

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Patrício Ceretta

**AUTORIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE**

Santa Maria, RS  
2023



**Patrício Ceretta**

**AUTORIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Tevisan  
Coorientador: Prof Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Santa Maria, RS  
2023

Ceretta, Patrício  
Autoridade docente em tempos de pós-verdade / Patrício  
Ceretta.- 2023.  
164 p.; 30 cm

Orientador: Amarildo Luiz Tevisan  
Coorientador: Luiz Gilberto Kronbauer  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2023

1. Autoridade 2. Docência 3. Pós-verdade 4. Crise 5.  
Reconhecimento I. Tevisan, Amarildo Luiz II. Kronbauer,  
Luiz Gilberto III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, PATRÍCIO CERETTA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Patrício Ceretta**

**AUTORIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

**Aprovado em 30 de janeiro de 2023:**

---

**Amarildo Luiz Trevisan, Prof. Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Geraldo Antonio da Rosa, Prof. Dr. (UCS)**

---

**Lucio Jorge Hammes, Prof. Dr. (UNIPAMPA)**

---

**Iara da Silva Ferrão, Profa. Dra. (UNIDEAU)**

---

**Liliane Gontan Timm Della Méa, Profa. Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2023



Nas palavras de Polínio, educar era simplesmente “fazer-vos ver que sois inteiramente dignos de vossos antepassados”, e nesse mister o educador podia ser um companheiro de luta” ou um “companheiro de trabalho” por ter também, embora em nível diverso, atravessando a vida com os olhos grudados no passado. Companheirismo e autoridade não eram nesse caso senão dois aspectos da mesma substância, e a autoridade do mestre arraigava-se firmemente na autoridade inclusiva do passado enquanto tal.  
(ARENDETT, 1992, p. 244).



## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que os processos de vida são construções individuais, mas também coletivamente e que, para chegar aonde se chegou, muitas pessoas e situações contribuíram. Sendo assim, quero reconhecer e agradecer a vida que recebi de Deus e que tem me dado tantas dádivas, compartilhando com muitas pessoas. Agradeço meus pais Maria Eugenia R. Ceretta e José Ceretta que, mesmo a distância se fizeram presentes e que, mesmo com pouco estudo, fizeram a pergunta mais acertada, quando disse que ia fazer doutorado: “Para que estudar tanto?” Continuo procurando resposta para mim mesmo a esse questionamento. Agradeço também a meus seis irmãos pela acolhida e dedicação.

Preciso agradecer e reconhecer o acompanhamento feito pelo caríssimo professor orientador Amarildo Luiz Trevisan que, de maneira dedicada, didática e respeitosa, ajudou a delinear este escrito durante todo percurso e nos momentos mais áridos da pandemia.

A amiga e colega de estudo Larissa Freitas agradeço e reconheço a bondade, sabedoria, o profissionalismo e as partilhas de vida, bem como a revisão atenta, tirando de seu tempo para me auxiliar na revisão do texto.

Também à Caroline Mitidieri Selvero, pela amizade companhia e partilha e por realizar a tradução necessária para este escrito. Bem como ao bom amigo de longa data e estudioso de línguas estrangeiras Luiz Adriano Kord.

Por fim, à Província São Francisco de Assis e a todos e todas que fizeram parte da minha vida nesse longo tempo de pesquisa e escrita. A eles digo que a memória amorosa ficará eterna.



## RESUMO

### AUTORIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE PÓS VERDADE

AUTOR: Patrício Ceretta

ORIENTADOR: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

COORIENTADOR: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Esta tese se insere na linha de pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O intuito do trabalho visa contribuir com a prática docente, identificando as influências do ambiente da pós-verdade que estamos vivendo na autoridade docente, ou seja, no fazer dos professores. Procura-se compreender a autoridade docente e como ela se coloca neste tempo de *Fake News*, de verdades pré-fabricadas, em que as pessoas querem acreditar em algo sem preocupação alguma com a sua legitimidade. Para tanto, buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: em que medida a pós-verdade interfere na autoridade docente e se ela tem influxo particularmente no fazer dos educadores e na educação. Metodologicamente, o estudo tem caráter bibliográfico e fundamenta-se em uma abordagem qualitativa na perspectiva da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2015) e nas reflexões de Hannah Arendt (1992). Outros autores contemporâneos referendam as discussões sobre pós-verdade e as *fake News*, entre eles: Dunker (2017), D'ancona (2019), Keyes (2018) e Santella (2019). De forma específica, busca investigar qual o conceito de autoridade (docente) é possível vislumbrar a partir do pensamento de Hannah Arendt e Hans-Georg Gadamer, notadamente a partir das noções de responsabilidade e reconhecimento. Além disso, evidenciar a relação e as consequências entre autoridade docente e pós-verdade, procurando identificar como a compreensão de autoridade proposta por Arendt e Gadamer pode contribuir com o processo formativo docente para além da concepção vigente. Sustenta-se a tese de que a degradação social da verdade, proposta indiretamente pela pós-verdade, afeta diretamente alguns espaços da sociedade, como a política, e de modo particular na educação, pois, quando a verdade se esvai ameaça-se o futuro dos que chegam ao mundo. Dessa maneira, fica evidente que a crise da autoridade docente tem relação direta com a crise política que aflige a sociedade, pois governos autoritários e conservadores tendem a descredibilizar o fazer docente, posto sabermos que a autoridade docente fortalece o senso crítico dos estudantes, tornando-os atentos às demandas do tempo presente, criando autoconsciência do passado e uma visão de futuro que pode oportunizar um passo adiante na construção da história. Dessa forma, ampliar a percepção de que as relações vão para além de sentimentos e das percepções individuais diz respeito a um pertencimento a um grupo de pessoas reais que precisa se fortalecer mutuamente para fazer frente a um tempo que relativiza as questões mais elementares da educação. Isso porque o que está em jogo é o próprio ser humano, suas relações e as decisões diante dos novos desafios do tempo presente.

