



Transmissão e autoridade: perspectivas arendtianas sobre o cuidado com o mundo

*Gian Eligio Soliman Ruschel **

*Vânia Lisa Fischer Cossetin ***

Resumo: Por meio de pesquisa qualitativa e recorte crítico-hermenêutico, o presente texto problematiza a relação entre educação e política à luz do pensamento arendtiano, considerando uma relação entre as atuais abordagens educacionais e os novos modos de expressão e expansão do fascismo, que têm colocado em risco a continuidade e a renovação do projeto republicano e democrático. Para tanto, as noções de transmissão e de autoridade ganham atenção especial, particularmente quando se parte, primeiramente do suposto da educação como encontro geracional em favor do cuidado com o mundo e, em segundo lugar, do declínio dessas noções no âmbito educacional e mesmo político. O artigo, assim, objetiva resguardar o papel da transmissão e da autoridade no cuidado com o mundo humano criado e compartilhado.

Palavras-chave: Hannah Arendt; Educação Republicana; Cuidado com o Mundo.

* Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Professor de Filosofia na rede de cursos preparatórios pré-vestibulares Totem. E-mail: gian.ruschel@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1734682567859528>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6436-4303>.

** Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora em Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). E-mail: vania.cossetin@unijui.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6579568245153815>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8722-9235>.

Transmission and Authority: Arendtian Perspectives on Caring for the World

Abstract: Through qualitative research and a critical-hermeneutic approach, this text problematizes the relationship between education and politics in light of Arendtian thought, considering a connection between current educational approaches and new modes of expression and expansion of fascism, which have endangered the continuity and renewal of the republican and democratic project. To this end, the notions of transmission and authority receive special attention, particularly when starting, firstly, from the assumption of education as a generational encounter in favor of caring for the world, and secondly, from the decline of these notions in the educational and even political spheres. The article thus aims to safeguard the role of transmission and authority in caring for the human world that is created and shared.

Keywords: Hannah Arendt; Republican Education; Care for the Worlds.

Transmisión y Autoridad: Perspectivas Arendtianas sobre el Cuidado del Mundo

Resumen: A través de una investigación cualitativa y un enfoque crítico-hermenéutico, este texto problematiza la relación entre educación y política a la luz del pensamiento arendtiano, considerando una relación entre los enfoques educativos actuales y las nuevas formas de expresión y expansión del fascismo, que han puesto en riesgo la continuidad y renovación del proyecto republicano y democrático. Para ello, las nociones de transmisión y autoridad reciben especial atención, particularmente cuando se parte, en primer lugar, del supuesto de la educación como encuentro generacional a favor del cuidado del mundo y, en segundo lugar, del declive de estas nociones en el ámbito educativo e incluso político. Así, el artículo tiene como objetivo resguardar el papel de la transmisión y la autoridad en el cuidado del mundo humano creado y compartido.

Palabras clave: Hannah Arendt; Educación Republicana; Cuidado del Mundo.

Introdução

Os textos que compõem a obra *Entre o Passado e o Futuro* (2016) são potenciais para pensar a educação como um encontro geracional capaz de dar continuidade ao mundo, isto é, de promover sua renovação. Desde esta perspectiva, e mesmo admitindo o campo educacional como instância pré-política como quer Arendt (2016), estes escritos pretendem problematizar a relação entre educação e política como pauta de primeira ordem a ser assumida diante dos novos modos de expressão e expansão do fascismo e, em sua contramão, da defesa e implementação de um projeto republicano e democrático. Retomamos, para isso, o sentido de educação republicana segundo as Luzes, também destacado nos termos de Adorno (2020): a educação que proporcione autonomia é *exigência política* se queremos sociedades democráticas.

Encontramos no pensamento de Arendt duas noções chaves que balizam o modo como temos enfrentado, hodiernamente, os desafios infligidos pelo perverso e multifacetado discurso neoliberal de cunho fascista: a noção de cuidado do mundo. Daí, por óbvio, a importância de levarmos tão a sério também os conceitos de transmissão e autoridade há tempos expulsos dos debates pedagógicos e, atualmente, recuperados sob a égide de um discurso ultraconservador e reacionário. É, pois, à luz do pensamento arendtiano e sob enfoque crítico-hermenêutico que buscamos desenvolver argumentos que permitam, a partir das noções de autoridade e de transmissão, recuperar o sentido profundo da escola e da docência como resistência ante este fenômeno nada novo, mas que tem produzido efeitos devastadores antes nunca vistos sobre a educação e o projeto de um mundo partilhado.

