lado, também poderíamos alegar que a



persuasão é a única maneira de lidar com a multidão. Esse princípio ecoa na defesa de uma escola de qualidade para poucos, reservado para as massas uma escola que tenha a função de condução e de convencimento quanto aos modelos desejados socialmente.

A saída para esse paradoxo, já indicada por Platão, é a minoria utilizar contos e estórias (metáforas e parábolas) que levem a massa a acreditar que, através de seu entendimento, estejam absorvendo a verdade da minoria. Todas as ideologias recheiam os currículos escolares de estórias de exemplos a serem seguidos sem abrir a menor possibilidade de espaço para questionamentos oriundos de uma análises críticas.

Esses contos, estórias e parábolas que carregam a verdade da minoria para as massas sempre versaram, em sua grande maioria, a respeito de prêmios e castigos após a morte. A utilização dessas alegorias pode ser vista a partir de Platão no final do Fédon, do Górgias, e mais eloqüentemente no ultimo livro de A República, com o mito de Er, o mais elaborado de todos eles, e que maior influência exerceu ao longo dos tempos: "Persuadir os cidadãos da existência do inferno os fará se comportarem como se eles conhecessem a verdade" (ARENDDT, 2000: 176).

Neste sentido a criação, ampliação e sofisticação da figura do inferno¹⁰ sempre foram um argumento político de persuasão usado pelas minorias no sentido de controlar e dirigir a maioria em seu comportamento social. Os campos do currículo e da avaliação estão repletos de indicações, prêmios e castigos para determinados comportamentos que devem ser freqüentemente revistos à luz dos significados e sentidos a serem atribuídos pelos diversos grupos sociais que a eles se expõem.

Este foi o mesmo dilema político encontrado pelo Cristianismo ao deixar sua fase inicial de formação, onde permaneceu, nos quatro primeiros séculos de sua fundação, sem interesses e encargos seculares. Neste primeiro período ao ter apenas o campo religioso como objetivo, deixara as crenças e especulações sobre a vida futura com a mesma liberdade que tinham na Antigüidade.

A partir do século V, ao decidir assumir as responsabilidades políticas que lhe estavam sendo entregues pelo próprio ocaso do império romano, a Igreja se depara com as mesmas perplexidades políticas de Platão. O que tinha que ser respondido nesta nova situação era como impor padrões absolutos a uma esfera mundana.



Poderíamos afirmar que foi exatamente a assimilação da figura do inferno, que fora transformado em um elemento político revestido com a aura religiosa, o que permitiu ao Cristianismo uma autoridade superlativa com ascendência em relação aos demais poderes terrestres com quem passava a ter que manter relações seculares.

Arendt vai ser bastante mais direta ao analisar essa mudança de situação relacional entre a Igreja e os demais poderes terrenos ao observar que: "A introdução do inferno platônico no corpo das crenças dogmáticas cristãs fortaleceu a tal ponto a autoridade religiosa que ela podia esperar permanecer vitoriosa em qualquer contenda com o poder secular" (2000, p. 177).

Se de um lado, a assimilação deste elemento político pela esfera religiosa resolveu na prática o problema conceitual encontrado na sustentação da relação de líderes e liderados mediados pela autoridade, essa articulação político-religiosa posta em prática corrompeu o conceito original romano de autoridade que o mantinha apartado do poder. Isso se deu, principalmente, ao se permitir que um certo elemento de violência se insinuasse no meio do pensamento religioso com o objetivo de controle e dominação.

Não se deve duvidar do poder de persuasão político exercido em várias épocas pelo temor do inferno. Podemos nos lembrar do esforço dos homens da Revolução Francesa e dos pais fundadores na América em fazer do temor de um Deus vingativo e, por conseguinte do inferno, parte integrante dos novos organismos políticos.

Claramente estes esforços não foram motivados por uma fé cega neste mesmo Deus vingativa, mas muito mais pela desconfiança na natureza humana e o que dela poderia sair, como ato político, caso um novo estado político provocasse a perda do medo do inferno, ou seja, da situação futura da alma, no caso de uma descontrolada escalada da violência interna de uns contra os outros e dos assassinatos como meros exercícios de vontade.

Assim a crença em um estado futuro de recompensas e punições, projetada conscientemente como um artifício político por Platão e adotado talvez não menos conscientemente, em sua forma agostiniana, por Gregório, o Grande, deveria sobreviver a todos os demais elementos religiosos e seculares que haviam estabelecido em conjunto a autoridade na História Ocidental. (ARENDR, 2000, p. 178).

