



A IMPORTÂNCIA DA AUTORIDADE E RESPONSABILIDADE NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA À LUZ DO PENSAMENTO ARENDTIANO

DOI: <https://doi.org/10.4013/con.2026.222.02>

Claudeni Marques Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

clau.marquess@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0707-8906>

RESUMO:

Este artigo busca argumentar sobre a importância da autoridade e responsabilidade na formação e no ofício docente com base na compreensão de Hannah Arendt. Num primeiro momento, partindo da ideia de docência como profissão, optamos por caracterizar tal conceito com base na sociologia das profissões, na perspectiva sociológica de Norbert Elias, que destaca a autoridade como um aspecto essencial desde a origem do termo. No segundo momento, buscamos expor a definição que Arendt faz da autoridade distinguindo-a de poder e autoritarismo. Logo após, objetivamos compreender a perda da autoridade na educação como um fenômeno do mundo moderno, fruto das ideias pragmatistas e da psicologia moderna que trouxe sérias consequências para a formação dos professores. Na quarta parte, retomamos o conceito de responsabilidade pelo mundo com base na autora, o que implica autoridade dos educadores, visto que, a educação é uma das atividades mais elementares e necessárias da sociedade. Por fim, compreendemos que a ênfase de Arendt na autoridade e responsabilidade pela educação ocorre porque o magistério é político. O fenômeno da autoridade se relaciona com a tradição dos conhecimentos que são escolhidos como válidos, pois a educação é conservadora. Todos os professores possuem uma atuação política pois estão formando as novas gerações para assumirem o mundo. A responsabilidade docente, portanto, é essencial para se preservar o passado.

PALAVRAS-CHAVE:

Docência. Responsabilidade. Autoridade. Educação Contemporânea. Hannah Arendt.

THE IMPORTANCE OF AUTHORITY AND RESPONSIBILITY IN THE TRAINING AND PRACTICE OF TEACHING IN THE LIGHT OF ARENDTIAN THOUGHT

ABSTRACT:

This article seeks to argue about the importance of authority and responsibility in training and teaching based on Hannah Arendt's understanding. Initially, starting from the idea of teaching as a profession, we chose to characterize this concept based on the sociology of professions, from the sociological perspective of Norbert Elias, who highlights authority as an essential aspect since the origin of the term. In the second moment, we seek to expose Arendt's definition of authority, distinguishing it from power and authoritarianism. Soon after, we aim to understand the loss of authority in education as a phenomenon of the modern world, the result of pragmatist ideas and modern psychology that brought serious consequences for teacher training. In the fourth part, we return to the concept of responsibility for the world based on the author, which implies the authority of educators, since education is one of the most elementary and necessary activities in society. Finally, we understand that Arendt's emphasis on authority and responsibility for education occurs because teaching is political. The phenomenon of authority is related to the tradition of knowledge that is chosen as valid, as education is conservative. All teachers have a political role as they are training new generations to take on the world. Teaching responsibility, therefore, is essential to preserving the past.

KEYWORDS:

Teaching. Responsibility. Authority. Contemporary Education. Hannah Arendt.

Introdução

Este artigo busca argumentar sobre a importância da autoridade e responsabilidade na formação e no ofício docente com base na compreensão de Hannah Arendt. Embora a autora não possa ser considerada uma filósofa que se dedicou especificamente no tocante à educação, o seu pensamento, ainda assim, abrange esse tema. O objetivo é trazer reflexões de Arendt na obra *Entre o passado e o futuro*, especialmente no capítulo três *O que é Autoridade?* e cinco *A crise na educação*, em que trata especificamente da educação, destacando aspectos relacionados à docência. Feitas essas ressalvas, para iniciar nossas reflexões, questionamos: Qual o ofício do professor¹? Qual o ofício docente? É o ensinar! É o ensino! No entanto, não é qualquer ensino que é suficiente para a formação do ser humano, pois a educação para Arendt visa a cidadania, a preparação dos indivíduos para viver no mundo e por isso precisam conhecer a tradição. Os professores, dentro da esfera educacional, são responsáveis por selecionar os conteúdos e portanto, responsáveis por esse processo. É nesse sentido que, ao longo do

¹ As terminologias professor/docente/mestre para se referir ao profissional 'professor'; ofício/docência/ato de ensinar para se referir ao exercício da docência foram empregados ao longo do texto, de modo indiferenciado, para fazer menção ao profissional professor de todos os níveis de ensino, independente da área de conhecimento e considerando todos os gêneros.

texto, buscamos explorar o pensamento de Hannah Arendt em relação à responsabilidade e autoridade no ofício docente.

A natalidade, ou seja, devido crianças nascerem constantemente é o que faz com que seja indispensável existir a educação. Pensar educação em Hannah Arendt remete automaticamente ao conceito de autoridade. A autoridade docente se caracteriza por este exercer na escola, a função de um adulto. Porém, não se caracteriza como um elo de subordinação, mas de confiança, pois a autora é totalmente contrária a uma educação ideológica que venha a doutrinar seus alunos. O papel do professor é de mediar a transição das crianças e dos jovens entre a escola e o mundo. A escola possui como objetivo, para Arendt em sua ontologia da singularidade é que essa seja um espaço para criação de sujeitos livres e autônomos; que tenham um bom pensamento, para que depois possam ingressar no espaço público através da ação. Educar é assim uma preparação com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum através da transmissão de valores éticos e morais (Briskievicz, 2020).

Ensinar é, portanto, simultaneamente simbolizar a atividade dos alunos para que construam seus próprios saberes, mas também transmitir-lhes a totalidade de saberes já sistematizados, legado das gerações anteriores, nos aproximando da simbologia de mestre proposto por Steiner (2018, p. 15): “O Mestre aprende com o discípulo e é modificado por esta inter-relação através de algo que, idealmente, se converte num processo de troca. O ato de doar torna-se recíproco, como nos meandros do amor”. Acredita-se que esta forma de relação de responsabilidade entre professor e aluno, entre professor formador e professor em formação, na qual ambos aprendem reciprocamente, é a capaz de promover uma proximidade e amorosidade no processo educativo.

