

EXPERIÊNCIA, AUTORIDADE E CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GRADUAÇÃO EM LETRAS/LITERATURA

EXPERIENCE, AUTHORITY, AND CRITICAL AWARENESS IN TEACHER FORMATION OF UNDERGRADUATE COURSE OF LETTERS/LITERATURE

Rosana Cristina Zanelatto Santos¹ (UFMS/CNPq)

Resumo: Educar é produzir e estimular o amadurecimento da consciência crítica do sujeito, um ato de/em pensamento. Pensar é ser capaz de desenvolver e de explicitar nossas experiências formais e informais. Hoje, além da pobreza dessas experiências, há também o empobrecimento do repertório literário, imagético, cultural e linguístico do sujeito. No entanto, a referência a esse empobrecimento não exclui os produtos da indústria cultural de uma visada crítica, nem de sua leitura; é preciso incluí-los como partícipes de uma tradição/traição. Nos cursos de graduação em Letras, os professores de literatura deveríamos mostrar a ruptura entre o que segue no ensino universitário e o que está posto no cotidiano dos sujeitos e na educação básica. Para isso, é preciso pensar conceitual e relacionalmente três categorias: experiência, autoridade e consciência crítica, perpassadas pelo texto literário como expressão estética.

Palavras-chave: professor; literatura; experiência; autoridade; consciência crítica.

Abstract: Educate is to produce and to stimulate the maturation of the critical awareness of the subject, an act of/in thought. The think is to be able to develop and to make explicit our formal and informal experiences. Currently, the quality of these experiences is poor. There is also the impoverishment of the subject's literary, imagery, cultural and linguistic repertoire. It's necessary to include this experiences as participants in a tradition/betrayal. In the undergraduate courses in Letters, the teachers of literature should show the rupture between what follows in university education and what is placed in the subjects' daily life and in basic education. Thus, it's necessary to think conceptually and relationally three categories: experience, authority, and critical awareness, permeated by the literary text as aesthetic expression.

Keywords: teacher; literature; experience; authority; critical awareness.

Gostava particularmente de ficar pendurado no teto; era muito diferente de permanecer deitado no chão; respirava-se com mais liberdade; uma ligeira vibração atravessava seu corpo; e, na distração quase feliz em que Gregor lá se encontrava, podia acontecer que, para sua própria surpresa, ele se soltasse e estatelasse no chão. Naturalmente tinha agora sobre o corpo um poder muito diverso do que antes e mesmo com uma queda tão grande como essa não infligia danos a si mesmo. (KAFKA, 1997, p. 47-48)

¹ Professora titular da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Membro do GT de Literatura e Ensino da ANPOLL. Pesquisadora do CNPq. E-mail: rzanel@terra.com.br

Educar não é modelar pessoas; não é reproduzir conhecimentos. O substantivo “educação”, em uma definição de dicionário, traz, entre outras acepções: “s. f. 1 processo que visa o desenvolvimento harmônico do ser humano nos seus aspectos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade; 2 processo de aquisição de conhecimentos e de aptidões;” (GRANDE DICIONÁRIO, 2010, p. 577). No mesmo dicionário, temos que “educar” é, entre outras coisas”, v. tr. 1 fazer adquirir conhecimentos e/ou competências” (GRANDE DICIONÁRIO, 2010, p. 576).

Quando pensamos em educação, a figura do professor relaciona-se diretamente a ela e à sua capacidade de desenvolver no sujeito² sua competência para *ser humano*. Para desenvolver, então, é preciso educar, que provém da forma latina *educare*, cujo campo semântico

[...] é, em parte, equivalente ao do grego *tréphein*, em cuja evolução, sempre que se tome *educare* como derivado de *edo*, também se observam significativas semelhanças. *Tréphein* é, em sua origem, ‘espessar’, e daí ‘coagular’, ‘coalhar’. Com esse sentido concreto subsiste ainda na época clássica sob o conceito genérico de ‘criar’, ‘nutrir’, desenvolvido a partir de ‘engordar’, ‘alimentar’. Foi assim que, por graduais translações de sentido, passou a significar plenamente ‘educar’, ainda que nunca viesse a ser termo típico para referir-se ao que hoje entendemos por educar e permanecesse mais ligado ao âmbito de criação de crianças. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 36- 37)

