



# A Autoridade do Professor e a Função da Escola

Ademilson de Sousa Soares

**RESUMO – A Autoridade do Professor e a Função da Escola.** A autoridade do professor e a função da escola são discutidas a partir das proposições de Giorgio Agamben sobre o homem contemporâneo; do conceito de Hannah Arendt sobre responsabilidade coletiva; e das ideias de Karl Marx sobre o fenômeno da alienação. O alheamento social e político, típico da contemporaneidade, que desafia os educadores; a irresponsabilidade dos adultos diante das novas gerações que provocam o professor e as demandas da realidade brasileira atual que desafiam a escola, são problematizadas no sentido de afirmar a autoridade do professor como aspecto decisivo da função social da escola no combate responsável a todas as formas de indiferença e de alienação.

Palavras-chave: **Autoridade do Professor. Indiferença. Responsabilidade Coletiva. Alienação.**

**ABSTRACT – Teacher’s Authority and the Role of School.** Teacher’s authority and school role are discussed from the propositions presented by Giorgio Agamben on cotemporary mankind, from Hannah Arendt concepts on collective responsibility and Karl Marx ideas on the alienation phenomenon. The social and political excitement typical of our current time challenges educators; the adult’s irresponsibility regarding new generations defies teachers; and the demands of the Brazilian present reality confronting school are here problematized, accounting for the teacher’s authority as a decisive aspect of the social role of school towards an ongoing commitment against all kinds of indifference and alienation.

Keywords: **Teacher’s Authority. Indifference. Collective Responsibility. Alienation.**

## Introdução

Giorgio Agamben nos mostra a exigência da realidade contemporânea a qual reivindica que nosso pensamento não abandone as possíveis experiências cotidianas. Para pensar essa realidade, a partir de tais experiências, temos que acertar contas com o nosso tempo e tomar posição em relação ao presente. O que nos ocorre é um mal, um inconveniente ou um defeito herdado de um passado muito remoto? Como nos identificar e nos reconhecer como pertencentes ao tempo presente não nos adequando às suas pretensões nem coincidindo quase perfeitamente com ele? É provocando e sendo provocados por deslocamentos necessários e inevitáveis em relação à realidade contemporânea que poderemos apreendê-la mais e melhor. O diacrônico, o não-coincidente, o anacrônico do deslocamento não produz, naquele que se engaja dessa maneira, qualquer impossibilidade de pertencimento. Ao contrário. Um homem inteligente, mesmo que odeie o seu tempo, não pode fugir dele, pois a ele pertence irrevogavelmente. Ser contemporâneo, a partir dessa perspectiva, supõe adesão e distanciamento em relação ao tempo presente. “Aqueles que coincidem muito plenamente com a época não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (Agamben, 2009, p. 59).

Vivemos uma *época-fera* com vértebras fraturadas. O dorso quebrado da contemporaneidade afeta a vida dos indivíduos viventes e o tempo histórico coletivo. Para pensar sobre a ferocidade de nossa época, temos que manter fixo o olhar para perceber, não aquilo que está iluminado, mas aquilo que permanece na obscuridade. Saber ver essa obscuridade do tempo presente é ser contemporâneo. Saber ver significa, então, não se deixar cegar pelas luzes fartas do nosso século. Como perceber o anonimato impenetrável da escuridão? O contemporâneo é aquele que percebe o escuro do “[...] seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpretá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo” (Agamben, 2009, p. 64).

O professor, no exercício de suas funções e a escola, no cumprimento de seu papel, encontram-se frequentemente dissociados e apartados da contemporaneidade, não por escolha consciente, mas por força das circunstâncias do cotidiano. No dia-a-dia, o professor se envolve irrefletidamente com múltiplas tarefas e com múltiplas funções. Esse envolvimento, por vezes, obscurece aquela que deveria ser a sua maior característica, o exercício do livre pensamento. As marcas do tempo e o peso do passado ofuscam as potencialidades intelectuais necessárias ao exame cuidadoso das realidades presentes e representadas no cotidiano escolar. Por mais artificial que possam ser os espaços e os tempos escolares, todos os sujeitos da escola são desafiados pelas demandas do pertencimento, pelas urgências do instante presente. Uma das melhores maneiras de se reconhecer como ligado aos outros por intermédio da realidade cotidiana é promover deslocamentos, ou seja, provocando em si e no outro a percepção de insatisfação, mas não de fuga. Distanciamento crítico não significa alhea-

mento ou indiferença. A percepção das fraturas da realidade escolar demanda e exige investigação e reflexão produzidas por quem, ao se afastar, identifica e investiga problemas para além da aparente normalidade. Mesmo que as cenas cotidianas apareçam espetacularmente iluminadas, atos marcados por alienação e por irresponsabilidade podem sinalizar quão necessário é sermos cada vez mais contemporâneos de nós mesmos, para agirmos com maior autoridade em favor da escola como espaço público, de fato.

## A Função da Escola e do Professor no Contexto Brasileiro

Na cena contemporânea, além dos apontamentos de Giorgio Agamben, a discussão sobre a função social da escola e sobre o papel do professor no resgate e na construção de projetos pedagógicos consistentes, nos remete ao conceito de responsabilidade coletiva formulado por Hannah Arendt e ao conceito de homem como sujeito de sua própria história, formulado por Karl Marx<sup>1</sup>.

Karl Marx, preocupado com o fenômeno da alienação e da falta de confiança de camponeses e operários em sua força histórica, polemiza com os idealistas e com os essencialistas ao dizer que os seres humanos fazem sua história, mas não

[...] a fazem como querem – *aus freien Stücken* – nem sob circunstâncias de sua escolha – *unter selbstgewählten* –; os seres humanos fazem sua própria história sob circunstâncias pré-existentes com as quais se defrontam diretamente (Marx, 1972, p. 116).

Hannah Arendt (1999; 2004; 2009), preocupada com o fenômeno do totalitarismo que mata a política como ação humana capaz de se opor à tirania e de vencê-la, formula a ideia de que todos somos responsáveis pelo sentido coletivo das instituições públicas necessárias ao bom funcionamento do Estado democrático de direito.

Problematizando o tempo presente a partir da linha do raciocínio de Marx e de Arendt, trabalhamos na perspectiva de que a escola e o professor assumam o sentido coletivo dessa responsabilidade histórica. O professor, que compreende o sentido mais profundo de sua profissionalização, que compreende o seu papel como figura proeminente do processo educativo, assume a discussão sobre sua função no contexto escolar. Além disso, busca pesquisar, de forma abrangente, qual é o seu papel no contexto social e cultural do país e do mundo no qual a escola em que trabalha está inserida. No Brasil, isso se torna fundamental, pois a escola como outras instituições do país, oscila entre assumir o seu valor *universal* e/ou aquiescer diante de um *acanhado* valor comunitário; entre aceitar que práticas privadas prevaleçam em seu espaço público e/ou insistir para que os princípios coletivos das práticas públicas se efetivem em seu interior. Com efeito, ainda hoje se percebe, no Brasil, que uma suposta *cordialidade*, como traço distintivo do *caráter* do brasileiro, reforça a indiferenciação existente entre

espaço público e espaço privado. Esse traço de cordialidade do povo brasileiro pode ser observado no interior da escola<sup>2</sup>. Nesse sentido, justifica-se buscar entender mais a história brasileira para melhor compreensão da sua escola.