**Palavras-chave:** Autoridade. Docência. Pós-verdade. Crise. Reconhecimento.



## ABSTRACT

### TEACHING AUTHORITY IN TIMES OF POST-TRUTH

AUTHOR: Patrício Ceretta

GUIDELINE: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

COORDINATOR: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

doing. It seeks to understand teaching authority and how it stands in this time of Fake News, of pre-made truths, in which people want to believe in something without any concern about its legitimacy. To this end, we sought to answer the following research problem: to what extent does post-truth interfere in teaching authority and if it has an influence particularly on teachers' doing and on education as well. Methodologically, the study has a bibliographic character and is based on a qualitative approach of Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics perspective (2015) and Hannah Arendt's reflections (1992). Other contemporary authors reference the discussions on post-truth and fake news, among them are: Dunker (2017), D'ancona (2019), Keyes (2018), and Santella (2019). Specifically, it seeks to investigate which concept of (teaching) authority it is possible to glimpse from Hannah Arendt's thought and Hans-Georg Gadamer, notably from the notions of responsibility and recognition. Furthermore, to highlight the relationship and consequences between teaching authority and post-truth, trying to identify how the understanding of authority proposed by Arendt and Gadamer can contribute to the teaching education process beyond the current conception. The thesis is that the social degradation of truth, indirectly proposed by post-truth, directly affects some areas of society, such as politics, and, in particular why education, because when truth get lost, it threatens the future of those who come into the world. In this way, it is evident that the crisis of teaching authority is directly related to the political crisis afflicting society, since authoritarian and conservative governments tend to discredit teaching process, because they know that teaching authority strengthens the students' critical sense, making them aware of the present time's demands, creating self-awareness of the past and a vision of the future that can provide an opportunity for a step forward in the construction of history. In this way, broadening the perception that relationships go beyond feelings and individual perceptions, concerns a belonging to a real group of people who need to strengthen each other to face a time that relativizes the most elementary education's issues. This is because what is at stake is the human being himself, his relationships, and his decisions when facing the new challenges of the present time.

**Keywords:** Authority. Teaching. Post-truth. Responsibility. Recognition.



## RESUMEN

### AUTORIDAD DOCENTE EN TIEMPOS DE POSVERDAD

AUTOR: Patrício Ceretta

ORIENTADOR: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

COORIENTADOR: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Esta tesis hace parte de la línea de investigación Enseñanza, Conocimiento y Desarrollo Profesional (LP1), del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Santa Maria/RS. El trabajo tiene como finalidad contribuir con la práctica docente, identificando las influencias del ambiente de posverdad que estamos viviendo en la autoridad docente, es decir, en el quehacer de los profesores. Se busca comprender la autoridad docente y cómo ella se posiciona en esta época de *Fake News*, de verdades prefabricadas, en las que las personas desean creer en algo sin preocuparse por su legitimidad. Por lo tanto, buscamos responder al siguiente problema de investigación: en qué medida la posverdad interfiere en la autoridad docente y si tiene una influencia particular en el quehacer de los educadores y en la educación. Metodológicamente, el estudio es de carácter bibliográfico y se basa en un abordaje cualitativo desde la perspectiva de la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2015) y en las reflexiones de Hannah Arendt (1992). Otros autores contemporáneos sustentan las discusiones sobre la posverdad y las *fake news*, entre ellos: Dunker (2017), D'ancona (2019), Keyes (2018) y Santella (2019). Específicamente, busca investigar cuál concepto de autoridad (docente) es posible vislumbrar a partir del pensamiento de Hannah Arendt y Hans-Georg Gadamer, especialmente a partir de las nociones de responsabilidad y reconocimiento. Además, resaltar la relación y las consecuencias entre la autoridad docente y la posverdad, buscando identificar cómo la comprensión de autoridad propuesta por Arendt y Gadamer puede contribuir al proceso de formación docente más allá de la concepción actual. Se sostiene la tesis de que la degradación social de la verdad, indirectamente propuesta por la posverdad, afecta directamente a algunos ámbitos de la sociedad, como la política, y particularmente en la educación, pues cuando la verdad se desvanece, se amenaza el futuro de quienes llegan al mundo. De esta forma, se evidencia que la crisis de la autoridad docente está directamente relacionada con la crisis política que afecta a la sociedad, pues los gobiernos autoritarios y conservadores tienden a desacreditar la labor docente, pues saben que la autoridad docente fortalece el sentido crítico de los estudiantes, haciéndolos atentos a las exigencias del presente, creando una autoconciencia del pasado y una visión del futuro que pueda dar un paso adelante en la construcción de la historia. De esta manera, ampliar la percepción de que las relaciones van más allá de los sentimientos y las percepciones individuales, se trata de pertenecer a un grupo de personas reales que necesitan fortalecerse mutuamente para enfrentar un tiempo que relativiza las cuestiones más elementales de la educación. Esto porque lo que está en juego es el propio ser humano, sus relaciones y las decisiones frente a los nuevos desafíos del presente.

