

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE HISTÓRIA**

MILENA CAREGNATO

**CONTRA TODA AUTORIDADE, EXCETO A DO MEU PROFESSOR:
O AMOR PELO MUNDO E A RESPONSABILIDADE NA DOCÊNCIA EM HISTÓRIA**

**CHAPECÓ
2021**

MILENA CAREGNATO

**CONTRA TODA AUTORIDADE, EXCETO A DO MEU PROFESSOR:
O AMOR PELO MUNDO E A RESPONSABILIDADE NA DOCÊNCIA EM HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em História.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Antonio Picoli

CHAPECÓ

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

, Milena Caregnato

Contra toda Autoridade, exceto a do meu Professor: O amor pelo mundo e a responsabilidade na docência em História. / Milena Caregnato . -- 2021.

49 f.

Orientador: Professor Doutor Bruno Antonio Picolo

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em História, Chapecó, SC, 2021.

1. Educação. 2. Filosofia da Educação. 3. Ensino de História. I. Picolo, Bruno Antonio, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

MILENA CAREGNATO

**CONTRA TODA AUTORIDADE, EXCETO A DO MEU PROFESSOR:
O AMOR PELO MUNDO E A RESPONSABILIDADE NA DOCÊNCIA EM HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em História.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 19/10/2021.



Prof. Dr. Bruno Antonio Picoli – UFFS
Orientador



Prof. Dr. Federico José Alves Cavanna - UNESPAR
Avaliador



Prof. Dr. Patrícia Gräff- UFFS
Avaliadora

Dedico este trabalho a todos os professores
que já tive

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Olice por ter me ensinado a importância dos estudos e sempre ter me incentivado na leitura. A minha mãe Sirlei, por se fazer sempre presente, por ser a mulher mais incrível, forte e talentosa desse mundo, que me ensinou a importância do amor e da dedicação. A minha irmã Cristina, que é quase uma mãe e sempre foi meu maior exemplo, quem mais me apoiou na minha trajetória e me deu meu primeiro livro do Rubem Alves, que fez me apaixonar pela docência.

Ao meu namorado Luiz por acreditar no meu potencial mais do que eu mesma (e por ter me ditado as citações dos livros). As meninas do GRUPEVD, Lara, Vanessa e Roberta, pela parceria nos trabalhos e artigos, mas principalmente pela amizade. A Roberta por ser minha cara metade, a Deiser por sempre estar presente e ouvir sobre o TCC mesmo sem entender nada (e nunca reclamar), a Matheus pela força durante toda a graduação e todos os momentos que ao seu lado são sempre felizes. A Marina, Weasley, Vick e Ewelín pela amizade e companheirismo. A todos vocês por me proporcionarem o sentimento de pertencimento o qual nunca havia desfrutado antes e que sempre busquei.

Ao Professor Cláudio Bertotto que em meio a tanta indecisão e medo da minha adolescência, me incentivou a seguir o caminho da docência e ainda na escola me mostrou o que é um professor responsável pelo mundo. Ao Professor Délcio que nos momentos mais difíceis do curso sempre foi fonte de apoio e risadas. E principalmente ao Professor Bruno, por ser uma pessoa tão boa quanto é professor e por tantas orientações, conversas, conselhos e explicações que resultaram nesse trabalho.

Até agora eu o ensinei a marchar. É isso que se ensina nas escolas. Caminhar com passos firmes. Não saltar nunca sobre o vazio. Nada dizer que não esteja construído sobre sólidos fundamentos. Mas, com o aprendizado do rigor, você desaprendeu o fascínio de ousar. Na idade Média (e como a criticamos!) os pensadores só se atreviam a falar se solidamente apoiados nas autoridades. Continuamos a fazer o mesmo, embora os textos sagrados sejam outros...

Agora o que desejo é que você aprenda a dançar. Lição de Zaratustra, que dizia que para se aprender a pensar é preciso primeiro aprender a dançar. Quem dança com as ideias descobre que pensar é alegria. Se pensar lhe dá tristeza é porque você só sabe marchar, como soldados em ordem unida. Soltar sobre o vazio, pular de pico em pico. Não ter medo da queda. Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca de terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não ensina. Brota das profundezas do corpo, como água brota das profundezas da terra. Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa: “contem-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos”. (Rubem Alves, 2016, p.268)

RESUMO

Falar de autoridade em nosso mundo é basicamente um tabu, visto toda a barbárie consequente do mau emprego e distorção significativa do termo a partir de meados do século XX. Contudo o objeto de estudo deste trabalho está na autoridade presente na escola, o que de maneira alguma é meramente semelhante a autoridade presente no mundo político (já desaparecida do mundo), visto a característica autopoietica da escola. O objetivo deste trabalho é compreender as possibilidades de autoridade do professor de História e sua importância para a formação do aluno e a constituição do mundo. Primeiro do professor, por ser a figura representante dos adultos na escola, logo, responsável pelo mundo. Segundo o professor de História, por ser a disciplina onde o encontro com o mundo se dá de maneira mais intensa e, por isso, mais tensa. Tendo tais questões esclarecidas, será também empreendido a reflexão sobre que história pertence à aula de História. Essa discussão tem como base teórica principal os autores Hannah Arendt, Gert Biesta e Theodor Adorno e está dividida em três capítulos. O primeiro tem como foco o papel da escola no mundo e na sociedade, para em seguida começar a discussão do papel do professor como autoridade no segundo capítulo, onde encontra-se uma discussão sobre exemplos da deturpação da autoridade e no terceiro compreender o que de fato é a autoridade do professor de História na aula de História, concluindo como imprescindível a presença da autoridade do professor para uma educação que garanta as possibilidades de renovação do mundo.

Palavras-chave: Escola. Autoridade. Professor. Professor de História. Aula de História.

ABSTRACT

Speaking of authority in our world is a taboo, due all the barbarism resulted from the misuse of the term in the mid-twentieth century. However, the object of study of this work is the authority present in the school, which in no way is similar to the authority present in the political world (already disappeared from the world), because of the autopoietic characteristic of the school. The objective of this work is to understand the possibilities of History teacher's authority and its importance for the formation of the student and the world's constitution. First, the teacher, for being the representative figure of adults in the school, therefore, responsible for the world. Second, the History teacher, as it is the discipline Where the encounter with the world takes place in a more intense and tense way. Having such questions clarified, the other reflection will also be undertaken on which history belongs to the History class, this discussion has as theoretical basis the authors Hannah Arendt, Gert Biesta and Theodor Adorno and is divided into three chapters. The first chapter focuses on the role of the school in the world and Society, and then begins the discussions of the teacher's role as an authority in the second chapter, where there is a discussion of the examples of the misrepresentation of the authority and in the third, understanding what in fact is the authority of the History teacher in the History class. Concluding that the presence of the teacher's authority is essential for an education that guarantees the possibility of renewing the world.

Keywords: School. Authority. Teacher. History Teacher. History Class.

SUMÁRIO

1	100	
2	ESCOLA PARA QUÊ?	15
3	Erro! Indicador não definido.3	
4	AUTORIDADE COMO AMOR NA AULA DE HISTÓRIA3933	
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
	REFERÊNCIAS	45

1. INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre o passado, seja qual for o sujeito ou nação, é possível afirmar que ele se pegará preso em um emaranhado de fatos imersos em diversas situações de barbárie. A exemplo do Brasil, seja este um passado mais distante, tal qual o genocídio indígena ocasionado pelos europeus colonizadores durante os séculos XVI e XVII, ou seja um passado mais recente, com a permanência da perseguição e discriminação indígena por uma grande parcela da população brasileira, mesmo com o surgimento de uma legislação indigenista desde meados do século XX, a barbárie permanece e “continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão” (ADORNO, 2020, p. 119).

Tal conjuntura tem explicação e significado a partir da perpetuação da maior crise do mundo moderno, a crise da autoridade. Hannah Arendt (2016) data sua consolidação a partir do surgimento dos regimes totalitários do século XX, que, apoiados por uma crise da tradição, isto é do sentido das palavras, usaram como base de sua constituição a subversão do conceito de autoridade e por conseguinte de obediência, objeto de estudo de Milgram (1963;1974) e Zimbardo (2020). Arendt (2016) explica que a perda da autoridade no mundo político significaria resumidamente na perda do fundamento do mundo.

Adorno (2020) deixa muito claro o perigo da perda da profundidade do mundo, condicionado pela desmemória, ao afirmar que ao ter permanência das condições sociais que permitiram a existência e perpetuação da barbárie na sociedade, essa continuará sendo uma ameaça ao mundo. Mesmo sendo tentador esquecer o passado coberto de sangue, ele ainda permanecerá no presente e na constituição do futuro da sociedade. Isto significa que negar a barbárie não a apaga do mundo, muito pelo contrário, ao não combater o passado bárbaro, permite-o permanecer vivo nas sombras, ganhando espaço e força para se repetir, isto porque “o simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa” (ADORNO, 2020, p.120). Portanto, ao subverter a autoridade com a violência, formando, segundo Arendt (2016) totalitarismos, o primeiro ataque se dará em sentido à tradição, com os olhos todos focados no presente e/ou futuro, se molda-se às mentalidades para o esquecimento e a barbárie regressa, inclusive com apoio do povo que um dia sofreu com ela.

A autoridade surge então como responsabilidade pelo mundo. Mesmo tendo a raiz política, tal crise não permaneceu apenas no âmbito político, tendo chegado em áreas em que a autoridade era aceita da maneira mais natural possível, são estas as “áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação” (ARENDRT, 2016, p.128). Áreas às quais, é importante

destacar, não deveriam fazer parte da esfera pública, já que são responsáveis pela formação de crianças, formação essa imprescindível para a “renovação” do mundo. Estrangeiras em um mundo velho, as crianças precisam de ferramentas para que possam também integrar a sociedade quando tornarem-se adultos, processo esse que não pode partir do âmbito público, já que as crianças não fazem parte dele, mas sim partir do privado (família, ou o lugar onde as crianças são protegidas pela segurança da escuridão) e em seguida, mas não menos importante, pela escola, onde ocorre o momento de transição entre as esferas privada e pública (PICOLI, 2020), processo esse feito exclusivamente pela educação, a qual não se limita à escola, mas tem nela sua instituição por excelência. Ou seja, a escola é a instituição que interpomos entre a esfera privada (da segurança) e a esfera pública (o mundo) (ARENDT, 2016).

Nesse sentido, Arendt (2016) desenvolve uma profunda análise da situação educacional dos Estados Unidos, a qual pode ser expandida para o contexto brasileiro, em que ela conclui que “indiscutivelmente a educação desempenha um papel diferente e incomparavelmente mais importante politicamente do que em outros países” (2016, p. 223). Por ser um país que demonstra como constância o objetivo de ruptura com o passado, acabou-se por impor funções à educação que não lhe cabem, isto é, funções políticas, focando em um ensino para o futuro, que tende a deliberadamente esquecer um passado – composto por barbárie – o qual causa incômodo ao ser lembrado.

No Brasil podemos observar a mesma síndrome de progresso: uma nação colonizada, surgida na imigração forçada, que tem desde há muito tempo, a história maquiada a fim da criação de uma realidade “heroica e nobre”, mesmo que essa história nunca tenha existido. Para isso propaga-se a ideia de uma educação para o futuro em ruptura com o passado “real” (oferecem em troca um passado “ideal”, fundado em uma tradição que também pouco se verifica nos registros). A ideia do Brasil como o país do futuro até a ênfase na melhoria dos indicadores de desempenho educacionais, os quais

Tem colocado uma exagerada ênfase na arquitetura dos cursos, das avaliações, das plataformas, mas tem dificultado de sobremaneira os vínculos de confiança, de conversação e relações próprias do anfitrião e da presença (CAVANNA, 2021, p. 04).