Portanto, semântica e relacionalmente, a educação é um processo de intervenção cujo objetivo é o aprimoramento de características que o sujeito traz consigo, o que o fará realizar-se a si e ao que há de humano em si. Nesse processo, a intervenção cabe, em geral, a instituições organizadas para tal fim, com destaque para a universidade/a escola. E em ambos os lugares temos o professor. Ainda que tenhamos esclarecido o que seja educar, por vezes, nos vem à mente exemplos de professores cuja ação é repressora e coercitiva, sendo eles agentes/sujeitos

² Como nos referiremos às discussões de ordem sintático-semânticas em nossos arrazoados sobre as relações entre sujeitos, destacamos o que Grada Kilomba (2019, p. 15) escreve acerca da expressão "sujeito" em língua portuguesa: "No original inglês [em tempo: o livro de Kilomba foi primeiramente publicado em inglês em 2008], o termo *subject* não tem gênero. No entanto, a sua tradução corrente em português é reduzida ao gênero masculino - o *sujeito* -, sem permitir variações no gênero feminino - a *sujeita* - ou nos vários gêneros LGBTQIA+ - *xs* *sujeitxs* -, que seriam identificados como erros ortográficos. É importante compreender o que significa uma identidade não existir na sua própria língua, escrita ou falada, ou ser identificada como um erro. Isto revela a problemática das relações de poder e violência na língua portuguesa, e a urgência de se encontrarem novas terminologias". Em face disso, ela opta por escrever o termo em itálico, ou seja, *sujeito*. Nossa opção não seguiu a orientação de Kilomba, no entanto, é preciso alertar o leitor de que essa discussão está em curso há tempos fora do Brasil.

de uma dada ordem autoritária, ritualizada em uma postura de reprodução e de expropriação diante de si e do mundo.

A expressão “professor” vem da forma latina professor que, por sua vez, descende do verbo *profitari*,

[...] composto de *pro* e *fateri*, textualmente, ‘declarar ante’, ‘proclamar’. O verbo *fateri*, a rigor, guarda a acepção de ‘reconhecer’, ‘confessar’, e sua raiz latina *fa*, do indo-europeu **bha*, é a mesma que aparece, por exemplo, em *fabulare*, a qual, por meio do romance *fablar*, deu lugar ao nosso ‘falar’. O termo professor em latim clássico já tem a acepção de ‘mestre’, como o que ‘declama’, ‘ensina’. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 64-65)

Por conseguinte, se o professor é aquele que fala diante de alguém, isso demandaria, necessariamente, o estabelecimento do/de um diálogo. Porém, novamente nos reportando a situações cotidianas da educação, assistimos, n’algumas situações, ao acirramento de um autoritarismo que limita e reprime não somente a consciência e a formação do outro, mas também o próprio professor. Por outro lado, existem professores dispostos a sair de seus lugares, exercendo sua autoridade, o que veremos mais adiante do que se trata.

Nas acepções tomadas do GRANDE DICIONÁRIO (2010), duas expressões nos chamam a atenção nelas: o substantivo “processo” e a indicação de que educar é um “verbo transitivo”.

No *Dicionário de Filosofia* de Abbagnano (2012, p. 936), ainda que o verbete “processo” seja breve, lemos:

1. Procedimento, maneira de operar ou de agir. Por exemplo, ‘o P. de composição e de resolução’, para indicar o método que consiste em ir das causas ao efeito, ou do efeito às causas [...] 2. Devir ou desenvolvimento, por exemplo, ‘o P. histórico’. [...] 3. Concatenação qualquer de eventos [...]

Quanto ao “verbo transitivo”, nos orientamos pela lição de Rocha Lima (1980, p. 307-308):

1. Sendo o verbo a palavra **regente** por excelência, cumpre proceder sempre à verificação da natureza dos complementos por ele exigidos.
2. O complemento forma com o verbo uma *expressão semântica*, de tal sorte que a **sua supressão torna o predicado incompreensível, por omissivo ou incompleto**.
3. Em função do tipo de complemento que requerem para formar uma *expressão semântica*, assim podem se classificar os verbos: [...]
b) *Transitivos diretos*, que exigem a presença de um *objeto direto*. (os itálicos são do autor e os negritos, nossos)

Mesmo sob o risco de sermos tachada de “estruturalista”, a apreensão das expressões acima dispostas nos permite pensar a educação como processo – e não como fim – que aciona nos sujeitos envolvidos a produção e/ou aquisição de competências que, no devir presente, mantenham esses sujeitos em estado consciente/crítico de que a supressão de si, do outro e da coisa envolvida no processo provocará um efeito incompreensível, omissivo ou incompleto que comprometerá ações presentes ou futuras.

