



DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13623148>

e-ISSN: 2177-8183

**AUTORIDADE EM UM BREVE PERCURSO GENEALÓGICO:
TRANSFORMAÇÕES NA TRADIÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AUTHORITY IN A SHORT GENEALOGICAL JOURNEY: TRANSFORMATIONS IN
THE TRADITION IN EDUCATION**

**AUTORIDAD EN UN BREVE VIAJE GENEALÓGICO: TRANSFORMACIONES DE
LA TRADICIÓN EN LA EDUCACIÓN**

Jeferson Luis da Silva

pu3osi@gmail.com

Doutor em Educação – Unilasalle

Universidade La Salle Canoas

Elmer Erico Link

elmerlink@gmail.com

Doutor em Educação – Unilasalle

Universidade La Salle Canoas

Cleber Gibbon Ratto

rattocleber@gmail.com

Doutor em Educação e docente na Unilasalle

Universidade La Salle Canoas

RESUMO

Não é incomum na atualidade, surgirem relatos de pais, professores e alunos sobre situações de desrespeito no ambiente escolar. Estimulando nesse contexto a pergunta pelo sentido de autoridade enquanto referencial coletivo, o intuito neste trabalho é traçar um breve percurso histórico em caráter genealógico que inicia no conceito de autoridade como sentido comungado coletivamente em determinadas épocas, avançando na direção de uma mutação, na atualidade, onde radica a prática de múltiplos sentidos de autoridade individualizados. A pergunta pela autoridade tem um potencial de esclarecimento na perspectiva de uma sensibilidade mútua enquanto reconhecimento das intencionalidades e necessidades no âmbito intersubjetivo. Trata-

se de um ensaio eminentemente teórico, desenvolvido num campo de argumentação que se constrói como fronteira entre a Filosofia e a História da Educação.

Palavra-Chave: Educação. Desrespeito. Autoridade. Relativismo.

ABSTRACT

It is not uncommon nowadays to report from parents, teachers and students about situations of disrespect in the school environment. Stimulating in this context the question by the sense of authority as a collective reference, the purpose in this work is to trace a brief historical path in genealogical character that begins in the concept of authority as a sense collectively shared in certain times, advancing towards a mutation, nowadays, where the practice of multiple senses of individualized authority is rooted. The question by authority has a potential for clarification from the perspective of a contextualized relativism, clarified by mutual sensitivity in the recognition of intentions and needs in the intersubjective sphere. It is an eminently theoretical essay, developed in a field of argumentation that is constructed as a frontier between Philosophy and the History of education.

Keyword: Education. Disrespect. Authority. Relativism

RESUMEN

Hoy en día no es raro escuchar informes de padres, profesores y alumnos sobre situaciones irrespetuosas en el entorno escolar. Estimulando en este contexto la pregunta sobre el sentido de la autoridad como referencial colectivo, el objetivo de este trabajo es trazar un breve recorrido histórico de carácter genealógico que se inicia en la concepción de la autoridad como sentido colectivamente compartido en determinadas épocas, avanzando hacia una mutación, en la actualidad, donde arraiga la práctica de múltiples significados de autoridad individualizada. La cuestión de la autoridad tiene un potencial de esclarecimiento en la perspectiva del relativismo, aclarado por la sensibilidad mutua en el reconocimiento de las intencionalidades y necesidades en la esfera intersubjetiva. Se trata de un ensayo eminentemente teórico, desarrollado en un campo de argumentación que se construye como frontera entre la Filosofía y la Historia de la educación.

Palabras clave: Educación. Falta de respeto. Autoridad. Periodismo. Relativismo

INTRODUÇÃO

Uma forma de valorizar o que é verdadeiro consistiria na probabilidade de ser a verdade uma consequência do desvelamento do que é imutável, fenômeno que permanece inalterado diante das contingências e acontecimentos sociais. Neste sentido, a verdade pela perspectiva de valorização do objeto em si, poderia ser compreendida pela essência ou origem pronta para ser descoberta ou demonstrada, conforme instrumentalização por método adequado. Sob este viés, demonstrar que algo é verdadeiro demandaria uma busca por elementos atemporais que, por serem originários, estão em uma condição universal e anterior à própria historicidade dos acontecimentos das relações sociais.

No entanto, esta forma de valoração que pergunta pelo objeto em si, desconectado de sua historicidade, se mostra insuficiente como caminho para uma melhor compreensão das relações humanas na medida em que não contempla, entre outras coisas, a importância das emergências, contingências e acidentes enquanto espaço de construção de verdades.

Na intenção de uma valorização das relações como produtoras de verdades, é possível ponderar que embora exista em alguns contextos a necessidade de uma verdade oriunda da materialidade do objeto em si, “essa matéria não é nada enquanto a relação não faz dela isso ou aquilo” (VEYNE, 1995, p. 179). Ao se perguntar pelas relações humanas como produtoras de perspectivas de verdade, estas se tornam indissociáveis das singularidades que ocorrem em um dado contexto histórico, e dos discursos que lhes dão possibilidade de inscrição na narrativa histórica.

Ao admitirmos que os acontecimentos são constituídos num dado contexto histórico por múltiplas influências em distintas formas de relacionamentos, com diferentes emergências e proveniências socioculturais, que intencionamos nos aproximar neste trabalho de uma construção genealógica em um sentido foucaultiano.

Nossa intenção é abordar como a autoridade foi reconhecida em resposta aos acontecimentos em um dado contexto histórico.

Priorizando um determinado ângulo, sem esquecer que existem outros, buscamos romper com a ideia de linearidade histórica enquanto conjunto de ocorrências dotadas de uma causa imutável, primeira e única. Adotamos como estratégia a consideração de que todo conhecimento é produção limitada e provisória, que emerge de múltiplas e complexas relações de forças e suas respectivas formas de expressão nos saberes e na cultura, em momentos pautados por algum nível de liberdade enquanto jogos de poder (FOUCAULT, 1979).

No pensamento foucaultiano, os eventos históricos não são um acontecimento de fenômenos universais e imutáveis que determinam a direção das coisas. Neste sentido, sem uma valorização de algo imutável, a História não tem uma finalidade última, um direcionamento ou origem, haja vista ser um conjunto de acontecimentos que surge ao acaso das relações e oportunidades, em distintas formas de valorização, numa dada percepção em detrimento de outras. Pessoas reconhecidas em conformidade com os valores de cada época ou contexto histórico, são atribuídas da capacidade de acessar alguma verdade, adivinhos, sacerdotes, sábios, intelectuais, cientistas, *youtubers*, entre outros. Neste sentido, os acontecimentos históricos ocorrem, em certa medida, como consequências ao acaso das múltiplas verdades concorrentes nas relações sociais, relações agonísticas de mútua influência, em suma, relações de poder.