Transformando as escolas e universidades quase que em empresas e a educação como sua mercadoria, estas foram vendidos como garantias de um futuro promissor ao país. A consequência para tal paradigma, ao contrário do que foi propagandeado, foi/é o surgimento de uma crise na educação.

Esquecer o passado e buscar criar um novo mundo a partir da educação de crianças, as quais já vivem em um mundo velho em relação a si, apenas será possível a partir do “banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado” (ARENDR, 2016, p.225). Além disso, ao colocar toda esperança no futuro e por isso educar apenas para e a partir dele (de sua idealização), focando unicamente em demandas econômicas, resultados e notas, fez com que os adultos não se vissem obrigados mais a assumir sua dupla responsabilidade. É através da educação dos recém chegados, que os adultos deveriam assumir a responsabilidade pela introdução e formação da criança no mundo público, ao mesmo tempo em que assumem seu compromisso com a manutenção das possibilidades de continuidade do mundo. Arendt explica a importância desse processo:

A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção, para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção. Para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (2016, p.235).

Tendo como foco aqui a figura do professor na sociedade contemporânea e tendo ele atuação na escola, instituição que cumpre o papel de ponte de transição para iniciar de maneira menos dolorosa possível o aluno à luz do mundo público, o professor, na escola, acaba por ter de assumir o que na sociedade é o papel de todos os adultos. Nesse cenário, reivindicar a autoridade do professor torna-se inevitável em uma educação que assume essa dupla responsabilidade, pela criança e pelo mundo. Arendt afirma

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir o mundo acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo (2016, p.239).

Sendo a autoridade do professor a postura ética e responsável que ele assume como representante do mundo para seus alunos, em uma sociedade que assume essa responsabilidade e abandonou a autoridade, além de toda a represália e perseguições que a profissão docente vem sofrendo (PENNA, 2018), inclusive pelo próprio governo do país, se tornou quase impossível ter autoridade preservada. E embora por si só a valorização do professor não garanta a manutenção da autoridade do professor, é imprescindível que sejam valorizados, a importância de ser visto como um profissional, especialista na área que atua e com proficiência nos temas que mobiliza com os alunos, o que se dá somente a partir do investimento e valorização dos cursos de licenciatura para a formação de cada vez mais docentes qualificados.

É claro que, para o reconhecimento do professor como autoridade é necessário assumir em contraposição uma função ao aluno, a obediência. Claramente não se refere aqui a uma obediência dogmática (obediência cega), até porque o objetivo de uma educação democrática e contra a barbárie, aqui defendida é a formação de “indivíduos racionais que sejam capazes de seus próprios julgamentos livres e independentes” (BIESTA, 2020, p.157). Isto é: a obediência em seu sentido ínfimo de elemento básico para a estrutura social (MILGRAM, 1963), a obediência democrática, que se dá no respeito pela autoridade do professor e a liberdade do aluno em questionar, refletir, debater, etc. É indispensável pensar nessa relação professor (autoridade) e aluno (obediência) a partir da liberdade, embora essa relação não implique horizontalidade. Para ambos serem livres nessa relação (o que é almejado), tendem a ter de deixar o outro ser. Nesse sentido só se faz cabível a liberdade compartilhada, a qual é fundada na responsabilidade. (ARENDDT, 2016 – BIESTA, 2020).

Acabar com a autoridade do professor é, sem dúvidas, decretar a perpetuação de uma crise na educação, é ir contra os objetivos de uma educação conservadora (ARENDDT, 2016) e democrática (BIESTA, 2020), preceitos educacionais que por meio das relações democráticas dentro da escola se preocupam em formar crianças e adolescentes para o mundo político, tendo como base a pluralidade e a individualidade, formando assim seres pensantes e críticos capazes de dar continuidade ao mundo para no futuro também serem responsáveis por ele, por conservá-lo como o espaço da pluralidade (daí a dimensão conservadora da educação).

Levando em consideração todo esse contexto de crise educacional, principalmente de crise da autoridade do professor, compreendendo a importância da História para a formação crítica dos alunos e a apresentação, para estes, de um mundo como espaço de pluralidade, a didática desta disciplina é agravada ainda mais pela falta da responsabilidade de representantes do mundo nos professores de História, faz-se relevante responder: O que significa autoridade na Educação? Qual é a importância da História para a formação democrática? E que História pertence a sala de aula?

Para o melhor desenvolvimento da temática e das questões propostas, essa pesquisa recorrerá à produção bibliográfica de autores que buscaram enfrentar a questão da crise da educação, da autoridade e o processo de barbarização. São aportes teóricos desta investigação as obras de Arendt, Adorno e Biesta, especialmente as concepções de educação democrática (BIESTA), educação contra a barbárie (ADORNO) e educação conservadora (ARENDDT).

A divisão do trabalho para a melhor distribuição e organização do conteúdo foi feita em três capítulos. O primeiro, direcionado para a escola, tem como objetivo discutir, a partir dos

conceitos de público e privado de Arendt, o que é a escola em nossa sociedade, em sequência buscará investigar o papel da escola na sociedade contemporânea.

O segundo capítulo está focado no conceito de autoridade de Hannah Arendt (2016) correlacionado ao conceito de educação como violência transcendental de Gert Biesta (2020), propondo uma reflexão entre a crise da autoridade e a crise da educação no Brasil com a importância da construção de autoridades saudáveis, principalmente na escola, assim como os problemas para o mundo das formas de autoridade deturpadas, para isso os estudos de Zimbardo (2020) e Milgram (1963; 1974) ajudarão.

O terceiro capítulo enfrenta diretamente o problema. Foi debatido o que constitui a autoridade do professor de História para o estabelecimento de uma relação saudável entre professor e aluno, o que seria essa relação e a necessidade dessa relação para a organização de uma educação democrática contra a barbárie, refletindo como o ensino de História contribui para a constituição dessa escola ideal e qual abordagem da história melhor contribui para a perpetuação de uma educação democrática, conservadora e contra a barbárie.

2. ESCOLA PARA QUÊ?

Há registros do uso da educação para os mais diversos fins, bons ou ruins, por meio das mais diversas metodologias, objetivos e contextos, na construção de incontáveis sociedades. Tal condição é justificada pelo fato de que em todos os períodos da história, as crianças insistem em nascer, sendo então necessário, como futuros adultos constituintes de suas comunidades, “incluir-las” no mundo velho de alguma forma. Pode-se dizer que se trata de um fenômeno natural e positivo em um mundo de feitiço mortal, criado por mãos também mortais, que é o mundo do ser humano, o qual necessita, continuamente ser posto em ordem como único meio de se preservar da sua própria mortalidade, para isso há uma constante renovação das bases que o constituem (ARENDDT, 2016). A educação cumpre um importante papel na renovação do mundo, ao educar “estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou por aí caminha” (ARENDDT, 2016, p.243), daí a necessidade de diversificação na medida que sempre deve-se disponibilizar a possibilidade de pôr o mundo em ordem novamente, quando o antigo já está em colapso.

Tomando como exemplo a educação na Grécia antiga em duas das suas mais conhecidas cidades estados, Esparta e Atenas, é possível observar dois usos da educação muito distintos, em Esparta, cidade extremamente militarizada, a educação tinha objetivo transformar os garotos em guerreiros, por isso a educação era de cunho militar e muito rígida, aos sete anos todos os meninos eram levados aos acampamentos militares, onde eram submetidos a condições muito duras, quando mais velhos aprendiam a ler e escrever o básico para os comandos militares, tornando-se assim “soldados disciplinados e cidadãos submissos” (FUNARI, 2002, p.31). Como consequência a essa formação constituiu-se um exército espartano muito poderoso, o qual “no final do século VII a.C., chegou a dominar um terço do Peloponeso” (FUNARI, 2002, p. 29), mas por outro lado culminou na “falta de criatividade, a dificuldade de desenvolver as artes e a indústria” (FUNARI, 2002, p. 32), fazendo com que fossem incapazes de renovar o mundo comum.

Na cidade de Atenas, em épocas não democráticas, observa-se que o ato de educar e ser educado pertencia à aristocracia a qual não necessitava fazer uso da sua força de trabalho diretamente para sua produção econômica, assim sendo possuíam muito *Sklé*, palavra do Grego que significa tempo de ócio, usado para se educar, estudando filosofia, oratória, raciocínio, etc. tudo de essencial para conduzir a política e governar (NOVAIS, 2008). Percebe-se que no caso de Atenas não democrática a educação, sendo um privilégio de uma elite, era utilizada para a

manutenção do poder político dos bem nascidos, que governariam em prol dessa permanência, tanto que “para que se chegasse à democracia foi preciso muita luta popular, pois os aristocratas não cederam facilmente” (FUNARI, ano, p.34). Com a reforma democrática em Atenas, a educação já não era mais privilégio da aristocracia, o que não quer dizer que todas as pessoas tinham acesso à educação Educava-se apenas os rapazes, futuros cidadãos, “o principal objetivo educacional ateniense era formar cidadãos capazes de defender a cidade e/ou cuidar dos assuntos públicos” (FUNARI, 2002, p.44), tendo assim uma formação militar, que depois de um tempo passou a ser mais simbólica do que qualquer coisa, e uma formação cultural.

Esses dois exemplos, que incorrem no risco de anacronismo, tem por objetivo, aqui, demonstrar o caráter transitório do mundo e por consequência o da educação, que serve ao mundo. No caso de Esparta, nota-se uma sociedade completamente pautada na tradição militar, sendo essa sua única base. A partir do momento em que Esparta começa a perder poder de guerra e territórios, quebrando com o paradigma vigente, a sociedade espartana, em todos os âmbitos, entra em crise e, pela educação das mentalidades servir somente a esta tradição imutável, não houve a garantia das possibilidades para a mudança, isto é, para estabelecer a ordem ao mundo novamente e a sociedade colapsou. Em relação a Atenas, nota-se uma sociedade que ao se deparar com a crise teve a possibilidade de renovação, instaurando um sistema de democracia ateniense que manteve a sociedade viva e atuante por mais algum tempo até a nova crise se formar. No campo educacional, o início de uma crise política ou até mesmo na queda da sociedade, abre espaços para novos paradigmas educacionais, já que os antigos já não mais servem para preservar seu mundo. Se a sociedade em questão se fecha ao novo, ela está fadada à queda.

Focando agora na contemporaneidade, um passo importante para a compreensão estrutural – ou falta de – da educação na atualidade é compreender a escola e sua função, sendo ela a instituição responsável educacionalmente, mesmo que não a única, pela qual devem passar os cidadãos que comporão a sociedade no futuro. Hannah Arendt (2016), partindo da análise sobre a constituição política e social da sociedade ocidental moderna, ajuda a localizar a escola em meio à complexibilidade de um mundo de caráter transitório e mortal. Arendt aponta que, sabendo que o mundo jamais permanece tal qual é (ou foi), mas que, ao mesmo tempo, se há a possibilidade, se renova constantemente, é necessário compreender que essa renovação se dá através do nascimento, isto é, da vinda de novos seres humanos, as crianças, e por conseguinte suas ações com o mundo, que devem ser intermediadas pelo processo educacional. Arendt (2016) ilustra tal fenômeno do duplo nascimento, ao afirmar que a criança primeiramente nasce

para a espécie, tal qual um gatinho nasce para sua espécie, mas diferente do gatinho, a criança ainda precisa nascer para o mundo, pois é nele que a vida humana acontece.