Ainda que as expressões "semântica", "transitivos" e "objeto" tenham sido destacadas por Rocha Lima (1988), a transitividade da/na educação se nos assemelha ao que Cecilia Bajour (2012, p. 25), ao refletir sobre a importância da escuta na leitura, escreve sobre "a democracia da palavra compartilhada", que "[...] implica [...] o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela."

Esse encontro entre sujeitos/intersubjetivo acaba por estabelecer uma nova semântica na ordem transitiva da leitura, no caso das reflexões de Bajour (2012), e da educação, em uma proposta que remonta aos ensinamentos de Paulo Freire, com quem fazemos coro neste texto. É preciso desobjetificar o outro, tornando-o também sujeito de um processo, o que se dá, inicialmente, no nível sintático, quando a expressão "objeto" é substituída por "sujeito". Uma vez que a sintaxe é alterada, a semântica também o é, solicitando de nós novas compreensões.

Sendo assim, nos interessa, sobretudo, educar como capacidade de produzir consciência crítica em outro(s) sujeitos(s). Numa primeira visada, de modo rasteiro, parece pertencer ao senso comum essa tal consciência crítica. A fim de problematizá-la, partimos da proposição de Theodor W. Adorno acerca do que ela seja, tomando a entrevista “Educação – para quê?” como norte. Perguntado sobre os objetivos das formas de educação, Adorno (2006, p. 151) responde:

Creio que isto se vincula intimamente ao próprio conceito de racionalidade ou de consciência. Em geral este conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é.

Pensar conscientemente, então, estaria situado no plano das experiências, próprias e alheias, e na capacidade do sujeito de desenvolvê-las, explicitá-las e apreendê-las imaginariamente, com o objetivo possível de emancipar-se.

Se a consciência crítica situa-se no plano das experiências, uma pergunta nos inquieta: com que tipo de experiências (con)vivemos hoje? Já na década de 1930, Walter Benjamin (1986, p. 115), como um contemporâneo, chamava a atenção sobre a pobreza das experiências humanas, especialmente depois do advento da 1ª Guerra Mundial, elegendo os livros de guerra para exemplificar a ocorrência: “Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral dos governantes”. Uma experiência não somente privada, porém coletiva e humana. Se Benjamin (1986) refere-se a uma das grandes narrativas de 100 anos passados, proporcionemos a nossos (possíveis) leitores a experiência de ser outro/a com a apresentação de um trecho do conto “Quantos filhos Natalina teve?”, de Conceição Evaristo (2016, p. 49-50).

O filho de Natalina continuava bulindo na barriga da mãe como se estivesse acompanhando também a busca que ela fazia na memória. Queria lembrar o caminho percorrido pelo carro. Um caminho que, por mais que se esforçasse, não conseguiria retomar e reconhecer nunca. Um trajeto que não pôde ver, pois tinha os olhos vendados pelos homens que chegaram de repente no seu barraco e a dominaram com força [...] O homem desceu do carro puxou-as violentamente jogou-a no chão; depois desamarrou suas mãos e ordenou que lhe fizesse carinho. Natalina, entre o ódio e o pavor, obedecia a tudo. Na hora, quase na hora do gozo, o homem arrancou a venda dos olhos dela. [...] Ele gozou feito cavalo enfurecido em cima dela. Depois tombou sonolento ao lado. Foi quando, ao consertar o corpo para se afastar dele, ela esbarrou em algo no chão. Presentiu era a arma dele. O movimento foi rápido. O tiro foi certo e tão próximo que Natalina pensou estar se matando também. Fugiu. Guardou tudo só pra ela.

A experiência de Natalina é negativa, indício representacional da barbárie, um conceito também negativo, que se abate, inicialmente, sobre o leitor, surpreendendo pela descrição concisa e objetiva das cenas de violência, e, de modo mais amplo, sobre a população brasileira, com destaque, nesse caso, para as mulheres negras e de baixa renda, no que se chama de “cultura do estupro”³. Notamos que a experiência do estupro foi silenciada e apagada dentro de si mesma pela personagem do conto de Evaristo (2016): em ritmo de “memoricídio”, a mulher não consegue refazer os caminhos que a levaram à cena de violência e à morte de seu algoz.