Genealogia sob esta concepção toma a história como forma de problematização de um conceito, cuja organização se torna objeto do pensamento. Em outras palavras, a construção de uma perspectiva histórica, enquanto problematização, ocorre pelo “conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que

faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento” (FOUCAULT, 2004, p. 242).¹

Entre esses objetos do pensamento, não é incomum na atualidade surgir relatos de pais, professores e alunos sobre situações de desrespeito e descaso, sinalizando um descompasso e fragilidade na organização e formas de conduta nos relacionamentos entre esses protagonistas. É possível perceber, em um sentido geral, uma certa declaração de insegurança e desorientação quanto aos referenciais de conduta e tomada de decisão no ambiente escolar, culminando numa crise de relacionamento, de organização, em outras palavras, uma propalada “crise de autoridade”.

Numa tentativa de contextualizar essa condição atual, de possível desorientação nas relações sociais no ambiente escolar, associada a uma potencial fragilidade ou carência de referenciais de autoridade, propomos um breve percurso histórico numa estratégia que busca se aproximar da perspectiva genealógica foucaultiana sobre alguns sentidos da noção de autoridade e sua influência na percepção social.

Embora Foucault (2004) não trate diretamente da autoridade, ela aparece nos textos deste autor como um fenômeno oriundo da atribuição de sentido nas relações de poder: uma consequência importante, uma vez que o exercício de autoridade é uma forma de manutenção, produção e organização de saberes, “coisas” e discursos. Nesse sentido, uma consequência esperada em qualquer exercício de autoridade é a produção de segurança e previsibilidade. Sob esta concepção é que buscamos compreender em uma dada configuração de época os sentidos de autoridade, aqui

1 Genealogia nesta perspectiva consiste no ato de "demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existe a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente." (FOUCAULT, 2004, p. 21).

compreendidos como fenômeno de sustentação da estabilidade das relações sociais, enquanto produção de certa previsibilidade e segurança, que buscamos compreender em uma dada configuração de época os sentidos de autoridade.

Para esta tarefa, nos apoiamos em argumentos extraídos de autores como Torres e Castro (2009), Welsch (2007), Hermann (2005), Kritsch (2008), Arendt (2005), entre outros, no intuito de traçar um breve percurso que inicia no conceito de autoridade como sentido comungado coletivamente em determinadas épocas, avançando na direção de uma mutação onde radica a prática de múltiplos sentidos de autoridade na atualidade. Ponderamos que a prática de modelos normativos heterogêneos como sustentação da autoridade pode não atender às demandas próprias das relações sociais na atualidade, sendo a ideia de um relativismo esclarecido, em sentido hermenêutico gadameriano², uma sugestão possível para uma mitigação, em alguma medida, do descompasso nas relações sociais no ambiente escolar, sinalizado por seus protagonistas e diagnosticado em trabalhos acadêmicos.

Um Breve Percurso “Histórico”

Na percepção de Arendt (2005), sobre a autoridade, é possível apresentar dois contextos distintos: o primeiro é pautado por uma relação organização “naturalmente”

² Hans-Georg Gadamer (1900-2002) foi um filósofo alemão que se destacou principalmente por sua abordagem sobre a arte de compreender (hermenêutica), na obra *Verdade e Método*, de 1960. Basicamente, o autor nos ensina que, se quisermos nos conhecer profundamente precisaremos buscar clareza para reconhecer os limites, implicações e possibilidades, relativas ao fenômeno da compreensão enquanto condição necessariamente embebida de historicidade em um contexto linguístico, dialógico. Para ele, o preconceito (pressuposto ou pré-compreensão) é um elemento atuante em todo o compreender, sendo relevante para uma postura hermenêutica reconhecer pressupostos legítimos dos ilegítimos. Em Gadamer (1960), o esclarecimento pela via da compreensão demanda uma sensibilidade que permite um abrir-se para as possibilidades, em um reconhecimento honesto dos limites, preconceitos, compromissos e demais influências que moldam, no âmbito das relações vivenciadas, nossa percepção de mundo.

em espaço privado, como o ambiente da família e da escola, no qual a relação é necessariamente desigual entre adultos e crianças, uma vez que estas “não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade por estarem sendo preparadas para ela” (ARENDDT, 2005, p. 160). Sobre este aspecto, crianças e jovens ainda não possuem condições de liberdade e participação em assuntos relacionados com a *polis*, vida em coletividade, organização social.³

Ao distinguir espaço público e privado, separando crianças e jovens de uma relação política, Arendt (2005) concentra suas reflexões no segundo contexto, pautado por uma organização entre pessoas adultas e livres, capazes de produção de um sentido de autoridade comungado coletivamente pelo reconhecimento e admissão de uma legítima desigualdade hierárquica, tanto por parte de quem obedece como por quem manda, em um reconhecimento de vínculo recíproco.

Nesta concepção, a autoridade que emerge da política enquanto exercício entre pessoas livres no reconhecimento recíproco dos vínculos sociais, possibilita um contexto mais propício para a compreensão sobre o fenômeno da autoridade, na medida em que não está fundamentada numa condição “natural” de imposição de força como ocorre nos espaços privados. É possível considerar que os gregos não tinham como proposta uma organização da *polis* realmente pautada por um sentido de autoridade política, na medida em que seus exemplos de gestão eram oriundos das relações privadas.

Arendt (2005) pondera que Aristóteles (384-322 a.C.) buscou exemplos sobre a organização da *polis* na observação das relações privadas, possibilitando sugerir

³ Durante o processo de busca e exame dos artigos, dissertações e teses relacionados ao debate sobre a crise de autoridade em Educação, Arendt se mostrou uma das fontes mais citadas, em especial a obra “Entre o passado e o futuro”, colocando em evidência sua importância e sua influência nos estudos acadêmicos em Educação. O texto tornou-se, também aqui, referência fundamental na construção desse percurso genealógico de compreensão dos sentidos de autoridade, especialmente por tratar-se de uma perspectiva em filosofia política que acolhe e discute a diversidade de eventos sociais e culturais implicados.

que “efetivamente, uma casa é administrada pelo componente mais velho da família, que exerce uma espécie de poder real” (ARISTÓTELES, 2004, p. 13). Sob esta possibilidade, de uma legitimidade inspirada nas relações privadas e garantida pela condição natural de hierarquia, é possível considerar que:

Há, por ação da natureza e para a manutenção das espécies, um ser que manda e outro que obedece, pois aquele que tem inteligência capaz de prever, tem de modo natural, autoridade e poder de chefe; aquele que não tem senão a força física para executar deve, obrigatoriamente, obedecer e servir (ARISTÓTELES, 2004, p. 13).

