

PONTO E CONTRAPONTO SOBRE AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO: LEITURAS DE HANNAH ARENDT E DE ALAIN RENAUT.

Point and counterpoint on authority in education: readings by Hannah Arendt and Alain Renaut.

Maria de Jesus dos Santos¹

RESUMO:

O problema da autoridade é caro à filosofia política e também ao campo educacional. Hannah Arendt trata dele articulando-o à compreensão de política e nos ajuda a entender que na crise geral do mundo moderno há elementos que se interseccionam de maneira significativa com uma crise na educação, sendo a perda da autoridade um deles. A abordagem que realiza desses problemas é bastante singular, pois não encontramos uma descrição do que sejam Autoridade e Educação como categorias ou uma significação específica delas, tampouco constatamos uma doutrina pedagógica em seu pensamento; seu enfoque assinala mais objetivamente as dificuldades em que nos encontramos desde o século XX, quando uma perda da autoridade repercute em todas as esferas da vida, de modo particular na criação das crianças, no la e na escola. No texto *A crise na educação* (1958) se ocupou com os problemas políticos que têm atravessado o campo educacional e formativo, e em *Que é autoridade?* Parte constitutiva da obra *Entre o passado e o futuro* (1961), fez uma investigação retrospectiva, perguntando sobre *o que já foi* a autoridade; partiu do presente até chegar aos modelos políticos romanos e gregos, procurando demonstrar sua perda de sentido nos dias atuais. Em síntese, concluiu que o significado de autoridade foi totalmente enevado pela crise política em que nos embrenhamos, e que hoje só possuímos uma memória parca dela, podendo lhe entender apenas como *um não mais*. No tocante ao problema Alain Renaut impetrou algumas considerações críticas à análise arendtiana, contrapontos que daremos luminosidade neste estudo.

Palavras-Chave: Autoridade. Educação. Contraponto. Hannah Arendt. Alain Renaut.

Keywords: Authority. Education. Counterpoint. Hannah Arendt. Alain Renaut.

Notas sobre Autoridade em Arendt

Autoridade é um termo antigo que advém da matriz latina *auctoritas* e significa aquele que age e que acrescenta algo ao mundo, *augere*. Centrada nessa etimologia, a autoridade de uma pessoa é um carisma, uma qualidade ou capacidade natural que leva outras pessoas a respeitarem-na e seguirem-na. No paradigma clássico autoridade é algo que carece de uma legitimidade publicamente reconhecida: na antiguidade romana era outorgada a determinados cidadãos e procedia de um saber, de uma experiência, de uma vivência; quem ostentava a *auctoritas* era uma pessoa ou uma instituição que resguardava uma qualidade moral e podia emitir uma opinião qualificada pelo tempo. Tal opinião não tinha força legal vinculante, nem podia ser imposta de modo discricionário, mas, no entanto, continha consigo um valor moral forte.

Em nossa tradição de pensamento autoridade tornou-se um tema filosófico relevante, porque envolve as relações humanas hodiernas, e também diz respeito a política, pertence, assim, à esfera pública e à esfera privada e por conta disso se busca compreender: os critérios que lhe dão justificação e as tentativas de demonstração dos fundamentos de sua validade. Procura-se entender

¹ Professora na Universidade Federal do Piauí. Doutora em Filosofia da Educação pela FEUSP. E-mail: professoramjesus@ufpi.edu.br

o que a torna legítima e viável em algumas sociedades e questionável em outras, por que tem sido mais rejeitada nas democracias recentes? Qual o motivo do seu atual aprisionamento às noções de violência, força, tirania? Por que derivou o autoritarismo? Aprender a presença desse fenômeno no mundo e indagar sobre os critérios de sua legitimidade funciona para nós como *um perguntar se na contemporaneidade ainda há lugar e sentido para ele ou se haveremos de dá conta do nosso tempo sem esse artifício.*

Atualmente há uma convenção usual sobre o entendimento de autoridade que se fez comum, alia-se a ideias de autoridade ao conceito de poder, referindo-se a toda força que se exerce sobre um grupo ou sobre outra pessoa ou dizendo respeito ao poder que um grupo possui sobre outro grupo ou sobre alguém. Em todas as esferas da vida há uma vinculação automática entre autoridade, poder e força.

Arendt, por sua vez, compreendeu que ao longo do tempo a autoridade foi se convertendo em autoritarismo exacerbado, em violência excessiva, chegando ao seu apogeu com os regimes totalitários. Devido a esse regime cruel e ideológico não há mais como compatibilizar autoridade e política na contemporaneidade, e em decorrência disso, no âmbito do lar e da escola qualquer autoridade é recorrentemente questionada, abrindo brechas para situações de tensões, desentendimentos, e resultando em muitos equívocos nas práticas educativas. Arendt nos leva a pensar que embora se tenha adotado os traços de uma cultura democrática liberal, de igualização e horizontalização das relações, persistem incertezas e dificuldades quanto ao modo de nos relacionarmos uns com os outros no presente; julgamos ser ainda permanente a tensão em torno do problema da autoridade na educação.

Chama nossa atenção o modo singular de compreensão das experiências de autoridade trazidos por Arendt, porque seu movimento interpretativo não quer defini-la ou julgá-la. No texto *Que é autoridade?* Inicia a análise recolocando o problema para tentar lançar luzes sobre uma questão que, segundo observou, se tornou turva, envolvida em controvérsias no ambiente político (das democracias liberais), e que por isso não há mais condição teórica ou prática de se saber ao certo *o que ela é.* Nesse texto publicado em 1961 como capítulo de *Entre o passado e o futuro*, há uma assertiva inicial que é provocadora e já evidencia dificuldades interpretativas: “para evitar mal entendidos, teria sido muito mais prudente indagar no título: o que foi – e não o que é autoridade?” (ARENDR, 2014, p. 127). Ora, se o exercício possível de ser realizado, dá conta apenas daquilo que já foi, aconteceu, obviamente, um afastamento radical das experiências do passado, aquela contida na tradição política grega, e especialmente no mundo romano; esse distanciamento foi tão grande que se relacionados presente e passado, não se poderá capturar um conteúdo acertado. Foi esse rompimento com os modelos pretéritos que levou nossa pensadora a alcançar apenas um inventário do que teria sido autoridade, sem poder dizer algo mais definitivo sobre o mundo moderno.