Todos esses esforços de salvaguardar o único elemento político de violência constante do edifício conceitual ao mesmo tempo em que a tríade do pensamento político romano composta



pela religião, autoridade e tradição sofria ataques ferozes pelos movimentos da modernidade, fracassaram em seu intento na nova ordem política secular. E isso não é de se espantar. Na modernidade o medo do inferno se esvazia, por mais que ainda se mantivesse presente no pensamento de alguns ainda nos séculos XVIII e XIX. Isso é tão significativo nos nossos tempos que não parece ter volta.

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. Não importando quão religioso o nosso mundo possa tornar a ser, ou quanta fé autêntica ainda exista nele, ou ainda quão profundamente nossos valores morais possam se enraizar nos nossos sistemas religiosos, o medo do inferno não está mais entre os motivos que impediriam ou estimulariam as ações da massa. (ARENDETT, 2000, p. 180).

Na separação moderna das esferas religiosa e política, ambas apresentaram perdas significativas. A esfera religiosa perdeu seu elemento político produzido pelo medo do castigo em vidas futuras e a esfera política perdeu sua autoridade transcendente que lhe era legitimada pela sanção religiosa. Na esfera da educação, a função do currículo precisa ser rediscutido já que sofreu ataques contundentes em seus aspectos de controle e de comando. Se isso não se efetivar corre o risco de permanecer com os ritos sem nenhum significado.

Articulações maquiavelianas do conceito de autoridade

Pelo visto até aqui, podemos indicar que a única experiência política na história do pensamento ocidental que articulou autenticamente o vocábulo, o conceito e a realidade de autoridade, que foi a experiência romana de fundação, acabou. Este conceito, nesta articulação, teria sido completamente perdido e esquecido ao longo do tempo. Para a Educação, esta perda significou a manutenção de todo um edifício sem a sustentação de seus alicerces, da manutenção de ritos sem sentidos, que precisam ser redefinidos, ou algo nem sempre positivo poderia ocupar o seu lugar.

Os modelos de relações de autoridade que foram preservados e articulados ao longo da história ocidental foram aqueles de origem grega, retirados da esfera pré-política, ou seja, da esfera privada. Isso se deu por uma carência de experiências políticas concretas na esfera pública



que dessem suporte ao conceito. Esses modelos apresentavam o político (agente da esfera pública) com atributos próprios da esfera privada, tais como atributos associados à função do médico, perito, piloto da nau, o mestre que sabe, o educador ou o sábio.

Todos esses modelos (gregos), que foram usados à exaustão, ao não apresentarem uma relação concreta com a realidade, esvaziaram o conceito de autoridade a tal ponto que o deixaram sem uma apreensão própria, direta ou consensual.

A falta de um consenso a respeito de um conceito central para o pensamento político (esfera pública), e que foi forjado por imagens efêmeras, trazidas por empréstimo da esfera privada, que é uma outra realidade diferente daquela construída pela política, faz com que hoje, ao se tratar do tema, se tenha a sensação de se estar tratando de um conceito aberto.

É isso o que permite múltiplas elaborações e entendimentos, dado seu grau de descolamento com as experiências políticas concretas, necessitando para sua descrição ou para que seu entendimento seja assegurado, que se recorra a um elevado grau de abstração, metáforas e figuras de linguagem, sem que se aperceba que nenhuma delas garante uma firme ancoragem conceitual. No campo do currículo figuras como a lei, a ancestralidade, as relações de amorosidade familiar, a bondade quase religiosa, o tecnicamente eficiente, e o progresso, dentre outras, são usadas para buscar uma sustentação na aceitação de suas aplicações, ainda nos dias de hoje.

Dentro da contínua utilização de imagens descoladas da prática concreta da esfera pública feita ao longo de toda a história do pensamento político ocidental, podemos abrir uma exceção a Maquiavel, por identificar em seu pensamento político uma certa noção de fundação, aos moldes da experiência romana antiga.

A realidade de conflitos e embates vivida por Maquiavel, na qual boa parte tinha sua causa na forma com que a Igreja moldara e apresentava sua interpretação de mundo, através de reinterpretações das tradições gregas e cristãs, levaram-no a um profundo desprezo por todas elas.