A natalidade é a revelação da singularidade, da unicidade do indivíduo no mundo. O nascimento põe no mundo novas possibilidades de ação que precisam ser mediadas pela educação. Por isso, receber e preparar quem chegou para assumir o protagonismo no espaço público é o momento- -chave em que decidimos pelo cuidado com o mundo – amor mundi, pois necessitamos educar os recém-chegados, potencialmente políticos (BRISKIEVICZ, 2018, p.80)

Esses recém-chegados por nascimento não se encontram acabados, e por um período - sendo esses a infância e adolescência, período antes da vida adulta - se acham em um estado de vir a ser, o qual compartilham com todas as coisas vivas. Encontra-se em um estado de vir a ser significa que o ser humano está em processo de formação, pois, inserida em uma sociedade no momento que nasce, por nascer em um mundo do qual nada conhece, imediatamente está em devir com o mundo, é um ser humano em devir. Este fenômeno se dá em relação à condição de duplo nascimento do ser humano, “primeiro nasce para a espécie, da mesma forma que um gatinho nasce para a sua espécie. Entretanto, como ser humano que é [...] precisa nascer para o mundo, pois é no mundo, que a vida humana acontece” (PICOLI, 2020, p. 6). Esse segundo nascimento se dá, querendo ou não, quando o ser humano chega à idade adulta, quando ele começa a fazer parte ativamente do mundo político.

Para exemplificar o que seria a vida pertencente ao mundo político, Hannah Arendt estabelece a distinção entre as esferas privada e pública. A esfera privada, que se caracteriza pela privacidade das quatro paredes, lugar seguro, onde os seres humanos encontram refúgio para os “perigos” do mundo, e a esfera pública, o mundo político, comum a todos, onde “a vida *qua* vida não interessa” (ARENDR, 2016, p.236) e por não ter filtros contra à exposição de si mesmo, é caracterizada pela insegurança. Quando o ser humano vem à vida a partir do nascimento ele nasce indefeso ao mundo, por precisar de proteção. O lugar tradicional da criança é a família, isto é, a esfera privada, caracterizada pela segurança. Picoli (2020) explica

O lugar tradicional das crianças e dos adolescentes é o lar, a família, pois esta se manifesta como uma proteção, um lugar de repouso contra as ameaças comuns nos assuntos humanos. Para Arendt, então, não é a família o que determina a esfera privada, mas a segurança (p.6).

Levando em consideração que a infância e adolescência são fases da vida passageiras e que seguindo o ciclo natural da vida humana, todos estão condicionados a vida adulta (por mais que nem todos consigam nela chegar, já que todos estão sujeitos a uma morte precoce), esses períodos da vida em que é necessário viver na segurança, visto que não pertencem ao mundo público, é, ao mesmo tempo, um período de gradativamente aprender a se expor à luz. Aprender

a se expor à luz do mundo comum a todos é importante, porque em toda circunstância em que se é “permanentemente exposta ao mundo sem proteção da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída” (ARENDT, 2016, p.236), ou seja, se não há uma exposição preparatória nas fases da vida que pedem isso, quando a vida na esfera pública for inevitável, essa inserção virá a ser extremamente traumática e abrupta.

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público... mais difíceis torna as coisas para as crianças que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento (ARENDT, 2016, p.238).

Além do mundo ser perigoso para o novo, o novo também é perigoso para o mundo, compreendendo o perigo que o novo acarreta ao mundo, mesmo sendo algo desejado, igualmente como a criança necessita da proteção do mundo, o mundo precisa ser protegido dos perigos que as novas gerações acarretam para o seu reordenamento. Ao adentrar no mundo estando despreparado para ele, o ser humano, além da vivência traumática para si, sendo um ser ainda na minoridade e não emancipado, pode acarretar em sérios traumas para a continuação do mundo a partir da disseminação de barbárie. Sem a presença da tradição e da memória, desenvolvida através da intervenção da educação na vida dos seres humanos, essas pessoas sem preparo, são seduzidas facilmente pela ilusão da barbárie e acabam fazendo parte ou implementando verdadeiras catástrofes para a esfera pública.

Um grande exemplo, objeto de estudo de Arendt (1999), o alemão Otto Adolf Eichmann, oficial responsável pela organização da logística das deportações para os campos de extermínio no governo nazista, o qual, em seu próprio julgamento, ainda não parecia compreender a magnitude de seus feitos e os justificava em nome de um bem maior, com falas clichês e se auto vangloriando. Arendt comenta sobre ele: "apesar de todos os esforços da promotoria, todo mundo percebia que esse homem não era um ‘monstro’, mas era difícil não desconfiar que fosse um palhaço” (1999, p.67). Sobretudo ele era um indivíduo despreparado à esfera pública, um bufão, porém perigoso para o mundo.

A esfera pública exposta por Arendt, é tratada por Gert Biesta (2020) como “comunidade dos que não têm nada em comum”, conceito que aponta para a necessidade de conhecer o estranho. Biesta retrata que ao nascer o ser humano é inserido em uma comunidade racional, constituída “simplesmente por uma provisão comum de observações. Crenças em conjunto e máximas para ação, mas produz e é produzida por um discurso comum” (BIESTA, 2020, p.81). Nessa comunidade racional, equivalente à esfera privada, a voz com que falamos é a voz da comunidade, aí já não importa quem fala, mas sim o que fala, que vem do discurso

comum da comunidade. Além disso, Biesta (2020) introduz a comunidade dos que não têm nada em comum, a comunidade sem comunidade, em que discursos e técnicas comuns não existem, onde há o encontro com o que não é conhecido e, por isso, com a insegurança, nesta comunidade o que interessa é a outridade, é falar com o outro, nessa fala a voz da comunidade racional de nada vale, aí a necessidade de descobrir a própria voz e “é essa própria maneira de falar que me constitui como indivíduo único – como eu e ninguém mais” (BIESTA, 2020, p. 92).

A escola (pública) é geralmente o primeiro lugar em que os seres humanos em formação entram em contato com sua própria voz, nesse sentido, Cavanna (2021) aponta como a burocratização da escola vem transformando o professor “em um funcionário distante das relações de diálogo impondo a lógica da explicação por sobre a lógica da conversação” (p.06). É por tal motivo que há uma necessidade na transformação da língua escolar, para que se supere a linguagem técnica reproduzida para uma língua amorosa que “põe em cena o amor combinado pelo mundo e pelas novas gerações” (p.06). Só assim, através da conversa, se abrirá a oportunidade para com o outro, sem impor a lógica da explicação sobre a possibilidade de conhecer, criar e aprender publicamente, isto é, de maneira compartilhada, onde ao mesmo tempo em que se manifesta sua própria voz, permite ao outro manifestar, igualmente, a sua voz.

[...] o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo...pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...e isso é o que a faz interessante... por isso em uma conversa não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes...por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, se interrompe... e muda para outra coisa... (LARROSA,2003, p.212 *apud* CAVANNA, 2021, p. 07).

Seguindo na linha do desenvolvimento da criança para um adulto dono de sua própria voz e que ao mesmo tempo cumpra com suas responsabilidades para com o mundo, Hannah Arendt (2016) apresenta a crítica à construção de um mundo da criança. Há, na educação moderna a ideia equivocada de que as crianças necessitam, para sua segurança, ser emancipadas do mundo adulto, Arendt (2016) rebate a criação de um mundo da criança com a responsabilidade de cada adulto com cada criança e com o mundo. Ao criar um novo mundo apenas para as crianças, além de excluir as crianças à autoridade delas mesmas, também se empurra ao mundo a possibilidade de renovação que há em cada nova geração a partir da negação das suas próprias responsabilidades de pensar e fazer uma educação que possibilite as possibilidades de renovação do mundo.

Logo, a vida em um mundo comum, além de inevitável é o que apresenta a diversidade e a pluralidade necessária para constituir o indivíduo único. Buscar atrasar ou reter esse processo, com discursos e políticas que nada entendem do desenvolvimento humano, como os projetos de *homeschooling*, em que a problemática não está na educação domiciliar, mas na educação “sem escola”, instituição essa responsável pela transição entre as esferas privadas e públicas, entre a comunidade racional e a comunidade dos que não tem nada em comum (ARENDDT, 2016; BIESTA, 2020), longe do controle dos responsáveis “sobre os temas postos em discussões, sobre o currículo, sobre as diferentes posições axiológicas, sobre os valores e as visões de mundo que convivem e, não raro, entram em conflito” (PICOLI, 2020, p. 04), local que permite a emancipação dos outros, permite a maioria e o ingresso na vida em sociedade.

Também pode se tomar como exemplo o decreto nº 10.502, publicado no dia 20 de setembro de 2020, que previa uma atualização na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, a partir da organização de escolas especializadas para alunos com deficiência. No entanto, a política apresentada para a educação especial, além de não capacitar um ambiente inclusivo, contém pontos incongruentes com o que se propõe, tal qual a proposição de inclusão, por meio da participação efetiva na sociedade, o que não é possível a partir da “condenação” desses alunos atípicos a escolas onde não serão expostos ao risco controlado que ela deve promover. Isto é, se a escola apenas garante segurança, ela não estará cumprindo seu papel de esfera de transição da segurança do mundo privado para a exposição (aos perigos) do mundo público. Outro objetivo proposto é a convivência sustentável com a diversidade do mundo, porém se as escolas especializadas apenas promovem a convivência com os iguais, não há aí introdução à diversidade e ou os alunos serão enclausurados no mundo privado, ou sofrerão com a entrada abrupta e traumática ao mundo público. Além de ineficaz e segregador, o Decreto ameaça as possibilidades de continuidade do mundo e ao desenvolvimento individual de cada ser humano.

Conforme Arendt

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (ARENDDT, 2016, p.247).

Ou seja, os pais humanos ao mesmo tempo em que trazem a criança ao mundo fisicamente, via nascimento, a introduzem em um mundo, em um mundo velho em relação a

ela, pois existia antes dela. Deste modo, “assumem a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (ARENDT, 2016, p.235), isso porque de certo modo, o desenvolvimento da criança volta-se contra a ordem do mundo e ao mesmo tempo em que a criança necessita de proteção contra o desconhecido do mundo, o mundo necessita de proteção contra o assédio do novo, que vem junto com cada nova geração.

É nesse contexto que a escola se constitui como espaço de educação. A escola é o lugar entre a casa e a rua, isto é, segundo Arendt (2016), entre o mundo, o público e o lar, um lugar de transição, em que não se está em nenhuma das esferas. A escola é uma espécie de ponte, que liga as duas esferas e, mais importante, que permite se transitar a partir delas de maneira apropriada. É necessário apontar que a escola não é de maneira alguma o mundo, nem deve fingir sê-lo. No entanto “para a criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato” (ARENDT, 2016, p.238), por isso possui características das duas esferas, a segurança da vida privada, ao mesmo tempo que a exposição da pública, exposição assistida e gradativa, que prepara e previne o perigo de viver apenas na segurança e por conseguinte, permite que esses seres deem os primeiros passos a natalidade, quando finalmente nascerão para o mundo pela ação, característica do duplo nascimento do ser humano. A ação pode renovar o mundo, mas a ação também pode destruir o mundo. Por isso é importante preparar para a ação responsável e democrática

Ademais, mesmo que não exclusivamente, na escola é onde busca-se desenvolver as condições para a preservação do mundo, focando nas novas gerações, para que pensem e contribuam para o reordenamento do mundo. Biesta (2018) ao falar da dupla história da escola, chama atenção para o fato de que, a escola emerge na sociedade quando esta já não mais dá conta de assumir a educação das novas gerações e, por isso, afirma que “a sociedade tem expectativas legítimas sobre a escola porque essa surgiu precisamente para fazer algo pela sociedade” (p.22). Levando em consideração a diferenciação de sociedade e mundo de Arendt (2016), onde define-se mundo como um constructo humano, lugar em que há a garantia da vida humana e por isso, para que esta seja possível, necessita de constante resguardo para garantir suas condições de renovação, enquanto a sociedade, fundada pelo status-quo, é uma configuração do mundo em determinado momento e contexto.