**Palabras clave:** Autoridad. Docencia. Posverdad. Responsabilidad. Reconocimiento.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A verdade morreu .....	58
FIGURA 2 – “La Vérité”, Jean-Léon Gérôme, 1896 – em português: “A verdade saindo do poço” .....	121



## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPED SUL	Reunião Científica Regional da Anped
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBICT	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
STF	Supremo Tribunal Federal
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
1.1	SABERES E APRENDIZADOS RECOLHIDOS NA TRAJETÓRIA EDUCATIVO: VESTÍGIOS DO MUNDO DA VIDA .....	25
1.2	SABERES E APRENDIZADOS: ALGUMAS MEMÓRIAS DE AUTORIDADE (EDUCACIONAL) .....	27
1.3	O LABIRINTO DO SABER: QUESTÕES E POSSIBILIDADE NO PROCESSO FORMATIVO .....	30
<b>2</b>	<b>UM CAMINHO NO LABIRINTO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: FIO DOURADO DE ARIADNE</b> .....	35
2.1	REMINISCÊNCIAS DO PROCESSO FORMATIVO/EDUCATIVO.....	37
2.2	HERMENÊUTICA FILOSÓFICA COMPREENSÃO E MÉTODO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO .....	41
2.3	HERMENÊUTICA COMO FORMA DE COMPREENDER O PROCESSO FORMATIVO EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE.....	44
2.4	HERMENÊUTICA COMO FORMA PEDAGÓGICA DE SE COLOCAR NO LUGAR DO OUTRO .....	49
2.5	ALGUMAS PÉROLAS JÁ RECOLHIDAS E TRAZIDAS A SUPERFÍCIE, POR OUTROS AUTORES .....	50
<b>3</b>	<b>DA PÓS-MODERNIDADE A PÓS-VERDADE: IMPASSES EDUCACIONAIS DA PROMESSA NÃO CUMPRIDA</b> .....	57
3.1	CARACTERÍSTICA E DEFINIÇÃO DA “PÓS” (VERDADE).....	59
3.2	DA PÓS-MODERNIDADE À PÓS-VERDADE E O (DES)ENTENDIMENTO SOBRE A VERDADE.....	60
3.3	PÓS-VERDADE: DEFINIÇÃO, SENTIMENTO OU RAZÃO .....	65
3.4	FAZER DOCENTE: UM DESAFIO ENTRE RAZÃO E EMOÇÃO NA PÓS- VERDADE.....	72
<b>4</b>	<b>NOTÍCIAS FALSAS/ <i>FAKE NEWS</i> ENTRE A INFORMAÇÃO E A DESINFORMAÇÃO</b> .....	75
4.1	VISIBILIDADE E OBJETIVIDADE DAS <i>FAKE NEWS</i> .....	78
4.2	MUDANÇA NA FORMA DE PESQUISAR A EDUCAÇÃO: DA BIBLIOTECA À BIBLIOTECA LIVRE .....	80
4.3	QUANTO AO PROBLEMA DA JUSTIFICAÇÃO DA AUTORIDADE (DOCENTE) .....	81
4.4	AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES HERMENÊUTICAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	83
4.5	UMA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE AUTORIDADE .....	86
4.6	A RELAÇÃO ENTRE AUTORIDADE E ESCLARECIMENTO COMO FORMA DE AUTONOMIA.....	88
4.7	ATRIBUIÇÕES DA AUTORIDADE E O SEU SENTIDO TAMBÉM PARA A EDUCAÇÃO .....	92
4.8	POR UMA HERMENÊUTICA DA AUTORIDADE DOCENTE .....	95
<b>5</b>	<b>CRISE, AUTORIDADE(DOCENTE) E TRADIÇÃO</b> .....	99
5.1	ALGUNS ELEMENTOS A SEREM PENSADOS SOBRE A CRISE DA AUTORIDADE DOCENTE.....	102
5.2	EXPRESSÕES DA CRISE DA AUTORIDADE/DOCENTE: ALGUMAS IMPLICAÇÕES .....	105