Sem o amparo das tradições, que vinham sendo interpretadas pela Igreja e por ver seu uso político corrompido, a ele cabia reformular essa interpretação das tradições indo buscá-las nas experiências políticas centrais dos romanos, longe da piedade cristã e da metafísica grega.

Isso só foi possível porque Maquiavel encontrou, no retorno à tradição do conceito romano de autoridade, a maneira de resgatar o seu conteúdo sem as distorções históricas que o



tempo e a prática política lhes atribuíram. Segundo Arendt, "A verdade é, somente, que ele se opôs a ambos os conceitos de bem que encontramos em nossa tradição: o conceito grego de 'bom para', ou adequação, e o conceito cristão de uma bondade absoluta que não é deste mundo" (2000: 182).

Frente a seus propósitos e sua realidade, Maquiavel não podia simplesmente lançar mão de conceitos articulados naquela estrutura que ele mesmo combatia, obrigando-se a uma forma original de releitura das experiências romanas da fundação. Seu intento foi dirigir para a criação da nação italiana, uma Itália unificada, com o objetivo de torná-la um organismo político eterno dirigindo para ela o mesmo sentido e esforço da criação da cidade eterna.

Todo esse esforço foi consolidado no estatuto conceitual da "Razão de Estado"¹¹, que deu base para a formulação conceitual da necessidade de uma certa violência na fundação dos novos Estados e nas posteriores reformas daqueles que se degenerassem nos seus propósitos.

Este mesmo conceito político da "Razão de Estado" também foi usado (e abusado) para justificar os atos de violência "necessários" em muitos momentos de regimes políticos autoritários. A necessidade de violência se daria quando da implantação (que poderia ser lida como um outro mito de fundação na história do pensamento político ocidental) de uma revolução, como a que levou à república francesa, defendida por Robespierre que, em seus discursos, parece repetir com muita fidelidade as expressões de Maquiavel sobre o mito criador a ser provocado no presente.

Maquiavel tem uma nova proposta de ler o mito fundador, onde a autoridade estaria no processo da refundação, sempre em construção, e não mais no ato fundador do passado:

Assim como os romanos, Maquiavel e Robespierre viram na fundação a ação política central, o único grande feito que estabelecia o domínio público-político e que tornava possível a política; contudo, ao contrário dos romanos, para os quais esta era um evento do passado, eles achavam que para esse "fim" supremo todos os "meios", e principalmente os meios da violência, eram justificados. (ARENDR, 2000, p. 184).

Muito embora Maquiavel tenha compreendido que a experiência da fundação da cidade eterna era a grande sustentação para o pensamento político romano, do qual derivou sua ampliação de fronteiras em todas as direções pelo mundo afora, dele se afastou ao interpretar a fundação como um ato de fazer no presente. Seu objetivo era o de "fazer" uma Itália unificada,



assim como o de Robespierre viria a ser o de “fazer” a República francesa. Isso rompe com o passado e lança um compromisso do presente para com o futuro. Esse foi um golpe profundo no elemento de tradição elaborado e trabalhado na Educação de forma tão cara. Nesse movimento, um currículo que se prenda aos conhecimentos passados e não lance luz sobre as incertezas do futuro não tem função política.

Por ser um ato do presente, a experiência da fundação não guarda em si, nem se apóia nela, para sua sustentação; ela é sempre um ato do presente, como se ela estivesse sendo vivida aqui e agora, colocando a todos na atividade do criar a experiência e não mais no de expandi-la por já ter sido feita pelos antepassados merecedores de admiração e detentores da autoridade. Nesta interpretação há uma inversão temporal que dirige as ações e que nos leva a justificativas platônicas da eficiência de governos tirânicos no atingir de seus objetivos. Interpretar esse entendimento para a área curricular significa que não se aprende o que não se experencia no aqui e agora, na forma de uma eterna validação das propostas em um perpétuo moto contínuo.

No pensamento de Maquiavel, a experiência da criação é sempre uma experiência violenta. A necessidade desta violência pode ser suportada pela lógica que indica que não se pode fazer uma mesa sem abater árvores, nem fazer uma omelete sem quebrar ovos assim como não é possível fazer uma república sem matar gente. Isso dá toda a justificativa para os que vêem na Educação um ato de violência por definição ao refrear nos indivíduos os seus instintos naturais da vontade sem limites, introjetando em seu lugar os valores sociais e culturais que não lhe são naturais, porém necessários para uma vida em sociedade. Naturalmente esse seria o processo de violência da escola.