Como simbolizamos o professor que convivemos diariamente? Que valores atribuímos à profissão? Epistemologicamente, os valores que são atribuídos à profissão poderão determinar os rumos da atuação, determinar as formas de participação social e a maneira como se ensina, assim como subjetivamente e indiretamente se deseja que os outros enxerguem a profissão. Georges Gusdorf (1987) lembra em seu livro *Professores para que?*, que um mestre não se torna um mestre “porque outros esperam dele a verdade. Ser mestre não é essencialmente uma forma de relação com outrem, uma dignidade que acontece para alguns pela solicitação de um aluno ou de um público. Repetindo ainda uma vez: a maior parte dos professores não são mestres” (Gusdorf, 1987, p. 86).

A educação hodierna, traz enormes desafios para o ofício da docência, não importa qual o nível de ensino; é marcado por questões a serem respondidas e desafios a serem ultrapassados. É nesse sentido que, tendo consciência da atual sociedade, os professores precisam estar preparados para a diversidade de público que está presente em sala de aula, seja da escola básica ou da também da

universidade. Nesse sentido, os professores precisam refletir sobre os enfrentamentos e dificuldades da prática, das singularidades da profissão docente. O mestre Steiner (2018) ao enfatizar os dilemas inerentes ao ato de ensino e aprendizagem reflete que:

Ensinar seriamente é pôr as mãos no que há de mais vital do ser humano. É tentar ter acesso ao que há de mais sensível e de mais íntimo da integridade de uma criança ou de um adulto. Um Mestre invade, força a abertura, é capaz de devastar a fim de purificar e reconstruir. O ensino ruim, a rotina pedagógica, um estilo de instrução cínico – quer seja o cinismo consciente ou não são perniciosos. Destroem metaforicamente, um pecado. Ele diminui o aluno, reduz a uma insanidade abjeta o assunto apresentado. Impregna a sensibilidade da criança ou do adulto com o mais corrosivo dos ácidos, o tédio, com os eflúvios perniciosos do enfado (Steiner, 2018, p. 26).

A docência, portanto, exige uma formação didático-pedagógica e política; responsabilidade e atenção aos problemas da sociedade contemporânea e aos questionamentos e problemas que ela nos impõe. Assim, são enormes os desafios inerentes ao ofício docente, no entanto, são raros os momentos nos quais se reflete sobre como se define a tal magia da transmissão do saber, o que Steiner (2018, p. 11) chama de *mistério*: “O que dá a um homem ou mulher o poder de ensinar a um outro ser humano, de onde provém essa autoridade?”.

Tal questionamento, se aproxima da concepção de Hannah Arendt no que diz respeito à importância da autoridade docente e do mundo continuar existindo mesmo após seres humanos morrerem, por isso, reforça o compromisso dos adultos da incumbência pela responsabilidade do educativo e da importância da autoridade, como será verificado mais adiante com base no pensamento da autora.

1 Docência como profissão: em busca de um conceito na sociologia das profissões

Buscamos no dicionário *Caldas Aulete* online as definições para os termos professor/docente/docência. Para a terminologia *professor*, o dicionário mostra cinco definições intimamente relacionados: “1. Indivíduo que se especializou em ensinar, em escola ou universidade; docente; mestre; 2. Aquele que ensina algo (disciplina, atividade, arte, ofício, técnica etc.) a alguém; 3. Aquele que é perito ou muito versado em alguma coisa; 4. Aquele que professa uma religião; 5. Que tem diploma ou título de professor ou que ensina por ofício” (Caldas Aulete, 2021).

Já para a terminologia *docente*, o dicionário traz as definições: “1. Que ensina; 2. Diz-se da categoria da Igreja que compreende os que atuam no ensino da doutrina; 3. Ref. a quem ensina, a professor ou ao professorado (corpo docente); 4. Professor, mestre, educador”. Para finalizar a pesquisa no respectivo dicionário, buscamos pelo termo *docência* que apresentou duas definições “1. Qualidade de docente [Cf. discência] 2. O exercício do ensino, do magistério” (Caldas Aulete, 2021). Percebemos que

de acordo com dicionário, os termos professor/docente/docência possui sinônimos do que é comum a profissão de professor, que refere-se ao ato de ensinar algo a alguém, mas que exige uma formação específica, mesmo quando esta profissão está relacionada com o ensino de uma doutrina religiosa.

A profissão *professor* – terminologia um tanto vaga, com complexas raízes e antecedentes religiosos e ideológicos – inclui diversas particularidades quanto se pode imaginar, desde uma vida composta por rotinas e sem encanto até um exacerbado sentido de vocação. Do mesmo modo que o termo profissão professor contém variados tipos de descrições que vão desde o pedagogo que destrói almas ao mestre com carisma, também estamos imersos em diversas formas de ensino: elementar, técnico, científico, humanista, moral, filosófico.

As profissões, como conhecemos hoje, de acordo com Dubar (2005) têm sua origem em um processo histórico que possui relação direta com as formas nas quais organizaram o trabalho e as necessidades da sociedade. Ao passo que tais ocupações foram se especializando, identidades evidenciadas e pouco a pouco delineadas, a compreensão de profissão foi gradativamente ganhando forma. Dubar (2005), tentando compreender origem e evolução das profissões até a chegarmos a compreensão de socialização profissional, afirma que o termo “sociologia das profissões” é uma tradução do inglês *Sociology of the Professions*. No francês o termo “profissão” possui pelos menos dois principais significados e que correspondem a duas terminologias que no inglês são diferentes. O termo profissão também pode designar a totalidade dos “empregos” do inglês *Occupations*; ou as “profissões” liberais que no inglês vem da tradução *Professions*. Tal terminologia pode ainda possuir, conforme o autor, um terceiro termo ou *métier*, que em português significa ofício.

No Ocidente, conforme o autor supracitado, as profissões *liberais* ou no sentido dos *ofícios* possuem uma origem em comum nas corporações, especificamente no século XI na Idade Média. Mas é em torno do século XV que as profissões de fato são verdadeiramente instituídas, período que ficou conhecido como época áurea das corporações. Nesse tempo também havia uma diferenciação dos termos em dois tipos: o primeiro que se caracterizava como o quem tinha *direito ao corpo* ou poderia participar da corporação e o segundo como o quem não tinha direito, no geral eram as pessoas sem qualificação.