Contudo, mesmo com a ausência de exemplos ilustrativos na política do presente, a autora se voltou para entender um sentido de autoridade em nossas tradições, e suas modificação ao longo dos séculos. Movida pelo presente e pela crise que via crescer diante de si e lhe dificultava olhar

para frente e para os lados, investigou-a de modo retrospectivo e histórico, tentando compreender em que nível as dificuldades do século XX estariam relacionadas ao seu arrefecimento, mas também desejou evidenciar os problemas que foram surgindo a partir do momento em que já não se conseguia desvincular autoridade, violência e força. Para Arendt a noção primeira de autoridade como *autoritas* foi transformada de tal forma que não há mais lugar que a suporte no mundo moderno e hoje todo esforço deve se voltar para compreensão de como o presente resolverá suas questões sem um corrimão que lhe ampare.

Como o que temos agora é apenas uma escassa memória de autoridade, a tática para formular um entendimento foi apostar numa análise que lhe apresentasse pelo *que já foi* em termos de coerção legítima, e lhe mostrasse em contraposição à coerção pela força e pela violência. Isso se executaria em Arendt como um duplo exercício: de um lado daria exemplos de episódios onde a autoridade não foi vinculada a violência e ao poder, e do outro, afirmaria que na recorrência da força e da violência, a autoridade tende naturalmente a fracassar, restando apenas deserto e solidão. Além disso, Arendt (2014, p. 129) quis expressar que autoridade é incompatível com a persuasão, porque esta prática pressupõe um tipo de igualdade e de capacidade entre os agentes que lhe definem pelo argumento. E, na ocasião onde todos têm capacidade de fala e estão na posição de construir argumentos, a autoridade é colocada em suspenso, se estabelecendo um momento igualitário (como num debate onde se produz acordos), que é contrário à ordem autoritária, esta possui um *modus operandi* que é sempre hierárquico.

Deste modo, pôs a questão transitando do agora para o passado, fazendo paradas em alguns episódios históricos, volta à fundação do cristianismo, que tem na figura de Jesus Cristo um modelo de autoridade, e segue num trabalho analítico regressivo até chegar aos antigos, na Grécia e em Roma. Entre os gregos, a autoridade se fazia mais presente e legítima na esfera privada² e entre os romanos³ se teria vivido uma experiência bem original de autoridade no âmbito político.

² Naquela sociedade, a esfera política, ou pública, era considerada a mais alta forma de vida a que um homem podia se dedicar, “nem a vida doméstica – na família, na administração dos assuntos privados, econômicos –, nem a vida de prazer, nem a vida dedicada ao acúmulo de riqueza, nenhuma poderia ser tão elevada quanto à vida política” (FRANCISCO 2007, p. 31). Sem entanto, mesmo tendo experienciado um formato democrático dos assuntos coletivos concernentes à vida na cidade e tendo descoberto o verdadeiro sentido da esfera política, no que se refere ao problema da autoridade, havia algumas questões nessa tradição que demandam um juízo mais atento e crítico. segundo Arendt (2014, p. 148) todos os modelos buscados por Platão para testar suas crenças sobre autoridade são um esforço vão para afastá-la de “força” e “persuasão”, porque reincidem na esfera privada e, mais que isso, são modelos que repousam numa natural desigualdade que prevalece entre governantes e governados. Ele buscava uma relação de autoridade em que o elemento coercitivo fosse um princípio inerente à relação mesma e funcionasse antes de emissão de um comando. O objetivo era evitar o aparecimento da violência a todo custo e, assim, garantir obediência voluntária, estabelecendo (como os romanos o fizeram) um fundamento sólido para autoridade.

³ “as experiências sobre as quais se baseia esse conceito não se acham presentes em todos os organismos políticos, “a palavra e o conceito são de origem romana” (ARENDRT, 2014, p. 142). Sua análise mostrou como se efetivava a política entre os romanos, querendo assegurar que eles não seguissem os gregos inteiramente, que possuíam tradições próprias e que, neles, se encontrava o caráter sagrado da fundação, porque viam sentido em que algo que fora fundado pelos mais velhos permanecesse obrigatório para as futuras gerações. “Participar da política significava, antes de mais nada, preservar a fundação da cidade de Roma” (ARENDRT, 2014, p. 162).

Sua análise também esclarece sobre as fontes de onde advém a força da autoridade e de sua significação histórica (ARENDDT, 2014, p. 129) e apresenta o fluxo do movimento entre a crise da autoridade e o desenvolvimento do mundo moderno (2014, p. 128), assegurando-nos de que a crise na autoridade em nosso tempo é essencialmente política. Pois, se de um lado ocorre a ascensão de movimentos políticos, com o intuito de substituir o sistema partidário, por outro, conseqüentemente, se dá o desenvolvimento de um novo modelo de governo – o totalitarismo, que, na forma de movimento e/ou de regime, irrompeu como se fosse “ o mais apto a tirar proveito de uma atmosfera política e social geral em que o sistema de partidos perdera seu prestígio e a autoridade do governo não mais era conhecida” (ARENDDT, 2014, p. 128).

O irromper do totalitarismo, implicou, diretamente e drasticamente, “numa quebra mais ou menos geral e mais ou menos dramática de todas as autoridades tradicionais” (Idem, 2014, p. 128). Essa ruptura foi desastrosa na esfera política e é lesiva também ao campo educacional.

Em termos gerais, a propositura arendtiana fez uma distinção ahistórica e atemporal dos sistemas tirânicos, autoritários e totalitários para, a partir disso, buscar os elementos fundamentais que respondessem a seu ponto inicial: *Que é a autoridade?* Sua resposta foi uma reflexão sobre as experiências políticas de onde ela teria germinado, que detinham um entendimento de autoridade desligado do conceito clássico de poder e de violência, na intenção de explicitar a natureza de um mundo público-político constituído e fundado na e pela autoridade, *mas sem autoritarismo* (ARENDDT, 2014, p. 141 – grifo nosso). Isso lhe conduziu a olhar para os gregos, romanos, medievais, cristãos, republicanos, déspotas, e a perceber as diferenciações e rupturas com o presente, disso tudo julgou que a autoridade perdeu toda validade com os totalitarismos.

Seu arremate final da questão confirma que nem todas as comunidades humanas, nem todos os organismos políticos têm ou tiveram presente a autoridade (sem violência) e que, como um conceito ligado à experiência política de fundação da liberdade, ela é romana por excelência, e não se repetiu em outras sociedades. *Nem mesmo* os gregos a teriam experimentado genuinamente nas experiências políticas *de fundação da ordem democrática* (2014, p. 142, grifo nosso).