Restabelecendo o diálogo com o ensaio “Experiência e pobreza” de Benjamin, apesar da miséria e da violência de experiências como a de Natalina, pode haver um aspecto positivo na barbárie. Vividos como o estupro podem impelir “[...] a partir para a frente, a começar de

³ Lilia Moritz Schwarcz (2019, p. 192) se refere à “cultura do estupro” como aquela “[...] que envolve o ato criminoso mas também a negação e o silêncio, individual e coletivo, diante dele”.

novos, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1986, p. 116). Depois do estupro, Natalina guardou mais do que ódio, vergonha ou dor.

Guardou mais do que a coragem da vingança e da defesa. Guardou mais do que a satisfação de ter conseguido retomar a própria vida. Guardou a semente invasora daquele homem. Poucos meses depois, Natalina se descobria grávida.

Estava feliz. O filho estava para arrebentar no mundo a qualquer hora. Estava ansiosa para olhar aquele filho e não ver a marca de ninguém, talvez nem dela. Estava feliz e só consigo mesma. [...] Brevemente iria parir um filho. Um filho que fora concebido nos frágeis limites da vida e da morte. (EVARISTO, 2016, p. 50)

A personagem vinha de um histórico de filhos que lhe foram tomados: pelos pais, por Sá Praxedes – a velha que comia crianças –, pelo companheiro ou pelos patrões. O seu corpo, constantemente violentado, seja física, seja simbolicamente, depois do estupro, daria à luz um filho que não estaria marcado pela dominação que se abatia sobre Natalina. Com sorte, esse filho nem se pareceria com ela...

Experiências como as narradas no conto de Conceição Evaristo, apesar da pobreza, podem nos orientar na apreensão, por exemplo, dos traços constituintes da mentalidade brasileira e da sociedade nacional e na compreensão dos defeitos de origem do Estado republicano brasileiro, assentado em desigualdades herdadas dos tempos colonial e monárquico: desigualdade racial, desigualdade de gênero, desigualdade social, para ficarmos naquelas que saltam aos olhos. Por outro lado, o mesmo conto não perde seu valor estético, como objeto artístico que é, representando um modo de ver, de ser, de ler o mundo, oferecendo-se como um sismo que, abalando o leitor, o faz construir novos sentidos a partir do texto literário (BAJOUR, 2012), mantendo sua capacidade aguçada, a fim de estabelecer relações sensoriais com o texto.

Natalina alisou carinhosamente a barriga, o filho pulou lá de dentro respondendo ao carinho. Ela sorriu feliz. Era a sua quarta gravidez, e o seu primeiro filho. Só seu. De homem algum, de pessoa alguma. Aquele filho ela queria, os outros não. Os outros eram como se tivessem morrido pelo meio do caminho. Foram dados logo após e antes até do nascimento. As outras barrigas ele odiara. (EVARISTO, 2016, p. 43)

Se ainda hoje o texto literário é valorado segundo premissas que muitas vezes não fazem sentido, nem atingem sensorialmente o alunato/o/a leitor/a, reforçando que “[...] existe um panorama estético bom, belo, que não faz parte da vida [do aluno], e outro, feio e pobre, no qual ele está inserido” (MATOS, 2001, p. 57), narrativas como as de Conceição Evaristo podem

orientar o leitor na apreensão de outras formas de ver, de viver e de compreender o mundo em meio às suas práticas de agressão, de repressão e das mais variadas formas de violência.

Por outro lado, nos incomoda, especialmente como mulher, a construção de narrativas que representam a capacidade de sobrevivência feminina sob as condições mais adversas. Essa proposição nos foi sugerida por Grada Kilomba em *Memórias da plantação*, quando ela discute as conexões entre racismo e suicídio, tendo como *corpus* depoimentos de mulheres negras na Alemanha.

Essas imagens surgiram em resposta às representações racistas da mulher *negra* como preguiçosa, submissa e negligente em relação a suas crianças. [...] Forte e trabalhadora, em vez de preguiçosa, assertiva e independente, em vez de submissa, dedicada em vez de negligente. Tais imagens políticas foram uma forma de reivindicar uma nova identidade. (KILOMBA, 2019, p. 192. O itálico é da autora)

O conto "Quantos filhos Natalina teve?", de Conceição Evaristo, apresenta ao/à leitor/a o desejo maternal da protagonista, o que a leva a calar-se sobre o estupro, numa estratégia em que o silêncio serve como refúgio e como (re)existência, (re)instalando-a em sua identidade feminina e procriadora. Consubstancia-se, então, uma dinâmica narrativa paradoxal, que, se reforça a identidade feminina da mulher negra, também robustece uma função colonial: a da reprodução com o fito de gerar mão de obra para o trabalho escravo.