5.3	PARA COMPREENDER A CRISE DA AUTORIDADE DOCENTE.....	108
5.4	RUPTURA DA TRADIÇÃO E A QUESTÃO DA AUTORIDADE DOCENTE .....	112
5.5	O NÃO RECONHECIMENTO, AGRAVAMENTO NAS RUPTURAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS .....	114
5.6	CRISE DA AUTORIDADE DOCENTE E O DESCRÉDITO NO SABER .....	116
<b>6</b>	<b>PÓS-VERDADE E EDUCAÇÃO: ALTERNATIVAS À AUTORIDADE DOCENTE .....</b>	<b>121</b>
6.1	PERCEPÇÕES E COMPREENSÕES EDUCACIONAIS: DO DISTÓPICO AO UTÓPICO.....	123
6.2	DA AUTORIDADE A AUTORIDADE DOCENTE: SE FAZER RESPONSÁVEL PELO MUNDO .....	128
6.3	RESPONSABILIDADE: AUTORIDADE DOCENTE HOJE: ENTRE O PASSADO E A PROMESSA.....	131
6.4	RECONHECIMENTO: EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DA RELAÇÃO “EU COM O “TU” .....	137
6.5	RECONHECIMENTO DA AUTORIDADE DOCENTE: SENTIDO PARA ALÉM DO QUE É CONHECIDO, UM CAMINHO DE ESCLARECIMENTO .....	140
6.6	RECONHECIMENTO E CONHECIMENTO: UMA VIA DE MÃO DUPLA NA EDUCAÇÃO .....	142
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>149</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>157</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese está ligada ao desenvolvimento do projeto de pesquisa “Teorias da Violência na Educação: Formação de Professores para atuar em Situações de Conflito”, aprovado na Chamada MCTIC/CNPq – Edital Universal nº 28/2018 - faixa C com tempo de execução previsto de 18/02/2019 a 17/02/2025<sup>1</sup>, o qual é desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM), na Linha de Pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1).

A construção da tese parte das preocupações já desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação -GPFORMA (certificado pelo CNPq) ao qual estou vinculado no Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM. A preocupação de uma crise na autoridade docente em tempos de pós-verdade<sup>2</sup> tornou-se bastante evidente a partir do desenvolvimento do referido projeto de pesquisa.

As intenções desta tese, que tem como título: “Autoridade Docente em Tempos de Pós-verdade”, permeiam a prática docente, identificando possíveis consequências da pós-verdade na autoridade docente, ou seja, no fazer dos professores e na relação destes com os estudantes. Nesse sentido, constitui-se um estudo bibliográfico de natureza qualitativa na perspectiva da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e nas discussões de Hannah Arendt.

Assim sendo, procuro compreender o conceito de autoridade docente e como ele se coloca neste tempo de fake News (notícias falsas) e verdades pré-fabricadas e, para isso, reservei um capítulo para definir melhor a compreensão de autoridade a partir de Arendt e Gadamer, fazendo a partir daí algumas interlocuções com o ambiente da pós-verdade. O problema de pesquisa está formulado da seguinte maneira: em que medida a pós-verdade influencia a autoridade docente? Ou seja, procuro observar, a partir dos referenciais de Arendt e Gadamer, se esta ambiência tem algum influxo particularmente no fazer dos educadores e na educação, espaço este que presencia tensionamentos entre estudantes e docentes.

---

<sup>1</sup> Teorias da Violência na Educação: Formação de Professores para atuar em situações de conflito, registrado no Gabinete de Projetos do CE/UFSM sob nº 045847, aprovado na Chamada MCTIC/CNPq – Edital Universal nº 28/2018 - faixa C com tempo de execução previsto de 18/02/2019 a 17/02/2025 (prorrogado pelo CNPq em função da pandemia da COVID-19) e registrado sob o CAAE 49293021.5.0000.5346. Desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM), na Linha de Pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional.

<sup>2</sup> Em linhas gerais o termo indica uma relativização ou que a verdade deixou de ser referência. Este conceito será melhor desenvolvido e compreendido no capítulo 3 desta tese.

Na tentativa de responder a essa questão, proponho, como objetivo geral, compreender como este tempo, chamado de pós-verdade, influencia na autoridade docente e na educação. Para conseguir desenvolver o objetivo geral, elaborei os seguintes objetivos específicos: a) investigar qual conceito de autoridade (docente) é possível vislumbrar a partir do pensamento de Hannah Arendt e Gadamer; b) evidenciar a relação e as consequências entre autoridade docente e pós-verdade; c) identificar como a compreensão de autoridade proposta por Arendt e Gadamer pode contribuir com o processo formativo docente para além da concepção da pós-verdade.

De modo particular, desejo explorar a relação da pós-verdade como compreensão de autoridade docente, diferenciando de autoridade do professor, uma vez que esta diz respeito a relação com os estudantes e a relação entre pessoas que ocupam lugares diferentes no processo de ensino e aprendizagem. Já a atividade do professor é o exercício da docência, logo, é nele que se assenta o processo formativo e o conhecimento que o professor possui em sua área específica.