Por isso há de se repensar o papel da escola para com a sociedade, porque na realidade o dever da escola não é com a sociedade, mas sim com o mundo e com a criança. Nesse sentido em certas situações e contextos a escola tem o dever de resistir aos desejos da sociedade. Quer dizer, ao focar apenas em uma configuração do mundo em certo contexto não se desenvolvem

as condições para a preservação do mundo – preservar nesse sentido não significa manter como está, mas sim garantir as possibilidades de renovação e/ou mudança, constantemente, ao mundo. Conclui-se que a sociedade deve esperar da escola a sua superação – sendo essa a única instituição capaz de o fazer, pois encontra-se entre as duas esferas –, que é a única maneira de garantir a preservação do mundo: a partir do novo, e daí vem a positividade do fato, já explorado anteriormente, de que o mundo está em constante crise ou se configurando a uma.

É nesse sentido que Biesta (2018) aponta a necessidade de a escola ser um “espaço livre” das demandas da sociedade em que está inserida e mesmo garantindo a exposição assistida da criança para o que é do mundo público (e velho a criança), deve se constituir como um espaço de imperfeição, permitindo ser um local de prática, que se aprende a ser e a ser capaz de ser.

Se considerarmos a aprendizagem dessa maneira, podemos dizer que alguém aprendeu alguma coisa não quando for capaz de copiar e reproduzir o que já existiu, mas quando alguém responde ao que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba, então a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, em processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém (BIESTA, 2020, p. 97).

O duplo nascimento, a natalidade, implica que os seres humanos se inscrevem nos assuntos humanos, participam do mundo. Essa inscrição se dá pela ação, no entanto, como já foi desenvolvido anteriormente, a ação não é algo necessariamente bom. A ação, mesmo que necessária, também pode vir a ameaçar o mundo se irrefletida, ou seja, a ação, enquanto necessária ao processo democrático, pode ao mesmo tempo favorecer a barbárie. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de educação, comprometida com a luta contra a barbarização do mundo, caso se proponha a ser verdadeiramente o espaço entre as duas esferas, que pode vir a superar a crise educacional, um espaço democrático, para as pessoas crescerem e se tornarem adultos de ação responsável, é necessário reivindicar a autoridade do professor, o que será a discussão central do segundo capítulo deste trabalho.

3. AUTORIDADE PARA QUÊ?

Falar de autoridade nos dias de hoje parece ser assunto de uma extrema direita, que vem cada vez mais ganhando espaço e mostrando as caras fascistas no Brasil. Trazer à tona o termo pode soar como uma aclamação desses grupos pela volta da ditadura militar, tempo que consideram o ápice da “autoridade”. No entanto, o que tais grupos, e o próprio senso comum, parecem desconhecer é que “tanto prática como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente é” (ARENDDT, 2016, p. 129). Logo o que tanto clamam e valorizam nunca foi de fato autoridade, como há de se expor neste capítulo. Esclarece-se que a discussão sobre autoridade aqui presente nada tem a ver com autoritarismos, muito pelo contrário, aqui se apresenta uma crítica a eles.

Para compreender de que autoridade aqui se fala e ao que ela se refere, isto é, suas características, é necessário compreender a maior crise invisível da modernidade: A crise da autoridade. Segundo Hannah Arendt (2016), que esboçou o desenvolvimento e a perpetuação desta crise de maneira muito clara, essa teria tido início a partir das tantas mudanças de paradigmas, políticos e sociais, ocorridos desde os primórdios da era moderna, tendo atingido seu estado mais avançado, isto é, seu ápice, com a consolidação dos regimes totalitários do século XX. Estes regimes tinham como base das relações de poder, o apoio em um conceito subvertido de autoridade: obediência a uma figura subvertida de autoridade, essa sim o objetivo dos grupos dessa crescente direita conservadora.

Para compreender a crise é evidente que se faz necessário compreender antes de tudo o que é a autoridade. Se hoje em dia é impossível conceituar o que ela seria, a solução apresentada por Arendt (2016) é buscar compreender o que ela não é. E, a partir disso, apontar o que ela pode ser. Conclui-se que, autoridade não é uma forma de poder, mesmo que ela exija obediência, também não tem algum envolvimento com a violência – é a partir desses dois pontos que a autoridade se confunde com autoritarismo, totalitarismo e até tirania – isto é, quando há na relação algum “meio de coerção externa”, a autoridade aí já não mais existe.

A autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso [...] se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos (ARENDDT, 2016, p.129).

É curioso entender como foi possível que um conceito tão importante para a estruturação da sociedade como é o de autoridade tenha se perdido de maneira tão profunda. Para compreender essa crise é preciso estender a reflexão para outra, que por assim dizer, pode ser considerada uma consequência da primeira: a crise da tradição. Aqui se refere ao sentido de memória histórica da tradição, memória de um passado, sua perda significaria perder “o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (ARENDDT, 2016, p.130). Ao se formar as condições para que tal conjuntura aconteça, sujeita-se às nações ao esquecimento e por consequência, priva-as da dimensão da profundidade, sem passado ou pelo menos sem um passado que permita o futuro, o que significa que este apenas serviria para a acumulação e a formação de um grande arquivo sem função.

Considerando que “a autoridade, assentando-se sobre um alicerce no passado como sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam” (ARENDDT, 2016, p.131) e que a tradição “ao selecionar, nomear, transmitir e separar o valioso do negativo, o ortodoxo do herético, permite que o passado cristalizasse experiências adequadas ao presente e ao futuro” (CARVALHO; CUSTÓDIO, 2017, p.118-119), sua perda significaria resumidamente na perda do fundamento do mundo, a partir daí qualquer coisa a qualquer momento poderia vir a se tornar algo diferente e/ou com novo significado.

O sentido das palavras muda. Tornam-se palavras vazias, e assim tornar-se ferramentas manuseáveis por grupos de interesses distintos, tal qual o que acontece com a “autoridade”, assim como com as palavras “democracia” e “liberdade”. Por isso, os grupos defensores de golpes de estados utilizam-se de discursos em defesa da liberdade, da democracia sem ao menos ter pressupostos que permitam a existência de ambos. Tal fenômeno é muito perigoso, já que nosso mundo é construído e amparado a partir do uso das palavras e seus sentidos. Ao deturpar o sentido de democracia, um grupo pode implementar a barbárie em seu nome.

Um exemplo são os discursos do neoconservadorismo fundamentalista. Ao difundirem um discurso de defesa à vida, utilizam como base o uso das armas de fogo, logo “a defesa à vida”, que teria um sentido muito claro, é subvertida na defesa ao direito de matar. Apesar de utilizar a mesma expressão (defesa da vida), seu sentido foi radicalmente alterado, o foco aí não é mais a vida de todos e uma luta contra a vulnerabilidade e desigualdade social que culmina em violência, mas sim no direito de pessoas de uma classe privilegiada – porque tem condições econômicas de comprar uma arma em meios legais – de decidirem sobre a vida de alguém, isto

é, de matarem, alegando sua própria segurança. As alegações contra o aborto, também se utilizam de um discurso que tem como base o direito à vida, mas a vida de quem?

Outra crise, segundo Arendt (2016), desencadeada pela crise da autoridade, é a crise da educação, isso porque a crise da autoridade chega a um ponto tão profundo que começa a interferir em questões da esfera privada e na escola – a ponte que liga as duas esferas – por essa ser a instituição por excelência responsável pela educação. Logo o que antes era apenas uma questão política, começou a interferir na formação pessoal dos indivíduos e antes mesmo de fazerem parte da esfera pública, os seres humanos em devir já foram afetados por esta, porque sua formação pré-política, isto é, sua preparação para a vida adulta, se dá ou pelo menos deveria se dar, sempre, na segurança do lar e no risco assistido da escola através da educação.

Uma reflexão importante, a qual pode ser orientada através de uma colocação de Becker, em debate com Adorno (2020), quando discutem “para quê” serve a educação, o jurista confessa: “para mim a situação em que o objetivo educacional tinha validade evidente de maneira nenhuma parece ser necessariamente melhor” (BECKER in: ADORNO, p.152, 2020) (do que a perda do sentido educacional), dando nessa simples frase o outro lado da crise, sua positividade, sendo ela uma chance de avaliar ou melhor reavaliar os caminhos pelos quais se está indo, o que dá espaço para o novo e assim, como Arendt (2016) defende, de possibilitar as condições para que o mundo se renove. A crise, nesse sentido, não é o problema, mas sim como as sociedades “lidam” com ela, se seus cidadãos são ou não capazes de assumir sua responsabilidade pelo mundo.

É nesse sentido que Arendt apresenta a crise da autoridade, a crise em si não é ruim para o mundo, pois se a autoridade não mais o serve (pelo menos politicamente) ela deve ser superada, o perigo aí é a ação dos homens e das mulheres, que, como já foi visto, favorece a produção e a perpetuação da barbárie no mundo. E é por esse motivo que a memória é tão importante. Levando em consideração que já não está mais em tempo de impedir a existência da barbárie, visto que ela já aconteceu, o que resta é impedir que ela se repita e visto a natureza humana, que tende a buscar esquecer do que lhe traz incômodo ou dor, a barbárie está fadada a tornar a acontecer caso não seja lembrada (ADORNO, 2020, p.31 ss).

É por isso que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2020, p. 129) e por isso que a educação é tão importante para a continuação do mundo, é a partir dela, que longe da sociedade e dos interesses dela, a memória deve ser lembrada sem censuras. E por estar sempre mexendo na ferida é que há a necessidade de pensar a autoridade, e sua crise, na educação. Levando em consideração a constituição

hierárquica do mundo, explorada com mais detalhe no capítulo anterior, que tem como base a renovação pelo novo (natalidade), novo o que deve ser guiado a fim de protegê-lo. Ao mesmo tempo que se protege o mundo do novo, sendo o sujeito que apresenta, isto é, responsável por introduzir o novo, os seres já adultos constituintes do mundo, além do local pertencente à escola no mundo, instituição por excelência educacional, que existe entre as duas esferas (pública e privada), servindo como ponte transitória a elas. Conclui-se que a autoridade se faz necessária na medida em que ela significa responsabilidade a ser assumida pelos adultos para com o mundo e para com o novo, para só assim constituir uma educação contra a barbárie, conservadora e democrática.

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (ARENDDT, 2016, p.245 e 246).

Sobre essa responsabilidade de cada adulto pertencente ao mundo Arendt afirma:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (2016, p. 247).

A partir dessa reflexão, tornam-se claros os perigos de abrir mão da autoridade no âmbito educacional. Um mundo em que ninguém assume suas responsabilidades para com o mundo e para com os novos de maneira alguma conseguirá superar crises e dar espaço ao novo. A modernidade, mesmo globalizada e conectada, vem gradativamente se mostrando mais individualista e egoísta, com o universo da autoajuda, composto de títulos como “a sutil arte de ligar o foda-se”, o coaching, etc. Apresenta-se cada vez mais no processo de formação das pessoas a falta de noção em relação à responsabilidade para com o mundo. Questão preocupante, pois, mesmo em um contexto histórico e tecnológico único na história da humanidade, a consequência para tal ação é a mesma que foi outrora em nosso passado: a formação de tempos sombrios.