Ainda que haja o que, muitas das vezes, vemos como um empobrecimento do repertório imagético, literário, cultural e linguístico dos sujeitos⁴, é preciso que redimensionemos o que classificamos como "empobrecimento", tomando-o não de modo exclusivo/ao modo de exclusão, mas como forma de inclusão de experiências partícipes do cotidiano, do viver-com-si e do viver-com-o-outro. Mesmo porque

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles 'devoraram' tudo, a 'cultura' e os 'homens', e ficaram saciados e exaustos. (BENJAMIN, 1986, p. 118)

⁴ Aqui, abro um rodapé para, na 1ª pessoa, relatar meu espanto/minha experiência quando, em uma sala do 1º semestre do Curso de Graduação em Letras, durante uma aula sobre o trovadorismo português, fiz menção ao romance *O nome da rosa*, de Umberto Eco, e à sua adaptação fílmica homônima de 1986, e (somente) cinco ou seis pessoas conheciam, leram ou assistiram ao filme. Talvez tenha sido depois desse episódio que não me espantei mais e decidi rever minha postura em relação às várias possibilidades de leitura literária nas aulas e aos conhecimentos prévios do alunato.

Há um estado de exaustão e de fastio na cultura, na vida contemporânea – e que provavelmente já foi experimentado em outros momentos da humanidade – que não deve ser confundido com ausência de algo. Essa aparência de ausência esteve ligada, e ainda está, a um sentido patrimonialista do Estado brasileiro, e aqui nos (re)apropriamos do que Schwarcz (2019, p. 65) escreve sobre o patrimonialismo: “O conceito também sugere a importância do lugar patrimonial; isto é, do espaço individual que constantemente se impõe diante das causas públicas e comuns”. Adequando essa perspectiva para nossa discussão, a valoração dos objetos artísticos, entre eles, a literatura, é relativamente proporcional especialmente ao gosto e aos interesses das classes que detêm o poder financeiro e o poder de mercadejar com eles.

Ainda sobre a ausência, Adorno (2006, p. 150) tece um comentário que merece ser problematizado:

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formas reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência da formação, mas da **hostilidade** frente à mesma, do **rancor** frente àquilo de que são privadas. (Grifos nossos)

O processo educacional deveria mobilizar os sujeitos para o respeito diante daquilo de que não são detentores, o que vai para além de referentes de erudição e de saber escolarizado. Estamos falando dos níveis de apreensão e de compreensão do real e das diferenças sociais, econômicas, de gênero, étnicas, culturais e linguísticas, marcadas pela ação do tempo. Quando não se desenvolve a aptidão para o respeito, vivemos em uma sociedade marcada pela hostilidade e pelo rancor, como o demonstram, por exemplo, as manifestações nos comentários às notícias veiculadas pelas mídias digitais (*twitter*, *blog*). Segundo Adorno (2006, p. 154), “A educação [deve tornar] consciente a própria ruptura [do tempo] em vez de procurar dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade ou tolice semelhante”.

Em meio a toda esta discussão, nossa preocupação volta-se para a formação do professor de Letras/Literatura que atua nos curso de graduação. Entre outras questões, os docentes do ensino superior nas licenciaturas (e isso é válido para todas as licenciaturas) deveriam mostrar ao alunato a ruptura entre o que segue no ensino superior e o que está posto tanto em suas experiências de vida quanto nos ensinamentos fundamental e médio. Em tempo: por ruptura entendemos que haja uma postura dissonante e polifônica, que se afaste de uma relação hierárquica do tipo: “isto (presente) é melhor do aquilo (passado)” ou o contrário. É preciso

desestabilizar, no rol das experiências, relações binárias como: melhor x pior, superior x inferior, bonito x feio.

Reiteramos que o processo educacional deve ser compreendido como uma atividade relacional em que teoria-pesquisa-prática estão amalgamadas, sendo capaz de produzir sentido na aprendizagem desenvolvida nas salas de aula da universidade. Muitos dos problemas que enfrentamos residem na dissonância entre os conteúdos desenvolvidos nas salas de aula universitárias e a necessária correlação entre esses conteúdos e o que segue no universo cotidiano dos sujeitos e na educação básica.