O que é transmissão e o que se transmite afinal?

Olga Pombo (2008) retoma a noção de transmissão a partir das duas partes que compõem esta expressão, a saber: *trans*, que significa

através de, e *mitir*, que vem do verbo latino *mitto*, *misi*, *missum*, significando atirar, deixar ir, soltar, largar, enviar. Assim, a transmissão seria algo que é enviado através de, ou que se envia do ponto A ao ponto B. Daí concluímos que transmitimos diversas coisas, desde genes, bens e propriedades em forma de herança, até saberes do tipo saber-ser, que envolvem a coerção sobre comportamentos por meio de valores morais, e saber-fazer, que remetem à habilidades técnicas como costurar, cortar, construir e, também saberes *teóricos* que são de um tipo especial e não devem ser confundidos com os demais (Pombo, 2008).

Quando Olga Pombo (2008) fala em transmissão observando sua relação com a teoria se reporta aos saberes de ordem conceitual, lembrando-nos que palavra *teoria*, “[...] vem do étimo grego *theoria*, que significa visão, contemplação” (Pombo, 2008, s.p.). Assim, o conjunto de saberes teóricos, conceituais, são “[...] exactamente esses saberes que introduzem uma visibilidade do mundo e dos seres que o habitam, visibilidade essa que tem como característica fundamental poder ser objecto de transmissão discursiva” (Pombo, 2008, s.p.).

Tais saberes tornam-se objeto de transmissão via discurso, através do qual instaurou-se na humanidade uma forma de fala específica dedicada ao exercício de sua transmissão. Uma fala “[...] não normativa, não persuasiva, mas mostrativa e demonstrativa” (Pombo, 2008, s.p.) capaz de transmitir saberes que dão a ver o mundo. Esse tipo de fala é o *ensino*, aquilo que é próprio da escola, enquanto algo que lhe diz exclusivamente respeito, ou seja, transmitir saberes teóricos e dar visibilidade ao mundo, e que não pode ser efetuado por alguém que não seja um professor. Sem estas duas dimensões constituintes da dinâmica transmissional, segundo Pombo (2008) viveríamos numa longa espera: a de que cada nova pessoa a ingressar o mundo poderia ser capaz de ver por si próprio aquilo que os outros já viram antes. Algo muito próximo ao que considerou Michael Young, ao afirmar que sem escolas “[...] cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos” (2007, p. 1.288).

E isso por uma simples razão: porque o ensino é tarefa específica da escola. Pombo (2008) reforça entre ensino e educação. Para ela, há uma diferença fundamental entre educação e ensino¹. Para ela, a educação implica transmissão de valores, é um evento difuso e que acontece por todo o lado, enquanto o ensino implica transmissão de mundo,

É uma coisa específica que tem figuras próprias (os professores) e um lugar próprio (a escola), desde há 2.500 anos. Instituição que foi inventada pelas sociedades humanas num determinado momento da sua história, *quando* a ciência se constituiu, *para que* ela se constituísse simultaneamente, *porque* ela se havia já constituído (Pombo, 2008, s.p., grifo da obra).

Ao marcar a distinção, o que a autora faz não é outra coisa senão um elogio à transmissão e não uma depreciação da educação. Sua posição aponta para a inegociabilidade da tarefa escolar de ensinar, visto que a transmissão seria esse processo linguístico por meio do qual o mundo pode ser visto pelas novas gerações por meio da geração anterior na figura de seus professores e das áreas a que se dedicam e das disciplinas que ministram. O mundo em suas diversas facetas, seja pela filosofia, pela matemática, pela história ou mesmo por intermédio de uma outra língua como o inglês e o espanhol. Fazemos simplesmente porque somos humanos e, enquanto tais, somos mortais. É o modo que encontramos de lidar com a nossa finitude, “passando o bastão” para os que chegam depois. O contrário disso, explica Pombo (2008, s.p.),

Se fôssemos imortais, então, sim, não precisaríamos da transmissão. Cada um de nós teria uma vida imortal e, em conjunto, poderíamos viver vidas paralelas, uns ao lado dos outros. Cada um teria o seu