Com isso, a experiência da fundação deixa de ser a grande origem a ser mantida, valorizada e ampliada, da qual advém a tradição e a autoridade, e passa a ser interpretada como um meio violento para se obter um fim supremo no presente.

Esse pensamento político será a base para os movimentos de revolução que movimentaram, nesse sentido, as experiências francesa, americana e russa. Não tratarei aqui da revolução¹², mas sim, da fenda conceitual na qual a violência se instala como argumento aceitável no pensamento político como intimamente ligada à autoridade, a ponto de se confundirem como conceitos sinônimos.



A contínua permanência no presente, sem as salva-guardas do passado como referencial e guia, pode levar a uma polarização das áreas de conflitos gerados pelos relacionamentos políticos da esfera pública que, por sua vez, podem levar à violência e à barbárie:

Viver em uma esfera política sem autoridade nem a consciência concomitante de que a fonte desta transcende o poder e os que o detêm, significa ser confrontado de novo, sem a confiança religiosa em um começo sagrado e sem a proteção de padrões de conduta tradicionais e, portanto auto-evidentes, com os problemas elementares da convivência humana. (ARENDR, 2000, p. 187).

A crise do mundo atual é basicamente de natureza política tendo se originado no declínio da trindade romana da religião, tradição e autoridade. As revoluções são, pela construção maquiaveliana, o caminho político de se reviver a experiência da fundação de novos organismos políticos que, assim como a cidade eterna, também eles possam ser eternos, ao menos na intenção, atribuindo em sua existência, dignidade e grandeza aos negócios humanos.

O QUE SOBROU DO CONCEITO DE AUTORIDADE PARA A EDUCAÇÃO?

A fenda conceitual, apontada anteriormente através da análise do pensamento de Maquiavel, está apoiada no esfacelamento da tradição intelectual que deixou o pensamento político sem categorias suficientemente abrangentes para lidar de maneira apropriada com as experiências inéditas do século XX.

No rastro da idéia de que o novo se instala pela destruição do velho, que nada mais é do que um entulho a ser removido do cenário político para que o novo viceje, podemos entender como o século XX encontrou, na violência, sua forma de fazer política, principalmente pela “Nova Esquerda¹³”.

Arendt reserva uma forte crítica às novas esquerdas que agregam a prática da violência ao seu projeto político, principalmente quando destinados à tomada do poder:

Quanto mais a violência tornou-se um instrumento dúbio e incerto nas relações internacionais, tanto mais adquiriu reputação e apelo em questões domésticas, especialmente no que se refere ao tema da revolução. A forte retórica marxista da Nova Esquerda coincide com o firme crescimento da convicção totalmente não-marxista, proclamada por Mao Tsé-Tung, de que o “poder brota do cano de uma arma”. (ARENDR, 2001, p. 18).



Seguindo este pensamento, não se encontra justificativa para esta glorificação da violência nem na tradição intelectual do idealismo hegeliano nem no materialismo de Marx¹⁴ que apontam a recriação constante do homem pelo trabalho e não pela violência. Essa glorificação da violência foi apontada ideologicamente por Sartre, no prefácio a Fanon, onde diz que é pela violência que o homem se recria. Aceitando-se esses preceitos, podemos também dizer que não pode haver Educação sem uma boa dose de violência e um currículo que não a considere, não cumprirá sua finalidade de criar o novo cidadão.

É nesta larga penetração da violência no campo político que vemos o conceito de violência sendo usado como manifestação de poder, na qual se exige obediência a um comando exercido. Neste movimento, também, se instala a confusão conceitual entre violência, poder e autoridade, que são coisas totalmente diferentes e que não se devem confundir.

Podemos entender o pensamento onde que o poder resulta da capacidade humana para agir em conjunto, o que, por sua vez, requer o consenso de muitos quanto a um curso comum de ação. Por isso, poder e violência são termos opostos que, quando um deles se afirma de forma absoluta, anula o outro. Neste sentido é a desintegração do poder que enseja a violência pela falta de consenso e adesão coletiva aos comandos praticados. Com base nesse ponto podemos afirmar que a violência destrói o poder, não o cria. Estruturar um currículo que admita, a qualquer nível, a violência é o mesmo que abrir mão da autoridade em nome do autoritarismo.