Fazendo referência aos estudos do historiador Lê Goff sobre a criação das universidades no século XIII, Dubar (2005) afirma que nessa época o trabalho era visto como uma arte e pertencia a qualquer indivíduo que participava das corporações:

As artes liberais e as artes mecânicas, os artistas e os artesãos, os trabalhadores intelectuais e os manuais faziam parte de um mesmo tipo de organização corporativa que assumia a forma de “ofício juramentado” em “cidades juramentadas” onde se “professava uma arte”. O termo “profissão” deriva dessa “profissão de fé” cumprida por ocasião das cerimônias rituais de admissão nas corporações (Dubar, 2005, p. 164).

Conforme as universidades foram se desenvolvendo e se consolidando, as artes liberais e as artes mecânicas também foram dissociadas, o que levou à diferenciação entre as *profissões* originadas das sete artes liberais, ensinadas nas universidades e relacionadas mais “à ideia de espírito do que à mão” (Dubar, 2005, p. 164) e, os *ofícios* que eram originados nas artes mecânicas, mais relacionados com a conceituação de trabalho braçal “em que as mãos trabalham mais que a cabeça” (Dubar, 2005, p. 164). Historicamente, a oposição entre profissões e ofícios pode ser relacionada às características classificadoras e que foram estruturadas socialmente, reproduzidas através dos séculos como cabeça/mãos, trabalhadores intelectuais/trabalhadores manuais, alto/baixo, nobre/vil etc. Entretanto, ambas possuem o mesmo modelo de origem, isto é, as corporações, e eram reconhecidos por uma característica principal, relacionada à dignidade e à qualidade de um *estado juramentado* de uma profissão de fé corporativista. Assim, “o ato essencial que unia entre si os membros de uma corporação era um juramento religioso solene” (Dubar, 2005, p. 165). Esse juramento possuía um caráter simbólico e moral, aproximando-se de outros ritos de ingresso como nos juramentos que são pronunciados pelos “padres por ocasião de sua ordenação, pelos monges quando recebem as ordens, pelo rei em sua coroação, pelos cavaleiros quando entram na ordem da cavalaria ou juram fidelidade a seu senhor, ou pelos universitários quando recebem seu diploma de doutorado” (Dubar, 2005, p.166).

Os juramentos considerados mais importantes eram realizados pelos mestres, mas um fato relevante conforme aponta Dubar (2005) é que os aprendizes comumente também deviam prestar juramento quando era dado início a sua aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem de um ofício era muito mais que adquirir habilidades para desempenhar uma atividade quando adulto, mas significava fazer parte de uma comunidade moral com motivações profundas. Portanto, ser um profissional dos ofícios ou das profissões implicaria assumir um compromisso duradouro com a comunidade através de uma atividade:

O estado juramentado, uma vez criado, existia definitivamente como "corpo, confraria e comunidade". Essa permanência da comunidade se compreendia de duas maneiras. A primeira era que, tão logo instituída pela autoridade real, a comunidade, com seus direitos e privilégios, era reconhecida como um corpo permanente no Estado [...] A segunda era que quem entrava nessa comunidade permanecia membro até o fim da vida - pelo menos em princípio. Essa ideia do pertencimento a uma corporação como engajamento de uma vida era encontrada sob diversos aspectos na linguagem corporativa (Dubar, 2005, p. 166).

Notamos assim que a profissão ou o ofício adquiriu uma dimensão comunitária que era estruturante de uma comunidade conforme Dubar (2005). Portanto, tais características sobre a origem do termo profissão ou ofício aproximam com a definição de uma identidade construída que é intrínseca aos

sujeitos que delas participam. A profissão desde sua origem está intimamente relacionada com o sentimento de pertencer a coletividade.

Entretanto, para além dessa compreensão, muito da nossa concepção epistemológica sobre profissão vem a ser influenciada pelos trabalhos do sociólogo Norbert Elias e, portanto, consideramos pertinente apresentar as ideias desse autor. Elias (2006) sobre o surgimento da profissão naval na marinha inglesa, buscou se concentrar na caracterização social dos membros dessa profissão em ascensão, baseando-se em dois grupos sociais diferentes e nas tensões e conflitos entre esses grupos. Ao refletir sobre as profissões de modo geral, o autor as define como "funções sociais especializadas que as pessoas desempenham em resposta a necessidades especializadas de outras" (Elias, 2006, p. 89). Nessa perspectiva, o estudo da gênese de uma profissão não se restringe à identificação dos primeiros indivíduos que exerceram determinada atividade, mas envolve a análise das funções e relações sociais que possibilitam sua constituição e reconhecimento.

Embora Norbert Elias não tenha realizado um estudo sistemático especificamente na esfera educacional, muito do seu entendimento e sua teorização a respeito das profissões trouxeram contribuições para a compreensão da educação na sociedade contemporânea. Conforme aponta Veiga (2013, p. 2) o sociólogo também desenvolveu as seguintes características na descrição de uma profissão: "definição, extensão e limites da autoridade; clareza da autoridade implicada na posição; denominação uniforme para a tarefa e exercício da função; nível de interdependência e relações de poder entre as diferentes profissões". A autoridade é um requisito que define a profissão conforme a sociologia das profissões elisiana. Ainda sobre as profissões, Elias (2001, p. 90) afirma que elas não dependem dos indivíduos específicos que as exercem em determinado momento histórico, mas possuem uma existência social relativamente autônoma, sustentada por grupos e relações sociais. Nesse sentido, "elas continuam existindo depois que esses seus representantes morrem" e, assim como as línguas, pressupõem a existência de uma coletividade. Para o autor, as transformações profissionais não decorrem exclusivamente da ação de indivíduos isolados, mas das mudanças mais amplas que ocorrem na sociedade, uma vez que "a situação de mudança de uma comunidade inteira cria as condições para o surgimento de uma nova ocupação e determina o curso de seu desenvolvimento" (Elias, 2001, p. 91).