¹ Essa diferenciação específica da autora não será seguida no decorrer do texto, visto que será utilizado o termo educação para se referir de forma mais abrangente à ação específica da instituição escolar. Educação escolar é aquela que tem como tarefa específica o ensino, ou seja, a transmissão de mundo.

percurso igualmente imortal. Encontrar-nos-íamos no acaso das nossas vidas eternas e não precisávamos de fazer nenhum elogio da transmissão. Mas, sendo nós mortais, condenados a articulações apenas horizontais, para fazer passar alguma coisa de geração em geração, para garantir alguma verticalidade, tivemos que inventar e instituir diversificadas formas de transmissão (dos sons, da fala, dos nomes, da propriedade, dos bens, da fortuna, dos mitos, dos ritos, dos saberes). A partir do momento em que somos mortais – e essa condição parece ser irrecusável, irremediável, incontornável – por muito que nos custe, não há como não fazer o elogio da transmissão. Ou melhor, o que é estranho é termos ainda que fazer esse elogio.

Para Arendt (2016), a educação, como tarefa de ensinar e de dar a ver o mundo, visa a conservação deste mundo por meio da sua apresentação aos recém-chegados. Implica, portanto, uma dinâmica que é própria do encontro entre gerações e cuja riqueza e imprevisibilidade requer que seja levado em alta conta o trabalho de *transmissão* e de sustentação da *autoridade*. Sem isso mundo algum torna-se perene, e não pode ser entregue à nova geração a fim de que nele se vincule e possa renová-lo.

O mundo humano não é fundado pelos que chegam, mas herdado. Daí o fato de um adulto ser “[...] representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: — Isso é o nosso mundo” (Arendt, 2016, p. 239). Sendo assim, cuidar o mundo é, em termos arendtianos, garantir a sua preservação e continuidade, não pela sua reprodução, mas pela sua renovação. Este mundo precisa ser transmitido e os novos precisam nele ser inseridos inicialmente por meio da sua aceitação, não sendo, por isso, fruto de uma escolha livre, senão de uma necessidade. Esta é a condição para que o mundo seja, ulteriormente, ressignificado. “O mundo no qual são introduzidas as crianças [...] é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos [...]” (2016, p. 226) e a educação implica justamente o trabalho de inserção dos novos nesse universo preexistente.

Masschelein e Simons (2014) afirmam a escola como uma “instituição de ‘portaria’”, ou seja, aquele lugar de passagem por meio do qual o mundo antigo, inscrito obviamente numa certa tradição, é entregue simbólica e publicamente aos mais novos para ser apreendido. Nessa perspectiva é que podemos afirmar o caráter conservador da instituição escolar: na medida em que, mesmo em meio a um mundo de mudanças, todo aquele que vem ao mundo por seu nascimento, chega em um mundo em pleno “funcionamento”. Encontra uma rede de códigos, normas, signos, acordos e sentidos já, mais ou menos, alinhados e em operação, e que precisam ser transmitidos sempre de novo, toda vez que uma geração vem ao mundo. Os mais velhos, encarnados aqui na figura da instituição escolar, apresentam os feitos e conquistas humanas consolidados aos recém-chegados. Segundo Carvalho (2017, p. 16),

[...] para que a vida de um indivíduo da espécie humana possa se transformar na existência de um alguém – em sua unicidade incontornável –, é preciso que ao processo circular da natureza se sobreponha a condição especificamente humana de pertencimento a um mundo, de vinculação existencial a um universo durável de objetos criados pela fabricação e de inserção numa teia de relações humanas.

Esse *logos* herdado tem a marca da publicidade, já que é um objeto da cultura. Para o autor, esse domínio público surge da constituição de um conjunto interligado de feitos artificialmente concebidos pelos humanos a partir dos quais o mundo humano é formatado e dentro do qual os novos serão introduzidos. É isso o que fazem os pais, eles

[...] não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo (Arendt, 2016, p. 235).

A todo aquele que chega, o mundo é mais uma vez reafirmado como coisa de domínio público, justamente por ser um objeto comum à humanidade, algo que lhe é entregue como algo de direito e também exido o seu dever de dar-lhe continuidade. Direito e dever estão aí em jogo simplesmente porque não há garantias de que os novos receberão a herança e dela se ocuparão cuidando e preservando. Não por outra razão Arendt (2016) vai dizer que é preciso proteger as crianças do mundo e o mundo das crianças.