Embora seja muito comum essa “violência”, que passa a ser instrumental, não pode ser confundida conceitualmente com outras categorias próprias do pensamento político, tais como “poder”, que é a capacidade de agir em conjunto; “vigor”, que é algo empregado no singular para designar, por exemplo, o vigor físico de uma pessoa; “força”, que é a energia liberada pelos movimentos físicos ou sociais; e “autoridade”, que é o reconhecimento inquestionado que não requer nem coerção nem persuasão e cuja destruição não se encontra na violência, mas no desprezo.

A violência instrumental, exponenciada pelos recursos tecnológicos a seu dispor nos nossos tempos, pode agudizar os efeitos do vigor e da força, mas nunca do poder ou da autoridade. Para estes, a violência representa seu aniquilamento e não sua exacerbação.



Todo este nivelamento conceitual do pensamento político à esfera da violência tem fortes inconsistências que estão ligadas ao conceito de Progresso desenvolvido no século XIX. Na verdade, antes do século XVII não havia a noção de algo como o progresso da humanidade como um todo. Essa idéia se dá a partir da definição de progresso das sociedades em termos de acumulação do conhecimento através dos séculos.

Isso só foi se tornar comum entre os homens de letras no século XVIII por força do Iluminismo, para quem o progresso da humanidade implicava em sua educação que a levaria à era da maioria do homem; transformando-se em um dogma quase universalmente aceito no século XIX sem restrições, para quem o progresso é o próprio movimento, sendo as leis do movimento as únicas leis eternas. Este movimento não tem começo nem fim.

A idéia de Marx, tomada de empréstimo a Hegel, de que cada velha sociedade traz consigo as sementes de sua sucessora, do mesmo modo como todo organismo vivo traz consigo as sementes de sua descendência é realmente não apenas a mais engenhosa, como também a única garantia conceitual possível para a eterna continuidade do progresso na história; e posto que o movimento deste progresso deve advir do confronto de forças antagônicas, é possível interpretar cada “retrocesso” como um recuo necessário, mas apenas temporário. (ARENDR, 2001, p. 27).

Embora essa noção ainda Iluminista de evolução, para quem a humanidade caminha consistentemente para o progresso, possa ser mais consistente que outras no campo conceitual do pensamento político, ela não consegue se livrar de alguns efeitos colaterais melancólicos que ela mesma provoca ao se ter o progresso da humanidade como um dado certo, sendo apenas uma questão de tempo. Na Educação, essa noção se reflete nas constantes reformas educacionais apresentadas em todas as sociedades, com as constantes justificativas de melhora contínua, cuja base está na destruição do velho para a implantação do novo, como se as simples classificações de velho e novo dessem seus significados de certo e errado.

Primeiro, se o destino da humanidade é o progresso, o do indivíduo é a morte, isso é líquido e certo. Segundo, se isto é certo, então o progresso é mesmo uma injustiça cronológica aplicada às gerações precedentes que trabalham para que seus sucessores desfrutem dos seus benefícios.

Se forem desconfortáveis os pensamentos colaterais oriundos de um conceito de progresso seguro, sua adesão traz vantagens imensas: o progresso não só explica o passado como



também serve como um guia seguro frente aos questionamentos do presente traçando uma rota certa para o futuro. O progresso é uma idéia bastante confortável e convidativa na sua adesão. Em Educação, todos os grandes problemas são enfrentados com grandes reformas sistêmicas acompanhadas das respectivas reformas curriculares, que sempre garantem rota segura para um futuro melhor, ao menos em seus enunciados:

O progresso confere uma resposta à perturbadora questão: e o que faremos agora? A resposta, em seu grau mais primário, é a seguinte: desenvolvamos o que já temos em algo melhor, maior, etc. No grau mais sofisticado da Esquerda, a resposta nos diz para desenvolver as contradições presentes até a sua síntese inerente. (ARENDR, 2001, p. 28).

É esse conforto conceitual da idéia de progresso, que em sua base diz que nada absolutamente novo e totalmente inesperado pode acontecer nesta senda ao futuro, é ele que nos deixa sem segurança pela parcialidade do conhecimento construído e com conceitos vazios para enfrentarmos nossa realidade formada por eventos absolutamente inéditos e inesperados.