Ecos da perda da autoridade na educação.

A educação é posta em debate por Arendt em poucas ocasiões, mas está bastante envolvida com os outros temas que investiga. É presente nas abordagens relativas à crise no mundo moderno, nas questões sobre a natalidade e a política (que são eleitas como categorias centrais em sua teoria), na identificação dos problemas gerados pelo rompimento do fio da tradição; e está em foco também quando se percebe que os efeitos da perda da autoridade na política chegaram aos domínios privados, de maneira equivocada, provocando tensões entre o velho e o novo, gerando inseguranças e dúvidas na relação entre adultos e crianças, ao tempo em que também modificaram as responsabilidades dos agentes humanos com o mundo.

Arendt tem nos ajudado a compreender que, articulados à crise geral do mundo moderno, há dois elementos que se interseccionam de maneira significativa com uma crise na educação e podem expressar uma face sombria. São eles: a perda da autoridade e o rompimento do fio da tradição. A abordagem da Autoridade, da Tradição e da Educação dentro desta teoria é diferenciada, pois não há descrições, conceitos, categorizações, nem foi encontrada uma doutrina pedagógica que dê base para práticas educativas - autoridade e tradição são trazidas como *um não mais*, e ao tratar delas seu objetivo maior foi problematizar as dificuldades, as crises, e a condição em que se encontra o homem moderno.

Ao investigar a autoridade na política viu que seu significado verdadeiro fora totalmente enevoado pelos totalitarismos. Quando se destinou a refletir sobre a tradição, apresentou o rompimento do fio que trazia o passado até nós, desvelando seu gradual desaparecimento e como nos encontramos hoje, com um olhar muito desconfiado para todas as tradições que nos deram arrimo. Ao tratar de educação a análise não visará compreender o que ela é, ou deveria ser, mas destacar que a crise política lhe atravessou e que é preciso reavaliar seu sentido no mundo.

Observou que a pedagogia moderna, espelhada nos pressupostos da *progressive education* se conecta ao problema da perda da autoridade, e, a educação, uma atividade elementar e básica aos humanos, está atravessada pela crise política no mundo moderno, e mesmo sendo esse um problema de grande relevância, permanece como um fenômeno quase invisível, frente a grandes questões relativas à economia, às guerras políticas e a seus desdobramentos.

Viu que embora a crise fosse uma questão geral, no contexto dos EUA havia algo que lhe acentuava os problemas: toda educação estaria bastante influenciada pelas derivações da *progressive education* (um modelo pedagógico que resguardaria o princípio democrático da igualdade universal e o fundamento pedagógico da não-diretividade, dentro das escolas). Esse modelo já ensaiado na Europa, desde o século XIX, teria chegado à América como um paradigma forte, seus lastros já eram notáveis nas escolas de várias regiões daquele país.

De forma bem objetiva apresentou três pressupostos da *progressive education* assentados no campo educacional americano – todos eles estariam conectados ao espírito igualitário, que se desejou implantar naquele mundo que vivia o *pathos* do novo⁴. O primeiro deles, afirmava que: “existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônoma e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (ARENDT, 2014, p. 230). No segundo pressuposto, que se relacionava à questão do ensino, defendia-se que “sob a influência da psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo, a pedagogia transformou-se em uma ciência de ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (2014, p. 231). A terceira proposição se referia a uma teoria moderna da aprendizagem – o pragmatismo, que assume

⁴ Esse pacto está vinculado ao lema “uma nova ordem do mundo” e à chegada ininterrupta de estrangeiros na América – “o entusiasmo extraordinário pelo que é novo exibido em quase todos os aspectos da vida diária americana, e a concomitante confiança em uma perfectibilidade ilimitada; tudo isso, inspira um *pathos* do novo e gera um cuidado especial aos recém-chegados por nascimento, com vistas na política [...]” (ARENDT, 2014, p. 224).

o pressuposto básico de que só é possível conhecer e compreender aquilo que se faz, o conhecimento é adquirido a partir da experiência e da vivência; sua aplicação à educação, conforme criticou Arendt naquele momento, é “tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer (Ibidem, 2014, p. 232).

Julgamos que esses três pressupostos apresentados por Arendt não se separam, estão imbricados numa relação sutil onde um aprofunda o outro. Porém, não obstante possamos articulá-los todos à perda da autoridade, nesse estudo escolhemos pôr em destaque somente o primeiro, que, na forma abreviada, assinala a existência de *um mundo da criança e que, em alguma medida, nele elas se governam*, este nos pareceu mais diretamente vinculado ao problema da autoridade que levantamos aqui.

Esse suposto postulou a criança como o sujeito da educação e atribuiu uma importância “exacerbada” a ela, às suas necessidades, curiosidades, sensibilidade, e possibilitou numerosos projetos de reestruturação dos princípios do sistema escolar e dos programas de estudos. Seu conteúdo-chave retirava o educador do centro da atividade formativa e colocava na criança o ponto de partida da educação⁵. A maior dificuldade para Arendt reside no fato de que uma vez efetivada a propositura de *um mundo da criança*, as relações entre elas e os adultos serão suspensas e os adultos se desconfigurarão como agentes responsáveis pelos novos e pelo mundo. Isso seria uma inversão aguda das responsabilidades humanas.

Tornando-se impotentes ante àqueles que estão chegando na terra, os adultos abdicam, conseqüentemente, da responsabilidade com o mundo comum; ao se realizar tal presunção na prática, haverá no âmbito educacional uma emancipação forçada daqueles ainda em formação, processo que pode incorrer em alguns riscos: “ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria (*do grupo de crianças*)” (ARENDDT, 2014, p. 230, *grifo nosso*). Sendo libertada do adulto, a criança fica à mercê da tirania de seu próprio grupo, que em geral é opressivo.

À luz do pensamento de Arendt, compreendemos que na hora que o adulto é apenas o acompanhante da criança e permite que ela faça tão somente aquilo que lhe dê prazer, estarão suspensas as relações reais, tangíveis, que normalmente ocorrem quando crianças e adultos estão interagindo no mundo concreto, em casa, na sociedade, na escola. Cria-se, com tal gesto, uma pseudorelação educativa, uma farsa ou um “*simulacro de igualdade*”⁶. Conquanto isso já seja grave, estabelecer “um mundo de crianças” ainda pode levar a outras conseqüências desastrosas, pois esta separação, o deixar as crianças a sós, sem um referencial adulto pode ter outras reações, como: “o conformismo crônico ou delinquência juvenil” (ARENDDT, 2014, p. 231).