No caso da necessidade de protegermos as crianças do mundo, a autora lembra da exposição à qual são sujeitos os filhos de pais famosos, ocasião em que o mundo público inunda a vida privada, negando às crianças um lugar seguro onde possam crescer. Arendt (2016) alega, inclusive, que toda vez que as crianças são forçadas a se expor à luz pública, estamos privando estes seres em formação de um momento que deveria preservar-lhes do mundo externo, encontrando no universo privado proteção e refúgio. Meirieu (2005, p. 34) vai defender que a escola deveria ser simplesmente isso: “Um meio de colocá-los em quarentena para protegê-los dos tocadores de flauta de toda espécie”. Uma analogia à narrativa do Flautista de Hamelin², indicativa de que os perigos rondam a infância. Lembrando que, no contexto europeu, até cerca do século XV, as crianças viviam soltas e desamparadas – o que teria facilitado o seu rapto pelo flautista misterioso. Hoje, porém, elas não sofrem menor perigo quando ficam expostas, por exemplo, aos dispositivos eletrônicos e são seduzidas pelos aplicativos e recursos de multimídia. Meirieu (2005) sugere que a escola teria sido criada para proteger as crianças, de modo

² Escrito pelos irmãos Grimm, este conto narra um episódio ocorrido na cidade alemã de Hamelin que sofria com uma infestação de ratos. Eis que um estranho flautista surge e se autodenomina “caçador de ratos”. O prefeito e a população lhe prometeram uma recompensa se desse fim às pestes. Com sua flauta, o caçador encantou todos os ratos da cidade, levando-os até o Rio Weser, onde morreram afogados. Ao retornar para a cidade, o flautista vê seu acordo rompido pela população, que decide não o pagar e como resposta ele se vale da mesma tática, tocando a sua flauta para hipnotizar as crianças da cidade que o seguem até desaparecerem. A cidade de Hamelin, assim, se viu livre dos ratos e de todas as crianças.

que a desatenção com o cuidado acerca delas e do mundo inclusive via ciberespaço, afiguram como um grande perigo.

Quando falamos de proteger o mundo das crianças partimos da ideia de que a educação escolar é um *entreposto* entre o âmbito privado da família e o âmbito público da sociedade, entre o que está já operando e o que está por ser feito. Além disso, que cada geração que chega pode colocar em risco o que a civilização trabalhou arduamente para construir e preservar. Freud (2010/1930-1936, p. 313) chegou a afirmar que “[...] crianças revolucionárias não são desejáveis de nenhum ponto de vista”, permitindo-nos compreender que também o mundo precisa ser preservado de cada nova geração. Coisa que se faz entregando-lhes o mundo em pequenas doses e demonstrando o quanto o amamos. Para Philippe Meirieu (2005, p. 35) também “[...] quando os adultos tomam consciência de seu imperioso dever em relação às novas gerações”. Em boa medida, tem a ver com o equilíbrio entre deixar “[...] um futuro para nossos filhos e um futuro para o mundo” (Meirieu, 2005, p. 35). Isso nos permite dizer que ensinar aquilo que foi constituído historicamente, dentro de uma tradição, é condição para conservarmos o mundo, para podermos afirmar que cuidamos dele e das próprias crianças que o herdarão. Assim, *dar a ver* o mundo aos mais novos, como afirma Olga Pombo (2008), é a maneira humana de conservá-lo vivo, oferecendo às crianças condições para recebê-lo e se prepararem para atuar nele como protagonistas.

Uma forma de devolver à escola este lugar de ser espaço e tempo de preparação é justamente recuperando o seu sentido mais fundamental que, para os pensadores belgas Masschelein e Simons (2023), pode ser encontrada na noção grega de *skholé*. Segundo eles, trata-se de conceber a escola como *tempo livre*, tempo de pensar, estudar e exercitar. É tempo que não precisa ser produtivo, mas que possa ser livre de obrigações específicas relacionadas ao trabalho, aos familiares ou à organização social.