Além da autoridade, conforme a perspectiva elisiana, também tem-se a ideia que, no que concerne as profissões, elas continuam existindo mesmo após a morte de seus representantes. Com relação à profissão docente, o surgimento das universidades possui estreita relação com essa profissão conforme aponta com Falcón (2015) no prefácio do livro *Ascensão das Universidades* de Charles Haskins que "a raiz das universidades sempre foi, ao que tudo indica, um professor. Alguém se destacava no ensino de

uma disciplina, e eis que a ele acorriam alunos de toda parte, seja para matar a curiosidade ou para obter desempenho superior em alguma profissão nobre (como advocacia, medicina ou teologia)” (Falcón, 2015 *apud* Haskins, 2015, p.13).

Veiga (2013) afirma que nas sociedades ocidentais e, à medida que houve uma demanda por professores a contar do século XVIII, é que a profissão se desenvolveu (Veiga, 2013). Com base na definição proposta por Elias compreendemos que uma profissão de caracteriza por ocupações que os indivíduos assumem e as manifestam em práticas concretas, entretanto, se as profissões são legitimadas por sua ação na prática, subte-se que elas implicam uma determinada totalidade de conhecimentos e capacidades do profissional, incluindo a autoridade conforme aponta o autor. Tal perspectiva elisiana se aproxima da compreensão de Arendt no que concerne à importância da autoridade docente e do mundo continuar existindo mesmo após seres humanos morrerem, por isso, reforça o compromisso de sermos responsáveis pelo ato educativo e a importância da autoridade, como veremos mais adiante ao tratarmos da compreensão da autora.

2 A importância da autoridade: distinção entre autoridade e poder em Hannah Arendt

No intuito de realizar uma interpretação sobre a terminologia *autoridade* para a educação e consequentemente para o ofício docente, buscamos trazer a compreensão de Arendt sobre o que é autoridade. A autora esclarece que para se compreender o que é autoridade é mais fácil entender o que ela foi, e o que não a define, para que se evite más compreensões do termo, uma vez que, a autoridade desapareceu na atualidade, quando se perdeu o sentido do legado, do que era público ou daquilo que fazia parte da vida comum:

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos (Arendt, 2011, p. 129, grifo nosso).

Tais formulações da autora remetem à problemática da autoridade em relação ao pensamento político na modernidade, pois a história da sociedade manifestou significativas mudanças no sentido original da autoridade e mostrou que continuamente houve perda da tradição, do respeito às referências do passado e do entendimento da vida em comum, contribuindo para a constituição de sua própria crise.

Percebe-se que a forma como é vista, investigada e organizada a vida social no mundo atual e industrial, que ela seguiu um sentido contrário às noções de compreensão de autoridade (Roure, 2007).

As transformações que constituem a modernidade ao introduzir novos modelos econômicos, sociais e políticos, também impulsionaram modificações substanciais no espírito humano. Nesse sentido, a consolidação de um novo modelo social econômico implicou uma nova forma de compreensão das relações humanas com base na razão, da ciência e do direito, o que em seus limites acarretou um certo desprezo ao senso comum, a linguagem comum, a religião e metafísica, que possuem verdades comuns e valores universais (Roure, 2007). Tais movimentos que provocaram uma ruptura nas formas de poder e a posterior secularização do mundo e da razão, desfizeram a compreensão da autoridade e estabeleceram novas bases para a constituição e ordenação do estado-nação e, por conseguinte, compreensões atuais de autoridade. Nesse sentido, o caminho seguido pelos eventos que instituíram a modernidade, teve como ponto máximo a Revolução Industrial (Roure, 2007) invertendo “a prioridade da razão sobre o agir e da prescrição mental de regras sobre as ações dos homens” (Arendt, 2011, p. 68).

Portanto, na compreensão de Arendt, após a Revolução Industrial mudaram os valores, motivados pela ideia de progresso e transformação, alterando as características fundantes do novo homem socializado. A contemplação e observação das verdades eternas que antes foi o que garantiu a continuação da existência, passou a ser a ação humana contínua e gradual para a transformação de si mesmo e do mundo:

O conhecimento que revoluciona encontra-se posto, sempre, na perspectiva da ciência, da evolução tecnológica e de um presente que se projeta exclusivamente na aspiração de desenvolvimento. As antigas referências de saber – o conhecimento tradicional do passado – tornam-se insipientes diante da emergência de um futuro cujas promessas se assentam na premissa incansável da mudança pelo fazer humano (Roure, 2007, p. 182).

Para Arendt, a existência humana passou a ser reduzida ao presente imediato, utilitarista, pragmatista e ao seu papel de funcionalidade no mundo produtivo, perdendo-se as concepções de homem e de mundo, de pluralidade e vida comum. A destruição das tradições e do sentimento de vida em comum implicou interrupção de um fio que guiava o homem por meio dos domínios do passado, pois se o mundo se caracteriza como dada realidade criada a cada geração e que remete à ação do indivíduo, os elementos e conhecimentos que pertencem ao mundo passado não possuem mais validade e legitimidade (Roure, 2007).

Para refletir sobre a importância da tradição, Arendt utiliza a metáfora do testamento para explicar o papel da tradição na transmissão do legado cultural entre as gerações. Assim como um testamento transmite uma herança aos herdeiros e orienta como ela deve ser compreendida, a tradição transmite às

novas gerações o patrimônio cultural, histórico, político e intelectual da humanidade "que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual seu valor" (Arendt, 2011, p. 31). Arendt não afirma que o passado e o futuro deixam de existir cronologicamente. O que desaparece é sua significação humana. O passado deixa de orientar o presente, e o futuro deixa de ser concebido como continuidade de uma herança recebida. Na ausência da tradição, a existência humana reduz-se ao fluxo contínuo das mudanças e à repetição dos ciclos naturais da vida. O mundo perde sua permanência simbólica, histórica e cultural, restando apenas a sucessão dos acontecimentos e a continuidade biológica das gerações.