Nesta, por vezes, o debate aberto e crítico em torno das melhores alternativas de propostas pedagógicas corre o risco de sucumbir diante da opção feita pela maioria: a de manter relações amenas e supostamente cordiais. O debate democrático de ideias pedagógicas é tratado com impaciência e considerado como perda de tempo, prevalecendo opções individualizadas. Perde-se, dessa maneira, o sentido e o valor histórico da responsabilidade coletiva pela condução dos destinos da escola como espaço efetivamente público.

Uma explicação para esse estado de coisas pode derivar do fato de que, entre nós, a formação para a cidadania oferecida na e pela escola *nunca* significou realmente uma formação que conduzisse a uma ruptura direta com o *status quo* instalado na sociedade. Ao contrário. A escola, entre nós, sempre incentivou e continua incentivando a ideologia de que *só cresce na vida* o indivíduo que se esforça, trabalha e se dedica. Assim, uma pergunta pode guiar o debate: a autoridade do professor é exercida a favor da meritocracia ou da democracia? Segundo Arendt, o princípio da igualdade democrática é oposto aos fundamentos tanto da oligarquia quanto da meritocracia (Arendt, 2002).

A ideologia da meritocracia, dominante nos meios escolares, influencia os professores e contrasta com a realidade de parte expressiva da população brasileira que padece na pobreza, entendida como insuficiência de renda. A pobreza atinge mais de um quarto dos brasileiros e está disseminada por todas as regiões do país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, sobretudo entre a população rural dessa última. Como é possível continuar reforçando a ideologia do mérito quando, pelo menos 10% de todas as crianças brasileiras sofrem retardo em seu crescimento infantil em função da desnutrição? Entre as crianças nordestinas, por exemplo, uma em cada quatro crianças encontra-se desnutrida, sem perspectiva de mudança no curto prazo.

Projeções das tendências mais recentes quanto à desnutrição infantil indicam que o problema poderá ser controlado no Centro-Sul urbano em alguns poucos anos, mas que, se nada de diferente for feito, o problema persistirá no restante do país por muito tempo: por mais dez anos no Nordeste urbano, 28 anos no Norte urbano, 32 anos no Centro-Sul rural e por mais 62 anos no Nordeste rural (Monteiro, 2003, p. 16).

Diante da realidade assim configurada, o que significa ser cidadão no Brasil? Qual é a função da escola e de seus professores? O que significa educar para a cidadania no contexto escolar, considerando a realidade vivenciada pelos educandos? De um lado, temos uma enorme confusão entre o que é espaço público e o que é espaço privado. De outro, temos graves problemas sociais que atingem milhares de brasileiros. Como a escola pode contribuir para equacionar e encaminhar soluções para tais questões?

A escola é um importante espaço público frequentado pelas crianças e pelos jovens, sob orientação de profissionais preparados para este fim. A ela cabe educar visando a superação da confusão existente na cultura brasileira, entre a esfera da vida pública e a esfera da vida privada<sup>3</sup>. Educar crianças e jovens, nesse contexto, requer uma clara compreensão da distinção existente entre os dois domínios. Educar as futuras gerações requer a superação do localismo reducionista, do universalismo ilusionista, do nacionalismo ufanista e do voluntarismo assistencialista. A escola e seus professores, ao tratarem alunos e alunas como iguais – mesmo que muitos sejam pobres – e não como necessitados, contribuem efetivamente para a educação das novas gerações e para a construção de uma nova sociedade<sup>4</sup>. Isso não significa, entretanto, que a realidade da fome e da miséria de muitos estudantes em muitas escolas brasileiras, principalmente das regiões Norte e Nordeste, conforme apontado acima, possa ser esquecida. Ao contrário. Tratar como iguais não significa desconhecer as diferenças, que são preocupantes no caso brasileiro<sup>5</sup>.

Na educação para a superação da igualdade artificial, da falsa cordialidade e da liberdade ilusória, é importante que a escola e seus professores identifiquem e investiguem dificuldades existentes para que o espaço escolar seja reconhecido como espaço efetivamente público e que atenda, de fato, aqueles que o frequentam. Entre tais dificuldades, encontra-se a oposição construída entre polos – campos – extremos: a escola é vista ora como lugar de plena liberdade, semelhante à rua do bosque onde as crianças brincam; ora é vista como lugar de imposições e de grades, semelhante à cela de uma cadeia; ora é confundida com a casa, espaço da subjetividade pura; ora é identificada com o Estado, espaço da racionalidade pura, da legalidade positiva e da lógica formalizada. O problema é que, para muitos que frequentam a escola, sejam profissionais, sejam usuários, tais polos – campos – inexistem e o que prevalece é a mais pura informalidade, alimentada por localismos, universalismos, nacionalismos e voluntarismos.

Assim, a escola fica no meio do caminho entre a rua – lugar de todo trânsito livre, e a cadeia – lugar de nenhum trânsito livre; entre a casa – lugar do recolhimento pessoal por excelência, e o Estado – lugar da exposição pública por excelência. De fato, a escola não é a rua, a cadeia, o lar, o Estado. A escola habita todos os mundos e nenhum deles. Ela é e não é ao mesmo tempo. Ela vive suspensa em um pêndulo que nunca para de oscilar entre um lado e outro. Entretanto, o movimento da escola entre tais polos – campos – opostos não é mecânico. Ele é instável e contraditório. Embora não possa deixar de existir, às vezes esse deslocamento é quase imperceptível para quem não se dispõe a observar, a problematizar, a investigar.

De todos os lados do pêndulo escolar, que oscila livremente na direção de todos os pontos cardeais, de Norte a Sul, de Leste a Oeste, do Nordeste ao Sudeste, do Noroeste ao Sudoeste e com todas as variações de graus, meridianos, arcos e diâmetros, duas necessidades básicas se apresentam: 1) reconhecer a liberdade que tem o educando em construir o seu próprio futuro, desde a

mais tenra idade; 2) apontar ao educando caminhos quanto ao futuro de cada indivíduo e da sociedade em que vivemos. No encaminhamento de tais necessidades, o movimento pendular da escola e dos educadores chega a promover parábolas e hipérbolas, metáforas e metonímias, configurando e reconfigurando conteúdos, habilidades, matérias, competências, textos, contextos, leituras e releituras do passado, do presente e do futuro, da história enfim. Apesar das oscilações da escola, é imprescindível reafirmar a força do professor como referência significativa, reconhecendo a liberdade e apontando caminhos para crianças e jovens. Essa força depende do exercício livre e criativo da autoridade sintonizada e requerida pela contemporaneidade sempre aberta e dinâmica.