⁵ Estamos acompanhando o postulado da criança como sujeito da educação evidenciado por Suchodolski (2002, p. 70).

⁶ No texto *Autoridade e autonomia no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget*, José Sérgio Fonseca de Carvalho usa o termo “simulacro de igualdade”, criticando as ideias piagetianas que apresentam o professor apenas “como colaborador mais velho, simples companheiro a pactuar regras, como se as relações escolares fossem análogas aos jogos infantis que inspiraram Piaget [...]” (CARVALHO, 1999, p. 59).

A questão toda é que Arendt percebeu o ato educativo como portador de um sentido e que a criança não pode lhe definir sozinha, sobre o sentido do educar os novos Libâneo (2013, p. 23) nos diz que “é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios de sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira”. Educar nunca foi algo desinteressado, “é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (SAVIANI, 2011, p. 13). Assim, a educação escolar confronta o pressuposto de *um mundo da criança*, porque como instituição responsável por conservar, preservar e transformar o mundo, a escola propicia “a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso e a assimilação ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2011, p. 14), nisso está subentendido uma autoridade específica da educação e do educador, que se perfaz na responsabilidade com o mundo e como os novos que sua prática engendra.

Sozinha, a criança não é capaz de perceber e definir os sentidos de sua formação. Ela não tem amadurecimento e preparo para fazê-los, muito menos consegue suportar estar num mundo só dela, “d todos contra um, estabelecendo uma tirania de todos” (ARENDDT, 2014, p. 232). Essas dificuldades explícitas e implícitas no pressuposto da *progressive education* e que também expressam os ditames das pedagogias não-diretivas como um todo, negam a autoridade e conseqüentemente, a responsabilidade do educador, não apenas frente às crianças, visto que preveem situações insuportáveis mesmo para adultos mais preparados emocionalmente; “um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado à custa da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes” (ARENDDT, 2014, p. 230).

Nos Estados Unidos a educação estaria marcada e submersa nessa realidade. Contudo, diferentemente de uma questão relativa à falta de limites ou de indisciplina, em Arendt o tema da autoridade e a crise na educação abarcaria muitas outras formulações teóricas, e podem forjar muitos debates em torno do sentido da formação humana, do trabalho e da prática docente, dos conteúdos, das relações de ensinagem e envolve diferentes áreas conhecimento. Hoje muitas tendências teórico-pedagógicas portam discursos de positividade em torno da força e autonomia dos novos e do poder incontestável da juventude, e defendem práticas inteiramente libertárias. Em geral, o tema da autoridade na educação é cercado de pontos de tensão, vai-se de um polo ao outro, aos extremos, há dúvidas e inseguranças quanto aos referenciais e formatos com os quais os adultos exercem suas responsabilidades relativas aos jovens sem exercer um domínio sobre eles, e além disso, “há tempos os mais jovens se mostram à frente dos pais” (HOBSBAWM, 1995, p. 320).

Chegamos ao dia em que os adultos não sabem ao certo o que fazer diante dos novos, não agem nem tomam decisões, e quando atingimos esse nível de suspeição, parece ser razoável *parar para pensar* e julgar mais adequadamente as possibilidades de enfrentamento das experiências reais do nosso tempo.

Assim, o problema desse pressuposto, no horizonte daquilo que nos trouxera Arendt, se relaciona aos efeitos gerados sobre a responsabilidade dos adultos, educadores, pais e responsáveis pelas crianças, e podem também respingar nos fins a que se destina a educação, qual seja, a construção e a reconstrução ininterrupta do mundo por sucessivas gerações.

Contraponto de Alain Renaut à Arendt

O estudioso francês Alain Renaut, professor da Paris-Sorbonne, publicou algumas obras tratando da infância e das dificuldades em torno do *ser criança* no mundo ocidental, nelas ele faz uma menção direta ao pensamento de Arendt, em *A libertação das crianças: a era da criança cidadã, contribuição filosófica para uma história da infância*, escreve um prefácio contendo várias críticas ao pensamento arendtiano, chegando a negligenciar a apresentação dos capítulos que comporão o próprio livro, contudo, ao nos debruçarmos numa leitura detalhada da obra encontraremos uma importante narrativa sobre os regimes de sujeição dos seres humanos. Há também os livros *A era do indivíduo*, *Alter Ego: os paradoxos da identidade democrática*, e, *O fim da autoridade*. Este último traz uma análise sobre a educação, ocasião em que tece mais considerações à compreensão de Arendt, alegando alguns equívocos. Suas ponderações sobre a infância têm pertinência, mas as críticas a Arendt são mal feitas e, ao fundo, não contêm um peso relevante.

Notamos que há, de partida, uma diferenciação nos propósitos das análises de cada um, Arendt é uma filósofa que faz da política seu principal problema de compreensão e a partir disso chega à educação. Nas obras de Renaut que tivemos acesso o grande tema é a infância, ele historiciza e problematiza a vida e o mundo das crianças e faz uma abordagem dos seus processos educacionais. Todavia, como Arendt é citada reiteradas vezes por ele, entendemos ser importante destacar seu nome e colocar alguns pontos de sua interpretação em tela, haja visto ser ainda um autor pouco conhecido no Brasil.

A despeito de toda crítica referente ao conteúdo, o tom de algumas palavras e expressões utilizadas por Renaut deixam transparecer um insulto à Arendt, evidenciando indelicadeza e até ausência de bom senso. Citaremos a seguir os elementos que mais nos chamaram atenção.

Quando chama o texto *A crise na educação* de “texto polêmico” (2002, p. 21) o faz em tom depreciativo, desconsiderando o conjunto de sua obra. Entendemos que nomear os textos arendtianos de “polêmicos” é sempre uma tentativa de desqualificar “os pedaços de um todo” já bem reconhecido. Ao sugerir que Arendt via *um antes* como melhor que hoje, ou que hoje vivemos uma *situação pior que antes* (2002, p. 20), supõe duas verdades no mínimo equivocadas, a primeira delas é que haveria em seu pensamento modelos antigos de autoridade para serem tomados como exemplos nos dias atuais, o motivo seria que as sociedades analisadas em seus textos foram apresentadas em melhor condição política que as atuais, e, a segunda inverdade insinua que Arendt nega a liberdade das crianças e não enxerga a situação de opressão e violência em que elas viveram nas sociedades ocidentais.