A História conhece muitos períodos de tempos sombrios em que o âmbito público se obscureceu e o mundo se tornou tão dúbio que as pessoas deixaram de pedir qualquer coisa à política além do que mostre a devida consideração pelos seus interesses pessoais. Os que viveram em tempos tais, e neles se formaram, provavelmente sempre se inclinaram a desprezar no mundo e o âmbito público, a ignorá-los ao máximo possível ou mesmo a ultrapassá-los e, por assim dizer, procurar por trás deles – como se o mundo fosse apenas uma fachada por trás da qual as pessoas pudessem se esconder -, chegar a entendimentos mútuos com seus companheiros humanos, sem consideração pelo mundo que se encontra entre eles (ARENDDT, 2008, p. 19).

Visto a necessidade da presença da autoridade na educação, é lógico que há também a necessidade da autoridade na escola, instituição exclusivamente educacional. Mas se a autoridade não é mais possível na esfera pública, como ela ainda pode ser imprescindível para a educação e em sua instituição? Para responder tal questão é importante pensar a escola a partir do conceito de autopoiese, dos biólogos Francisco Varela e Humberto Maturana, que significa, resumidamente, a explicação do que é vivo.

Maturana e Varela fixam a atenção em sua organização e estrutura. A organização de alguma coisa é o conjunto de relações que devem existir ou que têm que ser satisfeitas para que essa coisa exista; refere-se às relações que definem a identidade de um sistema. A estrutura refere-se aos componentes, mais as relações entre eles, que constituem um sistema particular. Na organização não há referência a componentes: eles têm que satisfazer as relações da organização. No caso dos seres vivos, há, então, uma organização que os define como classe. Maturana e Varela propõem que o traço característico dos seres vivos é que, em sentido material, produzem a si mesmos de maneira constante e a isso chamam de organização autopoietica. Para eles, os seres vivos são máquinas autopoieticas, ou seja, máquinas que continuamente especificam e produzem sua própria organização por meio da produção de seus próprios componentes, sob condições de contínua perturbação e compensação dessas perturbações (MOREIRA, 2004, p.02).

Pode-se pensar a escola como um sistema vivo, pois se autoproduz e auto-organiza e mesmo não se constituindo como uma esfera “separada” das outras esferas que compõem a sociedade, ainda assim não pertence a nenhuma das duas. Logo, não é regida pelas regras e leis delas, muito menos por suas estruturas hierárquicas. A escola funciona como uma célula, com sua própria organização circular, mesmo em constante diálogo com o que lhe é exterior, isso não põe em discussão sua identidade. Além de ser fundamental para a escola se preservar como escola, tal sistema autopoietico é essencial levando em consideração a função da escola para com o mundo. Isto é, desenvolver o ser humano em devir, para que possam vir a ser adultos pensantes que consigam manter a continuidade do mundo, o que só é possível ao se desligar, pelo menos minimamente da sociedade, protegendo essas crianças, mesmo que parcialmente, de demandas, burocracias e imposições que lhes impediriam de existir no mundo adulto verdadeiramente (BIESTA, 2018).

Outro aspecto que demonstra o caráter autopoietico do sistema escolar é a própria necessidade da autoridade. A crise da autoridade demonstra como essa já não faz parte do mundo político: no entanto, na escola, a presença da autoridade se dá pelo fato de que ela se manifesta nas relações presentes na escola entre adultos e crianças. O professor, representante dos adultos nesse sistema vivo, tendo amor pelo mundo assume sua responsabilidade ao educar os seres humanos em devir, objetivando permitir a renovação do mundo a partir do novo, sem a destruição do velho, o aluno, obedece democraticamente para se educar. Há aí, uma hierarquia do velho para com o novo, o que não há no mundo público. Arendt (2016) demonstra como, na

esfera pública não cabe mais autoridade, quando aponta ser impossível educar um adulto, por se tratar ser um mundo de adultos entre adultos, que democraticamente não têm como base a “hierarquia da idade” (BIESTA, 2018). A autoridade é um elemento crucial para a educação, mas de maneira alguma faz parte do que lhe é externo e, a escola especificamente, tendo o professor como figura de autoridade, demonstra o caráter autopoietico da escola.

Partindo dessa discussão e já esclarecida a necessidade da autoridade na escola, é coerente buscar compreender de que autoridade está aqui se falando, isto é, que autoridade pertence à escola? Tendo Hannah Arendt como um dos principais aportes teóricos e seguindo seus métodos, aqui buscou-se compreender antes de tudo, que manifestação de autoridade ao estar presente na escola traz consequências negativas para a constituição da escola e de seus alunos.

Como já foi explicado, para que exista autoridade, deve existir uma relação entre a autoridade e a obediência, que na escola é traduzida na relação do professor e aluno. E pode-se afirmar que o melhor caminho para compreender que autoridade não se almeja, é esmerar-se no campo da obediência, para esclarecer quando a obediência à “autoridade” se torna tão perigosa quanto a falta desta. Stanley Milgram (1963) em seu artigo “Behavioral Study of Obedience” escreve sobre o perigo da obediência cega e indo ainda mais a fundo, com seu polêmico, mas famoso, experimento que pôs em prova as concepções de autoridade e obediência nesse período ainda tão abalado pelas barbáries do genocídio de duas décadas antes.

Milgram (1974, p. 01 – 02) inicia afirmando que a obediência é um elemento básico para a estrutura da vida social e por isso a falta completa de obediência acaba por ser nociva à vida comum. No entanto, por se tratar de um comportamento que liga psicologicamente a ação individual a propósitos políticos – sendo esse o motivo pelo qual Milgram (1974, p.01) expõe que ao se olhar para a história, concluir-se-á que mais crimes hediondos foram cometidos em nome da obediência do que em nome da rebelião, por isso aquela deve sempre ser questionada. Correndo o risco de uma contradição, arrisca-se aqui afirmar que para uma obediência democrática de fato, a rebeldia é muito importante.

Indo mais além de sua própria afirmação, Milgram (1974, p. 03) mais concretamente consegue prová-la a partir de um experimento, que consistia em ordenar a um sujeito “ingênuo” (o verdadeiro objeto de estudo) que aplicava choques elétricos a uma “vítima” (treinada para o experimento). Os sujeitos ingênuos foram convencidos de que estavam participando de um experimento sobre os efeitos da punição, no caso pelo choque elétrico, para o aprendizado e para a memória. Deste modo, a cada pergunta respondida de modo incorreto eram ordenados a

ministrarem o choque na “vítima”. A voltagem do choque aumentaria a cada erro, até chegar em um nível apontado como *severe shock (450 volts)*, nível extremamente perigoso que poderia fazer com que a pessoa viesse a óbito. O que o experimento indagava era até que ponto os sujeitos ingênuos iriam para obedecer a um comando, isto é, até que ponto uma pessoa vai pela obediência.

A chocante conclusão foi de que dos 40 homens, entre 20 a 50 anos, com ocupações diferentes e sem ligações, ao serem ordenados por um estranho do qual nada sabiam, mas que se apresentava bem vestido e com postura séria, nenhum se recusou a administrar os choques abaixo do nível 20 (300 volts, extremamente doloroso). Além disso, desses apenas cinco se negaram a ir além do nível 20. Quatro administraram mais um choque e depois se recusaram a continuar. Outros dois pararam nos 330 volts e três simultaneamente pararam em 345, 360 e 375 volts. Concluindo com 26 hesitantes ou não obedecendo a ordem até a carga elétrica mais alta disponível.

A discussão final é, por que obedecer a uma pessoa, mesmo que conhecida, em um cargo político ou superior, etc. a qual pode se apropriar da sua ação no mundo, da sua resposta única para o mundo, para a construção de uma ação coletiva que culminará em barbárie e mais, por que violentar uma pessoa a qual não se conhece, que apenas está cumprindo seu papel de outro na sociedade, por um comando impessoal a si. Ou seja, por que a sociedade em que vivemos acabou por banalizar e impessoalizar a barbárie cometida em nome da obediência, como se ela não fosse de fato barbárie?

O que pode ajudar a esclarecer essa discussão é o caso de Otto Adolf Eichmann, figura esmiuçada por Hannah Arendt na obra *Eichmann em Jerusalém* (1999, p.32 ss). A partir do julgamento do tenente nazista, quando muitos o julgaram um monstro sanguinário, Arendt apenas o descreveu como um homem comum, medíocre, um burocrata seguindo ordens, o que causou muita revolta em relação ao pensamento de Arendt. Mas ao pensar na justificativa do próprio Eichmann, que se declarou inocente por apenas estar seguindo ordens, que não tinha nada contra ninguém, que apenas seguiu leis vigentes na época e ainda exaltou a incrível diligência com que as cumpriu, e que na sua opinião, não merecia uma condenação, mas sim elogios, a interpretação de Arendt se faz compreensível.

Eichmann foi sim culpado pelos seus atos, mas não porque era um psicopata ou um monstro que se deleitava com o sofrimento alheio. Por mais perturbador que seja, era apenas um homem comum, que parou de pensar por si, que se perdeu ao aceitar o que lhe foi imposto sem questionamento, por se alienar. A conclusão mais aterrorizante de Arendt (1999) é que

exatamente por não se tratar de um louco ávido por sangue, mas sim de um ser humano comum desprovido de criticidade e consciência, dono de uma mentalidade coisificada, que ao não considerar o outro como um ser humano, nem mesmo considera a si e acaba se tornando apenas um instrumento da autoridade, despersonaliza-se (ADORNO, 2020). É nessa reflexão que mora o perigo, pois deste modo há o potencial de existir um Eichmann em cada homem comum presente na sociedade, essa é a banalidade do mal.

Pensando a escola como uma ponte de transição entre as esferas pública e privada, que favorece o ingresso responsável do novo ao mundo, só de fato protegerá o mundo se não reproduzir a autoridade que exige a obediência cega, que aliena os alunos, futuros cidadãos de uma sociedade e os únicos que poderão combater a barbárie, ou servir a ela. Ou seja, a obediência cega não cabe à escola, uma vez que naquela não há espaço para o questionamento e para a pluralidade, essenciais para a educação. O professor de maneira alguma precisa ser visto como entidade dona do saber e o aluno o recipiente em que o mestre despeja todo seu enorme conhecimento, muito pelo contrário, o bom professor faz seus alunos questioná-lo.

Outra manifestação de autoridade problemática para a escola é a autoridade do grupo, a qual surge “do desejo básico de estar dentro e não fora” (ZIMBARDO, 2020, p. 364) de um grupo social específico de um tempo ou local. Tal fenômeno é uma consequência da natureza humana, que necessita do outro para Ser. No entanto quando – na escola principalmente, por tratar da educação de seres humanos ainda em formação, que estão formando suas personalidades e características – tal necessidade de socialização pode se tornar o que Lewis (in ZIMBARDO, 2020) chama de “o terror de ser deixado de fora”.

Nós nos conformamos primeiro com a necessidade de informação: outras pessoas normalmente têm ideias, pontos de vista, perspectivas e conhecimentos que nos ajudam a melhor navegar em nosso mundo, especialmente através de praias estrangeiras e novos portos. O segundo mecanismo envolve necessidades normativas: outras pessoas estão mais aptas a nos aceitar quando concordamos com elas do que quando discordamos, portanto, nos atemos às suas visões sobre o mundo, tomados por uma poderosa necessidade de pertença, para substituir diferenças por semelhanças (ZIMBARDO, 2020, p.371).