Desejo buscar subsídios à tese de que autoridade docente, na atualidade, é fortemente influenciada, questionada e afetada pelo ambiente da pós-verdade, sendo seu expoente no questionamento ao fazer dos educadores. Nesse sentido, dois textos de Hannah Arendt servirão como base na pesquisa, “A crise na educação” e “Que é autoridade?”, ambos extraídos da obra “Entre o Passado e Futuro” (1992), textos que vêm a dialogar muito bem com a demanda educacional que se está vivendo na contemporaneidade no Brasil, ainda que estes fossem elaborados muito antes da concepção de pós-verdade. Além desses dois escritos, também a obra Verdade e Método (2015), de Hans-Georg Gadamer, ajudará orientar a parte metodológica, bem como na compreensão do conceito de autoridade.

A temática da autoridade docente, em tempos de pós-verdade, nasce da fusão reflexiva entre os textos referidos, uma vez que darão uma compreensão do que seja autoridade a partir da ruptura com a tradição. Além de outros autores que tratam do tema da pós-verdade, por eles trazerem fundamentos teóricos para compreender os discursos proferidos em redes digitais de comunicação, tais como: Dunker (2017), D’Ancona (2019), Keyes (2018) e Santella (2019).

Sendo assim, a aproximação desta tese ao projeto “Teorias da Violência na Educação: Formação de Professores para atuar em Situações de Conflito” se dá em nível teórico investigativo, de modo particular no quesito inovação de conceitos-chave. “A inovação está na contribuição com o fundamento conceitual das investigações em Educação, ao propor nova perspectiva de investigação sobre o tema violência na Educação, trazendo novas interpretações de textos importantes da filosofia” (TREVISAN, 2018, p. 15), mas também no desafio de olhar

como essa prática se dá nas redes digitais de comunicação, espaço este, por excelência de disseminação dos princípios da pós-verdade, com suas diversas formas de expressão e sensível ao exercício da docência.

O projeto que serve de referência desta tese já fora tema de alguns artigos científicos, entre eles o texto intitulado “Crítica dos Arquivos da Violência Escolar: Um olhar Filosófico e Psicanalítico” (TREVISAN *et al.*, 2022), publicado na Revista Imagens da Educação (UEM). Nele os autores, entre outras questões, atentam para o fato de as escolas estarem renunciando a autoridade e transferindo a sua responsabilidade pedagógica de pôr limites a outros espaços. “Em muitos casos se busca apoio de órgãos como universidades, ministério público, empresas, brigada militar, conselho tutelar, ou mesmo através de palestras com psicólogos, professores universitários, policiais e também com líderes religiosos, etc.” (TREVISAN *et al.*, 2022, p. 137). Essa ação não seria um problema em si, uma vez que as escolas não são ilhas isoladas no meio do nada, mas interagem efetivamente com a sociedade como um todo.

No entanto, revela-se desafiador às escolas fazerem um movimento autorreflexivo sobre essa demanda e sobre a própria autoridade docente, já que isso parece não estar acontecendo.

[...] é comum o processo de transferência da autoridade e da responsabilidade “sobre o que fazer” para fora dos muros da escola, como se não fosse necessário haver uma reflexão da escola com a comunidade, mas simplesmente o repasse ou expulsão do acontecido de uma instância para outra. Ao delegar para outro ambiente tal demanda, a escola perde a sua autonomia didático-pedagógica e administrativa, situação esta que já vem ocorrendo em escolas militarizadas, o que reduz o tratamento da violência a mecanismos biopolíticos corretivos e de repressão (TREVISAN *et al.*, 2022, p. 137).

As constatações apresentadas remetem a pensar o fazer do professor, uma vez que é ele que se depara com as questões de violência e suas consequências, muitas vezes se percebendo desprovido de alternativas frente a tal desafio, assumindo para si uma responsabilidade que não é somente da escola, mas de uma crise generalizada de autoridade. O mais preocupante, evidenciado pela pesquisa, é a perda de autonomia das escolas frente às situações surgidas.

O que confirma tal constatação são os dados gerados pelas inúmeras pesquisas realizadas por vários grupos de pesquisa, entre eles o grupo de estudos Formação Cultural, Hermenêutica e Educação – GPFORMA (Certificado pelo CNPq). Esses grupos apontam para uma renúncia da escola em tratar o tema da violência, que se dá pelo fato de os professores não terem recebido, em seu processo formativo inicial, aportes para trabalharem em situações de conflito. Isso faz pensar sobre o processo formativo como um todo, e por consequência a concepção de autoridade docente que se forma a partir de tal lacuna no processo formativo.

Essa transferência de responsabilidade para o exterior das escolas aponta para uma desresponsabilização da autoridade gestora, abrindo mão de um encargo próprio do espaço escolar. O que está por traz disso é um imaginário que os espaços educativos sejam lugares sagrados e imunes à violência e às vicissitudes da vida cotidiana. Quando, na verdade, a escola deveria ser o espaço de inclusão e socialização dos indivíduos, proporcionando o desenvolvimento cognitivo, mas principalmente emocional e de inserção social.