Nessa concepção, a educação buscaria isentar as crianças e jovens, em tempo escolar, das ocupações cotidianas e das demandas externas à própria escola. Lembrando que tempo livre não é tempo para não se fazer

nada, nem para satisfazer necessidades, tampouco para desenvolver talentos. Tempo livre é tempo para que a criança possa se empenhar em algo sem finalidade imediata. Nesta perspectiva, a escola passa a implicar um *momento de suspensão*, colocando-se como uma espécie de portaria do mundo, no qual a criança experimenta, não um tempo específico produtivo ou para a sua diversão ou satisfação de prazeres, e sim “[...] um tempo para prestar atenção no mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir” (Masschelein; Simons, 2023, p. 98-99). Educar, assim, é fazer com que o mundo fale de forma gradual com as crianças, sendo a escola o lugar especial em que isso pode acontecer e o interesse e o amor pelo mundo possam surgir (Masschelein; Simons, 2023).

Daí podermos afirmar que protegemos os novos quando lhes oferecemos uma escola que se vê comprometida com a preservação da criança das demandas de adaptação, consumo e produtividade e também quando dela protegemos o mundo, manifestando amor por ele e que se expressa no desejo de entregar-lhes um mundo em condições de ser habitado e partilhado, no qual possam se sentir em casa. É assim que demonstramos o quanto nos sentimos responsáveis tanto pelo mundo, como pelas crianças.

Nisso encontramos o caráter conservador³ da educação: conservar o que, dentro de certa tradição se fez e se faz importante e necessário, aquilo do que não podemos abrir mão tanto no que atine à formação humana, como à preservação do mundo. É por isso que Arendt (2016, p. 242) vai alegar que “[...] o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa [...]”. O filósofo espanhol Fernando Savater (2000, p. 178) também lembra que “a educação transmite porque quer conservar;

³ Discussão que pode ser conferida também no artigo “A dimensão conservadora da educação republicana” (Ruschel; Cossetin, 2024). Nele, refletimos acerca da educação republicana, considerando alguns dos pressupostos fundamentais que estão em sua base, relacionados à sua própria especificidade.

e quer conservar porque valoriza certos conhecimentos, certos comportamentos, certas habilidades e certos ideais”.

As crianças, por óbvio, estão desprovidas de recursos para bem entenderem o valor do que recebem em transmissão. O que torna compreensível a rejeição que muitas vezes apresentam aos conteúdos escolares e as investidas parentais e docentes em termos do esforço formativo-humanizante. Sempre é bom lembrar que elas são estrangeiras nesse mundo. O desejo de *ser educada* não é inato à criança, senão que foi consensuado pelo conjunto dos adultos como uma tarefa de primeira ordem a ser realizada por eles. A intenção educativa está do lado do adulto e não da criança. Encontrar o equilíbrio entre este interesse adulto e a disposição da criança para receber tal investimento é um dos grandes, senão o maior, desafio educativo.

Em nome dessa dinâmica intergeracional e da continuidade do mundo o equacionamento entre o “velho” e o “novo” precisa ser empreendido. Por isso, os conteúdos escolares, por exemplo, como representantes de uma tradição, de uma cultura, não podem e nem devem ser ensinados conforme o interesse daqueles que ainda não os conhecem, razão pela qual torna-se um equívoco a adesão a discursos que professam uma educação centrada na figura do estudante, em suas preferências e em seu prazer, e que tendem justamente a pôr em questão a autoridade adulta.

Do que se autorizam os adultos na relação com a criança?

A referida transmissão e a sua consequente conservação, cuidado e renovação dependem, necessariamente, da pressuposição de que a relação entre adultos e crianças é sempre assimétrica. Inicialmente é esta diferença que instaura a autoridade adulta, condição de todo aquele que chegou antes no mundo e tem responsabilidade por ele. Vemos que a responsabilidade primeira do adulto, então, não é pela criança e sim pelo mundo, o acaba deslocando a criança do centro. E, para Arendt (2016, p. 239), “Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade”. Esta

relação pressuposta ajuda a compreender a dialética entre o velho e o novo, entre o mundo dos adultos e o das crianças, entre a tradição e a novidade, enfim, entre o passado e o futuro.