### **Poder e Autoridade do Professor no Espaço Escolar**

Ao optar pela carreira docente, aquele que escolhe ser professor deve assumir, desde os primeiros momentos, o que significa abraçar uma profissão cuja característica precípua é o exercício de uma função pública. No trabalho efetivo em uma escola, em uma sala de aula, o professor se constitui profissionalmente na relação que estabelece com o saber e na relação que estabelece com os seus alunos - crianças, jovens e adultos (Charlot, 2006). Como profissional que atua em um espaço público – a escola – o professor se vê investido da autoridade necessária ao exercício de sua função como figura pública. Mas qual é o sentido intrínseco e extrínseco da autoridade do professor? Para uma investigação cuidadosa sobre o exercício dessa autoridade que o professor assume no cumprimento de sua função, percorremos as reflexões da filósofa Hannah Arendt (1985; 1999; 2002) sobre os conceitos de autoridade, força, violência e poder. A autoridade do professor, no contexto escolar, funda-se no poder, na força ou na violência?

Na abordagem de tais conceitos, a autora apresenta acontecimentos relevantes do século XX, tais como a Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria, a Luta Armada, o Movimento Pacifista, entre outros e discute ideias que analisam a relação entre poder e violência. Dentre outras indagações, Arendt (1985) questiona, para efeito de seu raciocínio, se o Estado e suas instituições – como a escola – seriam ou não instrumentos de violência utilizados pelas classes sociais que dominam o poder em favor de seus interesses.

Partindo de uma clara distinção entre violência e poder, Arendt critica o argumento segundo o qual a violência significa flagrante manifestação de poder. De acordo com essa ideia, o poder político, como expressão máxima de poder, seria a maior expressão de violência. Essa mesma ideia aparece, também, na concepção de Estado, segundo a qual alguns homens dominariam outros homens através do uso legítimo da violência. Outra ideia difundida entre os autores das ciências políticas é a de que o poder se faz presente onde alguém impõe a própria vontade contra a resistência dos outros, sendo o domínio, a essência do poder.

Opondo-se a tais ideias e procurando distinguir poder e violência, Hannah Arendt (1985) recupera argumentos da filosofia política do século XVII, segundo os quais, muitos fracos tornam-se tão fortes ou mais fortes do que aquele que exerce o domínio pela força. A autora, a partir desse argumento, afirma a sua tese de que nenhum poder pode perpetuar-se pela força, pois quando essa acaba, aquele cessa. O poder, portanto, é diferente da força.

A noção clássica, que associa o poder às diferentes formas de domínio do homem sobre o homem, não consegue explicar, por exemplo, as relações de poder características dos regimes políticos burocráticos. Em tais regimes, o domínio se *dilui* de tal maneira em um intrincado sistema de órgãos que homem algum pode ser responsabilizado por seu sentido, seu significado e sua direção. Na burocracia, o poder tende a ser chamado com propriedade, como o poder de *ninguém* (Arendt, 2004).

A máquina burocrática sem face, sem nome e sem lei pode assegurar e garantir o domínio de *ninguém*. No caso da escola, como unidade pulverizada nas redes de ensino e diluída na imensidão do território brasileiro, o risco da burocratização é grande. Quando esta burocratização ocorre, a escola perde seu sentido de espaço público importante dentro do Estado democrático de direito e assume, meramente, o papel de máquina escolar burocrática, destituída de qualquer autoridade e governada por *ninguém*. Nesse contexto, os professores e os funcionários escolares podem ficar indiferentes e alheios aos rumos da escola como instituição pública e ao sentido de seu trabalho e de sua autoridade diante das novas gerações e do conjunto da comunidade escolar.

O fenômeno do domínio de *ninguém* nas sociedades burocratizadas é estudado por Hannah Arendt (1999; 2004). Segundo a autora, esse fenômeno não foi compreendido suficientemente pela ciência política, que não distinguiu claramente *violência de poder*, nem *autoridade de força*. Tais distinções enriquecem o debate e possibilitam o enfrentamento do risco da burocratização, inclusive no ambiente escolar.

O poder, como afirma Arendt, significa a habilidade humana de agir em comum acordo e, por esse motivo, pertence sempre a um grupo, nunca sendo propriedade individual. Ele existe tão-somente enquanto o grupo decide se manter unido, onde muitos fracos tornam-se tão fortes ou mais fortes do que aquele que exerce o domínio pela força. O poder seria, assim, uma habilidade dos fracos em impedir o domínio dos fortes. Dizer que alguém tem ou possui poder significa apenas dizer que esse alguém está investido de poder por um certo número de pessoas para atuar em nome delas. Se o grupo do qual se origina o poder desaparece, desaparece também o poder de quem fora investido de poder (Arendt, 1985).

A força, que no uso comum significa emprego de violência usada como meio de coerção, deveria, como sustenta Arendt, designar a *força das circunstâncias*, a *força da natureza* que, assim concebida, indicaria liberação de energia por meio de movimentos sociais ou físicos.

A autoridade, segundo Arendt, se aplica às pessoas. Existe a autoridade do pai sobre o filho, do professor sobre o aluno, do chefe sobre seus subordinados, que tem como característica o reconhecimento, sem discussão, por parte daqueles que são chamados a obedecer. No exercício da autoridade não são necessárias nem a persuasão nem a coerção, pois o que está em jogo na sua conservação é o respeito pelo cargo ou pela pessoa. A autoridade, exercida na família, na escola, na igreja, ou em outras instituições sociais, não pode ser confundida com a autoridade política. Enquanto a força da *autoridade* política decorre da vontade soberana de um grupo de iguais e do prestígio emanado desse grupo, a força da autoridade do professor, do pai, do chefe ou do líder religioso decorre do reconhecimento tácito. O poder da autoridade política emana de uma relação entre iguais, da vontade coletivamente compartilhada de atuar em grupo e de atribuir a alguém, um determinado poder. Mas a autoridade entre o pai e o filho, entre o professor e o aluno, entre o chefe e o subordinado, entre o líder religioso e o fiel tem outra natureza. Ela decorre de uma relação assimétrica e desigual. O pai, o professor, o chefe e o líder religioso não precisam conquistar politicamente a sua autoridade. Ela deve apenas e tão-somente ser assumida e afirmada. Nas instituições da vida privada e social, a forma de exercer a autoridade pode ou não contribuir para “preparar os cidadãos” para a ação política na vida pública, na perspectiva de reconfigurar o sentido, o significado e o valor do exercício da autoridade.

A violência, por sua vez, é sempre instrumental. Como demonstra Arendt, a violência não tem um fim em si mesma. Ela é sempre usada como meio para atingir algum fim. Enquanto o poder é comum, a força é natural, a autoridade é reconhecida, a violência é instrumental. Instrumental porque busca justificar-se em função de algum fim a ser atingido. Como aquilo que está sempre na dependência de algo maior, de alguma justificativa, a violência não pode ser a essência de coisa alguma.