Os autores ainda pontuam que, ao contrário do que propunha o ideário escolanovista: “A descentralização da figura do professor em prol do aluno não foi acompanhada de uma compreensão pedagógica mais efetiva de qual é a função do educador em relação à coordenação de suas ações, como ficou evidente em diversas experiências de redução da violência nas escolas” (TREVISAN, 2022, p. 130). Ou seja, não é delegando a outras esferas sociais que se resolve a violência nas escolas, pois há muitos elementos a serem levados em conta, entre eles a questão da cultura digital que se interpõe atualmente na relação professor e estudantes. Sobre isso Zuin & Zuin (2019, p. 22) afirmam:

É justamente na sociedade da cultura digital que a presença do professor se torna imprescindível, na medida em que ele ou ela se transforma em promotor de mediações conceituais. Quando os educadores, conjuntamente com os alunos, relacionam historicamente as informações obtidas na internet e refletem sobre as contradições nela engendradas, então há uma chance de que as etiquetas e os rótulos algorítmicamente obtidos sejam criticamente analisados e questionados quanto à sua pretensão ideológica de neutralidade. Se for assim, tornar-se-ia possível que o professor revitalizasse, por meio do uso da tecnologia digital, sua condição de *auctoritas*, pois seria uma autoridade fundamentada na condição de que ele ou ela e seus alunos se transformariam em autores e artífices do processo de produção do conhecimento.

Portanto, os autores contrapõem a imposição dos meios digitais à presença do professor como aquela pessoa que indica um caminho a seguir, frente à tendência algorítmica que modifica o comportamento e a forma de relacionamentos. A isso se estendem as iniciativas tomadas para a diminuição da violência nas escolas, fruto da responsabilidade dos professores que, através do conhecimento, são reconhecidos como uma referência necessária em tempo de pós-verdade. Além de perceber que a escola e a educação necessitam, como bem acentua António Nóvoa: “Pensar sem ceder ao imediatismo. Só conseguiremos enunciar outras possibilidades se nos libertarmos da tirania do presente. Então, poderemos cumprir a nossa responsabilidade perante a humanidade futura” (2022, p. 36).

## 1.1 SABERES E APRENDIZADOS RECOLHIDOS NA TRAJETÓRIA EDUCATIVO: VESTÍGIOS DO MUNDO DA VIDA

Além do exposto, outra inspiração para esta tese nasce do chão da vida, por isso, desejo fazer uma anamnese, de forma livre, do contexto em que esta pesquisa nasce, ou seja, de fatos e de acontecimentos que se destacam em nosso tempo até verter o tema atual. Algumas memórias de pessoas que marcaram a minha vida e trajetória escolar, devido aos aprendizados que me proporcionaram. A parte teórica e o mundo da vida unem-se contribuindo para pensar acerca da temática “Autoridade docente em tempos de pós-verdade”.

A escrita desta tese, quase em sua totalidade, foi realizada durante o período da pandemia do Covid-19, com os recursos literários disponíveis e com o envolvimento emocional próprio desse tempo histórico. Além da pandemia, no cenário mundial iniciou-se uma Guerra, a Rússia invade a Ucrânia, com argumentos pouco consistentes, nada mais atual no atual cenário de pós-verdade e Fake News<sup>3</sup>, tangenciando assim o exercício de notícias difusas e a distorção da verdade. Além dessa guerra outras acontecem simultaneamente como é o caso da Etiópia, Iêmem, Mianmar, Haiti, Síria, Afeganistão, sem que tenham a mesma repercussão midiática, seja ela tradicional, seja ela digital<sup>4</sup>.

Aliás, a afirmação de que, na guerra, a primeira vítima é a verdade é muito ajustada, já que os argumentos apresentados para a aplicação da violência geralmente são construídos a partir de fatos que não se comprovam ao longo da história. Esses argumentos fazem pensar sobre negar a presença e a existência do outro, menosprezo ao seu fazer, ou ainda, questionamento ao papel da educação na contemporaneidade com o intuito de negar seu papel na construção do tecido social. Sobre a questão do negacionismo, em recente artigo, Charlot (2021, p. 9) afirma: “O negacionista silencia as observações e os acontecimentos que não apoiam o que ele defende, mas apresenta outros, [...], muitas vezes imprecisos, mal definidos, reinterpretados, inventados, que supostamente comprovam o que ele pretende”.

O discurso negacionista da ciência foi pauta constante nas falas do Presidente da República Brasileiro no período da elaboração desta tese, reflexo em parte, da mesma postura do presidente dos Estados Unidos (Donald Trump) e de outros países que possuem um alinhamento político semelhante. O problema não só se apresenta na postura do discurso, mas

---

<sup>3</sup> Em alguns momentos no decorrer do texto esta palavra será utilizada como “notícias falsas” tradução do Inglês para o português da palavra *fake News*. O conceito será melhor desenvolvido no cap.4 desta tese.