Arendt afirma que a crescente industrialização provocou uma alienação do mundo e “conduziu a uma situação na qual o homem, onde quer que vá, encontra apenas a si mesmo” (Arendt, 2011, p. 96), culminando numa existência privada, isolada do indivíduo, pautando-se fundamentalmente na competitividade e na satisfação imediata de necessidades também imediatas. A destituição do caráter público, ao qual é inerente ao próprio conceito de liberdade, passa a ser compreendido apenas no âmbito privado, paradoxalmente a autoridade passa a constituir-se como contrária a concepção de liberdade. Conforme aponta Roure (2007) sobre autoridade com base em Arendt, as consequências para as formas de governo é que as relações sociais passaram a ser mediadas por interesses, incidindo na tirania e no autoritarismo, pois como a liberdade só podia ser realizada no mundo interno, a autoridade adquiriu um sentido imediato e abstrato, estritamente para manter as relações de poder.

A privação da autoridade teve seu auge, no entanto, quando houve a ascensão do nazismo e stalinismo que representou em termos de política, no século passado, o fim de uma tradição. Tais sistemas de governos totalitários instituíram uma nova forma de governo baseada no terror na Europa. O fim da tradição política ocidental se configurou como ponto máximo e avesso a qualquer sistema político (Briskievicz, 2020). Na concepção de Arendt:

Viver em uma esfera política sem autoridade nem a consciência concomitante de que a fonte desta transcende o poder e os que o detém, 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 (Arendt, 2011, p. 186-187).

Logo, no seu entendimento, a extinção da autoridade não pode ser confundida nem com poder nem com autoritarismo. O poder se caracteriza como o ser humano ser capaz de agir em conjunto e nunca individualmente, pois é propriedade de um grupo e só existe enquanto esse permanecer unido. O poder se identifica como um fenômeno da política originado na teia de relações humanas, do agir entre iguais, não estando relacionado com um ato mandatário e com obediência. Quando se faz referência à obediência nas

relações de poder, deve-se fazer referência a compreensão de consentimento, assim “um adulto consente onde uma criança obedece; se dizemos que um adulto obedece, ele apoia a organização, a autoridade ou a lei que reivindica ‘obediência’” (Arendt, 2004, p. 109 *apud* Moreira, 2016, p. 1036).

A autoridade não exige nem coerção e nem a persuasão; mas pressupõe igualdade. Ela está fundada no reconhecimento daquele a quem se pede que obedeça e de forma alguma no poder daquele que manda. Assim, em Arendt, poder e autoridade não são conceitos equivalentes. O poder decorre da ação conjunta e do consentimento entre os indivíduos, enquanto a autoridade se fundamenta no reconhecimento de uma assimetria legítima, sem recurso à coerção. O poder também não deve ser confundido com a dominação, pois o poder significa uma relação política de igualdade e a autoridade. A autoridade também sempre implica obediência e por esse o motivo é frequentemente confundida com outras denominações, que ao tentarem obtê-la acabam por utilizar o poder ou a violência (Arendt, 2011).

A autoridade, entretanto, não é encontrada em toda relação que envolve mandado e obediência. Moreira (2016) com base em Arendt, exemplifica por meio de duas situações hipotéticas onde a obediência está presente, mas não a autoridade: na primeira situação tem-se o caso de um médico que detém a obediência de seus pacientes porque eles reconhecem sua autoridade de especialista. Neste caso, pressupõem-se que o conhecimento do médico lhe dá autoridade para dizer aos pacientes qual medicação devem tomar, a dosagem e a frequência. Na segunda situação, tem-se uma pessoa armada que também é capaz de obter a obediência das pessoas que são por ela ameaçada, entretanto, neste caso, a obediência tem origem no medo, não havendo das pessoas ameaçadas nenhum reconhecimento da legitimidade da pessoa armada que dita as ordens. Não existe, portanto, nesse segundo caso, um vínculo de autoridade com base nos conceitos de Arendt, conforme aponta Moreira (2016). Essa mesma reflexão pode ser aplicada para o relacionamento dos professores com seus alunos e suas consequências para o ofício da docência.

3 A perda da autoridade na educação e consequências para o ofício da docência

Nesta seção, buscamos compreender a autoridade relacionando-a ao ofício docente. Entretanto, tal termo está intimamente relacionado com a crise na educação que Arendt traz no seu livro *Entre o passado e o futuro* especificamente no quinto capítulo cinco *A crise na educação* quando escreve no tocante a esse tema. Conforme César e Duarte (2010), o diagnóstico que Arendt faz a respeito da atual crise educacional na condução do ensino e da aprendizagem, também está presente em outras temáticas que são centrais no seu pensamento filosófico e político, em especial, quando escreve sobre a condição humana e sobre crise na política moderna.

Em um primeiro momento, cabe considerar que quando a autora fala da problemática na educação, seu objetivo é mostrar que esta foi um acometimento colocado na educação, em especial, no início da década de cinquenta, no último século, pois se caracterizou como um enfrentamento na política de fundamental importância, já que está totalmente relacionado o desaparecimento da autoridade na política moderna, propagado para a relação escolar e educação dos filhos, denominadas áreas que antecedem a política. Embora a autora considere que a verdadeira autoridade desapareceu na contemporaneidade e, em seu lugar tenha emergido o autoritarismo; a problemática da crise na educação atual também envolve questões estritamente educacionais, presentes não apenas na educação estadunidense, mas também no ocidente (César; Duarte, 2010).

No caso estadunidense, para Arendt (2011) foi a partir da ideia do novo e de colocar maior foco nas crianças que se originou um ideal educacional fortemente influenciado por Rousseau, no qual a educação passou a ser concebida como instrumento da política e a própria atividade política foi entendida em termos educativos, incorrendo em um grave equívoco, já que na sua concepção não deve existir relação entre educação e política, pois a política ocupa-se de indivíduos que passaram pelo processo de escolarização e, portanto, foram educados. Com o pragmatismo, a novidade encontrou solo fértil no caso americano e Arendt (2011, p. 227) afirma que as modernas teorias educacionais, caracterizadas por uma combinação de “bom senso e absurdo”, surgiram inicialmente na Europa Central como experiências restritas a determinadas escolas e instituições educacionais. Contudo, no contexto da educação progressista norte-americana, essas teorias provocaram profundas transformações na organização da educação, resultando no abandono dos métodos e tradições pedagógicas anteriormente estabelecidos. Segundo a autora, esse processo contribuiu para que critérios tradicionalmente vinculados ao julgamento pedagógico fossem substituídos pela adoção de teorias educacionais cuja validade nem sempre era suficientemente questionada.