Conclui-se que, convivendo em um grupo, a criança/adolescente está inclinada a se “moldar” de maneira a agradar os outros e, portanto, sem um direcionamento, acaba à mercê do autoritarismo desse grupo, que define como se deve ser, o que se deve gostar, como se deve agir, etc. É nesse momento que a figura do professor, como autoridade, se torna uma necessidade no processo educativo dos alunos, busca a instigá-los criticamente, a avaliar os perigos de se integrarem cegamente a um grupo. pois “a democracia precisa de indivíduos racionais que sejam capazes de seus próprios julgamentos livres e independentes” (BIESTA,

2020 p.157), e para isso precisam entender que para serem seres democráticos precisam Ser ao mesmo tempo em que devem deixar o outro Ser. E mais, muito além de apenas tolerar, ou aceitar o outro, é importante aprender a desejar que o outro seja e para isso, a educação deve estar

aberta à superação da normalização e rotinização das relações com o outro. Não apenas aceita o outro, não apenas o tolera, mas o deseja, deseja a outridade enquanto riqueza e se oferece como como outridade para o outro – o companheiro para compartilhar o mundo, seus problemas e suas possibilidades. (PICOLI, 2021, p.337)

Arendt (2016), ao desenvolver uma crítica sobre a pedagogia moderna, demonstra um de seus pressupostos mais preocupantes: a ideia de que existe um mundo da criança.

O mundo da criança é uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças (ARENDRT, 2016, p. 229-230).

Tal pressuposto, além de perigoso para o mundo, apenas leva em consideração o grupo e esquece do indivíduo. Deste modo, ao emancipar as crianças da autoridade dos adultos as condena à autoridade do grupo, muito mais tirânica, por se tratar da autoridade da maioria em detrimento da minoria. No entanto, aqui abre-se um parêntese ao perigo da super individualização da educação, pois ao focar-se apenas no aluno e nas suas vontades, há o risco dessas serem apenas reflexos de demandas da sua comunidade racional ou da sociedade, esferas que, como já foi abordado, devem ser minimamente afastadas do fazer escolar (PICOLI, 2021, p.339), além do perigo da falta de freio aos desejos indesejáveis, da falta de uma abordagem do não-mais na educação, o que tem como risco a disseminação da barbárie novamente ao mundo.

O que está em questão o que precisa ser cuidado, são as condições para a novidade, para a abertura, para a difícil tarefa de resistir aos desejos irrefletidos, buscando interromper, a partir da ética que estabelece o não-mais, processos automáticos que, de forma criativa e sedutora subvertem a potência do Ser, que todo ser humano possui, em não Ser (PICOLI, 2021, p. 338).

Concluindo, na ideia do mundo da criança faltam os dois principais pontos da educação e da escola: 1- a formação dos seres humanos em devir para que, quando adultos, possam fazer parte plenamente da sociedade – já que há basicamente o banimento das crianças do mundo dos adultos, deixando-as jogadas a si mesmas, sem nenhuma orientação em um mundo que já é velho em relação a si; 2- A necessidade do professor, dentro da escola e a partir da educação, de assumir sua responsabilidade para com o mundo educando os alunos, para assim, possibilitar as condições para a continuidade do mundo. Ou seja, criar as condições para o ingresso responsável do novo no mundo. Apresentada toda essa exposição sobre as formas deturpadas

de “autoridade”, abre-se espaço para buscar o que pode ser a autoridade que pertence à escola e como ela pode se manifestar.

4. AUTORIDADE COMO AMOR NA AULA DE HISTÓRIA

Há a necessidade de abandonar a concepção bancária da escola, onde o foco está sempre na produção, nos números, nos resultados, “em falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado” (FREIRE, 2019, p. 79) e tratar, pela cultura do silêncio os alunos, em que não mais se encontram como centro de sua educação, estando em sala apenas para receber comunicados do professor, detentor e doador do saber, pacientemente memorizando e repetindo, sem verdadeiramente aprender e se emancipar, diferentemente do conceito inicial da escola, de *scholé*, ou seja, tempo livre, no caso livre de demandas externas, tempo feito para o crescimento pessoal.

Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2019, p. 81)

Uma boa educação é a que não se reduz à qualificação, é a que amplifica seus horizontes e compreende a socialização, a transmissão de valores e a subjetivação importantes para o processo de aprendizagem, desenvolvimento e formação (BIESTA, 2018). Até porque o mais importante na escola não deve ser o acerto, mas o erro. Apenas memorizar e repetir ou tratar a educação como narrativa pronta, avaliando os alunos por meio de notas ao processo educacional, que apenas demonizam o erro, condição natural humana (o que há mais de humano que o erro?). Além de ser um processo psicologicamente abusivo aos alunos, desperdiça a escola como espaço seguro ao assédio do mundo à criança e da criança ao mundo, já que é o local em que a barbárie ainda pode ser impedida e transformada em novo.

Fugindo da educação burocrática, Briskievicz (2018, “p. 90-91”) traz seis pontos essenciais para uma escola verdadeiramente comprometida com o mundo: 1) é necessário *acolher* os seres humanos em devir; 2) sendo o papel da escola intermediar entre a vida privada e pública, a fim de promover de maneira gradual a inserção do novo no mundo, a educação deve *preparar*; 3) a educação precisa *incluir*, pois a escola deve ser um lugar de democratização, onde nenhum aluno pode ficar à margem do ensino; 4) para que a escola seja um local de visibilidade, de afirmação da identidade singular, deve-se dar as condições para os primeiros ensaios da palavra, deve abrir espaço para *discursar*; 5) a escola precisa *valorizar*, principalmente a unicidade, não se deve massificar a educação; e, por último, 6) é indispensável *preservar*, para cumprir com o compromisso de desenvolver nos alunos a capacidade de agir

no mundo e para isso é necessário que o passado seja apresentado para que se constitua no mundo.

Para que a escola seja um local com responsabilidade para com o mundo e para com o novo, há a necessidade de existir, dentro dela, uma educação também comprometida com ambos. A educação precisa ser conservadora, contra a barbárie e democrática. Conservadora pois, diferente da política, que ao ser conservadora aceita o mundo como é e age apenas para manter o status-quo, o que apenas pode levar a destruição, conservar na educação faz parte da essência educativa de sempre proteger algo, a própria “responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora” (ARENDDT, 2016, p. 242). O conservadorismo na educação serve para oferecer as condições para que o novo tenha lugar, pois (o que é velho) ao tentar decidir o que será o novo, aí o novo nunca existirá.

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo e um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente a destruição (ARENDDT, 2016, p.243).

A educação também precisa ser contra a barbárie pelo fato do constante desejo da humanidade em esquecer do seu passado sangrento, como é o caso do Brasil quando buscou-se construir uma história tradicional que “esqueceu” da ocupação indígena nas terras brasileiras antes da chegada dos europeus, que maquiou a colonização com o mito do progresso e varreu para “debaixo do tapete” o genocídio indígena e africano. Que buscou, a partir do revisionismo, fenômeno tão popular nos dias de hoje, descaracterizar e deixar invisível a figura do indígena, assim como a do negro, com o negacionismo do racismo, que vem estruturado em nossa sociedade desde a escravidão, ou mesmo justificar as torturas da Ditadura Militar. É claro que seria muito mais fácil para as pessoas esquecerem tudo isso e continuar a viver em suas bolhas. Sobre isso Adorno (2020) aponta:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver a sua sombra, e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo (p.31).

No entanto, esquecer apenas culminará em mais barbárie, uma vez que “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que de tem se fundamental as condições que geram essa regressão” (ADORNNO, 2020, p.129). A educação, por mais dolorosa e violenta que seja, deve sempre lembrar. É pela educação que a luta contra a repetição da barbárie se faz viva pela memória, é a partir da educação que a memória da barbárie deve se manter sempre viva e

crítica na mente das pessoas, para que assim possa se quebrar o ciclo que permite que a barbárie continue viva, pois manter viva a memória da barbárie é uma condição para a superação da barbárie.

Por último, a educação deve ser democrática pois é responsável pela vinda do novo ao mundo, como seres únicos e singulares, e a democracia precisa de indivíduos racionais livres e independentes nos julgamentos para constituir o mundo.

O papel da educação democrática é considerado triplo: (1) ensinar sobre a democracia e os processos democráticos (o componente *conhecimento*), (2) facilitar a aquisição de habilidades democráticas como deliberar, tomar decisão coletiva e lidar com a diferença (o componente *habilidades*), (3) sustentar a aquisição de uma atitude positiva em relação à democracia (o componente *disposição* ou *valores*) (BIESTA, 2018, p.163).

Na sociedade contemporânea a escola está em meio a essa complexidade das relações da sociedade capitalista, que passa por crises nos mais diversos setores. A escola tem em seu início, organização em meio a uma nova necessidade do ocidente cristão Europeu que, a partir do surgimento de um novo ideal de moral coletiva construído a datar do século XVI, com a ascensão da burguesia, virou do interesse dos governantes a dissipação de um código de comportamento e moralidade ideal,

Esse tipo de moralidade, que envolve aceitação e a adoção de todo um código de comportamento e pontos de vista próprios às classes educadas, requer que as pessoas “sintam” que devem conduzir a si mesmas, cumprir ordens, obedecer aos que governam sabiamente, não coagidos, mas por amor a ordem e, caso não o façam, devem justificar-se e aceitar um castigo ou uma reprimenda (NOVAIS, 2008, p.30).

A escola moderna, então, surgiu como um meio de plantar um ideal nas mentalidades. Conforme o passar da história, a instituição escolar, como é natural, veio sendo reformada e pensada como meio educacional para as configurações do mundo que ocorreram. Nos dias de hoje, campo de uma séria crise educacional, caracterizada pelo abandono da responsabilidade do mundo de todos os cidadãos que constituem o mundo público e privado. Mais ninguém quer assumir a responsabilidade, não se preocupam mais em proteger o mundo e a criança e deste modo a escola segue meio que em automático, abandonada e estagnada. Tendo em mente esse contexto atual da escola e a escola como espaço de educação, ideias desenvolvidas nos parágrafos anteriores, faz-se pertinente buscar compreender o que faz da escola um espaço de educação. Também as maneiras pelas quais a escola se torna e passa a ser compreendida como um espaço verdadeiramente educacional e por ser um espaço-tempo que não deve, ou melhor, não pode abrir mão da autoridade, trata-se de reivindicar que a escola assuma essa responsabilidade.

Já esclarecidos, no capítulo anterior, os perigos da autoridade deturpada para a escola, nesse capítulo se empreenderá a tentativa de compreender qual autoridade que, presente na escola a partir da ação dos professores, resultaria nas melhores possibilidades do fazer escolar se constituir de maneira conservadora, contra a barbárie e democrática. Para isso é importante compreender dois conceitos, o *amor fati* do filósofo Friedrich Nietzsche e o *amor mundi* de Hannah Arendt. O *amor fati* diz respeito ao compromisso dos seres humanos de amar o mundo e as coisas como elas são e foram, isto é claro, não significa passividade, amar o mundo não é aceitar as coisas como elas são ou foram sem questionamento de seus fatos passados, sem buscar entender que assim poderia não ter sido, pois em diversos contextos outros movimentos se iniciaram que podiam mudar a História (mesmo que não o tenham).