<sup>4</sup> C. f. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60690640>. Acesso em: 09 jun. 2022.

nas consequências que o mesmo causa ao saber, à compreensão, ao mundo da vida, ao reconhecimento, à vida das pessoas, ao cuidado com o mundo de modo geral.

Obstante a isso, a escrita foi um exercício gratificante, pois é um repassar a própria história, percebendo de que maneira o tema afetou a trajetória de minha vida até o momento em que decidi tomá-lo como objeto de estudo. Considero importante ressaltar que, até chegar ao tema da “Autoridade docente em tempos de pós-verdade”, fui para muitos lados: grandes mudanças aconteceram desde a apresentação do pré-projeto de doutorado até aqui. Perceber essas mudanças é observar que o conhecimento é dinâmico, precisa de um tempo de maturação, e o esclarecimento vai acontecendo à medida que o conhecimento vai sendo elaborado.

Entendo que refletir sobre a autoridade docente e a pós-verdade tem um sentido de ser no atual contexto, seja por que se faz necessário refletir sobre o fazer dos professores em sala de aula, seja por que a grande quantidade de informações que nos chegam, através das redes digitais e aplicativos, tiram o foco do que é essencial no processo educativo e, não raras vezes, disseminam informações difusas de conteúdo sectário.

A enxurrada de informações faz com que toda a atenção pareça mais urgente e relevante do que aquilo que compete, ou seja, formar e informar o ser humano para bem se conduzir no mundo da vida. É importante prendermos nossa atenção na figura do professor, visto que possui um papel determinante a ser desempenhado na sociedade através da educação. Arendt (1992) afirma que a educação é uma das atividades mais elementares e necessárias da sociedade, devido ao papel que desempenha em introduzir as crianças no mundo, para além disso, introduzir as pessoas na complexa rede de relações que o tempo apresenta, abrindo assim a compreensão para um mundo mais humanizado.

Ligado a esse contexto macro, a forma autoritária e agressiva de governar é um dos sintomas claros da atual confusão entre autoridade e autoritarismo que vivemos. O discurso adotado é sempre apoiado no argumento baseado na moralidade, na tradição, na religião, quando na verdade as práticas são espúrias, corruptas, violentas e de certa forma odiosas às classes populares. O discurso institucional de ódio generalizador é construído de maneira pensada e articulada, para fazer com que o espaço da docência perca importância na sociedade, uma vez que, por princípio, ela é a maneira mais eficaz de construir um senso crítico do social, ao desenvolver cientificamente o conhecimento.

Adentrar nessas questões relacionadas a criar um senso crítico e desenvolver caráter nos indivíduos é o cerne da educação, por conseguinte da filosofia da educação, da formação de professores, do fazer do professor e de sua relação em sala de aula. Nessa perspectiva pode ser comparado a adentrar em um labirinto com muitos compartimentos, entrecruzamentos,

implicações e dificuldades. É um caminho de autorreflexão que não permite desvio de percurso se quiser chegar ao centro ou encontrar saída, frente à complexidade do caminhar em tal lugar.

## 1.2 SABERES E APRENDIZADOS: ALGUMAS MEMÓRIAS DE AUTORIDADE (EDUCACIONAL)

Na tentativa de iniciar a elaboração de questões, quero resgatar algumas memórias, que julgo serem importantes. São lampejos de memórias significativas guardadas na profundidade do mar da vida. Este resgate não terá o compromisso de ser um relato completo da vida pessoal, mas apenas se deter a alguns pontos.

A filósofa Hannah Arendt (2007), ao falar de Benjamin, lembra que se faz necessário ser “pescador de pérolas”<sup>5</sup>, de modo particular para garantir o presente em vista do futuro, sem esquecer o que fora vivido no passado por aqueles que nos antecederam.

Ao longo de minha vida, muitas pessoas deixaram marcas de autoridade e outras de autoritarismo; mais à frente procurarei apresentar uma distinção satisfatória para essas diferenças. É impossível relatar todas as experiências, mas desejo pinçar algumas, para demonstrar como chego a esse tema. Usando a linguagem arendtiana, desejo mergulhar na profundidade do mar para juntar algumas pérolas depositadas pela história.

A primeira pérola a ser colocada à vista refere-se à figura do meu avô paterno, Agostinho Ceretta, que foi professor a partir da década de trinta do século passado. Mesmo não o tendo conhecido pessoalmente, pois faleceu antes de meu nascimento, sempre ouvi muitas histórias envolvendo sua prática docente e forma de lecionar, bem como sobre as boas relações educacionais que estabelecia com as crianças que alfabetizou.