Na crítica a respeito do “laço estreito entre a dinâmica da igualização e a crise na autoridade” (RENAUT, 2004, p. 104) aponta Arendt como defensora da desigualdade, e se refere a dois fragmentos do texto *A crise na Educação*, um deles onde está ressaltado o poder e o papel singular que o conceito de igualdade desempenhou na vida americana e o quão o fortalecimento desse princípio reverberou na compreensão da educação das massas como um direito cívico inalienável (2014, p. 228), e o outro diz respeito à sua constatação de que a luta pela igualdade entre os americanos é um lema fundamental em todas as esferas: “o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças” (ARENDR, 2014, p. 229). Partindo desse conteúdo Renaut tende a lhe colocar como defensora das desigualdades entre os humanos e lhe apontar como criadora de barreiras entre as gerações de adultos e crianças (Idem).

Pareceu-nos que a questão gira em torno de desencontros teóricos. Renaut repercutiu os ideais das democracias liberais e se apega aos princípios de igualdade e liberdade que se originam dessa matriz, logo, vai tensionar com aquilo que nos trouxera Arendt, essa não se achega aos ideários de liberdade individual, nem aos discursos de igualdade universal.

Ao longo do inventário sobre autoridade, Arendt indicou os muitos fatores que implicaram em sua perda no âmbito político, e em vários textos⁷ se dedicou a compreender a perda de sentido da política e a demonstrar seu colapso nos regimes totalitários, seu tratamento desses temas extrapola, sobremaneira, as relações interpessoais, o campo educacional. E a liberdade das crianças e sua condição de oprimida não foi seu foco específico; sua crítica à dinâmica de igualização diz respeito aos possíveis simulacros de igualdade e de liberdade que podem surgir nas democracias liberais, onde poucos sujeitos participam dos espaços públicos e bem menos ainda têm acesso a palavra e a ação. A crítica de Renaut traz à tona uma dificuldade de equacionamento com as noções de igualdade e de liberdade, no modo como foram tratadas por Arendt.

Renaut fala de uma igualdade de direitos, de uma criança sujeito de direitos, que é produto das democracias liberais que instituíram, pela lei, que todos os sujeitos são iguais. Nossa autora transita para além da lei, ou “por fora da lei”. Sua abordagem fenomenológica não define, nomeia ou revela quem são os humanos que devem ter direitos, nem faz acepção direta para defender um grupo, uma classe, uma etnia de modo específico. Ela faz teoria política e sua compreensão de direito se põe para além ou abaixo daqueles que têm seus direitos reconhecidos pelos Estados, e abarca aos humanos que por algum motivo, em algum lugar no mundo, estão na condição de párias, estão apátridas, sem direito a ter direitos, subjugados, sejam eles crianças ou adultos.

Dentro disso, outra crítica de Renaut diz respeito à importância de possuímos uma representação adequada da criança contemporânea, de retirarmos de suas costas o peso dos desacertos do passado, o que, segundo ele, “nos ajudou a construir uma imagem da criança sempre

⁷ *A condição humana* (1958); *Entre o passado e o futuro* (1961); *Envelope a Revolução* (1963); *O sentido da Política* (1950). Estou me referindo às datas de publicação original.

maltratada e a defendermos dos excessos do presente, que nos oferece uma criança sacralizada” (RENAUT, 2004, p. 7). Esse é um ponto interessante das proposições desse autor, que não foi tratado por Arendt. Um juízo polarizado pode ser evitado ao se buscar outro caminho de interpretação da infância, o que pode nos ajudar a construir uma imagem mais real e razoável da criança de hoje, conforme nossas experiências específicas do presente, longe do vitimismo que se enxergou frente às condutas dos antigos, que “adultizavam” e castigavam as crianças, e distante da idealização empreendida no século XX, que supõe serem elas as *donas do seu próprio mundo*⁸. Este pode nos ser um exercício interpretativo bastante fecundo.

Ainda sobre essa deturpação da imagem da criança, de vítima a heroína, Renaut diz estar ocorrendo deslocamentos teóricos que tenta corrigir esses equívocos: “pouco a pouco nos convencemos de que, uma vez que todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos, o pequeno homem é também ele um homem, com seus direitos à liberdade e a igualdade” (2004, p. 10). Com essa nova interpretação, mesmo sendo a criança um “outro” (por imaturidade e dependência), ganharia forma de pessoa e alcançaria um lugar merecido de “mesmo”. Esse é um ponto de ruptura com Arendt, pois não vemos contiguidades com seu pensamento, ela não concordaria com a ideia de que *o pequeno homem* já fosse um homem; não naquilo que diz respeito a possuir direitos (ela jamais negou esse fato), mas especialmente em relação aos conteúdos que vislumbrem um compromisso da criança de assumir responsabilidades com o mundo e ou alcançar autonomia plena para fazer aquilo que deseje.

Arendt sempre criticou as ideias e as práticas que responsabilizassem as crianças pela transformação do mundo, temendo, com isso, que os adultos se esquivassem de um compromisso que é deles por excelência. No texto *Reflexões sobre Little Rock*, escrito em 1957 e publicado em 1959, dedica-se, indiretamente a esta temática da responsabilização equivocada da criança quanto aos assuntos políticos. Esse ensaio foi recebido com muitas críticas⁹, mesmo assim, quando se direciona a discutir nele sobre a esfera social e sobre a responsabilidade política, elucida alguns posicionamentos manifestados no texto *A crise na educação*, onde recusa categoricamente a instrumentalização da educação em favor de propósitos políticos em sentido estrito e, ao mesmo tempo, esclarece sobre sua defesa quanto à proteção das crianças e jovens dos problemas e da luminosidade do mundo público.¹⁰

De tudo isso, notamos que quanto ao problema a autoridade por um lado houve o desenvolvimento de uma consciência democrática que foi se amalgamando pela lógica das

⁸ Um Crítica em ideia de um mundo próprio da criança se perfaz durante todo o texto *A crise na educação*.