Platão (427-347 a.C.), assim como Aristóteles, também olha para a realidade do espaço privado quando pondera sobre a questão da organização política. Ele percebe que esse fenômeno emerge da competência e sabedoria, onde aquele que sabe muito sobre um determinado assunto ocupa naturalmente uma posição hierárquica superior em relação ao que menos sabe. Essa superioridade do perito sobre o leigo é uma condição natural, uma vez que existem aqueles que se destacam por sua inteligência. Nessa direção, é possível afirmar que em Platão (1996) a ideia de autoridade está fundamentada na condição hierárquica natural promovida pela sabedoria oriunda da exposição ao acúmulo de experiências no tempo. Superioridade dos mais velhos e sábios em relação aos mais novos e menos experientes.

Para Arendt (2005) é o modelo romano que propôs e deu início num conceito de autoridade sólido, um sentido de autoridade adequado para o âmbito da organização da *polis* e das relações sociais, este se consolidando pela “experiência de fundação na qual tivera lúdima origem a tríade romana de religião, autoridade e tradição” (ARENDR, 2005, p. 167).

Arendt (2005) assim esclarece:

A autoridade, como fator único, senão decisivo, nas comunidades humanas, não existiu sempre, embora tenha atrás de si uma longa história, e as experiências sobre as quais se baseia esse conceito não se acham

necessariamente presentes em todos os organismos políticos. A palavra e o conceito são de origem romana. Nem a língua grega nem as várias experiências políticas da história grega mostram qualquer conhecimento da autoridade e do tipo de governo que ela implica. Isso é expresso de forma mais clara na filosofia de Platão e Aristóteles, os quais de modo inteiramente diverso, mas a partir das mesmas experiências políticas, tentaram introduzir algo parecido com a autoridade na vida pública da polis grega (ARENDDT, 2005, p. 142).

Platão e Aristóteles, cada um a seu modo, abordaram o assunto sobre a organização da *polis*, sem manifestarem-se sobre a autoridade, sendo possível afirmar que a influência e a consolidação deste conceito ganharam destaque na história do ocidente pelo mito da fundação de Roma, cuja cultura devota à religião, um papel centrado na vida em coletividade, na medida em que o “poder coercitivo da fundação era ele mesmo religioso, pois a cidade oferecia também aos deuses do povo um lar permanente” (ARENDDT, 2005, p. 163). Neste sentido, de um espaço comum entre deuses e humanos, a origem era exaltada pela preservação da tradição que mantinha viva e operacional a intenção dos construtores originais de Roma, garantindo em certa medida o caráter normativo e de referência para as gerações futuras, que manteriam diante do surgimento de algo novo uma relação com os antepassados pela prática religiosa que contemplava a valorização e intencionalidade dos fundadores de Roma.

Na percepção de Arendt (2005), a autoridade política na cultura romana estaria ligada aos anciãos, legitimada pelo passado e manutenção da tradição. Nesse sentido, aquele que era atribuído de autoridade, como os senadores romanos, ocupavam o lugar de conselheiros da república, sendo o poder uma consequência institucional fundamentada na decisão comum, por consenso, em espaço público. Poder e autoridade, nessa concepção, não se confundem na medida em que o poder é institucional, fundamentado pelos acordos entre as autoridades conselheiras.

No entanto, no período medieval, com a ascensão do cristianismo em uma mistura de elementos da cultura romana e grega, em especial, pela metafísica

platônica, que separou o mundo dos homens e o mundo das ideias, foi se consolidando uma nova percepção coletiva, a autoridade não era mais fundamentada nos anciãos fundadores, mas provinha diretamente de Deus. Nessa nova concepção de fundação, os escolhidos por Deus eram dotados de uma autoridade transcendente, em uma condição externa ao mundo, em caráter universal, eterno e imutável.

Assim esclarece Arendt (2005):

Na medida em que a igreja católica incorporou a filosofia grega à estrutura de suas doutrinas e crenças dogmáticas, ela amalgamou o conceito político romano de autoridade, que era inevitavelmente baseado em um início, à noção grega de medidas e regras transcendentais. (ARENDR, 2005, p. 170).

O mito da fundação de Roma foi ampliado para a fundação da existência de todas as coisas, assim como, o sentido da autoridade pautado na tradição de pertencimento à *polis* romana foi reorganizado para responder às orientações do Deus cristão, favorecendo uma valorização e um desejo de perpetuação de origem divina. Nesse contexto, a igreja católica agregou na autoridade política uma autoridade transcendente universal, permitindo organizar e explicar o mundo baseado na coerência da fé cristã pela via do sobrenatural, enquanto produção de uma unidade de sentido existencial comungada coletivamente, em um sentido de autoridade capaz de tranquilizar e garantir uma certa estabilidade do mundo e das relações sociais pelo caminho da fé.

Em ambos os contextos, Romano e Cristão, foi a valorização da fundação enquanto uma origem em comum, comungada coletivamente, que promoveu uma experiência existencial de pertencimento social e manutenção da *polis*, sustentada historicamente pela tríade: autoridade, tradição e religião.

Enquanto a religião mantinha passado e tradição sempre (re)ligados, a tradição tinha o potencial de alimentar naquele que era atribuído de autoridade uma necessidade de valorizar a experiência de fundação, promovendo segurança e

tranquilidade, em um sentido de pertencimento social garantido pelo engrandecimento da origem contemplada coletivamente. A “palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, aumentar, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação” (ARENDDT, 2005, p. 163).

Na medida em que a valorização coletiva da fundação oferecia um sentido de autoridade capaz de sustentar uma garantia de permanência e durabilidade, segurança e previsibilidade, a própria existência individual superaria em alguma medida sua condição de finitude ao se tornar eterna presença pela valorização das realizações passadas que promoveram manutenção daquela forma de ser e existir enquanto coletividade. Nesse sentido, a vida do indivíduo era finita, mas o projeto coletivo e seu passado histórico constitutivo da *polis* se manteriam eternos, assim como a presença dos que vieram antes estaria sempre (re)ligada enquanto tradição.

Com o mito da fundação, naquele contexto histórico, “a autoridade, assentando sobre um alicerce no passado com sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais” (ARENDDT, 2005, p. 131). O sentido de pertencimento social, que oferecia algo mais significativo do que uma mera existência individual, permitia uma existência conciliada com um comprometimento coletivo de manutenção da sociedade, em uma intencionalidade focada no bem comum.

Pelo caminho de valorização do bem comum, o sentido de autoridade não se confundia com poder ou violência. Na autoridade transcendente, considerar meios externos de coerção não era uma possibilidade. Sob este aspecto, “onde a força é usada, a autoridade em si, fracassou” (ARENDDT, 2005, p. 129).