Por vezes, resta a impressão dos docentes universitários como sujeitos alheios às vicissitudes do mundo e às experiências dos demais sujeitos envolvidos no processo educacional, dispostos a refutar o alheio, não percebendo que o texto literário, por exemplo, é feito de alheios (re)apropriados. Bajour (2012, p. 60) escreve:

A predisposição à surpresa por parte do mediador [do professor] é por sim mesmo uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros, dado que supõe partir do princípio de que as significações ou as maneiras de penetrar nos textos não estão dadas de antemão, ou de que não existe alguém, nesse caso o docente, que tenha a chave da verdade.

De modo geral, nas universidades, especialmente n'algumas áreas do conhecimento, os saberes não são produzidos, porém, repassados, “disciplinados”, segundo uma organização que não fica clara nem para o alunato da universidade, nem para o alunato que está nos ensinamentos fundamental e médio. Verificamos que ainda há uma certa dificuldade sobre a reflexão, a problematização e a correlação entre os conteúdos desenvolvidos, o que dificulta a possibilidade de produção de conhecimento. As referências e os modos de tratar os conteúdos escolares e não-escolares que os docentes universitários têm vão sendo inculcados e disseminados entre o alunato de modo, no mais das vezes, não-crítico e eivado de (pré)conceitos. No que tange ao texto literário, o próprio texto tem escapado do professor universitário e daqueles que labutam na educação básica.

Nossa percepção é que falta autoridade aos docentes universitários. Sustentamos o conceito de autoridade com base no ensaio "Que é autoridade?", de Hannah Arendt (1992). Antes, porém, de chegarmos às postulações de Arendt, vale destacar, em consonância com Abbagnano (2012, p. 113-114), que: a autoridade não é necessariamente um conceito político; os fundamentos da autoridade baseiam-se em argumentos naturais, divinos e humanos; a

autoridade "[...] não consiste na posse de uma força, mas no direito de exercê-la; tal direito deriva do consenso daqueles sobre quem ele é exercida", o que, assim nos parece, exclui a confusão entre autoridade e autoritarismo.

Feitas essas considerações e retornando ao ensaio de Arendt (1992), a constatação da pensadora é que a autoridade desapareceu do mundo moderno. Se nos lembrarmos de que "A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, *aumentar*, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação" (ARENDDT, 1992, p. 163-164), por que o seu desaparecimento? Nádia Souki (2001, p. 126) levanta uma hipótese: considerando que os ataques à autoridade são realizados em decorrência dos direitos à independência e à liberdade,

Esse tipo de confusão é próprio daqueles que desconsideram a importância do conceito de autoridade, por seu lugar lado a lado com a tradição. Os entusiastas da modernidade, com seu acento sobre a 'racionalidade', pregam que a tradição é inútil e sem valor, baseados na suposição de que a modernidade será obtida quando a tradição for destruída e suplantada. [...] Não é difícil observar que a autoridade, aí, é confundida com um poder conservador que cria obstáculos ao progresso.

Aqui, ao modo comparativo, lemos Arendt (1992) no entrecruzamento das ideias de Abbagnano (2012) sobre a autoridade e de Souki (2001) sobre a crise da autoridade. Se para o primeiro autoridade não é um conceito político, para a segunda ela é um conceito histórico, vez que o que se discute não é o conceito de autoridade e a sua legitimidade, mas como esse conceito é aprendido/apreendido em um dado tempo e num determinado lugar. Se para o primeiro os fundamentos da autoridade são da ordem da natureza, do divino e do ser humano, para a segunda, durante a modernidade, houve um esvaziamento desses valores, o que reduziu a autoridade a um lugar de poder e de violência em relação direta com os mandos e os desmandos dos governos. Se para o primeiro o exercício da autoridade depende daqueles sobre quem ela é exercida - e essa relação se estabelece com base em uma tradição -, a segunda, quando a autoridade é desvinculada da tradição, o que resta é "[...] uma dominação fundada nas capacidades técnicas ou uma tecnocracia" (SOUKI, 2001, p. 129). A autoridade passa então a ser instrumento de controle, passando ao estado de autoritarismo. Esse quadro acaba por negar o caráter derivativo da autoridade entre os vivos/os sujeitos do mundo presente, por seu afastamento da tradição.