⁹ Mas Arendt reconheceu alguns dos seus equívocos. Referimo-nos mais especificamente à crítica do escritor RALF Ellison à posição de Arendt, quando alega que ela Aplicarum princípios a uma situação que desconhece. “Essa crítica é a única em toda a polêmica causada pelo artigo que Arendt aceita e que a faz repensar sua posição. Ellison escreve que preparar as crianças para viver no mundo, para os pais negros, significa justamente não proteger as crianças demasiadamente. O mundo no qual elas viverão não é marcado pela igualdade, mas pela desigualdade e pela violência”. (ALMEIDA, 2011, p. 36)

¹⁰ Estamos considerando a crítica à instrumentalização da educação em favor de propósitos políticos realizada por Arendt e trazida por Vanessa Almeida (2011, p. 33).

sociedades liberais ocidentais; do outro, independentemente do que tenha ocorrido com as forças democráticas ao longo do tempo, estejam elas em vigência ou em declínio, nossas crianças permaneceram sempre num universo formativo, estruturado segundo valores da hierarquia tradicional, seja na família, seja na escola, e os valores de igualdade e de liberdade humana nunca lhes abarcaram integralmente¹¹. Precisamente por isso, há uma atmosfera de tensão permanente no ambiente educacional. Somos liberais no espaço público e conservadores na esfera privada.

Conquanto haja discordância, Renaut parece ter alguma razão sobre a assertiva de que a dinâmica de igualização e crise na educação andam juntos em Arendt. E ambos concordam que vivemos hoje sobre as consequências das instituições que foram sedimentadas a partir da instituição “dos direitos do homem” no final do século XVIII, e que a escola e a família não têm como fugir disso. É ilusão pensar diferente. Mas, todavia, como numa figura da *Gestalt*, na qual um vê coelho, o outro vê pato, percebemos duas formas de ver um problema. Se Renaut problematiza o fim da autoridade e vê, com pesar, que, na educação, isso não se concretiza como deveria, porque na esfera privada ainda se privilegiam valores que não se coadunam com a liberdade e a igualdade preconizadas nas revoluções liberais, Arendt, por sua vez, ao falar de *crise na educação*, vê dificuldades nas tentativas de se transportar o ideal de igualdade e as responsabilidades do campo político para o âmbito educacional, porque vê nisso inversões que comprometem o sentido daquilo que ela entende como próprio da esfera política.

Junto disso, ela vê que os princípios liberais que se efetivam na esfera pública, como condição da ação política atual, não se ajustam facilmente às esferas formativas, porque estas têm dificuldade de apagar o caráter assimétrico que lhe constitui e nem podem abraçar para si, o que é restrito ao político.

De todo modo, o conflito entre o antigo e o novo, a tensão entre *o que pode e o que não pode ser equacionado* na esfera pública e no âmbito privado, a confusão em torno das noções de igualdade e liberdade, e os desacordos entre direitos e responsabilidades das crianças e dos adultos, são experiências contemporâneas acentuadamente problemáticas e o resultado mais visível disso é perceber como o espaço formativo repercute a crise geral das sociedades. Onde quer que se relacionem os humanos, o problema da autoridade ainda chama atenção.

Discernir sobre o caminho mais adequado ou sobre a saída mais razoável a se adotar quanto a autoridade é um dilema hodierno. Muitas vezes não sabemos discernir ao certo sobre que lado ceder, se para o mais tradicional ou para o mais libertário. Mas é necessário tomar decisões, seguir caminhando, pois quanto a isso “o problema mais grave não são as escolhas erradas, mas a recusa em escolher e assim se isentar de qualquer responsabilidade” (ALMEIDA, 2011, p. 121).

¹¹ Na última década estamos vivendo uma onda conservadora, fascista, que tem levado esse debate para o polo extremo, da ausência de liberdade e da opressão.

Em Arendt não há um antes como melhor!

No desfecho do tópico anterior já viemos apresentando considerações que indicam desencontros entre os dois pensadores. Apesar da pertinência de algumas observações feitas por Renaut, notamos que ele não acompanhou de modo profundo os movimentos de análise que Arendt empreendeu, um deles foi não perceber o sentido da referência feita aos modelos políticos gregos e romanos, o outro foi não notar os motivos de sua preferência pelos modos de vida republicano. Por isso vê erros em sua perspectiva e lhe acusa de ter avaliado *um antes como melhor*.

A análise que Arendt tentou fazer da crise na educação, vendo nela (em minha opinião com toda razão) uma crise estrutural das sociedades democráticas, cedia, todavia, a determinados excessos na apreciação dos dados da interrogação. Excessos lamentáveis, a meu ver, porque simplificadores. Que sentido nomeadamente queria escrever que a situação das crianças, nesse contexto de crise, se teria tornado “pior que antes”? Pois, se posso dizer as coisas sem desvios: antes de quê? (RENAUT, 2004, p. 105).

Limitar-me-ei a apelar a esse misto de bom senso e de boa fé que basta por vezes para deprender determinados erros de perspectiva. Para pretender que o reconhecimento da criança como um ser livre, portador de direitos, conduziu de fato a um sistema de exclusão pior do que já existia anteriormente, estamos a atribuir extravagantes idealizações sobre os dispositivos sociais e culturais relativos aos pequenos homens (...) essti tipo de análise simplifica até ao inaceitável o que se alcançou há três ou quatro séculos (RENAUT, 2004, p. 107).

Sobre isso, Renaut criticou o que nomeou de *correção de trajetória* (2004, p. 8) identificada em termos de recomposição de autoridade, que seria uma aposta de Arendt no regresso às fórmulas antigas de autoridade, um tipo de “salvação” para com os elos rompidos entre as gerações antigas e novas. Partindo disso, lhe apresentou como participante da lista dos nostálgicos, aqueles que percebem que algo das referências familiares às gerações anteriores se perdeu, e que “se deixam seduzir facilmente e caem na tentação de recomendar o retorno a algum modelo exitoso do passado, pensando que eles podem funcionar hoje a qualquer custo” (RENAUT, 2008, p. 8).

No diagnóstico desse autor, parece que alguns pensadores viveram uma fantasia, pensando que tudo permaneceria como sempre foi na educação e que apesar das mudanças políticas, jurídicas e morais que ocorreram depois da revolução francesa, a educação permaneceria intocável, sua insinuação é que Arendt também estaria iludida, diz ele: “pensar que a relação familiar e pedagógica podia permanecer ou poderia voltar a ser uma ilha do universo tradicional num mundo em que se afirmariam por todo o lado os valores da igualdade e da liberdade constitui, de fato, uma ilusão singular” (RENAUT, 2004, p. 10). Por ter vivido num tempo difícil, Arendt também não teria resistido ao impulso de regressar ao passado, porque, num tempo de crise “a tentação ao regresso é quase incontornável (RENAUT, 2004, p. 9).