Sabemos que a aproximação inadvertida entre autoridade e política, induz-nos imediatamente às nossas históricas e traumáticas experiências com governos totalitários. Contudo, a autoridade a qual nos reportamos aqui não se confunde com autoritarismo ou formas violentas de poder, inclusive está “Tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos” (Arendt, 2016, p. 129). E isso a tal ponto que quando precisamos nos valer destes recursos é porque a própria autoridade já ruiu. Cabe lembrar, portanto, que a noção de autoridade que resgatamos do pensamento arendtiano estaria justamente em contraposição a formas totalitárias de governo e em resistência às formas de dominação violentas ou carismáticas (afetivas) evidenciadas no fascismo.

Arendt (2016), por isso, lembra que, diferentemente da tirania, a limitação política que se dá pela autoridade se faz por meio de leis, comumente não elaboradas pelo representante do poder, por um indivíduo apenas, mas por “Uma força externa e superior a seu próprio poder” (Arendt, 2016, p. 134), vindo daí sua legitimidade. Da mesma forma, tampouco podemos falar de autoridade em educação por meio da persuasão. Quando precisamos convencer o outro por meio de argumentos, também aí a autoridade já foi comprometida. Isso porque a argumentação é um recurso a ser usado pelos iguais, em contextos políticos – *isegoria* –, nos âmbitos nos quais as relações intersubjetivas são feitas por cidadãos supostamente já formados e, por isso, em situação de horizontalidade. Uma igualdade que é fruto de um longo processo capaz de potencializar as relações políticas intersubjetivas e que inexistem entre adultos e crianças ou jovens, ou seja, com sujeitos ainda em formação.

Se a educação parte da interação entre os que vieram antes e os que chegaram depois, é preciso que alguém ou um grupo assuma o lugar de representante da autoridade, que represente o mundo e fale em nome dele, como afirmam Masschelein e Simons (2014, p. 173). Estamos falando, pois, de um *lugar de exceção*, de uma posição fundada na anterioridade e marcada

pelo simbólico. A distinção platônica entre *doxa* e *episteme* e entre aqueles que sabem e os que ainda não, tão bem ilustrado pela *Alegoria da Caverna*, pode ser aqui lembrada como um exemplo dessa necessidade de dois lugares distintos nessa relação de interação educacional. Ou ainda, a condição ignorante dos iniciantes, como afirmada na máxima socrática “só sei que nada sei”, é condição para que alguém, obviamente, se coloque na posição de poder aprender algo com alguém.

Esta relação assimétrica dada pela anterioridade na relação com o saber é que convoca o adulto/educador a se responsabilizar por aqueles que ainda não sabem, tal como o filósofo platônico que, depois de ter saído da caverna, sente-se eticamente compelido a voltar para a caverna a fim de alertar aqueles que nela permanecem em ignorância. Apesar de parecer arrogante e até pretensioso, o que mobiliza o sujeito neste retorno é esta distinção, que inaugura o próprio campo da pedagogia. Conforme Brayner (2015, p. 29, grifos do autor), “Está inaugurada, a propriamente falar, a *Pedagogia*, não como uma ‘teoria’ que reflete sobre uma ‘prática social’ – a educação, ou a orienta mas como um discurso [...]” que estabelece essa relação assimétrica que se dá em nome de uma realização da condição humana sempre na dependência de um outro alguém. Aqui a pedagogia “[...] define e qualifica a *carência do Outro*” (Brayner, 2015, p. 30, grifo do autor).

Autores como Immanuel Kant (2023) seguem um caminho semelhante quando propõe, por exemplo, que não se chega à autonomia sem antes passar pela heteronomia, ou seja, pela lei do outro – ideia contida de forma implícita em seus escritos e reflexões acerca do Esclarecimento [*Aufklärung*]. A condição de tutela é a primeira a se impor à criança para que chegue à maioridade, evidentemente porque, como afirma Lebrun (2008, p. 183), “[...] a criança não é capaz de se separar da tutela da figura de exceção se não a tiver encontrado antes [...]”, sendo “[...] forçosamente a partir dessa dependência que ela deverá construir sua autonomia que não lhe é dada de imediato” (Lebrun, 2008, p. 183). A visão equivocada de conceder, deliberada e sumariamente, a autonomia à criança significa a recusa – ou *preguiça* e *covardia*, conforme Kant (2023) – diante do lugar de autoridade exigido do adulto.