O poder, ao contrário da violência, é aquilo que possibilita, a um grupo, articular meios e fins. Por isso, segundo Arendt (1985; 2002; 2005), o poder não precisa de justificativas. Ele necessita apenas de legitimidade. Nesse sentido, o poder opõe-se à violência. Como o poder *emana do povo – do grupo – e em seu nome é exercido*, ele não é propriedade de um único indivíduo, pois ele pertence ao grupo e permanece existindo desde que o grupo mantenha sua unidade. Mas, como buscar e manter esta comum unidade? Como buscar e manter esta comunidade? No exercício do poder compartilhado, palavras não se separam de atos. Palavras e atos expressam a pluralidade de vontades reunidas, produzem acordos temporários, ampliam a possibilidade de persuasão e tendem a impedir o aparecimento de comandos violentos.

Na história humana, nada é mais comum que a combinação entre poder e violência. Porém, isso não nos autoriza e muito menos nos obriga a concluir que violência, poder e autoridade sejam a mesma coisa. Os instrumentos da violência só possuem alguma utilidade quando as ordens são obedecidas. Nenhum governo existe ou subsiste baseando-se apenas na violência. Isso porque não é

a violência que está por detrás do poder, mas é o poder que está por detrás da violência. Ao combinarem-se, o fator predominante é o poder e não a violência. A tirania e o terror são exemplos dessa assertiva (Arendt, 1985; 1999).

A tirania, apesar de violenta, é impotente, pois não tem respaldo na população. Ela tem a força, porém não tem o poder. O terror, por sua vez, é uma forma de governo que surge quando a violência não abdica de manter o controle sobre tudo e sobre todos, mesmo após destruir todo o poder. Na tirania e no terror, a violência revela todo seu caráter instrumental, ou seja, a violência não se origina do poder, não o cria, mas pode destruí-lo. Nesse sentido, a violência é meio e o poder é fim. De acordo com Hannah Arendt, “[...] a forma extrema de poder é o todos contra um; e a forma extrema da violência é o um contra todos” (Arendt, 1985, p. 35).

Essa reflexão de Arendt conduz à conclusão de que a essência de qualquer governo é o poder e não a violência. O poder é legítimo quando fundado na troca livre de opiniões entre iguais e quando consentido pelo apoio popular. Dessa maneira, não é pelo medo da punição que obedecemos às leis e às instituições políticas, mas pelo reconhecimento livre da imperiosidade das determinações legais. Numa sociedade organizada a partir da legitimidade do poder, a violência e o ódio não estariam abolidos, mas só se justificariam onde existisse razão para suspeitar que as condições pudessem ser mudadas, mas não o são. Somente quando nosso senso de justiça fosse ofendido, reagiríamos com ódio. Acontecimentos ou condições ultrajantes aguçariam em nós, o recurso enormemente tentador da violência, mas só haveria uma *racionalidade* na violência se ela fosse capaz de justificar-se como meio eficaz para alcançar certa finalidade *nobre* (Arendt, 1985; 1999). É nobre tentar impedir que uma criança seja agredida segurando violentamente o agressor. É nobre tentar impedir que minha casa seja invadida tentando segurar violentamente o invasor. É nobre tentar evitar a invasão do meu país tentando barrar o invasor usando o recurso violento das armas, por exemplo.

De qualquer maneira, é possível dizer, a partir do pensamento de Hannah Arendt, que violência e poder se articulam no jogo político. Quanto mais violência, menos poder. Quanto mais poder, menos violência. O totalitarismo mais puro não sobreviveria sem o recurso das diferentes formas de poder e de apoio político. As revoluções mais consensuais não se realizariam sem o recurso de algum tipo de violência e de coerção política. É por isso que o poder institucionalizado surge como forma de autoridade e exige reconhecimento. A autora repõe, enfim, o elemento central para a nossa discussão que é o fenômeno da autoridade legitimamente reconhecida, que deve ser o caso da autoridade exercida pelo professor no contexto do espaço público escolar. Mas antes de examinar a questão da autoridade do professor, vamos confrontá-la com uma característica marcante das instituições escolares que produzem e reproduzem a alienação humana.

## O Professor Entre Autoridade Engajada e Ação Alienada

A nossa indignação é uma mosca sem asas.

*Não ultrapassa as janelas de nossas casas.*

Samuel Rosa e Chico Amaral (Skank)

As práticas pedagógicas do professor oscilam entre o exercício de uma autoridade engajada e a realidade das instituições que induzem a uma ação alienada. A ação do professor, no espaço público escolar, exige um reconhecimento que legitime a sua autoridade, ou seja, exige o reconhecimento de que o exercício da autoridade engajada do professor é condição para a superação da ação alienada presente e recorrente na prática pedagógica. Isso porque o trabalho na escola, como instituição basilar da contemporaneidade capitalista, é marcado pelo fenômeno da alienação, no sentido dado por Marx (1983; 1986; 2006). Uma ação alienada é aquela em que o sujeito mostra-se alheio e estranho aos resultados da atividade desenvolvida<sup>6</sup>. O professor, no exercício legítimo de sua autoridade, procura ensinar através de suas práticas e de seus pensamentos, o quão é importante que os estudantes e os trabalhadores em educação se empenhem e lutem contra as forças que provocam estranhamento, alheamento e alienação; o quão é importante que estudantes e trabalhadores em educação mantenham acesas as chamas da indignação para que tais chamas não se dissipem na mais insípida indignação.

Marx não inaugurou a discussão sobre o problema da alienação. Antes dele, o conceito já fora utilizado amplamente na filosofia, na economia, no direito, na medicina, na psiquiatria e na política. Dentre os cristãos, a doutrina do pecado original e da idolatria é apontada como a precursora do fenômeno da alienação. Dentre os teóricos do contrato social, a alienação indica a transferência da autoridade soberana sobre si para um outro. A proposta de um contrato social que recupere e refaça a autoridade perdida pode ser analisada como tentativa de promover a desalienação e de conquistar liberdade e segurança. Em Rousseau, expoente do contratualismo, a oposição entre homem selvagem e homem civilizado pode ser comparada à oposição entre ser homem não alienado e homem autoalienado (Bottomore, 1983).

Em Hegel (1992), a categoria da alienação aparece na obra *Fenomenologia do espírito*, onde a consciência-de-si se vê diante da necessidade de sair de si (exteriorizar-se, alienar-se) e de retornar a si (interiorizar-se, desalienar-se). O processo de alienação, segundo Hegel, tem sentido positivo e negativo, expressando um movimento duplicado da consciência que, dialeticamente, sai de si e retorna a si. Ela é positiva porque possibilita que o sujeito, ao voltar a si, descubra a sua verdadeira essência. Ela é negativa porque o sujeito, ao sair de si, experimenta o dilaceramento de si e a perda do Eu. No entanto, esse movimento de alienar-se e de desalienar-se é incessante. Assim, o momento da tese (reconhecimento da subjetividade) é confrontado com o momento da

antítese (reconhecimento da objetividade) para gerar o momento da síntese (a produção de uma nova subjetividade). Para Hegel, esse movimento de constituição da subjetividade é dialético e não dualista. Um jogo de forças que envolve universalidade e particularidade, subjetividade e objetividade. A consciência reconhece um Eu que é um Nós e um Nós que é um Eu (Santos Neto, 2011).