No entanto, Ele mesmo observou que o regresso ao passado é impossível, “nossa consciência individual e coletiva encontra-se estruturada, doravante, no mais profundo de si própria, por convicções que temos como conquistas irreversíveis do mundo moderno” (Idem,

2004, p. 9) e que não há como se deixar de seguir a ordem democrática do presente e avançar para um ambiente educacional mais libertário, tal qual se pensou para o campo político.

Nesse sentido, sugeriu a implantação de um modelo chamado de *progressismo crítico*, “uma versão menos dogmaticamente segura de si mesmo” (RENAUT, 2004, p. 9). Seria uma forma *light* de progressismo que defenderia modos diferenciados de liberdade e de igualdade na educação, fazendo muitas ressalvas ao sentido político dessas categorias, mas adequando em alguns momentos a igualdade da esfera pública à desigualdade do ambiente escolar. Todavia, o próprio autor não nos explicitou os detalhes de como se daria seu modo de progressismo e o que apresentaria de novidade ao que já está posto.

Vimos que sob o ângulo da narrativa de Renaut, Arendt pode ser incluída no rol dos saudosistas e assentada entre os que viveram “uma ilusão”. Mas já sabemos bem que essa pensadora não se ajusta facilmente a molduras, e que toda sua obra deu provas de um mundo fabricado pelos homens, concreto, violento, injusto, desigual; não havia ilusões em sua compreensão. Ademais, não encontramos nela um modelo de autoridade prescrito, nem um passado recomendado para ser revivido. Ressalvamos que alguns autores viram ser possível o resgate de um modelo de autoridade pela educação, e fazem sugestões a este respeito, como é o caso de Gerard Guillot¹², mas não é o caso de Arendt, é um erro acusá-la de ter pensado um modelo de educação e um padrão de autoridade determinado para nosso tempo, nem um nem outro é verdadeiro; sua compreensão do mundo moderno deu-nos a entender uma ausência de autoridade e algumas dificuldades de se educar nessa realidade. Como boa filósofa que era, apontou um problema grave sem fazer demonstrações de passos para sua superação; deu-nos muitas luzes, mas deixou um caminho aberto de possibilidades, cabe a nós mesmos iniciarmos práticas de enfrentamento de nossas questões e a formulação de perguntas referentes ao nosso tempo, conforme nossa indignação com o presente.

¹² Gerard Guillot se ocupou desse tema no texto *O resgate da autoridade na educação* (2008), após se demorar numa análise em que dizia ser este um problema muito antigo, mas, ainda uma das questões aguda de nossa atualidade, sugeriu mais abertamente que se retome algum arquétipo na educação: uma *autoridade de bons tratos* (Idem, 2008, p. 141), porque, segundo ele, a questão da autoridade em educação não é só funcional, é uma questão de princípio (Idem, 2008, p. 149) e que a crise na autoridade é uma crise na relação com o tempo (Idem, 2008, p. 153). Esse autor chegou a um diagnóstico próximo ao de Arendt, de que há dificuldades claras e evidentes na relação com o que é velho, entre o ser adulto e criança e entre educador e educando, e, diferentemente de uma glorificação do passado, de onde se podia retirar algum exemplo exitoso, ou de uma adesão cega aos modelos libertários do presente, diz que devemos nos preocupar e ocupar com uma educação democrática, sem cedermos ao autoritarismo nem a uma demagogia simpática, “essa pseudoigualdade é hipócrita e ilusória (Idem, 2008, p. 187). Guillot nos alertou que nem tudo pode ser negociável e que o adulto tem por responsabilidade “estabelecer os limites do negociável” (Idem, 2008). p. 187). Foi a partir disso que afirmou ser viável “a autoridade de bons tratos, como um princípio fundador de relações educacionais” (GUILLOT, 2008, p. 187), sugerindo ao educador uma postura reflexiva diária, uma atividade na qual se pensa incessantemente e se realizam práticas ao mesmo tempo.

Considerações finais

Daquilo que Arendt e Renaut nos trouxeram sobre a autoridade na educação, depreendemos três pontos relevantes: Arendt viu duas perspectivas da autoridade: uma que é conectada à ideia de poder e se apresenta nas relações de mando e obediência, mas, facilmente, se transverte em força e violência, sendo essa a mais usual no ocidente e a mais criticada por todos, inclusive é aquela à qual Alain Renaut faz referência e critica. Uma outra, é a noção de autoridade que advém da estrutura da política romana, que tem base na ideia da pirâmide deitada, com vértice voltado para o passado, sugerindo que os mais velhos têm uma autoridade que se funda em sua sabedoria, mas só possuem força de conselho, no sentido benjaminiano do termo: “o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria – o lado épico da verdade” (BENJAMIM, 1987, p. 200-201). Nessa perspectiva de aconselhamento autoridade tende a ser desprovida de força.

Constatamos que não podemos mais inscrever nossas relações educacionais com as gerações do presente e do futuro nas formas antigas de autoridade. Arendt nos provocou a ver o presente irrompendo suas próprias questões e elas devem ser respondidas conforme suas especificidades, de modo profundo; em seu pensamento não há resgate de um modelo de autoridade, do passado para o presente, como ideal para ser vivenciado por uma sociedade determinada, e é constante uma preocupação sobre as implicações entre as esferas privada e pública.

Ao perceber o mundo desmoronando em crises, sem referenciais, nossa autora se ocupou em entendê-lo, sua análise vai ao passado para *iluminar o olhar*¹³, não para embelezá-lo, mas para admirar a capacidade que o homem já teve de realizar grandes feitos e imaginar que atos de coragem ainda possam se repetir, e passou a defender que pela natalidade (nosso nascimento para o mundo) podemos iniciar algo novo no mundo.

Arendt não vê *um antes melhor* como acusa Renaut, nem compreende que a autoridade possa ser conquistada pela força ou violência, ao contrário, viu que quando as duas são empregadas, toda legitimidade é suspensa. Ao se mover para examinar as diferentes experiências de outrora e compreender seus conteúdos, busca luzes para entender o presente desafiador que estava diante dos olhos e se põe a pensar nele: “todo trajeto de volta à origem, ao invés de puxar pra trás, empurra pra frente, é o futuro que nos impele de volta ao passado” (ARENDDT, 2008b, p. 37). O presente lhe moveu.