Politicamente, a autoridade só pode adquirir caráter educacional se se admite, com os romanos, que sob todas as circunstâncias os antepassados representam o exemplo de grandeza para cada geração subsequente, que eles são os *maiores*, por definição. Sempre que o modelo de educação através da autoridade, sem essa convicção fundamental, foi sobreposto ao reino do político [...], serviu basicamente para

obscurecer pretensões reais ou ambiciosas ao poder, e fingiu querer educar quando na realidade tinha em mente dominar. (ARENDT, 1992, p. 161)

Por conseguinte, nega-se a autoridade como experiência fundacional que tem duas premissas básicas: a obediência e a memória. Em razão dessas duas condições, a autoridade se confunde, muitas vezes, com a violência e com o tradicionalismo. "Contudo a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, autoridade em si mesma falhou" (ARENDT, 1992, p. 129). Por outro lado, a profundidade exigida pela autoridade "[...] não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação" (ARENDT, 1992, p. 131). Retornemos à obra de Conceição Evaristo (2016, p. 112), desta feita, com o conto "Ayoluwa, a alegria de nosso povo", em que a memória parece ter perdido sua aura na formação da autoridade:

Os mais velhos, acumulados de tanto sofrimento, olhavam para trás e do passado nada reconheciam no presente. Suas lutas, seu fazer e saber tudo parecia ter se perdido no tempo. O que fizeram, então? Deram de clamar pela morte. E a todo instante eles partiam. E, com a tristeza da falta de lugar em um mundo em que eles não se reconheciam e nem reconheciam mais, muitos se foram.

A falta de lugar no mundo é a metáfora das tentativas seculares de silenciamento e de apagamento das vozes dos sujeitos negros escravizados; esses sujeitos foram silenciados e não silenciaram-se. Contudo, mesmo em um ambiente de aparente ocaso e de morte, uma luz ainda pode surgir:

À noite, quando reuníamos em volta de uma fogueira mais de cinzas do que de fogo, a combustão maior vinha de nossos lamentos. E em uma dessas noites de macambúzia fala, de um estado tal de banzo, como se a dor nunca mais fosse se apartar de nós, uma mulher, a mais jovem da desfalcada roda, trouxe uma boa fala. Bamidele, a esperança, anunciou que ia ter um filho. (EVARISTO, 2016, p. 113)

Aquele que tem autoridade não detém o poder, porém infunde confiança, não precisando usar violência ou persuasão, ou estabelecer uma relação que se dá por subordinação, como no caso do senhor e do escravo. De modo análogo, o professor que precisa dessas artimanhas assemelha-se a um tirano que, segundo Arendt (1992, p. 136), "[...] é o governante que governa como um contra todos, e os 'todos' que ele oprime são iguais, a saber igualmente desprovidos de poder". Além disso, ele despreza não somente o direito do(s) outro(s) sujeito às suas experiências, mas também, por vezes, ignora a existência de leis e de costumes balizadores e organizadores do bom diálogo e da (com)vivência.

O professor, em qualquer nível, precisa saber que

[...] viver em uma esfera política sem autoridade nem a consciência concomitante de que a fonte desta transcende o poder e os que o detêm, significa ser confrontado de novo, sem a confiança religiosa em um começo sagrado e sem a proteção de padrões de conduta tradicionais e portanto auto-evidentes, com os problemas elementares da convivência humana. (ARENDDT, 1992, p. 161)

Assim, acabam restando-nos indagações do tipo: como os professores universitários lidam com o conhecimento e com as experiências alheias sem se pensar e sem se situar no mundo como um sujeito também constituído de experiências e de conhecimentos prévios? Qual saber é objetificado e transformado em matéria de maior ou de menor importância, ou mesmo ignorada, no rol das disciplinas acadêmicas? Que tipo autoridade tem o professor universitário para fazê-lo? A quem serve essa prática? É possível racionalizar/tecnicizar um texto literário?

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? In: _____. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 139-168.
- ARENDDT, Hannah. Que é autoridade? In: _____. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Andrade. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 127-187.
- BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte política*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 114- 119.
- CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- GRANDE DICIONÁRIO. Língua Portuguesa. Acordo Ortográfico. Porto: Porto Ed., 2010.
- KAFKA, Franz. *A metamorfose*. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MATOS, Ricardo Hage de. Estética. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 55-58.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 21. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1980.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUKI, Nádia. Da crise da autoridade ao mundo invertido. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (Orgs.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 124-135. (Humanitas).

*Recebido em 02 de agosto de 2019.
Aceito em 17 de novembro de 2019.*