Ao observar os aspectos educacionais, Arendt afirma que essa crise foi agravada quando houve a junção da educação com a psicologia, dando origem a vários programas para a educação com base no progressivíssimo. Arendt destaca três pressupostos presentes na educação americana e que geraram esta crise. O primeiro é resultado da junção da atual psicologia e do pragmatismo de Rousseau que, ao se unirem com a pedagogia, transformaram o setor educacional em uma esfera de compreensão do ensino, modificando o conteúdo que deveria ser ensinado. Assim, ao invés da formação dos sujeitos ser voltada para um agir no futuro na esfera pública, essas perspectivas psicopedagógicas ao recusarem a função e simbologia da autoridade docente no decurso da aprendizagem escolar, deixaram tais indivíduos infantilizados, a qual se desdobra até a maioridade (César; Duarte, 2010).

Resulta desse primeiro pressuposto que o fundamento da educação passar a ter em mente o grupo e não no indivíduo, tendo consequências desastrosas para a criança pois “a autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado” (Arendt, 2011, p. 230). Ao permitir a emancipação da criança essa de fato não foi liberta, mas apenas ficou assujeitada a uma espécie de poder terrivelmente pior e mais ditadora, ou o autoritarismo da maioria absoluta, impossibilitando-a de se rebelar contra a maioria numérica. A resposta das crianças a essa pressão encaminha para se conformarem ou para o delito, e reiteradamente acontece a junção dos dois aspectos, e, portanto, um perigo que surge na educação moderna ao tentar excluir a criança no seu mundo (Arendt, 2011).

O segundo pressuposto está relacionado com as interferências psicologizantes modernas e preceitos do pragmatismo no âmbito educacional no qual formam-se os professores, quando transformaram a Pedagogia numa ciência que trata do processo de ensino como um todo ao de o professor não ter obrigação como conteúdo da matéria que leciona, surgindo a ideia que o professor é alguém que pode “simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular” (2011, p. 231). Tal pressuposto tem sérias consequências para a docência, pois resultou nas últimas décadas:

[...] em um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias, particularmente nos colégios públicos. Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais, e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz. Dessa forma, o professor não-autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir (Arendt, 2011, p. 231).

Arendt (2011) não restringiu a indicar as problemáticas advindas apenas da perspectiva dos educandos, mas incluiu a perspectiva dos docentes, os quais também foram prejudicados ao serem deixados sozinhos, já que sua formação passou a ser deficiente no que diz respeito aos conteúdos. Os professores não mais representavam um representante legal diante das crianças (César; Duarte, 2010). Além desses dois pressupostos mais um é acrescentado. O terceiro pressuposto está relacionado à compreensão que só se aprende fazendo, ou dito de outra forma, apenas o que o aluno vivenciou é o que faz com que ele aprenda; essa é uma problemática que acabou por reduzir a experiência do ensino e do papel do professor. Tal pressuposto, segundo a autora, assume o entendimento que “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária

quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer (Arendt, 2011, p. 232).

A motivação de não ter sido concedida importância ao domínio da matéria pelo professor foi o interesse de que ele permanecesse em um processo permanente de aprendizagem, demonstrando sistematicamente como o saber é produzido e não transmitisse um *conhecimento petrificado* (Arendt, 2011). Portanto, há uma maior ênfase no ensino ou processo; não mais na matéria ou conteúdo, ou seja, não mais ensinar conhecimentos, mas incutir habilidades, resultando, no caso estadunidense, na modificação dos institutos educacionais voltados ao ensino em institutos voltados para a vocação (Arendt, 2011). A aplicabilidade do pragmatismo na esfera educacional é comum nas pedagogias que predizem ser mais importante construir o conhecimento ou embutir uma competência e não mais ensinar conhecimentos. Arendt considera tal pressuposto do pragmatismo problemático enquanto metodologia de ensino partindo do conceito que em o aprendizado só é possível quando se pratica (César; Duarte, 2010).

Para a autora, os três pressupostos – abandonar a criança em seu mundo, ideais pragmatistas na educação e a má formação dos professores – representam os elementos específicos da pedagogia e que são decisivos para se compreender a atual crise educacional, principalmente quando se nota a péssima formação docente (César, Duarte, 2010, p. 832). Por fim, corroboramos com Moreira (2016), quando afirma que a palavra crise para Arendt significa que a humanidade perdeu as respostas, os critérios para julgar, mas não significa degeneração ou morte, pois a autora considera a crise como um momento propício para questionar a essência de tudo o que foi posto a nu.

Portanto, enfrentar a problemática da autoridade e suas repercussões na esfera educacional, supõe pesquisar a raiz da questão e buscar propor novas respostas para as problemáticas advindas, distanciando-se de uma aceitação acrítica a fórmulas prontas, que tentam mostrar uma solução para todos os problemas ou dificuldades educacionais como num passe de mágica (Moreira, 2016).

4 Em defesa do ofício da docência com autoridade e responsabilidade

Moreira (2016) afirma que Arendt assenta a sua reflexão na afirmação que a *natalidade* é o principal fundamento da educação. Para a espécie humana, o nascimento não tem o mero significado de surgir no mundo, mas se caracteriza como uma iniciação; não se caracteriza apenas como mais um ser no mundo, mas um ser único, diferenciado. Já César e Duarte (2010, p. 825), afirmam que a natalidade para Arendt se configura como essencial de sua concepção política, pois é porque é base de sua ontologia do agir e, consequentemente do ideal de liberdade e do novo, intrinsecamente relacionados ao a renovação da humanidade.

A educação, na perspectiva arendtiana, está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade, pois essa nunca permanece como é, mas se renova continuamente por meio do nascimento. A educação se caracteriza como um inacabamento e se torna constantemente necessária porque as crianças estão sempre se modificando num estado de *vir a ser*.

Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de *vir a ser*. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação (Arendt, 2011, p. 234-235).

Partindo do conceito de responsabilidade, dentro de um contexto *privado e público*, Arendt (2011) enfatiza e distingue o papel educativo tanto da família e dos professores junto aos mais jovens. A criança precisa ser protegida e o espaço da família entre quatro paredes representa esse local de proteção, representando o elemento privado em contraposição ao público. Os pais têm dupla responsabilidade na educação de seus filhos, pois assumem conjuntamente a responsabilidade pela vida, crescimento e conservação do mundo. Para Arendt (2011, p. 235) “quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação”.

Assim, em nossa sociedade, a educação desempenha um papel fundamental na inserção das novas gerações no mundo comum, constituindo uma importante mediação entre a esfera privada e a esfera pública. Contudo, essa passagem não se realiza exclusivamente pela educação e a escola não é nenhum dos dois mundos, mas a intermediação entre ambos. No âmbito escolar, é o professor que assume a figura de um representante adulto do mundo, responsável por iniciar os mais jovens nessa herança simbólica, assumindo a responsabilidade pela sua continuidade (Moreira, 2016). Partindo da distinção entre função dos pais no mundo privado e professores na esfera escolar é que o caráter da *responsabilidade* assume a forma de *autoridade*. Arendt esclarece que autoridade e qualificação do professor não são a mesma coisa:

Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (Arendt, 2011, p. 239, grifo nosso).

A autoridade do professor para Arendt emerge da confiabilidade de quem irá obedecer; da assimetria de lugares ocupados por professor e aluno, do reconhecimento da existência dessa assimetria. A perda da autoridade assume a perspectiva que as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade, pois autoridade implica responsabilidade e que toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las. Porém, educação implica conservação pois “faz parte da essência da atividade educacional,

cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa, - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (Arendt, 2011, p. 242).

Entretanto, a conservação serve unicamente na educação e não para a esfera da política, onde existem apenas adultos e iguais. Tal atitude conservadora na política teria consequências desastrosas, pois buscaria tentar fazer com que o mundo fosse aceito tal como está e não sua transformação. Mas, na educação estamos sempre educando para o novo:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (Arendt, 2011, p. 243-244).

Para a autora, a verdadeira crise na educação reside na problemática que é praticamente impossível falar de conservadorismo na educação, mas sem esse conservadorismo não é possível atingir uma boa educação, visto que essa possui relação direta com a perda da tradição Assim, Arendt (2011, p. 243) destaca que "até mesmo aquele mínimo de conservação e de atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível se torna, em nossos dias, extraordinariamente difícil de atingir", ressaltando que essa dificuldade decorre das profundas transformações da sociedade moderna.

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude com relação ao passado, tendo consequências diretas para o trabalho do professor, que tem que lidar com a educação moderna, pois é muito “difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna (a perda da tradição), pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado” (Arendt, 2011, p. 243-244). É nesse sentido que se torna difícil o trabalho dos professores, pois a educação por natureza implica necessariamente não abdicar da autoridade e nem da tradição, entretanto, as crianças nasceram em um mundo moderno que não foi construído nem procura ser mantido com base nem na autoridade e na tradição.

Na prática, a primeira consequência disso seria uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente. Em segundo lugar, a linha traçada entre crianças e adultos deveria significar que não se pode nem educar adultos nem tratar crianças como se elas fossem maduras; jamais se deveria permitir, porém, que tal linha se tornasse uma muralha a separar as crianças da comunidade adulta, como se não vivessem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis (Arendt, 2011, p. 243-244).

É importante compreender a distinção que Arendt faz de *aprendizagem* e *educação*, afirmando que não são a mesma coisa; a educação possui um ponto final que é o término da escola básica com o ensino médio e não com a continuidade de um curso técnico ou superior. Nas palavras de Arendt em tais cursos “o treinamento profissional nas universidades ou cursos técnicos, embora sempre tenha algo a ver com a educação, é, não obstante, em si mesmo uma espécie de especialização” visto que não tem mais a função de introduzir o jovem no mundo, mas em determinada parte dele (Arendt, 2011, p. 246). Compreende-se que para Arendt, a aprendizagem pode ocorrer ao longo da vida, entretanto, o adulto não pode ser educado, tendo a escolarização papel fundamental, pois “não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado” (Arendt, 2011, p. 247).

Pondo em evidência, mais uma vez, a questão da natalidade que constantemente faz a renovação do mundo, através de seres que precisam ser educados, Arendt busca fazer reflexões para sujeitos enquanto pais ou educadores sobre que papel devem assumir no compromisso perante o mundo:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2011, p. 247).

Para a autora, a educação é determinante para a conservação do mundo, pois significa mostrar para os jovens as estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que dão existência ao mundo em que vivem. Quando estiverem adultos, se lhes couberem a transformação e modificação do mundo por meio da ação política, presume-se que tenham aprendido a conhecer a complexidade do mundo em que vivem: mesmo que não seja essencialmente política, a educação possui um papel político fundamental, que é formar para cultivar e cuidar do futuro para com o mundo comum; o mundo para poder ser transformado necessariamente precisa ser conservado (César; Duarte, 2010).

Diferentemente de impor aos alunos como se fosse uma ditadura pedagógica, o que importa é o aprender a propor, a dialogar. Significa então que os professores propõem através dos currículos valores éticos e morais para os alunos. Os alunos em interação com os adultos vão aprender, praticar e ensaiar no cotidiano da escola o que depois será sua ação no espaço público (Briskiewicz, 2020). A escola pode favorecer experiências de diálogo, pluralidade e convivência, preparando os jovens para a vida pública,

portanto não dissociado do currículo e dos processos culturais que é desejado para a educação, embora não se confunda com o espaço político propriamente dito, pois conforme Arendt (2011, p. 223), a respeito da crise na educação “é sempre impossível isolar completamente o elemento universal das circunstâncias concretas em que esse problema aparece”.