O *amor fati* utiliza do passado para demonstrar que esse não era o único mundo possível e exatamente por, no passado, ter se tentado construir um mundo novo, isso ainda é possível. Amar o mundo como ele é/foi, também é almejar o novo e a mudança, não reviver o passado, pois esse deve estabelecer o não-mais, sendo ele não composto apenas de glórias, ou seja, amar o mundo não é desejar o que o mundo foi no passado. Para o *amor fati* é sim importante saber contradizer o mundo, tornando possível criticar sua barbárie, para poder compreender a dor do outro e só aí reconhecer a importância da pluralidade e desejá-la.

O amor fati estabelece o não-mais, embora não o ainda-não, porque mantém aberta a incerteza para o futuro no mesmo momento em que ama o dado, o fato, o que é passado. É um amor enquanto reconciliação que permite que o passado não sufoque as possibilidades do futuro. O amor fati, não abandona o passado à vontade e ao gosto de projetos de futuro, porque, ao fazer isso, incorre em “não lembrar”, na liberação fictícia do passado e, assim, não consegue estabelecer ou determinar o não-mais. O passado não ilumina e, no escuro, qualquer caminho é um caminho possível: a repetição do passado, o Estado de Exceção-regra, é uma constante possibilidade, é um fantasma sempre pronto para assombrar a novidade potencial. O amor fati é a postura ética com relação ao passado daquele que é contemporâneo de seu próprio tempo (PICOLI, 2021, p. 348).

O *amor mundi*, no mesmo sentido do *amor fati*, ama o mundo a partir da sua ação nele. O *Amor mundi* tem como base a contradição do ser humano pertencer ao mundo, ao mesmo tempo que é estrangeiro a ele. Nesse sentido, só se é livre ao ser estranho ao mundo, mas nunca desligado dele, pois só assim se é capaz de, sem amarras e influências externas, que por meio da natalidade, é possível mudar o mundo pela ação, quando, no entanto, se escolher não agir, escolhe-se estar morto para o mundo. Ou seja, o *Amor mundi* diz respeito à pluralidade, sem a qual é impossível Ser no mundo, já que só se pode Ser tendo um Outro.

O *amor mundi* é uma postura ética e estética que favorece a natalidade do outro. Se a pluralidade é a condição mundana para a ação, em Arendt encontra-se que é o *amor*

mundi a condição para a própria pluralidade, para a própria construção sempre aberta e incompleta do mundo (PICOLI, 2021, p. 351).

É a partir do *amor fati* e do *amor mundi* que a autoridade do professor se apresenta. O professor ao dar aula, fala para seres humanos em devir, crianças e adolescentes em formação, que necessitam de uma apresentação do mundo na escola, para que possam acertar e, principalmente, errar, em um ambiente onde fazê-lo é seguro, tanto para o mundo, quanto para o próprio aluno, além de compreenderem a importância da sua ação, ao mesmo tempo que compreendam o perigo dela para o mundo (ARENDETT, 2016, p.131). O professor é quem faz a mediação entre o aluno e o mundo. É nesse processo que a autoridade do professor entra. Sua autoridade - que vale a pena ressaltar, só existe dentro do ambiente escolar – manifesta-se em sua responsabilidade pelo mundo, isto é, o professor só tem autoridade se assumir sua responsabilidade para com o mundo, se o professor compreender seu papel de representante do mundo.

A autoridade do professor se manifesta por meio do *amor fati* e do *amor mundi*. Mesmo insatisfeito com a maneira que o mundo se encontra, ainda precisa compreender a necessidade de amar o mundo como é e foi, e agir nele participando da formação de seus alunos de maneira hospitaleira, em que reconhece o Outro em cada um dos seus estudantes e os aceita ao ajudar a encontrar suas próprias vozes e se constituírem cidadãos do mundo no futuro. O que é importante pontuar é que, para o professor, assumir sua autoridade é um processo violento, isso porque a aceitação do mundo como ele é, já é uma violência, mas é claro, uma violência necessária ao Ser, uma violência revolucionária (BIESTA, 2020), a qual os alunos também devem passar para conhecer o mundo. Ser professor e assumir sua responsabilidade para com o mundo, isto é, sua autoridade, é ter coragem, é compreender que, não importa o que, esse é seu papel para oferecer as possibilidades ao mundo de se renovar.

Outro aspecto que é essencial para a autoridade do professor é a obediência do aluno, uma vez que não existe autoridade sem obediência. Chama-se a atenção aqui para a necessidade de uma relação não horizontal entre professor e alunos, isto porque o professor é responsável por conduzir os alunos em seu processo educativo. Mesmo que aqui se almeja que o aluno tenha autonomia nesse processo, sendo um Ser humano em devir para o mundo, precisa ainda de um direcionamento para a ação segura e só assim ser livre para Ser no mundo, de maneira segura (para o mundo e para si mesmo) e para isso precisa reconhecer no professor uma figura de autoridade. Contudo, a obediência do aluno de maneira alguma deve se dar de maneira cega,

pois apenas aceitar tudo que lhe é dito pelo professor traz consigo o silêncio, a falta de diálogo e inviabiliza a educação democrática.

É necessário que o aluno veja no professor uma figura de autoridade a quem é importante e positivo ouvir, ao mesmo tempo que se entenda como um ser em construção, ou melhor, em formação. Nessa relação, ainda precisa reivindicar falar com essa autoridade, sendo assim possível ter voz e ao ter voz aprender a falar com o Outro e reivindicar suas vontades de maneira respeitosa (uma vez que já reconheceu sua condição de ser humano em devir), que é o primeiro passo para sua ação no mundo. A obediência do aluno ao ser democrática, ao ouvir a autoridade (o professor), compreendendo-a como a responsável por um mundo o qual ainda não adentrou em definitivo como adulto (mas que o fará, cedo ou tarde) e não conhece completamente, mas que ao mesmo tempo, está ali não para calá-lo e ditá-lo conteúdos, mas para ajudá-lo a descobrir como viver no mundo com responsabilidade. Aí está o grande desafio educacional, como fazer para essa relação (a de autoridade/professor e obediência/aluno) dar certo se ela precisa do auto entendimento do aluno como ser humano ainda incompleto? Para qualquer um assumir *insciência* em qualquer situação ou assunto é difícil, quem dirá para pessoas na faixa etária dos alunos, os quais passam por diversas perturbações nessa fase da vida. Será então realmente possível essa relação?

Já desenvolvida a autoridade do professor na escola será agora empreendido um debate acerca da autoridade do professor de História, isto porque, mesmo que a discussão sobre a responsabilidade do mundo pertença a toda a escola e a todos os professores de todas as disciplinas, é na aula de História que se tem o ponto de encontro mais tenso com o mundo (PICOLI, 2021). Nesse sentido, a perda da autoridade do professor de História pode culminar em um maior perigo para o mundo. Sendo a disciplina de História responsável pela memória e a tradição do mundo, é também responsável pela maneira que se apresenta o mundo, por isso é tão importante compreender que História pertence à escola ou mais precisamente, à aula de História.

Propõe-se aqui pensar a História especificamente na sala de aula, pois ela, para muito além de quatro paredes ou um lugar para se aprender coisas, é um local de aprender de maneira diferente de outros locais. Até se pode dizer que há locais mais eficientes para o aprendizado, mas não para o aprendizado que a sala de aula proporciona: o aprendizado seguro. Pois é um local separado, de tempo mais lento e longe das obrigações do cotidiano. É um lugar de abertura ao outro, onde se aprende a pensar junto, onde pode errar, refazer e acertar sem pressão do

tempo (CAVANNA; PICOLI, 2021, p. 1 ss). Espaço perfeito para a introdução da aprendizagem histórica, a qual necessita de pluralidade, debate, criticidade e outridade.

Compreender que História pertence à aula de História é o mesmo que compreender a autoridade do professor de História, pois sua autoridade se dá na sua postura, em relação a quais passados escolhe e como os trata, como lida com a História e como isso impacta na educação de seus alunos. O professor de História precisa saber “mergulhar no passado como um pescador de pérolas em busca daquilo que faz dos seres humanos algo mais do que membros da espécie animal” (PICOLI, 2021, p. 313). Os próximos parágrafos deste capítulo serão destinados a uma tentativa de apresentar as abordagens históricas que acredita-se melhor dialogar com os objetivos da História escolar. É importante falar aqui que de maneira alguma essa “tentativa” se traduzirá em um manual de como “dar uma aula de História”, pois o mais importante na abordagem histórica escolar é a escolha de cada professor, em que ele assumirá ou não sua responsabilidade para com o mundo.

Um caminho interessante a seguir no ensino de História é a reflexão crítica sobre a perspectiva dominante da construção Histórica, a História tradicional e do revisionismo Histórico. Apresenta-se uma narrativa embasada em uma ideologia ou um objetivo político, focada na unificação dos fatos, que não busca o que é novo, busca apenas afirmar que tudo está como deveria estar. Uma noção muito ingênua do *Amor fati*, pois não leva em consideração que “o fato de que as coisas aconteceram em determinado momento não significa que deveriam ter acontecido naquele ponto preciso ou da forma como se deram, mas tão só que, naquele momento aconteceram, e nada pode desfazer isso” (PICOLI, 2021, p.311). E por isso não aborda criticamente os acontecimentos, apenas apresenta-se o mundo como foi, sem nenhuma perspectiva de mudança e do novo. O perigo dessa educação histórica é grande. Por exemplo, uma abordagem rasa da barbárie pode justificar e a compreender como necessária para o “avanço” do mundo. Tal abordagem é muito utilizada para analisar o Nazismo e é a partir dessa perspectiva que se aceita suas atrocidades em nome do desenvolvimento tecnológico da sociedade e justificam “que teriam sido assassinados apenas cinco milhões de judeus e não seis” (ADORNO, 2020, p. 33), o que além de não buscar compreender a dor do Outro, não o reconhece como Outro e esquece do mais importante para a memória da barbárie, a culpa, que permite essa memória se manter viva e evitar a repetição da barbárie.

É em vista da importância da memória da barbárie e da humanização do outro que a História escolhida pelo professor deve ser composta por “temas sensíveis” o que Picoli (2021) chama de “passados que não passaram”. Mesmo fazendo parte do passado, ainda refletem,

problematicamente, na sociedade do presente. Por temas sensíveis “compreendemos questões e problemas que têm origem no passado, mas que ainda geram desconforto e não foram superados nas relações humanas” (PICOLI, 2021, p. 321), tal qual o racismo, pobreza, machismo, temas que, ao correrem o risco do esquecimento ou da indiferença, acarretam em perseguição, desumanização, genocídio, etc. Para que isso não aconteça é importante abordar os temas sensíveis presentes nos períodos e eventos históricos, por exemplo, no Nazismo é interessante uma perspectiva do eugenismo e dos perigos da supremacia racial para a humanidade, que culminou no holocausto e genocídio de diversas pessoas que possuíam características do que era diferente do ideal Ariano.

Outro exemplo é a abordagem da abolição da escravidão pela perspectiva do negro, demonstrando primeiramente a figura do negro como sujeito de sua história, que de diversas maneiras resistiu a opressão, sendo protagonista ativo da abolição da escravatura, muito mais importante do que a imagem de Princesa Isabel. Outro ponto sensível a ser abordado é a marginalização do negro livre no pós-abolição, sendo possível o debate com a turma em relação a até que ponto a abolição se deu, se até nos dias de hoje o racismo é parte da estrutura social do Brasil, em que o local do negro, para o senso comum, ainda é marginalizado, ocupando os últimos lugares de nível de escolaridade, emprego, qualidade de vida, etc. Mas claro que após demonstrar tudo isso, é fundamental apresentar o panorama da mudança, trazendo à tona figuras, movimentos e organizações negras que vêm cada vez mais ocupando seu espaço e expondo a importância da luta pela valorização da história e cultura negra, assim como para a igualdade racial. Apresentando que outro mundo é possível e que a violência já não é mais aceitável.