Na atualidade, a maneira como a sociedade se organizou inviabiliza a pergunta pela Metafísica. Desta forma, nos libertamos do medo de uma natureza não compreendida, mítica, desconhecida, perdendo assim a possibilidade de se experimentar coletivamente um sentido de autoridade pautado em uma probabilidade

de conexão transcendente, que nos produziu um estado coletivo de pertencimento, contemplando nossa origem e natureza original. Nessa direção, “a autoridade que perdemos não é esta ‘autoridade em geral’, mas antes uma forma bem específica, que fora válida em todo o mundo ocidental durante longo período de tempo” (ARENDR, 2005 p. 129).

Uma possível consequência para a atualidade consiste numa certa dificuldade em se estabelecer um ambiente de compromisso recíproco na direção de um bem coletivo, construção de um mundo comum, mais conciliatório, menos concorrente. Essa dificuldade parece estimulada na medida em que deixamos gradativamente de nos identificar com nossa condição originária. Na medida em que não estamos mais juntos à natureza, produzimos um tipo de isolamento motivado por um sentido existencial pautado pelo individualismo.

Segundo Kraitsch (2008), na Idade Média, é possível perceber algumas demandas que parecem sinalizar uma transformação, ainda que lenta, em direção à Modernidade. Entre elas, o conceito de soberania enquanto direito de ação, relacionado aos poderes instituídos e concorrentes entre si.

É nesse cenário de redefinição dos papéis sociais em jogos de poder pela reivindicação da soberania que, em conformidade com os resultados desses jogos, na tensão e contingência dos interesses entre grupos sociais, governantes, reis, imperadores e igreja, foram se configurando os elementos que dariam sentido para uma forma competitiva de organização da sociedade.

A disputa em torno das investiduras, por exemplo, ocorrida no século XI, envolveu tanto a questão do domínio territorial quanto a divisão da autoridade entre as esferas temporal e espiritual – uma “demarcação de atribuições” que punha em xeque o modelo cesaropapista de Bizâncio, até então uma referência de peso para a cristandade ocidental e seus governantes. (KRITSCH, 2008, p. 15).

Nessa disputa por soberania, divisão da jurisdição e autoridade política, surgem diversas percepções, reflexões e argumentações que motivaram variados contextos concorrentes, por exemplo:

Num deles, a lei (natural, divina, costumeira, estatuída ou positiva) se sobrepõe totalmente ao príncipe (*lex facit regem*). No outro, a vontade soberana é fonte criadora, transformadora e revogadora da lei (*auctoritas, non veritas, facit legem*). (KRITSCH, 2008, p. 28).

Se até o período medieval foi o aumento, maior valorização da origem, que sustentou um mito de fundação enquanto promoção de uma unidade de sentido existencial comungado coletivamente, estimulando uma postura orientada num tipo de racionalidade conciliatória, organizada pela ideia de bem comum, promovendo um sentido coletivo de autoridade; no período moderno, esse aumento foi deslocado para a formação de um outro mito, o que levou a um foco e uma valorização das práticas e interesses individuais, configurando uma nova promessa de mundo revigorada pelo entusiasmo do potencial de uma racionalidade estimulada pela concorrência, diluindo a possibilidade de um sentido de autoridade referenciado nos valores da coletividade e da tradição.

Na medida em que o foco deixa de ser uma conduta pautada na perspectiva do sacrifício pessoal enquanto consenso de privação dos desejos individuais em nome da preservação e da manutenção de um bem comum e dá lugar ao movimento de uma autopreservação do indivíduo, o conceito de utilidade passa à referência central enquanto objetivo máximo individual. Nesse sentido, o que é útil na concepção do indivíduo foi aumentado, valorizado, ocorrendo uma redução da razão antes conectada com um senso de totalidade, transformando-a numa concepção meramente instrumental enquanto aplicação de técnicas para transformação social pautada nas percepções e interesses particulares.

Uma vez que aquela dimensão de totalidade já não era possível, parece ter restado a defesa dos próprios interesses em uma postura que valoriza a concorrência, estimulando o egoísmo e o desencantamento com o mundo, numa sociedade desconectada de um objetivo comungado coletivamente. Nesse sentido, a razão instrumental pode ser entendida como fenômeno sustentado pelo processo de mecanização da sociedade, valorização exagerada do desenvolvimento técnico e negação de quaisquer vivências e experiências de vida que não são adequadas aos moldes racionais de observação e classificação. Sendo possível afirmar que:

O ser humano pode satisfazer suas necessidades naturais somente por meio de instâncias sociais. A utilidade é uma categoria social e a razão segue-a em todas as fases da sociedade de classes; por meio da razão o indivíduo se afirma nessa sociedade ou se adapta a ela, de forma a seguir seu caminho. Ela induz o indivíduo a subordinar-se à sociedade sempre que ele não seja forte o suficiente para transformá-la em seu próprio interesse. (HORKHEIMER, 1941, p. 368).

Esse entendimento de transformação de um antigo tipo de racionalidade conciliatória, orientada coletivamente, para uma racionalidade concorrente, individual, enquanto troca da valorização do bem comum para uma valorização pautada nos interesses do indivíduo, promoveu na Modernidade um certo abandono da complexidade da existência humana. Assim, esclarece Morin (2005):

A racionalidade vai desenvolver-se como razão construtiva das teorias e como razão crítica. Os mitos e as religiões serão objetos dessa racionalidade crítica, mas essa crítica será, de certa maneira, cega, pois não perceberá o conteúdo humano existente em cada mito e em cada religião. De qualquer modo, essa racionalidade construirá as suas teorias, especialmente as científicas, e a ideia de um universo totalmente acessível ao racional, assim como a concepção de uma humanidade guiada pela Razão. Assim, a Razão soberana converte-se ela mesma em razão providencial e em mito quase religioso. [...]. Nessa perspectiva, a ciência torna-se a produtora do autêntico conhecimento, ou seja, da verdade. (MORIN, 2005, p. 24, grifos nossos).

Esse período de valorização entusiasmada, supervalorização, depositada na razão instrumental, estimulou um tipo de negação da condição complexa e

intersubjetiva do humano, em especial, se considerarmos o diagnóstico de Giacócia Júnior (2004), onde a garantia de uma soberania da razão técnica culminou em sonhos que:

[...] produziram monstros e nutriram fantasias perigosas. Adorno e Horkheimer, em sua *Dialética do esclarecimento*, expuseram os compromissos espúrios entre a razão completamente esclarecida, a barbárie mítica e a dominação integral, levada a efeito pela tirania compulsiva da administração total da vida. (GIACOIA JUNIOR, 2004, p. 103).