Marx destacou o trabalho de Hegel por ele ter considerado o processo de objetivação como perda do objeto e como consequente alienação, mas o criticou quando propôs que o caminho para a desalienação seria conduzido pelo movimento humano de autoconsciência. Para Marx, a alienação possui realidade histórica. O homem aliena parte de si nas atividades espirituais, econômicas e sociais na forma de religião, filosofia, arte, mercadoria, capital, dinheiro, Estado, direito e instituições sociais. O homem separa-se dos produtos de sua atividade transformando-os em objetos de um mundo estranho, independente e poderoso. Com esse mundo, tornado alheio e hostil, ele relaciona-se como ser dependente, escravo e impotente. Além de se alienar dos objetos que cria e produz, o homem se aliena de si mesmo, dos outros homens e da natureza na qual vive.

Os estudiosos de Marx, que procuram reconhecer a relevância do conceito de alienação, fazem uma distinção entre alienação objetiva e alienação subjetiva ou autoalienação. No sentido objetivo, a alienação está vinculada às infraestruturas econômicas e materiais das relações de produção. No sentido subjetivo, ela vincula-se às superestruturas jurídico-políticas das relações sociais e culturais. Nos dois casos, o sujeito alienado revela autodistanciamento, falta de norma, isolamento social, impotência e falta de significação. Não há acordo entre os pesquisadores na caracterização da ação alienada<sup>7</sup>. Alguns entendem que a alienação é propriedade essencial do ser humano como ser humano, outros a definem como característica de uma fase histórica da evolução humana (Bottomore, 1983).

Quando admitimos, no sentido de ser um *mal congênito*, que em sua estrutura, o homem é, ao mesmo tempo, alienado e não-alienado, autêntico e não-autêntico, reconhecemos como vã e ilusória toda tentativa de vencer a alienação. Quando admitimos, no sentido de ser uma *virgindade perdida*, que o ser humano já foi em sua origem, não-alienado e que, no curso de sua existência alienou-se, aceitamos que a luta contra a alienação é, no fundo, uma volta ao passado *mais que perfeito* e que foi um dia, perdido. A alienação não está inscrita em nosso mapa genético e nem é um mal adquirido. O processo de alienação estará sempre presente na história humana, porém é sempre relativo. O processo de desalienação é sempre relativo, mas estará sempre presente na história humana. Uma sociedade objetivamente não-alienada pode contribuir para o desenvolvimento de indivíduos subjetivamente mais humanos e não autoalienados. Nessa perspectiva, entendemos que rediscutir o processo de alienação, presente na sociedade capitalista e denunciado por Marx, a partir da noção política de responsabilidade coletiva, defendida por Arendt, é imprescindível<sup>8</sup>.

O trabalho do professor se limita quando supõe que basta a tentativa isolada de desalienar o indivíduo. A função da escola se nadifica quando os educadores supõem que a superação da alienação só pode ocorrer a partir da transformação social que extrapola os muros escolares. A desalienação da sociedade liga-se intimamente à desalienação dos indivíduos. Uma não se reduz à outra. Uma não se realiza sem a outra. O homem só pode se tornar livre, criativo e cada vez menos alienado por meio de sua própria atividade. É por isso que acerta quem diz que a autoridade do professor não se assenta em sua capacidade de ensinar algo, mas em sua capacidade de mobilizar o desejo do outro em aprender algo. Exerce autoridade o professor que não cala o outro para lhe ensinar algo, mas que faz do diálogo um motivo a mais para a mobilização do desejo de saber, de pensar e de conhecer.

Pensar contemporaneamente a escola exige o engajamento na luta pela superação dos extremos da alienação e da indiferença. O pertencimento à comunidade escolar *compromete* a autoridade do professor e *define* a função social da escola. Nessa perspectiva, quanto mais estranha a realidade escolar nos pareça, mais desafios são lançados ao nosso desejo de decifrá-la e conhecê-la. Quanto mais pobres, excluídos e marginalizados os nossos alunos, mais desperto fica o nosso compromisso e a nossa indignação. Quanto mais individualistas e privatizadas se tornam as nossas práticas, mais empenho é exigido daqueles que concebem a escola como espaço público, coletivo e democrático. Quanto mais a realidade se mostra hostil e violenta, mais assumimos e praticamos o poder como habilidade humana de agir em comunidade. Quanto mais a realidade mostra-se licenciosa e permissiva, mais construímos ambientes de liberdade. Quanto mais burocratizadas se tornam as relações humanas, mais nos esforçamos por conceber encontros autênticos que produzam relações humanas que humanizem a nossa humanidade e nos libertem da cegueira da alienação e da alienação da cegueira. Quando a escola e o professor assumirem com autoridade o desafio de enfrentar a crise da educação na contemporaneidade, mais aberto o caminho de humanização ficará.

## **A Crise da Educação e a Autoridade do Professor**

Retomemos as contribuições de Hannah Arendt (2002; 2009), agora acerca da crise da educação, para pensar o problema da autoridade do professor no contexto da educação escolar. O texto de Arendt sobre essa problemática, publicado pela primeira vez em meados da década de 1950, nos ajuda a pensar sobre o verdadeiro significado da autoridade do professor diante de seus alunos e da comunidade em que a escola está inserida. Embora as reflexões de Arendt tenham sido formuladas há mais de meio século, continuam atuais e pertinentes.

A crise na educação, de acordo com essa autora, parece pequena, mas não é. Ela vai além de saber o porquê de Joãozinho não saber ler. O tema é relevante e tem interesse geral, pois seres humanos continuam nascendo no

mundo e precisam ser educados. Diante dos desafios da educação é preciso não banalizar a crise e evitar duas atitudes que poderiam representar um desastre sem precedentes: agir com preconceitos; e minimizar seus possíveis efeitos.

Hannah Arendt (2002) discute a situação da educação nos Estados Unidos da América. O fato desse país ser terra de imigrantes, faz a crise da educação ter repercussões maiores ainda. A nação americana, que nasceu do desejo de *emancipação dos oprimidos da Terra, combate a pobreza e a opressão e acolhe os pobres e excluídos de diferentes partes do mundo*. A falta de horizontes positivos para a educação escolar, em terras americanas, significou a perda da possibilidade de educar os filhos e as filhas das populações que foram para o novo continente em busca de dias melhores.

Além disso, em sentido mais geral, é próprio do ser humano o acolhimento da novidade que a criança representa. Acolher e ser acolhido faz parte, portanto, da natureza do processo da educação humana: *cada nova geração é acolhida e cresce no interior de um mundo velho*. Todo ato educativo supõe, assim, a historicidade como característica intrinsecamente humana. É no tempo histórico que nascemos e nos desenvolvemos como seres humanos. Na América, segundo Hannah Arendt (2002), esse típico processo de inserir o homem novo no interior de um mundo velho foi contrariado. Os americanos quiseram inserir as *novas gerações* em um *mundo novo* e não em um *velho mundo* já constituído e preexistente. Eis o paradoxo: a nova ordem, na qual as crianças deveriam ser inseridas, ainda não existia. Essa nova ordem ainda estava em processo de criação. As antigas gerações procuraram fazer algo utópico, fora do lugar, *quase negando* a própria historicidade humana.