É na abordagem dos temas sensíveis que se apresenta a importância da violência transcendental (BIESTA, 2020) para a educação (para o aluno e para o professor). Ela significa a saída da zona de conforto e um passo para a pluralidade. É chamada violência pois,

é possível que no encontro com o Outro, a criança ou o jovem aprendam algo que não gostariam de aprender, algo sobre as injustiças de que é vítima ou algo sobre os privilégios que desfruta, muitas vezes em razão das injustiças cometidas para com o Outro (PICOLI, 2021, p.321).

É um desconforto comum a todos que se envolvem com a educação, “é, ao mesmo tempo, uma dificuldade que apresenta a possível impossibilidade da educação e uma condição que a torna possível” (PICOLI, 2021, p.321). A partir desse desconforto, do contato com o que não se quer encarar, com o que dói de saber, que o ensino passa a ser muito mais que instrução e é aí que se manifesta verdadeiramente como educação.

Ao mesmo tempo em que o que é passado é muito precioso na aula de História, o novo também é almejado, isto é, as possibilidades para que o que é novo possa surgir, logo ao escolher o passado a ser apresentado em aula é interessante pensa-lo a fim de melhorar as condições para a novidade e para isso sugere-se que o conteúdo da aula se dê a partir de dois pontos. O primeiro é não ser uma ferramenta das demandas da sociedade (BIESTA, 2018), pois aí mora a narrativa maquiada da História, não o *amor fati*, o que de maneira alguma dá as possibilidades para a formação crítica e responsável dos alunos. E, o segundo, é que é imprescindível a procura pela história que possibilitou o novo, em outras palavras, buscar apresentar aos alunos acontecimentos, movimentos, organizações de pessoas, atos, o que tenha proporcionado espaço para a mudança, e logo para o novo, em seu contexto. Ao conhecer as possibilidades de mudança, o aluno poderá compreender a possibilidade de mudança que sua ação pode inserir no mundo e não será apenas condicionado a aceitar o mundo como ele é, mas a agir no mundo para transformá-lo da maneira que acredita.

Não se trata de ver o que levou a quê, mas de procurar onde houve irrupção de algo diferente daquilo que se esperava, tendo em vista a moral dominante e a atitude da maioria das pessoas que compartilhavam o tempo em questão, mesmo que essa novidade seja pequena em suas consequências (PICOLI, 2021, p.316).

O último aspecto que julga-se aqui importante para a aula de História que será neste trabalho desenvolvido é a relação com o Outro. Isto porque o Outro ou para Biesta (2020) o Estranho, isto é, pessoas com quem não se tem nada em comum, muitas vezes são tratados como um problema, “como algo que precisa ser superado, quer tornando o estranho semelhante a nós, quer tornando o estranho, ou a estranheza do estranho, invisível” (p.86). Sendo a escola, em muitos casos, o primeiro local onde os alunos se encontram com o Outro, é sim possível que na sala aula o encontro com o Outro comece na “apresentação do outro”. Porém de modo algum, deve acabar aí, porque culminará na objetificação do outro.

O que constitui o ser humano é ser capaz de ação (ARENDDT, 2007). Ao indicar o que o outro faz, como pensa, como age, o professor acaba com a possibilidade de deixar que algo novo surja, na relação com o outro. Fecha as possibilidades de que o Outro seja mais do que aparenta ser e acaba com a oportunidade do encontro verdadeiro com o outro. Na sala de aula há a necessidade de ouvir o outro, aprender a se comunicar com o outro, para que só assim a aula de História seja um local de diálogo, de se aprender a dialogar, pois é só aí que nos constituímos como indivíduo único, quando, como mostra Gert Biesta (2020) utilizamos nossa própria voz para responder ao Estranho.

Mas quando falo ao estranho, quando me revelo ao estranho, quando quero falar a comunidade daqueles que não tem nada em comum, então tenho de encontrar minha própria voz, então sou eu quem tem de falar - e ninguém mais pode fazer isso por mim. Para dizer em outras palavras, é essa própria maneira de falar que me constitui como um indivíduo único - como eu e ninguém mais (BIESTA, 2020, p.92).

Aqui novamente aponta-se que de maneira alguma tal tentativa de pensar que história pertence à aula de História é uma garantia, ou um manual a ser seguido pelos professores de História. Volta-se a evidenciar a importância da escolha de cada professor, sendo esse o ato que demonstrará se o professor irá ou não assumir sua responsabilidade para com o mundo, se ele terá ou não autoridade na sala de aula. Em tempos tão difíceis para a educação, marcados pela perseguição ao professor de História e por tentativas de calá-lo, assumir essa responsabilidade é resistir, é lutar pela educação e como consequência lutar pelo mundo. Arendt (2007) demonstra a importância da ação individual e traduz muito bem o papel de cada professor ao afirmar que não se somar a catástrofe não é pouca coisa, longe disso, é o que impede catástrofes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a trazer uma discussão sobre a relação do professor com os alunos na escola, e, principalmente, na sala de aula, além de, com o foco no professor de História, compreender que história pertence à aula de História, para então entender a autoridade do professor de História como a responsabilidade que este assume de representar o mundo tal qual ele é/foi. Para isso foi empreendido em um primeiro momento uma discussão sobre a escola. Partindo dos conceitos de esfera pública, como sendo a vida em sociedade; a vida política em que se tem o encontro com o que é plural e diferente. E a esfera privada, a vida sem a exposição da luz, sem os perigos da vida pública, local seguro de onde todos iniciam, de Arendt (2016). Compreendeu-se a escola, como sistema autopoietico, que não pertence a nenhuma das esferas e por isso serve como uma ponte de transição entre as duas.

O aluno (criança ou adolescente), nasce primeiro a espécie e se encontra no mundo privado, na segurança do lar, em um mundo que já é velho para si, por isso a necessidade de ir à escola, local onde encontrará as condições para seu segundo nascimento, para o mundo. Para que, uma vez adulto, possa fazer parte do mundo em sociedade de maneira segura, tanto para si quanto para o mundo. Assimilando a importância da escola, faz-se importante também compreender de que maneira ela se torna um local para que essa transição seja feita de maneira acertada. É fácil apontar, antes de tudo, que a escola precisa oferecer uma educação democrática (BIESTA, 2020), conservadora (ARENDRT, 2016) e contra a barbárie (ADORNO, 2020). O que é complicado é encontrar os caminhos para essa educação. Diante de tal desafio surge a figura do professor e por conseguinte, sua autoridade.

O debate sobre a autoridade do professor se mostrou extremamente importante visto as diversas experiências em escolas que demonstram a compreensão deturpada de o que é essa autoridade, sendo, na maioria das vezes, internalizado aos professores (e diretores) a necessidade de os alunos terem medo das suas falas ameaçadoras sobre notas baixas ou chamar os pais na escola. Isso demonstra, primeiramente, a burocratização do pensamento do professor, que transfere ao aluno a importância da nota e não da sua formação para o mundo e, segundo o esquecimento (ou a falta de conhecimento) do professor em relação às suas responsabilidades como figura representante dos adultos, logo do mundo, dentro da escola. Por consequência, essa mentalidade acarreta, ou melhor, vem acarretando (obviamente que não ela sozinha, mas pode afirmar sim seu papel central) uma crise na educação. A escola, preocupada apenas com demandas externas, não prepara o novo para o mundo, nem o mundo para o novo, ou seja, além

de ocasionar a entrada abrupta do ser humano em devir ao mundo, ainda deixa o mundo correr perigo pela ação despreparada do novo.

Para entender a autoridade do professor é primeiro essencial levar em consideração que onde há violência, persuasão, ou qualquer ferramenta de coerção externa, já não há mais autoridade. Por isso, a autoridade do professor depende da obediência do aluno, ao passo que de maneira alguma deva se tratar de uma obediência cega, precisa que o aluno compreenda seu papel de ser humano ainda incompleto, isto é, em formação, o que depende do professor conseguir se apresentar como o responsável pelo mundo público. Logo a autoridade do professor existe quando o professor assume sua responsabilidade para com o mundo, de ser um representante do mundo, mesmo que não esteja contente com a maneira em que ele se encontra.

A autoridade do professor é a autoridade do amor pelo mundo e pelo Outro, e encontra-se no momento em que o professor possui outridade, quando ele fala ao Outro e busca as possibilidades para seus alunos falarem ao Outro também. Quando se trata da aula de História, a autoridade do professor de História é ainda mais valiosa, pelo encontro com o mundo, na aula de História se dar sempre de maneira mais intensa. Para isso, o professor de História tem de ter a responsabilidade na escolha do passado, assim pode apresentar o mundo como é/foi, mas ao mesmo tempo demonstrar que esse não é o único mundo que foi possível, dando espaço ao novo e à mudança. Neste trabalho foi possível demonstrar a importância da autoridade para a escola e para a educação, assim como para a aula de História. Diferentemente da autoridade já perdida no mundo político, a autoridade na escola precisa ser mantida, mas essa tarefa não será um feito desse trabalho, sua responsabilidade está nas mãos de cada professor, ao assumirem suas responsabilidades, a ação individual de cada professor soma-se. Será este o caminho para a educação no Brasil?

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2020.
- BIESTA, G; PICOLI, B. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**. Porto Alegre. v.41, n.1, p.21-29. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. DISPONÍVEL EM: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>
- BRISKIEVICZ, D. A ontologia da singularidade e a educação em Hannah Arendt: Uma preparação para o mundo. **Revista Portuguesa de Educação**. v.31, n.1, p. 79-93. 2018.
- CARVALHO, J. CUSTÓDIO, C. **Hannah Arendt: A crise da educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios. 2017.
- CAVANNA, F; PICOLI, B. A aula de História, a escola e o público. **Palavras ABEHrtas**. n.3. 2021.
- CAVANNA, F. Memórias da pandemia: a sala de aula não é um lugar qualquer. In: CAVANNA, F; CORRÊA, J. (org). **Educação e vida universitária sob a pandemia de Covid-19**. Curitiba: CVR, 2021. p.41-54.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FUNARI. P. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto. 2002.
- MANSON, M. **A sutil arte de ligar o Foda-se**. Rio de Janeiro: Intrínseca. 2016.

- MILGRAM, S. Behavioral Study of Obedience. **Journal of abnormal and Social Psychology**, v. 67, n. 4. P. 371-378, 1963.
- MILGRAM, S. **Obedience to Authority**: an experimental view. New York: Harper&Row, 1974.
- MOREIRA, M. A epistemologia de Maturana. **Ciência & Educação**. v. 10, n. 3, p.597-606. 2004.
- NOVAIS, E. **A construção discursiva da (in)disciplina na perspectiva bakhtiniana: vozes, discursos e alteridade no contexto escolar**. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- PENNA, F. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocesso. In: FRIGOTTO, G; PENNA, F; QUEIROZ, F (Org.). **Educação Democrática: Antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP. 2018.
- PICOLI, P. **Contraeducação Histórica: a diagonal do agora e a utopia negativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.
- PICOLI, B. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.15, p. 1-22. 2020.
- ZIMBARDO, P. **O efeito Lúcifer: como pessoas boas se tornam más**. Rio de janeiro: Record, 2020.