Adorno e Horkheimer (1985) parecem identificar uma intencionalidade estimulada pelo medo ao longo da história do Ocidente.⁴ Se para os Pré-modernos o espírito de época em algum momento no tempo apontava na direção de um bem comum, na Modernidade se consolidou a intenção humana de libertação das forças desconhecidas e míticas na natureza. Nesse sentido, é possível perceber desde a Grécia antiga algum movimento de superação dos medos associados ao mítico, sendo o período Moderno uma época em que o desejo humano de superação das preocupações da Metafísica encontrou no processo da racionalização instrumental um caminho.

No esforço de racionalização enquanto promessa de desmitologização do mundo, pela supervalorização da técnica, do cálculo e da garantia de previsibilidade e controle, se acabou por romper com a tradição e com o mito da origem, fundação, proporcionando condições para elevar a razão técnica, instrumental, ao *status* de

4 As reflexões de Horkheimer, acerca da Razão Instrumental, associadas ao desenvolvimento teórico de Adorno e Marcuse formaram a base teórica da Escola de Frankfurt, em especial, questionamentos sobre a influência ou impacto da tecnologia na percepção e vida do indivíduo. A Teoria Crítica Alemã ou Escola de Frankfurt, se concentrou na proposição de modelos teóricos de origem multidisciplinar, incluindo saberes em Psicanálise, Sociologia e Filosofia, no intuito de entender e ponderar sobre a organização social e política, num contexto inicial do pós Primeira Guerra Mundial. Os estudos da Escola de Frankfurt sobre a organização social e política eram orientados basicamente em três eixos: a) a dupla face da cultura e a discussão da indústria cultural; b) a dialética da razão iluminista e a crítica da ciência; c) a questão do Estado e suas formas de legitimação.

permanente e universal. Nesse novo espírito de época a racionalidade técnica foi valorizada como único acesso válido à verdade. Nessa direção, qualquer manifestação deveria ser controlada, modificada e subordinada ao método racional da ciência.

Desta forma, é possível ponderar que uma autoridade que aconselha, sem o intuito de impor a verdade, controlar e subordinar, como aquele sentido de autoridade sustentado no mito da fundação e apresentado por Arendt (2005), perde seu motivo de ser, entra em crise na Modernidade na medida em que não atende ao modelo de aplicação da racionalidade vigente.

Neste processo de supervalorização da racionalidade instrumental, fenômenos de distinta natureza acabaram se tornando em alguns contextos equivalentes ou análogos. Este parece ser o caso, por exemplo, do próprio fenômeno da autoridade, que adquire na atualidade um sentido em que: autoridade, violência, poder e força podem ser tratados como equivalentes sob uma concepção unicamente empírica.

Essa mudança de estado de espírito enquanto direcionamento do comportamento social, colocou a Educação diante de um impasse, numa situação, no mínimo, ambígua. Na medida em que educar implica agir sobre um sujeito que continuamente está em construção, em uma realidade que o transcende no tempo e em sua existência individual, sendo necessário prepará-lo para um mundo que já existia antes e continuará depois, como aderir a esta proposta de ruptura com a tradição e com a autoridade que é fundamentada na singularidade dos vínculos que emergem em uma dada relação? Nesse sentido, Arendt (2005) pondera:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de ela não poder abrir mão, em decorrência de sua própria natureza, nem da autoridade, nem da tradição, embora se veja obrigada a trilhar seu caminho em um mundo que não está estruturado pela autoridade nem tampouco pela tradição. (ARENDR, 2005, p. 191).

Na perspectiva arendtiana, o conceito de autoridade implica necessariamente numa relação de obediência sustentada por vínculos de confiança, em um contexto de reconhecimento recíproco. Nessa concepção, independente da relação ser educacional ou política, privada ou pública, a expressão “impor a autoridade” só ganha sentido na confusão promovida pela razão instrumental ao igualar numa relação de causa e efeito os fenômenos: autoridade, violência, poder e força. Sobre isto, Gauchet (2002) esclarece que:

Se a autoridade existe, é em função da convocação ou da invocação dessa dimensão, ao mesmo tempo evanescente e onipresente, ligada ao papel capital do assentimento na vida social, que é o reconhecimento do legítimo no interior, para além de ou mesmo contra o legal. (GAUCHET, 2002, p. 150).

Sob esta concepção, embora seja possível observar empiricamente o mesmo resultado de obediência por aplicação de força, violência ou demonstração de poder, tal obediência não é constitutiva de uma relação de autoridade na medida em que carece de vínculos de confiança que emergem na singularidade de uma dada relação intersubjetiva. Este sentido de autoridade sofreu em seu contexto histórico uma diluição ou enfraquecimento motivado pelo interesse moderno em melhor responder às demandas no interior das mudanças sociais, sendo característica marcante na Modernidade o enfraquecimento dos vínculos de confiança, estimulado por um tipo de individualismo racionalista, o qual perturba, de forma significativa, essa conexão entre educação, autoridade e tradição.

Educação, Autoridade e Tradição: Transformações

Uma série de acontecimentos na história do Ocidente favoreceram mudanças significativas na direção de uma racionalidade instrumental, como por exemplo, a falência do regime feudal e a evolução do sistema de comércio europeu, ocasionando

novos jogos de poder que resultaram numa administração centralizada e fundamentada na economia de produção, o capitalismo.

Resumidamente, é possível considerar que o sistema feudal tinha como principal característica a economia de consumo focada na autossuficiência, sem relações comerciais amplas ou externas, com uma organização de poder descentralizado, visto que cada feudo possuía suas próprias regras pautadas numa relação entre senhor e servo. Com o movimento de expansão comercial o sistema feudal foi se tornando um obstáculo ao crescente interesse comercial que emergia na época, possibilitando novas disputas estimuladas por uma intencionalidade capitalista, favorecendo o surgimento de acontecimentos que configurariam uma nova organização social pautada em políticas centralizadoras.

O Absolutismo, enquanto um dos processos de formação do Estado moderno se tornou comum a partir do século XVI até enfraquecer em 1789 com o acontecimento da revolução francesa, cuja principal característica consistia numa forma de organização política, sustentada pela defesa do poder absoluto do monarca sobre o Estado. Com o surgimento deste tipo de administração centralizada, estimulada por interesses mercantis, se colocou em movimento uma série de implementações. Entre elas, a regulamentação comercial, padronização do idioma e da moeda, aperfeiçoamento da burocracia, valorização do conhecimento produtivo e organizacional, além de uma nova ideia de sociedade e civilidade, orientada pela realidade do poder concentrado no Estado e na política econômica mercantilista.

Foi neste contexto de formação do Estado Moderno, em um espírito produtivo capitalista, que a Educação passou a ser debatida gradativamente com foco na capacitação técnica para o trabalho no intuito de melhor ocupar seu lugar na nova sociedade que emergia, em disputas que abriram espaços para o acontecimento da Reforma Protestante por Martinho Lutero (1483-1546) tendo como consequência a transferência da escola para tutela do Estado em países protestantes.