No afã simultâneo de educar as novas gerações e de criar a nova ordem almejada e desejada, os americanos acolheram de forma acrítica as modernas teorias educativas surgidas na Europa. Segundo Arendt (2002), quando o senso comum, que é a *sã razão humana*, desiste de buscar respostas próprias e copia modelos acriticamente, ocorre a crise. Essa postura irrefletida contribuiu para agravar a crise da educação, a partir da difusão de três ideias básicas: 1<sup>a</sup>.) existe um mundo da criança que prescindem da autoridade do adulto; 2<sup>a</sup>.) o professor deve ser formado no ensino em geral e não no domínio particular de um assunto; e 3<sup>a</sup>.) só posso saber e compreender aquilo que posso fazer por mim mesmo, pois fazer é mais importante que aprender ouvindo e jogar é mais importante do que trabalhar. Em resumo: a criança aprende por meio da atividade, ou seja, a criança aprende fazendo, brincando e jogando. De acordo com as modernas teorias pedagógicas, ao professor caberia, tão-somente, ser um facilitador da aprendizagem, já que ele dominaria apenas generalidades.

Ainda de acordo com Arendt (2002), tais ideias agravam a crise da educação e podem representar até mesmo a morte da escola e do professor. Quando a escola e o professor não têm clareza do seu papel e de sua autoridade diante das crianças e dos jovens; quando o professor abdica de sua função como alguém que domina um conhecimento que deve ser comunicado e ensinado de forma clara e objetiva às novas gerações; quando o trabalho escolar de aquisição, de

transmissão, de assimilação e de reconstrução do saber historicamente acumulado pela humanidade é substituído pela repetição automática de atividades; quando o trabalho intelectual e científico ocupa lugar marginal, podemos dizer que a escola e o professor vivem uma crise aguda e já estão à beira da morte.

Para não sucumbirem e não morrerem diante da crise, é importante que os profissionais da educação compreendam que a escola *representa* o mundo, mas ela não é verdadeiramente o mundo, isto é, na escola a criança e o jovem aprendem sobre o mundo. É responsabilidade desses profissionais ensinar às novas gerações tudo o que sabem sobre a realidade em que vivem. Essa responsabilidade consiste em assegurar o livre desenvolvimento das características e das qualidades das crianças e em zelar para que elas cresçam em boas condições. As crianças não conhecem ainda o mundo e devem ser introduzidas nele gradualmente. “Quem se recusa a assumir a responsabilidade pelo mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação” (Arendt, 2002, p. 239). No caso do professor, a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade.

A autoridade do educador, entretanto, não pode ser confundida com a competência do professor. Embora não possa haver autoridade sem algum grau de competência, esta, mesmo que elevada, não engendra a autoridade. “A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros” (Arendt, 2002, p. 239). Mas a autoridade do professor funda-se na responsabilidade que assume pelo mundo diante das crianças e dos jovens. O professor responsável assume um papel *como se fosse um representante* dos habitantes adultos do mundo. Com responsabilidade, o professor aponta as coisas e as realidades e diz: *eis aqui o nosso mundo*.

Mesmo que seja notável a crise de autoridade no mundo contemporâneo, quando essa crise atinge a educação isso significa um grande risco para a humanidade inteira. O que significa deixar de exercer a autoridade na escola? Pode significar pelo menos duas coisas: ou deixar crianças e jovens abandonados e sem referência; ou tratá-los como minoria oprimida por educadores adultos opressores dos quais elas precisariam se libertar. Essas duas posições, que geram enormes equívocos no ambiente escolar, são tão comuns quanto absurdas. Quando os adultos abandonam a sua autoridade, isso significa dizer que eles estão, na verdade, se recusando a assumir que são responsáveis pelo mundo em que deixaram nascer as crianças. Quando os professores abdicam de sua autoridade, isso significa dizer que eles estão contribuindo, dessa maneira, para o crescimento da indiferença em relação ao necessário conhecimento que devemos ter em relação a nós mesmos e ao mundo em que vivemos.

É por isto que, para a superação da crise da educação, é importante que o coletivo de professores reflita a partir de três pressupostos centrais: 1º.) a criança e o jovem precisam da autoridade do adulto para desenvolver-se; 2º.) coisas importantes sobre o mundo devem ser ensinadas à criança e ao jovem; e 3º.) é preciso que a criança e o jovem aprendam que é o trabalho do pensamento que caracteriza uma ação como sendo uma ação propriamente humana. Trabalhando

a partir desses pressupostos, os educadores assumem, com responsabilidade, o seu papel na escola, como instituição que se interpõe entre o domínio público do mundo e o domínio privado do lar, tornando possível a passagem da família para o mundo.

Nessa passagem do mundo da vida privada para o mundo da vida pública, o professor é figura central e ocupa um lugar diferenciado. *Lugar de transferência*. Lugar do amor endereçado ao saber, para citar uma ideia da psicanálise freudiana. Uma melhor compreensão desse lugar e da função da escola nesse processo de passagem, daria ao professor melhores condições para o exercício legítimo de sua autoridade diante das novas gerações. O professor, com autoridade e competência, ensina algo que conhece sobre o mundo. É nesse conhecimento sobre o mundo e em sua experiência como adulto que se fundamenta a autoridade do seu ensino<sup>9</sup>. É por conhecer e por ter experiência que o professor não abre mão de ensinar. Considerando sempre que “[...] não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral” (Arendt, 2002, p. 247) e que, “[...] é justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora” (Arendt, 2002, p. 243). *Lavar as mãos*, ficar indiferente e alienado diante do mundo é um ato irresponsável com a nossa humanidade. Um ato, até mesmo, desumano.

## Considerações Finais

No exercício legítimo de sua autoridade, o professor não se torna um sujeito frio e calculista. Ao contrário. É exatamente porque o professor emociona-se diante dos desafios de sua profissão e de seu trabalho que tem a possibilidade de agir de forma racional e equilibrada. A sua racionalidade não é vazia de emoções. Por isso mesmo, ele não burocratiza as suas ações e repudia as mais variadas formas de burocratização da vida escolar. Na burocracia não há como discutir, a quem reclamar, sobre quem exercer pressão. Em uma escola burocrática, todos são privados da liberdade, do poder de agir. Em um lugar onde *ninguém* governa, *todos* estão destituídos de poder e surge uma tirania silenciosa, sem tirano. O silêncio omissivo que alimenta a burocracia pode significar, consciente ou inconscientemente, que a responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada (Arendt, 2004). Tanto a responsabilidade de definir as regras quanto a de cumpri-las. O professor e a escola não aceitam essa perda generalizada de autoridade e estão dispostos a assumir, com emoção, a luta contra todas as formas de banalização do mal e de burocratização da vida pública. Contribuem assim para afastar os mecanismos perversos da alienação.

Diante de um quadro generalizado de perda de referências em relação ao passado e de falta de perspectivas em relação ao futuro, os profissionais da educação escolar se perguntam sobre possíveis caminhos para o enfrentamento de enormes dilemas. Banalizar a realidade significa respaldar a indiferença.