Seu esforço também representou uma tentativa de reconciliar-se com um mundo em crise, ainda que o desaprovasse: ser refugiada, apátrida, viver num mundo em guerra e num regime sem

¹³ “Uma visita aos chamados “clássicos” poderia [...] *iluminar nosso olhar* sobre um tema que nos inquieta [...], pois é possível que estejamos nos deparando hoje com problemas e questões com as quais os homens do passado também já se depararam e para os quais podem ter encontrado soluções e perspectivas de apreensão. Estas últimas, se não podem ser reproduzidas por nós, podem, ao menos, nos indicar vias de problematização, com base nas quais poderemos formular nossas soluções e perspectivas de apreensão” (FRANCISCO, p. 2009, p. 205). Entendemos que é essa a perspectiva de análise assumida por Arendt.

precedentes, lhe fez movimentar-se buscando uma compreensão, isso pode ter sido um antídoto contra a angústia que lhe atravessara, e foi também uma ação política transformadora, pois compreender, diz ela: “significa examinar e suportar conscientemente o fardo que os acontecimentos colocaram sobre nós — sem negar sua existência nem vergar humildemente a seu peso” (ARENDT, 1989, p. 20); pois deve-se “encarar a realidade, espontânea e atentamente, e resistir a ela — qualquer que seja, venha a ser ou possa ter sido” (ARENDT, 1989, p. 20). Não o fazer é ceder às dificuldades, abdicando do pensamento, na educação isso diz respeito à responsabilidade para com os novos.

Quem lhe acusa de ter pensado a situação de hoje como *pior que antes*, são os mesmos que lhe apontam como conservadora, porém, *o pior* a que Arendt se referiu são os regimes totalitários, sempre eles, e o tipo de conservadorismo que se depreende em relação a educação significa a conservação de uma prática de receber os novos como *um dever ser do homem* que se repete de forma elementar, desde que o mundo é mundo e não à aplicação de princípios caducos: “o conservadorismo, no sentido da conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa” (ARENDT, 2014, p. 242). Conservar aqui significava dizer que a educação, como prática acolhedora e formadora é uma obrigação dos adultos em relação aos que chegam ao mundo, e, assim, deve permanecer sendo o abrigo do novo, essa é sua essência: permanecer exercendo a tarefa de acolher os novos todos os dias (isso é o que deve ser conservado) e lhe faz continuar protegendo “os novos do mundo e o mundo dos novos” (ARENDT, 2014, p. 242).

Ser a educação o abrigo dos novos é o mesmo que afirmar: sempre fora o futuro do mundo e sua permanência o que importava, é o futuro que nos arremessa de volta ao passado como nos lembrou Benjamim. Deste modo, devemos pensar agora sobre as perspectivas de apreensão dos nossos problemas, que terão de ser feitas sem parâmetros rígidos. No fim do texto *Que é autoridade?* Arendt surge com uma “carta na manga” e nos concede palavras de alento, avisando que “não possuir mais corrimão não é, no todo, catastrófico” (2014, p. 187). Isso nos mobiliza a afirmar que o diagnóstico da perda da autoridade no mundo moderno é problemático, mas pode ser a ocasião de *um começo sagrado*, por meio do qual os agentes poderão julgar e agir livres de padrões de conduta tradicionais, sem o armamento moral de outrora, tendo a possibilidade de serem mais criativos e mais responsáveis em relação ao mundo e na convivência com os outros; “na educação, essa responsabilidade com o mundo assume a forma de autoridade” (ARENDT, 2014, p. 239).

Como devemos agir hoje? Tentaremos entrar em acordo sobre algum artifício totalmente inédito que dê conta das novas relações entre o ser adulto e o ser criança, entre o novo e velho? Podemos ainda ter algum ganho ao nos voltar para os modelos grego e romano de autoridade? À luz daquilo que nos trouxera Arendt, a ausência de autoridade possibilita um *começo sagrado*. É possível novos inícios, inéditos, adequados ao nosso tempo, devemos julgar e agir de modo bem específico aquilo que nos aparece hoje, pensando coletivamente em alternativa fundadas nas

experiências do agora e nas responsabilidades que o mundo exige de nós. Isso se alinha a quem defende a irreversibilidade *do que já foi* e está mais achegado àqueles que pensam um novo início. Encaminhamo-nos para compreensão do nosso presente, face a face, buscando respostas exclusivas para ele e nos acautelemos sobre uma posição acerca do problema da autoridade na educação, porque não se trata de uma questão teórica solitária; e em Arendt a compreensão desse tema se deu associada aos temas da política, da tradição, da liberdade, da responsabilidade com o mundo, e, é nesse caminho que devemos permanecer examinando seus termos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa S. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.
- AQUINO, Júlio G. (org.). **Autoridade e educação na escola**: alternativas teóricas e práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1999.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. *In*: KOHN, Jerome (ed.). **Responsabilidade e julgamento/Hannah Arendt**. Tradução de Rosaura Einchenberg. Revisão técnica Betânia Assy, André Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BENJAMIM, Walter. O narrador. *In*: **Obras escolhidas**. Tradução de S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1
- CARVALHO, José Sérgio. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. *In*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 839-851, set./dez. 2010.
- CARVALHO, José Sérgio. Autoridade e autonomia no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget *In* **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teórico práticas, Júlio Groppa Aquino (org.) . 5. ed. São Paulo: Summus, 1999.
- FRANCISCO, Maria de Fátima S. Aspectos da Relação mestre-aluno em Rousseau. *In*: CENCI, Ângelo V.; Dalbosco Claudio A.; Mühl, Eldon H. (org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- FRANCISCO, Maria de Fátima S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Autoridade e educação na escola**: alternativas teóricas e práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1999.
- GUILLOT, Gérard. **O resgate da autoridade**. Tradução de Patrícia Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- HOBBSAWM, Eric J. **1917- Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. Revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RENAUT, Alain. **O fim da autoridade**. Tradução de Felipe Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. Col. Epistemologia e Sociedade.

RENAUT, Alain. **A libertação das Crianças**: a era da criança cidadão, contribuição filosófica para uma história da infância. Lisboa. Instituto Piaget, 2002. Coleção Horizontes pedagógicos.

SUCHODOLSKY, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Centauro, 2002.