Um exemplo significativo dessa transformação na Educação é apontado por Varela e Alvarez-Uría (1991) sobre o surgimento das práticas educativas que emergiram com os reformadores protestantes, culminando na defesa e implementação do estatuto da infância, na individualização dos alunos como forma de desqualificar e superar práticas medievais de socialização, entre outras ações que podem ser encaradas como estratégias da cruzada moderna que buscou transformar o currículo escolar numa potencial trincheira reformista, ajudando a alterar o cenário social e a própria ideia de Educação na direção de um protagonismo do indivíduo.

No processo de erosão da autoridade da tradição, a obra de John Locke (1632-1704) parece desempenhar um papel significativo ao considerar que em comparação com a bondade natural do ser humano, o mal encontrado nele é de origem social. Nessa concepção, autoridade e tradição perdem seu sentido de ser na medida em que as crianças se afastam do mal social ao se tornarem capazes de raciocinar por si mesmas. Ao se consolidar no Ocidente a ideia de realização social e espiritual como produto do esforço individual, ocorreram novas formas de jogos de poder, em relações orientadas por um tipo de autorreferência existencial e normativa, o individualismo.

Rousseau (1712-1778) parece apontar numa valorização semelhante ao criar um modelo educacional livre dos artifícios sociais, fundamentando sua concepção em uma natureza que é boa e sábia. Sendo assim, um dos objetivos da Educação consiste em fazer da criança um ser autônomo e livre dos artifícios sociais, capaz de raciocinar e experimentar por si mesmo, num tipo de realizações social e espiritual que surgem pelo isolamento.

Dewey (1859-1952) também parece apontar em uma direção semelhante ao considerar a possibilidade de ruptura com os costumes sociais, em especial, quando pondera uma educação que oriente e estimule na direção da “necessidade de buscar a razão das coisas, e de não aceitar passivamente a resposta do costume e da autoridade política” (DEWEY, 1959, p. 55). Portanto, ao colocar sob dúvida os

costumes, se torna possível substituir a ideia de acostumar alguém a reconhecer uma dada autoridade, pela pergunta sobre a legitimidade de uma determinada ação por alguém atribuído de autoridade, de autorização.

No entanto, Émile Durkheim (1858-1917) sinaliza em uma direção contrária daquela proposta de uma ruptura com a tradição, ao ressaltar que, embora não exista uma Educação ideal, é possível apontar que cada sociedade em seu momento temporal “tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos como uma força geralmente irresistível” (DURKHEIM, 2013, p. 48). Para o referido autor, a escola aparece como ambiente que ainda tem o potencial compromisso de garantir uma unidade de sentido existencial comungado coletivamente, em especial, pela aplicação metódica e científica das forças morais que pautam nossa sociedade, culminando na socialização das novas gerações. Ferraro (2016), por sua vez, esclarece que a concepção durkheimiana de uma Educação em caráter científico, pautada na objetividade, é defendida em três principais pilares:

O primeiro diz respeito à possibilidade de observar fatos já concluídos, ou seja, tem um objeto bem delimitado; o segundo diz respeito à homogeneidade dos fatos que faz com que se possam estabelecer categorias para enquadrá-los, classificá-los; e o terceiro é condizente ao interesse em conhecer fatos, os quais tais objetos de interesse estão implicados. É por estes motivos que a educação apresenta as características de uma ciência. (FERRARO, 2016, p. 127).

Durkheim (2013) identifica em um aspecto geral, limitações no ecossistema da Educação institucional e familiar, e na medida em que afirma não ser possível escapar da força social enquanto atmosfera de ideias e sentimentos coletivos, a escola é meio de integração que se impõe de forma irresistível ao atender as aspirações e demandas do modelo social vigente, conforme pondera o autor:

Não adianta acreditar que podemos educar nossos filhos como quisermos. Somos obrigados a seguir as regras reinantes no meio social em que vivemos. A opinião nos impõe este comportamento, e a opinião é uma força

moral cujo poder opressivo não é menor do que o da força física. (DURKHEIM, 2013, p. 78).

É possível considerar que na percepção durkheimiana “a criança deve, portanto, estar acostumada a reconhecer a autoridade na palavra do educador e a respeitar a sua superioridade”, (DURKHEIM, 2013, p. 73) sendo uma concepção relativa e dependente aos costumes e regras tensionadas pelo contexto social em que vivemos. Neste panorama, ganha sentido considerar uma tendência de pensamento no meio social que, na Modernidade alterou costumes e regras, produzindo uma outra forma de conceber o fazer pedagógico e a própria ideia de Educação.

Libâneo aponta numa direção semelhante ao ponderar que embora tenham emergido diferentes interpretações sobre o fazer pedagógico na pedagogia moderna, nenhuma delas conseguiu se afastar de modelos pautados numa racionalidade instrumental. Nesse sentido, Libâneo esclarece:

[...] a questão problemática na racionalidade instrumental é a separação entre razão e sujeito, entre o mundo científico e tecnológico e o mundo da subjetividade. Outra questão problemática refere-se a consequências da grande acumulação de conhecimentos científicos e técnicos produzidos pela modernidade. Entre elas, a mais típica foi a constituição de campos disciplinares isolados, fragmentados, ignorando o conjunto de que faz parte e a perda de significação. Com isso, a própria sociedade reproduz essa fragmentação, dissociando a cultura, a economia, a política, o sistema de valores, a personalidade. (LIBÂNEO, 2020, p. 21).

Resumidamente, é possível considerar que a ideia de educação foi se consolidando tendo como principal concentração de esforços “o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna” (MANACORDA, 2010, p. 328).

Acompanhando uma tendência de época, emergiu a possibilidade de alguma atribuição de sentido de autoridade na direção de um tipo de convicção, sustentada por uma racionalidade instrumental, desprendida das influências da tradição,

consolidando na atualidade uma carência de referencial coletivo de conduta. Por isso, nos parece pertinente perguntar diante de um contexto individualizante, “onde radica a autoridade, se a sociedade deu a si mesma o princípio constitutivo de sua ordem?” (D’ALLONNES, 2008, p. 14).

Em Torres e Castro (2009), podemos considerar que o surgimento de um otimismo pautado numa soberania da razão moderna, posteriormente fortalecido por uma concepção individualizada em um tipo de sociedade configurada numa independência pessoal autorreferente e descentralizada, surge como consequência um modelo social descompromissado com a garantia de verdades coletivas universais, em um tipo de prática pautada por relativismos. Desse modo, a nossa sociedade atualmente se organiza pela construção de um mundo onde:

seríamos produto e produtores de subjetividade. Não haveria mais como afirmar que só repetimos modelos de gerações passadas e que estaríamos sempre voltados para uma origem, ou que os objetos e formas de ser e pensar seriam naturais e eternas. Ao contrário, pela produção de subjetividade, somos nós que recebemos e/ou consumimos formas inventadas de perceber a realidade. (TORRES; CASTRO, 2009, p. 94).