Considerações finais

A Constituição Federal do Brasil de 1988 prevê a formação de cidadãos livres. Qual seria então o papel que cabe à educação conforme o pensamento de Arendt? Qual seu papel social? O papel social da escola é eminentemente educar, mas acima de tudo, o papel de educar para Arendt tem a ver com a responsabilidade pelo mundo, a *responsabilidade* de orientar, de guiar, de mostrar, explicar, analisar e passar tais conhecimentos selecionados pelas gerações anteriores para as gerações que estão chegando.

Qual seria então o papel que cabe aos professores, ao ofício da docência? Carvalho (2015) sobre a educação com base no pensamento de Arendt enfatiza que:

O acolhimento dos novos num mundo preexistente pressupõe, então, um duplo e paradoxal compromisso por parte do educador. Por um lado, é preciso zelar pela durabilidade desse mundo comum de heranças simbólicas no qual ele os acolhe e inicia. Por outro, cabe-lhe cuidar para que os que são novos no mundo possam vir a se inteirar dessa herança pública, apreciá-la, fruí-la e renová-la. É essa iniciação numa herança comum – de saberes, práticas, conhecimentos, costumes, princípios, enfim, de *obras* às quais um povo atribui grandeza, valor, mérito ou significado público – que constitui o objeto precípuo da ação educativa (Carvalho, 2015, p. 27).

Cabe ressaltar que a responsabilidade caracteriza-se como uma característica da autoridade, a autoridade por sua vez, difere de qualificação. Os professores podem ser qualificados e ter excelente formação, mas não ter responsabilidade, que é o trabalho de apresentar o mundo para os jovens e as crianças. Um professor pode ser qualificado mas não responsável, entretanto, um professor responsável também precisa de qualificação para que o seu discurso não se transforme em demagogia. O seu papel é de ser um mediador entre a escola e o mundo. A escola não se caracteriza como a família, mas também não se caracteriza como o mundo; é o elemento de transição entre a família e o mundo. A autoridade do professor se caracteriza por exercer o papel na escola, como um representante dos adultos do mundo. Recorrendo, uma última vez, ao pensamento da autora sobre a educação:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. **Isso significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto à nossas crianças e aos jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude**

radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro. Cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos (Arendt, 245-246, grifo nosso).

Portanto, a ênfase de Arendt na responsabilidade pela educação ocorre porque o exercício da docência possui uma dimensão política. Todos os professores exercem uma atuação política porque estão formando as novas gerações para assumirem o mundo. Esse trabalho também lida com o fenômeno da autoridade. A autoridade se relaciona com a tradição (não tradicionalista) dos conhecimentos que são escolhidos como válidos. Em algum momento, ao olhar para o passado, algumas referências são retiradas para a atuação na atualidade. A responsabilidade docente, portanto, é essencial.

Embora Arendt defenda que a educação não deva ser confundida como esfera política, sendo essencial preservar sua especificidade como espaço de apresentação do mundo às novas gerações, é por meio da ação docente que o professor leva os educandos a assimilar o legado das gerações anteriores. Nesse sentido, embora a educação não se confunda com a política em seu sentido estrito, é inegável que a atuação docente produz efeitos políticos, uma vez que participa da seleção de conteúdos que irão fazer parte da formação daqueles que futuramente atuarão na vida pública, ao ingressarem na vida política.

Essa tensão evidencia a complexidade do pensamento arendtiano assim como a complexidade do trabalho, da responsabilidade e da autoridade docente, convidando-nos a suscitar novas reflexões acerca das relações entre educação e os desafios educacionais contemporâneos. Tais desafios envolvem o racismo, a violência, a intolerância e diversas formas de exclusão presentes na esfera educacional. A responsabilidade docente pela preservação do mundo comum não pode significar a reprodução acrítica de práticas tradicionalistas – no sentido de manutenção de estruturas que perpetuem o racismo, a violência, a intolerância e outras formas de exclusão.

Ao contrário, a autoridade docente deve estar comprometida com uma tradição compreendida como uma formação crítica, capaz de promover o diálogo, o respeito à pluralidade, a valorização da diversidade. Uma formação de sujeitos aptos não apenas a conhecer o mundo que recebem, mas que, quando estiverem aptos a atuar no mundo político também possam transformá-lo de maneira ética, responsável e democrática. Pois, embora a educação tenha um caráter conservador, ela deve preparar os educandos em formação para transformar o mundo. Diante dessa perspectiva, entende-se que as contribuições de Arendt permanecem atuais e relevantes para pensar os desafios enfrentados pelos docentes no âmbito educacional na atualidade, uma vez que, diante de tais desafios, a educação encerra uma aparente contradição: deve ser conservadora, mas também transformadora.

Referências

- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. *Hannah Arendt: educação e política*. Curitiba: Appris, 2020.
- CALDAS AULETE, Dicionário. *Docência*. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/docencia>. Acesso em 15 de out. de 2021.
- _____. *Professor*. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/professor>. Acesso em 15 de out. de 2021.
- _____. *Docente*. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/docente>. Acesso em 15 de out. de 2021.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação: uma herança sem testamento*. 2013. 115 f. Tese de Livre Docência (Filosofia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ELIAS, Nobert. Estudos sobre a gênese da profissão naval: Cavalheiros e Tarpaulins. *Maná*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 89 – 116, 2001.
- FALCÓN, Rafael. Prefácio. In: HASKINS, Charles Homer. *A ascensão das universidades*. Balneário Camboriú, SC: Livraria Danúbio Editora, 2015.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. 1.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- MOREIRA, Thiago Miranda dos Santos. Autoridade docente: repensar um conceito. *Educ. Pesqui*, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1031-1044, 2016.
- ROURE, Susie Amâncio Gonçalves. Educação e crise da autoridade na perspectiva de Hannah Arendt. In: *Educativa*, Goiânia, v.10, n.2, p.179-190, jul./dez. 2007.
- STEINER, George. *Lições dos mestres*. Tradução de Maria Alice Máximo. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018, 195p.
- VEIGA, Cynthia Greive. História da profissão docente: o problema da autoridade (Brasil, Séculos XVIII - XX). GT-História da Educação, In: *36ª Reunião Nacional da ANPEd*, 2013.

Recebido em: data

Aceito em: data