A provável irracionalidade do conceito de progresso ilimitado, e que foi aceito quase universalmente no século XIX e XX, foi suportada pelos avanços científicos de caráter universalistas que sempre apoiaram a idéia de que a esfera racional-científica daria conta de todos os conflitos humanos a qualquer tempo e lugar, ou seja, todas as aflições humanas encontrariam uma contrapartida equivalente no desenvolvimento científico que representaria seu apaziguamento. Basta atentarmos para a enorme evolução curricular nas áreas técnicas e tecnicistas que hoje se implantam inclusive nas tradicionais áreas humanistas da Educação.

Refletindo sobre essa nova forma de religiosidade e fé tendo agora a ciência como dogma, somos alertados para os perigos deste conceito: "O progresso, por certo, é um dos artigos mais sérios e complexos encontrados no mercado de superstições de nosso tempo" (ARENDR, 2001, p. 29). A Educação e os currículos tecnicistas estão ajudando, e muito, a criar essa nova religião.

Com tudo isso o progresso não serve mais como padrão para avaliarmos os processos de mudanças rápidas desencadeadas na atualidade. A insistência nesse modelo coloca um grave risco: se levarmos em consideração o progresso como um desenvolvimento linear e contínuo, então, a violência e seus defensores terão razão em sua prática como única forma de ruptura do previsível no intuito de criar o novo.



Porém, se estivermos certos em acreditar que a condição humana não seja resultante de um mero desenvolvimento cronológico, mas sim da capacidade humana de agir em liberdade, então a violência deve ceder lugar para o poder e para a autoridade, em seus verdadeiros significados políticos.

Isso, espero, nos ajude a entender, ou ao menos coloque um pouco mais de luz, no espaço meso em que a Educação, e mais especificamente, o currículo, se encontra em nossa sociedade, tendo que operar entre três esferas de violência: a violência na escola, a violência contra a escola e a violência da escola. Dar significado ao mundo por entre esse verdadeiro fogo-cruzado vai exigir, cada vez mais, que o currículo se posicione a favor da vida e da liberdade.

NOTAS

¹ A condição humana como perspectiva da vida de homens em conjunto com outros homens construindo um mundo próprio sobre a terra é tratado por Hannah Arendt em seu livro de mesmo nome “A Condição Humana”.

² Os pensamentos de Rousseau sobre o tema, que tanto influenciaram nossa tradição educacional, podem ser recolhidos detalhadamente em “Emílio” ou mais em linhas gerais no “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens” e no “Do contrato social”.

³ Arendt trata detalhadamente sobre esse tema no seu livro “Origens do totalitarismo”.

⁴ Como dito anteriormente, aqui se faz necessário um movimento de retrocesso aos significados ontológicos dos conceitos para se identificar como ele foi formulado para que eu possa estabelecer o que foi que se perdeu pelo passar do tempo.

⁵ Essa confusão é trabalhada por Habermas em seu artigo “O conceito de poder em Hannah Arendt”.

⁶ Platão estabelece essa relação tanto em “A República” como em “Górgias”. Esta relação também pode ser encontrada em Aristóteles na “Política”.

⁷ Esse mesmo modelo de construção pode ser percebido em “Ética a Nicômaco” de Aristóteles.

⁸ Para maior entendimento da força do pensamento de Lutero são indicadas as obras “Lutero y el nacimiento del protestantismo” de James Atkinson.

⁹ O pensamento de Hobbes sobre esse tema pode ser visto em sua obra “Leviatã”.

¹⁰ Poucos desempenharam papel tão importante neste sentido quanto Dante na elaboração da “Divina comédia” e sua detalhada descrição dos círculos do inferno e os suplícios que aguardavam os não observadores das leis divinas.

¹¹ O conceito político de “Razão de Estado” é desenvolvido por Maquiavel na sua obra “O Príncipe”.

¹² Esse assunto pode ser encontrado em detalhes no livro de Hannah Arendt “Da Revolução”.

¹³ Esta análise pode ser encontrada na obra “O problema da legitimidade: no rastro do pensamento de Hannah Arendt” de João Maurício Adeodato ou em “A política e a condição humana” de Celso Lafer.

¹⁴ Em “A ideologia alemã” Marx vai apontar vários caminhos como busca para a criação da identidade da classe trabalhadora alemã, sem ter passado pela via da violência em nenhuma delas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação Após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.



_____. Educação – Para que? In: **Educação e Emancipação**. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. 8º edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **A Dignidade da Política**: ensaios e conferências. 3º edição. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. **A Vida do Espírito**: o pensar, o querer, o julgar. 5º edição. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. **Da Revolução**. São Paulo - Brasília: Ática&UNB, 1990.