Na impossibilidade de um lastro coletivo dotado de algum limite imposto pela ideia de obediência a verdades imutáveis, é possível abrir caminho para jogos de poder disputados na arena própria de um relativismo exagerado e generalizado. Portanto, responder onde radica a autoridade não é uma tarefa fácil, em especial, no âmbito da Educação na atualidade, onde valores sociais e formas de agir parecem entrar em choque com o modelo escolar vigente, deixando aparentemente a escola e seus protagonistas, desorientados e pressionados por este novo espírito de época, fortemente individualista e refém de um relativismo moral generalizado.

Relativismos: Possibilidades e Limites

Parece se confirmar ao acessarmos alguns trabalhos acadêmicos, no âmbito de mestrado e doutorado, uma crise de autoridade em sentido arendtiano. Os trabalhos apontam na direção de um descompasso na relação entre professor-aluno, escola-família e educação-sociedade, promovendo um sentido de desorientação nas relações pela ausência de algum tipo de referencial coletivo para o direcionamento da conduta social.

Esse é o caso, por exemplo, das teses de Moraes (2015), Ugolini (2018), Pereira (2016) e Ferreira (2019), ou ainda, das dissertações de Pontes (2014), Gouveia Junior (2015) e Rodrigues (2013) que, ao investigarem sobre as relações professor-aluno em suas respectivas épocas e regiões, identificaram cada um ao seu modo, um tipo de desorientação ocasionada pela percepção da ausência de referenciais coletivos quanto ao sentido de autoridade e conduta social, tanto nos professores como nos alunos, facilitando a emergência de relações de desrespeito.

O fenômeno generalizado de relativização enquanto impossibilidade de uma verdade coletiva e única, imutável e universal, também se consolidou como mudança de paradigma no conjunto das ciências humanas, em especial, pela quantidade distinta de áreas do conhecimento e seus complexos contextos de estudos, como em Filosofia, Linguística, Estudos de teatro, Estudos literários, Estudos de mídia, Filologia, Musicologia, História, entre outras tantas áreas do saber, cada qual com seus métodos e referências.

Essa pluralidade dos sistemas de referência é dotada de um rigor próprio em seu interior e não contemplam uma postura onde “tudo pode ser”, requerendo uma visão transdisciplinar, um esclarecimento contextualizado e relativo aos métodos, intencionalidades e paradigmas de cada área do saber. Nesse sentido, Welsch (2007) pondera que:

Os diversos sistemas de referência só podem ser reunidos entre si em um debate crítico, mas não reduzidos, organizados etc., em nome de uma

instância basal ou de uma meta-instância. Um debate entre os paradigmas permanece necessário, mas – na medida em que os paradigmas apresentam realmente diferenças fundamentais – levam talvez a correções isoladas e a modificações, mas não à redução da diversidade para um singular. Portanto, resta o relativismo esclarecido como último nível de entendimento. (WELSCH, 2007, p. 250)

Na concepção de um relativismo esclarecido como forma de compreensão da realidade é possível sugerir que o fenômeno da autoridade radica no esclarecimento relativo às múltiplas intencionalidades e seus contextos. Não se trata de buscar na atualidade um conceito, comungado coletivamente, de autoridade universal e imutável, mas de encontrar em cada contexto distinto, singular, formas de organização que promovam algum tipo de sensibilidade e tolerância capaz de potencializar a ideia de colaboração enquanto motivação à organização da vida em sociedade ou sustentação de uma ordem comum.

A decisão moral dos indivíduos, em contextos descentralizados por múltiplas referências, demanda maior equilíbrio entre os elementos da razão e da sensibilidade, no sentido de estimular um espírito colaborativo enquanto adesão de alguma normatividade que ultrapasse o próprio sujeito na direção da alteridade e coletividade, fenômeno que parece residir na manifestação de um espaço intersubjetivo durante o processo de construção de vínculo na interação social. Essa concepção de um possível equilíbrio entre razão e sensibilidade parece se aproximar da percepção em Hermann (2005), de modo que:

A impossibilidade de sustentar uma natureza humana a-histórica conduz à inserção do estético para a vida ética, porque o estético dá acolhimento àquilo que escapa à universalização, à hegemonia do conceito, e traz novos e profundos questionamentos para uma práxis ética racionalizada. [...] Só dando chances a sensibilidade, é possível a alguém perceber que as diferenças de culturas e de contextos da vida cotidiana modulam o princípio da igualdade e permitem reconhecer e respeitar as diferenças. (HERMANN, 2005 p. 102-103, grifos nossos).

Tanto Hermann (2005), Welsch (2007), Torres e Castro (2009) sinalizam cada um ao seu modo na direção de uma superação dos modelos contemplados pela percepção estritamente racional, em especial, nos contextos próprios das relações sociais cuja demanda de convivência em um mundo descentralizado, multirreferencial, é cada vez maior. Nesta direção, a pergunta pelo sentido de autoridade, parece ter potencial de resposta na observação e estudo rigoroso de cada contexto, em especial, se concordarmos que o sentido de autoridade parece radicar, no atual momento, nos múltiplos espaços intersubjetivos das relações sociais.

Sendo assim, a possibilidade de um sentido de autoridade comungado socialmente estaria legitimada na sensibilidade atenta e mútua dos protagonistas no contexto das relações, em um tipo de relativismo esclarecido e dialógico, e não mais numa aplicação de modelos normativos inflexíveis e universais. O foco parece ter se deslocado no contexto histórico da valorização da hierarquia e normatividade, enquanto dever ser coletivo, para uma demanda por relações de reconhecimento mútuo, o que se aproxima em muito do sentido hermenêutico gadameriano.

Numa eventual ausência de reconhecimento mútuo contextualizado pelo diálogo, é possível sugerir como efeito uma desorientação sobre o agir moral, uma vez que as referências são produzidas no momento das relações, sem um rigoroso e inflexível protocolo de conduta coletivo; ou seja, a autoridade enquanto fenômeno que se constitui nas relações intersubjetivas, deixou de ser propriedade de uma pessoa ou grupo, tornando-se produto e consequência das interações, formas de relacionamento.