Burocratizar a vida significa admitir a nossa impotência diante da alienação. Como agir com autoridade e com responsabilidade reafirmando o valor da escola e a importância do diálogo com as novas gerações? O problema da violência nas escolas no Brasil e no mundo, por exemplo, amplamente divulgado pela grande mídia, desafia a educação e torna mais pertinente ainda o debate sobre a suposta perda de autoridade dos professores no ambiente escolar (Lins, 2006; Chrispino, A.; Chrispino, R., 2002). Diferentes autores, de diferentes orientações teóricas e metodológicas, têm se dedicado ao exame dessa problemática (Debardieux, 2002; Martins, 2005). A judicialização das relações escolares e a consequente responsabilização civil dos educadores, têm sido uma tendência observada recentemente, conforme estudos de Chrispino e Chrispino (2008).

Talvez, um dos caminhos para o professor seja tornar-se cada vez mais contemporâneo de seu tempo no sentido apontado por Agamben (2009). Para compreender e atuar no tempo presente, temos que nos deslocar em direção às crianças e aos jovens. Somos humanos e acreditamos em nossa humanidade. É com entusiasmo e com autoridade que devemos continuar ensinando isso. Somos responsáveis por eles. Essa responsabilidade por eles é, no fundo, por nós mesmos e o nosso pertencimento ao mundo contemporâneo e a tudo o que ele tem de bom e de ruim exigirá certo distanciamento crítico, pois é papel do educador fazer a mediação entre o antigo e o novo. Mas como ensinar, com autoridade, os valores da tradição se estou e se a sociedade como um todo está em crise, face a tudo o que é passado? Houve um tempo em que o velho era o modelo. Hoje, o passado perdeu seu valor sagrado. O próprio mundo nos é estranho. No entanto, a educação só se sustentará se os educadores não fizerem economia nem da autoridade nem da tradição, contida no passado. Temos que falar do ontem para crianças e jovens que só pensam no amanhã. Eis a crise. Temos que ensinar o que é o mundo a muitos que querem apenas aprender a mais nova arte de bem viver. Esse é o nosso desafio. Esse é o desafio do professor no mundo contemporâneo.

*Recebido em junho de 2011 e aprovado em março de 2012.*

### Notas

- 1 Autores como Perissionoto (2004), Dalcin (2007) e Magalhães (2002) discutem a relação entre as filosofias de Arendt e Marx. Para uma compreensão dos impactos dos acontecimentos do século XX no pensamento de Hannah Arendt, consultar Adler (2007).
- 2 Diferentes autores, tais como Cardoso (2009), Holanda (1975), Faoro (2000), Carvalho (1990), Prado Júnior (1989), dentre outros, embora não tenham estudado especificamente a escola e a educação, contribuem para a compreensão dos traços característicos da suposta cordialidade do povo brasileiro, apontada como causa da manutenção do *status quo* e como entrave à superação das injustiças e das desigualdades sociais.

- 3 Entre as lógicas do mercado e as lógicas das famílias, António Nóvoa (2008; 2011) tem argumentado a favor da educação como bem público e não como mercadoria e em prol da renovação da escola como espaço público. Segundo esse autor, entretanto, a defesa da escola como espaço público não deve significar adesão acrítica às exortações do discurso de que a escola é “responsabilidade de todos”. Há casos na história recente em que muitas instituições privadas cumpriram uma função pública e muitas instituições públicas serviram unicamente a interesses privados. O problema maior é a poderosa influência sobre a educação da combinação de uma lógica de mercado competitiva com interesses familiares e religiosos fundados no individualismo possessivo. Essa combinação dificulta e até impede a construção de uma escola pública de qualidade como fruto do compromisso democrático de todos como o bem-estar comum. Sabemos que as injustiças sociais não foram criadas pelas escolas, mas realizam e podem continuar ou não realizando, uma ação sistemática na sua perpetuação. Para isso, não podemos “[...] alimentar ilusões nem sonhos de redenção social” (Nóvoa, 2008, p. 233) e não podemos nos deixar levar pelo fatalismo com vestes científicas. A escola de todos e para todos surgirá da responsabilidade coletiva, numa nova articulação entre os docentes e as comunidades através da recriação da estrutura do trabalho escolar e sua organização, com o intuito de estabelecer novas relações com as diferentes formas de conhecimento.
- 4 Em recente palestra proferida no Brasil, António Nóvoa (2011) discutiu o papel do professor na defesa de uma educação como espaço público. Para ele, é preciso combater a ideologia da salvação que toma conta de pais e professores, pois os problemas da escola e da educação não serão resolvidos apenas no interior da escola. A escola não salva nada. A tarefa do professor não é messiânica. Os problemas da escola não se resolvem na escola. Há que ser mais modesto, fazer um trabalho coletivo que recupere o valor da educação como bem público e celebrar com as comunidades escolares um novo contrato social em torno da educação, reforçando presenças, reforçando encontros. Outras instituições devem se fazer presentes nesse processo. Ganhou-se uma batalha: a escola é para todos. Uma batalha contra tudo e contra todos. Agora há que se ganhar uma outra: que todos os alunos aprendam na escola. Isso depende de uma tarefa coletiva: ensinar aos alunos que não querem aprender. A solução depende do compromisso e da responsabilidade coletiva que articule, dentre outras coisas, a formação de professores com o debate sócio-político sobre a educação.
- 5 Estamos cientes de que é preciso aprofundar o debate sobre o sentido emancipatório da escola pública. Emancipar em relação a qual situação? Emancipar em direção a qual expectativa? Para as teorias pós-críticas, a escola constitui sujeitos que buscam realizar suas condições de sexualidade, gênero, etnia e raça. Sujeitos que reivindicam uma origem e que não desejam emancipar-se em direção a outra identidade. Esse é um bom debate.
- 6 O conceito marxiano de alienação não pode ser tomado linearmente e sem as consequências que sua dialética carrega, pois como todo pensamento de Marx, ele constitui uma unidade complexa (Soares, 2005). Aliás, o conjunto da obra de Marx excede, abala e até mesmo inverte o sentido daquilo que foi expresso. Se não fosse assim, por que o próprio Marx diria, no fim de sua vida, que a leitura do *Manifesto do Partido Comunista* e da *Miséria da Filosofia* serviria de introdução ao estudo do *Capital*? A esse respeito podemos conferir em Claude Lefort (1990, p. 211-49).
- 7 Esse debate é intenso entre os marxistas. Há leitores de Marx, como Melo et al (2011), que ainda consideram que as relações de poder na escola e no Estado são determi-

nadas pela base econômica, sendo a finalidade das instituições estatais, como a escola, simplesmente defender o interesse específico de uma parte da sociedade. Há leitores de Gramsci que abrem novos diálogos com a filosofia política de Hannah e interpretam o pensamento de Marx para além do rígido determinismo econômico. No movimento social, por exemplo, Flakembach (2007) discute a escola do Movimento dos Sem Terra – MST – a partir da aproximação entre Arendt, Marx e Gramsci. Rodrigues (2008), por sua vez, defende a ideia de que a formação da consciência política na escola, se enriquece com o diálogo entre esses autores. Já Dantas Neto (1999), argumenta que o reconhecimento do homem como sujeito histórico, capaz de agir politicamente, depende da superação de dogmatismos conceituais, atitude comum ao empreendimento intelectual de Hannah Arendt e de Antonio Gramsci.