_____. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Diagrama & Texto, 1983.

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. 5º edição. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **Origens do Totalitarismo**. 4ª reimpressão. São Paulo: Cia das Letras, 2000-b.

_____. **O Conceito de Amor em Santo Agostinho**: ensaio de interpretação filosófica. Lisboa: Instituto Piaget, s.d.

_____. **O que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Sobre a Violência**. 3º edição. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

_____. **Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ATKINSON, James. **Lutero y el Nacimiento del Protestantismo**. Madri: Alianza, 2000.

BOBBIO, Norberto. **A Teoria das Formas de Governo**. 8º ed. Brasília: EdUNB, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 5º ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O Futuro da Democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CANETTI, Elias. **Massa e Poder**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



CASTRO, Alba Tereza B. **Espaço Público e Cidadania**: uma introdução ao pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Serviço Social e Sociedade, 1999.

COURTINE-DÉNAMY, Sylvie. **Hannah Arendt**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

CRITELLI, Dulce M. **Analítica do Sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: Educ – Editora Brasiliense, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 29º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Professora Sim, Tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 11º ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 8º ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREITAG, B. e ROUANET, J. P. (orgs.). *Habermas*. São Paulo: Ática, 1980.

HABERMAS, J. O Conceito de Poder de Hannah Arendt. In: **Habermas**. Coleção Sociologia, nº 15. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 10º ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 11º ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Todos Nós Ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. Trad. Dulce Mara Critelli. São Paulo: Ed. Moraes, s/d.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOKHEIMER, Marx. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

JAEGER, Werner W. **Paidéia**: formação do homem grego. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2º ed. São Paulo: Ática, 2004.

JASPERS, Karl. **Introdução ao Pensamento Filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1999.

KANT, Immanuel. **Analítica do Belo**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1974.

_____. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Editora Nova Cultura. Coleção Os Pensadores, 1996.

KRISTEVA, Júlia. **O Gênio Feminino**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

_____. A Política e a Condição Humana. In: ARENDT, Hannah. **A Condição Humana** (introdução). 8º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 1997.

_____. **Hannah Arendt**: pensamento, persuasão e poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LENHARO, Alcir. **Nazismo**: o triunfo da vontade. São Paulo: Ática, 1992.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MARX, K. **A Ideologia Alemã**. Coleção Síntese. Lisboa: Ed. Presença, 1980.

_____. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3º Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Formando Professores Profissionais**. 2º ed. Porto Alegre. ArtMed, 2001.

PLATÃO. **O Banquete**. São Paulo: Editora Nova Cultura. Coleção Os Pensadores, 1991.

_____. **Fédon**. São Paulo: Editora Nova Cultura. Coleção Os Pensadores, 1991.

_____. **Defesa de Sócrates**. São Paulo: Editora Nova Cultura. Coleção Os Pensadores, 1996.



_____. **A República**. São Paulo: Editora Nova Cultura. Coleção Os Pensadores, 1997.

RANDELL, Keith. **Lutero e a Reforma Alemã**. São Paulo: Ática, 1995.

ROUSSEAU, J. J. Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. Do Contrato Social. In: **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Emílio**. 4º ed. São Paulo: Martins Fonte, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

YOUNG-BRUELL, Elizabeth. **Por amor ao mundo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

Artigo recebido em 23/11/2006

Aceito para publicação em 15/03/2007

Para citar este trabalho:

LARA, Marcos Rodrigues de. A crise da Autoridade na Educação. **Revista e-Curriculum**, n.2, v.2, São Paulo, PUCSP, junho de 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> . Acessado em: ____/____/_____.

BREVE CURRÍCULO DO AUTOR

Marcos Rodrigues de Lara tem atuado no ensino superior nos últimos 24 anos junto a escolas de renome como ESPM, Faculdades Tancredo Neves, IBMEC e FAAP. Ocupando cargos como o de professor, coordenador de cursos/programas e diretor de áreas, pôde se envolver com os principais temas que impactam a educação superior nos seus diversos aspectos. É graduado em



Ciências Econômicas pela PUC-SP, fez sua especialização em Marketing pela Escola de Negócios da Harvard Business School (USA), é Mestre em Economia Internacional, Mestre em Filosofia e Mestre em Educação. Cursa o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde integra, como pesquisador, o Grupo de Pesquisa em Currículo e Avaliação, coordenado pela Profa. Dra. Mere Abramowicz.