Por tal razão,

Não podemos pôr no mesmo plano um ‘ainda não’ sujeito e um ‘já’ sujeito. Para o primeiro, o lugar Outro, a alteridade, ainda tem que se inscrever nele. Assim, ele tem que encontrar um outro que consista em ocupar efetivamente para ele o lugar de exceção para permitir essa inscrição. Anterioridade, alteridade e autoridade caminham aqui juntas. Se esse outro faltar à chamada, é a transmissão entre gerações que está comprometida (Lebrun, 2008, p. 182).

A assimetria garantida pelo lugar de exceção, isto é, a autoridade, é o que sustenta a lógica educativa e a transmissão do cuidado pelo mundo, assim como a sua renovação. Do ponto de vista da preservação fica entendido que a anterioridade é um fato indelével e que é sempre indicativa de que a primeira geração possui um saber acerca do mundo que se deve ao fato de ter vivido antes e mais tempo do que aqueles que chegam depois. Do ponto de vista da renovação podemos afirmar que a primeira geração também precisa reconhecer os limites, considerando que, depois de ter recebido o mundo das mãos dos velhos, a nova geração carrega consigo a potência de ir mais além.

O desafio, portanto, encontra-se no equilíbrio entre o excesso de controle e a interdição e o abandono. Reações que expressam o medo adulto diante do novo e que se pronunciam toda vez que uma nova geração chega no mundo e quando a velha recusa o ocupar lugar adulto. A esse fenômeno Arendt (2016) denominou de *crise de autoridade* e que tem se apresentado também em contextos pré-políticos, como é o caso da educação:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder 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 (Arendt, 2016, p. 245).

Arendt (2016, p. 229) critica o sistema educacional estadunidense, como se antecipasse o que hoje tem se revelado em escala mundial: a

tendência a “[...] igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores”. Para ela, a confusão na relação entre gerações é ponto nodal para o declínio da autoridade e da transmissão na educação. Uma tendência que não faz outra coisa senão supor que “[...] existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças autônomas, e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (Arendt, 2016, p. 229). E se elas se bastam a si mesmas e podem governar, é natural que os adultos sejam dispensados, de modo que a autoridade recusada pelos adultos “[...] somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (Arendt, 2016, p. 240). Evidentemente, essa suposta “autoridade” da criança ou do seu grupo só pode ser concebida na medida em que se dispensa o adulto.

Lebrun (2008, p. 182-183) lembra que a geração que recusou a autoridade “[...] não ‘sustentando’ mais o encontro com a geração seguinte, ela não se obriga mais ao trabalho de subjetivação⁴ e a abandona à própria sorte. A criança é como que entregue a si mesma”. Em não havendo tendência inata a tal ponto de ser possível que se desenvolvam espontaneamente por si mesmos, é preciso admitir que educar requer investimento adulto intermitente, e no conjunto de um esforço humanizante que “[...] se dá à contrapelo da condição inata de nossa espécie, que é precariamente instintivo-animal” (Cossetin, 2021, p. 21). Em outras palavras, educar e humanizar é um processo *contra a natureza*.

Arendt (2016) advertiu também que tão grave quanto largar as crianças à sua própria sorte é abandoná-las à tirania do grupo ou da maioria. É o próprio processo de subjetivação que está aqui em jogo, ajudando a entender como algumas formas de subjetividade estariam, de certo modo, mais aptas à identificação aos grandes coletivos, consequentemente à homogeneização. Nesse sentido, se estabelece uma relação entre essa adaptação às sociedades

⁴ Vale lembrar que educação no pensamento arendtiano é sempre um *tornar-se alguém*. É o que destaca Brayner (2015, p. 98) ao afirmar que “todo projeto educativo [...]” de uma forma ou outra, “[...] é igualmente projeto de subjetivação”.

de massas, fundamentais aos sistemas totalitários e às novas formas de fascismo, e uma educação que produza exatamente o tipo de sujeitos dóceis e pouco afeitos à autonomia do pensamento.