- 8 Frateschi (2010) argumenta que boa parte da obra de Arendt foi escrita a partir de um diálogo com os dilemas políticos do marxismo no século XX. Em conformidade com o produtivismo do século XIX, Marx definiu o homem como um animal *laborans*, um bicho que trabalha. Para Arendt essa definição é adequada ao mundo pós-revolução industrial e não para o mundo contemporâneo que exige e pede homens que sejam capazes de agir em sentido amplo e não apenas homens capazes de trabalhar em sentido estrito. O conceito de trabalho é para Marx o que o conceito de razão é para Hegel: central. No diálogo com a filosofia da história e o materialismo fundado na primazia do trabalho, Arendt substitui o trabalho pela ação e erige uma concepção pluralista de política. Segundo Arendt, Marx enfatiza a necessidade humana de trabalhar e não a capacidade humana de agir e de se comunicar. Cabe perguntar se ao destacar a primazia do trabalho Marx estaria submetendo a liberdade à necessidade. Na defesa do homem que age e na crítica ao homem que apenas trabalha, Arendt critica Marx lamentando que tantos escritores que outrora ganharam a vida se apropriando das ideias marxistas estejam agora ganhando a vida como anti-marxistas profissionais. Para aprofundamento da discussão sobre o conceito de trabalho, os estudos de Wagner (2000; 2006) devem ser consultados.
- 9 Segundo Ravagnani (2007), o professor recebe a autoridade por delegação e a exerce por criação como uma invenção. O professor participa e reconhece a sua responsabilidade pelo mundo. Ao conhecer a história desse mundo em que vivemos e comunicar esse conhecimento para as novas gerações no sentido de prepará-las mais e melhor para atuar e viver no mundo, o professor exerce papel fundamental. Não basta dizer, como muitos dizem e lamentam, que o professor perdeu autoridade. Quando o professor é visto apenas como empregado, a sua autoridade se fragiliza. Quando é visto como um representante de valores que transcendem a sua própria relação direta com os alunos, a chance dele recuperar a sua posição e exercer uma autoridade legítima é maior. O professor demonstra o peso desse transcendente ao distinguir conscientemente autoridade de força, poder e violência. É isso que as novas gerações pedem e esperam da escola e de seus professores.

## Referências

- ADLER, Laure. **Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. **O Que é o Contemporâneo e Outros Ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

- ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- ARENDDT, Hannah. **A Vida do Espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- ARENDDT, Hannah. **Da Violência**. Brasília: UnB, 1985.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.
- CARDOSO, Oldimar Pontes. A Educação para a Cidadania Entre Passado, Presente e Futuro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 137-154, jan./abr. 2009.
- CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARLOT, Benard. A Pesquisa Educacional Entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 07-18, jan./abr. 2006.
- CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. A Judicialização das Relações Escolares e a Responsabilidade Civil dos Educadores. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008.
- CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. **Políticas Educacionais de Redução da Violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Ed. Biruta, 2002.
- DALCIN, Alcindo. **As Atividades Humanas e a Educação no Pensamento de Hannah Arendt**. 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2007.
- DANTAS NETO, Paulo Fábio. Realismos Surpreendentes: o lugar da ação no pensamento de Gramsci e Arendt. **Revista de Ciências Sociais do Centro de Recursos Humanos da UFBA**, Salvador, n. 30/31, p. 41-84, jan./dez. 1999.
- DEBARDIEUX, Eric. Violência nas Escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: BLAYA, Catherine (Org.). **Violências nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- FLAKEMBACH, Elza Maria Fonseca. MST: “escola de vida” em movimento. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 137-156, maio/ago. 2007.
- FAORO, Raimundo. **Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro**. V. 1. São Paulo: Globo/Publifolha, 2000.
- FRATESCHI, Yara. Democracia, Direito e Poder Comunicativo: Arendt contra Marx. **Dois Pontos**, Curitiba, v. 4, n. 4, p. 163-188, set. 2010.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. V. II. 2. ed. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- LEFORT, Claude. **As Formas da História: ensaios de antropologia política**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- LINS, L.. Professor foi Surrado por Alunos... **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 10, 6 maio 2006.

- MAGALHÃES, Thereza Calvet de. A Redenção da Ação Através das Potencialidades da Própria Ação: redescobrimo Hannah Arendt. In: WINKLER, Silvana (Org.). **Dossiê Hannah Arendt**. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2002. P. 71-85.
- MARTINS, Maria José D. O Problema da Violência Escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, PT, v. 18, n. 1, p. 93-115, 2005.
- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, Karl. **Der Achtzehnte Brumaire des Louis Napoleon**: Marx-Engels Werke. Berlin: Dietz, 1972. Vol. 8.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**: texto integral. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- MELO, William dos Santos et. al.. Emancipação Política, Uma Etapa Superada? Entre a Autonomia Política e o Compromisso com a Economia. In: UNIVERSIDADE FEDERAL PAULISTA. Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo. **Marx e o Marxismo 2011**: teoria e prática. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2011. Disponível em: <<http://www.uff.br/niepmarxmarxismo/MM2011/TrabalhosPDF/AMC284F.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.
- MONTEIRO, Carlos Augusto. A Dimensão da Pobreza, da Desnutrição e da Fome no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 48, p. 07-20, maio/ago. 2003.
- NÓVOA, António. Formação de Professores: modelo universitário e outras possibilidades. São Paulo – Águas de Lindóia: CONGRESSO PAULISTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2011.
- NÓVOA, António. Os Professores e o Novo Espaço Público da Educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Ofício de Professores**. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 217-233.
- PERISSIOTTO, Renato M. Hannah Arendt, Poder e a Crítica da “Tradição”. **Lua Nova**: cultura e política, São Paulo, n. 61, p. 115-138, 2004.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. Estudo Comparativo de Representações de Autoridade Docente Entre Alunos e Professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3671--Int.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.
- RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro. A Dimensão Política da Escola em Gramsci e Hannah Arendt. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 13-30, maio/ago. 2008.
- SANTOS NETO, Artur Bispo. Contradição e Alienação em Hegel e Brecht. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 10, p. 66-80, 2011.
- SOARES, Ademilson de Sousa. **Hegemonia Política e Cultural**: a escola pública no jornal Estado de Minas (1930-1934). 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

WAGNER, Eugênia Sales. **Hannah Arendt e Karl Marx**: o mundo do trabalho. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

WAGNER, Eugênia Sales. **Hannah Arendt**: ética e política. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

Ademilson de Sousa Soares é professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte/Minas Gerais, no Departamento de Administração Escolar, Área: Políticas Públicas Educacionais e Filosofia da Educação.

E-mail: profpaco@gmail.com