Nesse contexto, tanto mais se faz necessária a figura de um educador capaz de mediar, favorecer espaços e práticas dialógicas e de negociação constante, dos quais podem emergir relações de confiança e respeito, matriz do processo de “autorização” de alguém no lugar de mestre. A autoridade, nesse sentido, emerge como efeito dos jogos de reconhecimento mútuo, no esforço interminável – e nem

sempre bem-sucedido – por diálogo e na mútua compreensão; portanto, podemos dizer que a autoridade surge como efeito de reconhecimento e de autorização mútua, dando a ver o campo agonístico da negociação de sentidos e na construção das subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse trabalho com a proposta de traçar um breve percurso histórico em caráter genealógico foucaultiano sobre a construção de sentidos de autoridade no Ocidente. Abordamos pela compreensão arendtiana como emergiu no período pré-moderno a consolidação de um referencial coletivo de conduta, enquanto sentido de autoridade comungado coletivamente e sustentado pela tríade autoridade-religião-tradição, mito da fundação, culminando num sentido de autoridade que não se confunde com práticas de violência e poder.

Prosseguimos na direção de um agudo processo de transformação social, estimulado por jogos de poder em disputas de interesses na expansão mercantil, proporcionando na Modernidade o acontecimento da centralização do poder, da regulação econômica, bem como, de um processo de reificação estruturado pela valorização de uma racionalidade instrumental, necessidade e efeito, ao mesmo tempo, do capitalismo. Sinalizamos que o esforço de diluição e afastamento da tríade autoridade-religião-tradição, pela via da reificação, inviabilizou a valorização de um sentido de autoridade comungado coletivamente, referencial coletivo de conduta, estimulando nesse sentido, um crescente movimento de ruptura com a ideia de bem comum, consolidando uma prática social de múltiplos sentidos de autoridade individualizados, fazendo emergir um certo descompasso entre professor-alunos, escola-sociedade, entre outros, no cenário de um relativismo moral generalizado.

Na medida em que a sociedade, ao longo dos anos, foi se transformando numa concepção individualizada, multirreferenciada em grupos distintos e cada vez mais afirmada por meio de lutas identitárias, demandou-se neste novo contexto a necessidade de outras formas de regulação e organização, em especial, no ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, essa breve “história” da noção de autoridade, em sentido genealógico, não se pretende interpretação majoritária ou terminante acerca do tema. Trata-se de um mapa específico, traçado especialmente a partir da articulação de elementos da Filosofia política e da História, notadamente com forte inspiração arendtiana. Do ensaio resultou a compreensão mais acurada de que as modificações substanciais no sentido de autoridade e as vicissitudes disso para Educação, não são apenas o efeito de mudanças da racionalidade humana ou de “evolução” ou “degradação” natural.

Trata-se, antes disso, de um intrincado e complexo jogo de forças, no qual, nesse caso, a emergência do capitalismo parece ter assumido papel de protagonista na orientação de uma determinada forma de racionalidade, com todas as suas consequências. Os sentidos de autoridade se fragmentaram em formas individualizadas, num claro movimento de recuo da noção de bem comum, em favor de um relativismo moral generalizado, a serviço dos mecanismos que fizeram o sujeito ou cidadão dar lugar, cada vez mais, ao “indivíduo consumidor”.

Nos pareceu que o compromisso recíproco entre os sujeitos não mais se sustenta na valorização histórica em caráter normativo homogêneo, mas sim, na construção e na valorização de espaços intersubjetivos onde os sentidos de autoridade podem ser mais bem lapidados pelas relações de vínculos de confiança que emergem na singularidade de uma dada interação intersubjetiva, enquanto condição desejável para uma formação e integração ética dos jovens na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARISTOTELES. **Segundos Analíticos**, Livro I. Clássicos da Filosofia: Cadernos de tradução nº 07. Tradução, introdução e notas de Lucas Angioni. Capinas: Editora da Unicamp, 2004.

D'ALLONNES, Myriam Revault. **El poder de los comienzos**: ensayo sobre la autoridad. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. Stephania Matousek. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

FERRARO, José Luís Schifino. Durkheim, educação e sociologia. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 124-131, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito>. Acesso em: 03 jun. 2020.

FERREIRA, Adriano Charles. **Representações sociais dos alunos do 9º ano com indícios de minorias ativas em relação à indisciplina escolar**. 2019. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7749116. Acesso em: 20 mai. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GAUCHET, Marcel. **Pour une philosophie politique de l'éducation**. Paris: Bayard, 2002.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. Sonhos e os pesadelos da razão esclarecida. **Revista olhar** - ano 04 - n.7, jan-jun. Disponível em: http://www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar8/OLHAR8_Final.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

GOUVEIA JUNIOR, Sergio Augusto. **Jovens alunos e suas relações com a sala de aula**. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Presidente Prudente, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2877605. Acesso em: 20 mai. 2020.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: uma relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HORKHEIMER, Max. The End of Reason. Studies in **Philosophy and Social Science**, v. 9. New York, 1941. pp. 366-388.

HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

KRITSCH, Raquel. **Soberania**: a construção de um conceito. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. 2020. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Antônio Luiz de. **Governamentalidade e autoridade na educação**: a conduta ética como ação política em Foucault. 2015. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/117824>. Acesso em: 20 mai. 2020.

MORIN Edgar. Para além do Iluminismo. Revista **FAMECOS**, Porto Alegre, nº 26, abril 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4955/495550182003.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.

PEREIRA, Antonio Igo Barreto. **Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico**: a percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estares no magistério. 2016. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2877605

[wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4259189](#) Acesso em: 20 mai. 2020.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste-Gulbenkian, 1996.

PONTES, Roseny Aparecida Vieira. **O lugar da violência na relação professor e aluno**: concepções de adolescentes e professores de uma escola de ensino médio. 2014. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/773/1/Roseny%20Aparecida%20Vieira%20Pontes.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

RODRIGUES, Lucilene Fatima. **Vozes da comunidade - Os sentidos da escola na contemporaneidade**: um estudo junto a uma comunidade. 2013. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Minas Gerais, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie_wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=104380. Acesso em: 20 mai. 2020.

TORRES, Maria Carmen Euler; CASTRO, Lucia Rabello de. Resgatando e atualizando os sentidos da autoridade: um percurso histórico. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 87-96, Apr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2009000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jul. 2020.

UGOLINI, Edna Miranda. **Autoridade docente no ensino fundamental**: a escuta de atores de uma escola pública do Distrito Federal. 2018. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie_wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6658058. Acesso em: 20 mai. 2020.

VARELA, Julia.; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995. p. 150-181.



DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13623148>

e-ISSN: 2177-8183

WELSCH, Wolfgang. **Mudança estrutural nas ciências humanas**: diagnóstico e sugestões. Educação, Porto Alegre, PUCRS, ano XXX, n. 2 (62), p. 237-258, maio/ago. 2007.