Em *Origens do Totalitarismo*, Arendt (2012) demonstra como a queda da noção de Estado-nação e a consequente ascensão de fascismos e totalitarismos se plasmou de forma concomitante a um declínio da autoridade do Estado como instituição democrática. Essa visão política aparece também em outros estudos, a exemplo do livro *Era dos Extremos: o Breve Século XX, 1914–1991* de Eric Hobsbawm (1995). Assim, é na ausência de uma autoridade que não se dá na força e na persuasão (carismática, nesse caso), ou nas lacunas deixadas por esse modo de autoridade da qual fala Arendt (2016), que outras formas de controle social se estabelecem, especialmente o totalitarismo e o fascismo. Mas, é importante atentar-se à relação existente entre a ausência de autoridade e a perda da noção de transmissão que existe no âmbito da educação e seus efeitos na esfera política.

Considerações finais

A transmissão se afigura como um modo específico de relação intergeracional capaz de dar a ver o mundo a partir das experiências acumuladas por aqueles que chegaram antes. Essas experiências, organizadas de forma curricular, constituem aquilo que denominamos de especificidade da escola, e que coloca o professor diante da tarefa de ensinar. Coisa que ele faz enquanto transmite o mundo às novas gerações. Assim entendemos a ação educativa em toda sua abrangência: contando com a interação entre os que vieram antes e os recém-chegados. Nesta perspectiva, o papel da autoridade e do cuidado merecem atenção, visto que é necessário que alguém assuma o zelo pelo mundo para entregá-lo aos que chegam. Cuidar o mundo, nesse sentido, é justamente buscar o equilíbrio entre proteger o mundo da criança e protegê-la do mundo, para cuja introdução e operação ainda não possuem recursos suficientes.

O descompasso nessa dinâmica é o que podemos chamar de crise de autoridade na educação, considerando, inclusive, o excesso de futuro ofertado à criança, infligindo-lhe uma rotina escolar de treinamento e adaptação para um mundo hipotético, ou negando-lhe o sonho e a esperança de encontrar um futuro em devir e do qual poderá ser agente na sua construção, à luz de seus desejos e expectativas. Do contrário, o grande risco é o de a criança não ser mais nem incitada, nem chamada a crescer psiquicamente, logo, impedida de assumir seu lugar na trama social. Ou então de ser convocada a assumir o lugar de adulto, responsabilizando-se pela própria vida quando ainda não dispõem de recursos para isso (Lebrun, 2008).

Importante lembrar, inclusive, que os discursos que advogam em nome do protagonismo infanto-juvenil têm sugerido exatamente uma forma escolar proporcional e simétrica, igualando uma relação que deveria operar sob o signo da diferença. Sem essa diferença de lugares, isto é, sem lugar de exceção, a autoridade fica corroída e a transmissão se perde diante do relevo e centralidade concedidos à criança, dificultando, ou mesmo inviabilizando o cuidado com o mundo. Defendemos, portanto, que há uma certa relação no desaparecimento de algumas noções comuns que já ocuparam lugar de referência e de balizador de uma convivência baseada na democracia e na dignidade da vida humana, bem como o apagamento de uma esfera pública, com uma noção educacional tomada pelos discursos neoliberais desumanizantes adornados pela retórica da liberdade, da flexibilização e do protagonismo dos mais novos, num mundo que foi projetado pelos mais velhos. Mundo esse que, em termos de sua própria continuidade e durabilidade, ainda exige uma função de *portaria* pelos que vieram antes.

Referências

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BRAYNER, Flávio. *Fundamentos da educação: crise e reconstrução*. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.

COSSETIN, Vania Lisa Fischer. Moral Asepsis in Education. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 35, n. 73, p. 393-422, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v35n73a2021-54953>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/54953> . Acesso em: 22 jul. 2024.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos* (1930-1936). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KANT, Immanuel. “Resposta à Questão: o que é Esclarecimento?”. Trad. Márcio Pugliesi. *Cognito*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/issue/view/806>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LEBRUN, Jean Pierre. *A perversão comum: viver juntos sem o outro*. Trad. Procopio Abreu. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POMBO, Olga. *Elogio da transmissão*. Jun. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267156022_Elogio_da_Transmissao_Praise_of_the_Transmission. Acesso em: 25 jun. 2024.

RUSCHEL, Gian Eligio Soliman; COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. A dimensão conservadora da educação republicana. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, p. 1-14, , 2024. DOI: [10.21723/riace.v19i00.16587](https://doi.org/10.21723/riace.v19i00.16587). Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16587>. Acesso em: 1 jul. 2024.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas*. 2007. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Data de registro: 13/05/2025

Data de aceite: 03/12/2025