Lembrando-me de que, naquela época, ir à escola era algo raro, principalmente para as classes populares de baixa renda, e consistia basicamente em aprender a ler, escrever, fazer contas, utilizando as quatro operações matemáticas, alguma noção de geografia, conhecimentos gerais e, não raras vezes, o professor também era o catequista, (termo que se utiliza para designar a pessoa que instrui adolescentes na doutrina cristã da Igreja Católica Romana). Sobre

---

<sup>5</sup> Walter Benjamin *trabalha com a ideia hermenêutica de que os saberes são semelhantes a estilhaços brilhantes de pensamento: Afirma que como “o pescador de pérolas que vai ao fundo do mar, não para extrai-la e levá-la à luz do dia, mas para arrancar das profundezas o rico e o estranho, pérolas e corais, e os carregar, como fragmentos, à superfície. [...] O que guia esse pensar é a convicção que, se é bem verdade que a vivacidade sucumbe aos estragos do tempo, o processo de decomposição é simultaneamente processo de cristalização; que no abrigo do mar nascem novas formas e configurações cristalizadas que, tornadas invulneráveis aos elementos, sobrevivem e esperam somente o pescador de pérolas que as levará ao dia: como ‘estilhaços brilhantes de pensamento’ [...]”* (ARENDR, 2007, p. 111).

a questão específica de como eram formados os professores nesse período histórico, Saviani (2009), em texto intitulado “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, afirma o seguinte:

A partir dessa afirmação se compreende que a formação de tais professores era algo muito elementar, apenas para suprir as demandas básicas do conhecimento. Na precariedade que se apresentava à tarefa educativa, o avô Agostinho deixou uma marca na vida de muitas famílias e pessoas que até o presente momento ainda são testemunhas vivas de um professor que procurava introduzir as crianças daquela época no mundo<sup>6</sup>.

A autoridade que exercia era de fato mais pela persuasão e conselho, do que pelo poder que tinha, uma vez que o relato colhido era de que a família sempre passou dificuldades financeiras e, não raras vezes, faltava item essencial, devido à baixíssima remuneração como professor, às precárias condições de produção agrícola e à persistência de problemáticas de saúde na família.

No entanto, o prestígio que um professor possuía nas comunidades interioranas daquela época é algo um tanto incompreensível para nosso tempo. Talvez porque esses docentes se sentissem responsáveis pelo lugar em que exerciam seu magistério, envolvendo toda comunidade no processo de ensino e aprendizagem, seja por apresentações em datas comemorativas, seja como conselheiro/conciliador.

A mentalidade vigente na época era pautada pela tradição cristã do catolicismo, logo, carregava os traços de tal compressão de mundo. Por isso esses educadores expressavam bem, na visão teológica oficial da Igreja, que “a tarefa do sábio é colocar ordem nas coisas” (AQUINO, 1988, p. 59) e, neste caso, quem tinha mais instrução era tido como autoridade inquestionável.

Quando me refiro a essa memória, faço-a como forma de pautar que, no tempo relatado, as compreensões de mundo e de necessidades faziam com que se tivesse um olhar muito diferente sobre a docência e suas interfaces.

Esse jeito de se relacionar e influenciar a comunidade local e os estudantes me faz lembrar da obra “Quando éramos filósofos: a história dos alunos de Merlí” (LOZANO, 2019). “Essa obra literária que também se tornou obra cinematográfica apresenta uma forma envolvente e criativa do professor Merlí”, ensinar filosofia a seus estudantes, proporcionado

---

<sup>6</sup> Cf. “Gente e História: Protagonistas do Centro Serra – Rs”. SCERER, Helio; MONTAGNER, Clara Luiza (Org.) 1ª ed. Sobradinho – Rs. Centro Serra Editora, 2017. Já o termo “introduzir a criança no mundo” é de Arendt, se encontra no célebre artigo “A crise da Educação” e usarei esse termo em diferentes momentos para me referir ao processo vivido ou proporcionado através da educação.

uma compreensão da filosofia na prática da vida, e como ela pode ser mais que teoria, impactar na vida das pessoas. Além de demonstrar que os estudantes não são passivos, mas que há uma necessidade de acreditar no potencial para enfrentar os desafios que estão no horizonte de compreensão do tempo presente. Em uma de suas falas a filosofia serve “para refletir sobre o ser humano e para questionar as coisas” (LOZANO, 2019, p. 9). E ainda, ela oferece elementos para refletir sobre a própria existência, seja para enfrentar contradições e derrotas, seja para desfrutar das conquistas. Da ficção para a realidade há uma distância muito grande, mas entendo que a forma de ensinar da época do avô Agostinho tinha muito a ver com a preocupação de preparar as pessoas para o mundo da vida, uma forma não usual.

Essa pérola de que diz respeito a minha história fica mais preciosa quando percebemos que essa realidade foi vivida aqui na América, quando a Europa começava a vivenciar os horrores do nazismo e a fuga em massa de judeus da Alemanha acontecia para a França. Além disso, os primeiros campos de refugiados começavam a serem formados nesse território, e entre eles se encontrava Hannah Arendt. Segundo Adler (2007), só em 1933 houve trinta e sete mil refugiados que adentraram na França. Por maior que seja a distância geográfica, percebe-se que alguns elementos estão muito interligados e implicados. Por isso, servem como ilustração e forma de indicar contextos políticos distintos representativos da diferença entre autoridade e autoritarismo.

Outra pérola a ser recolhida para pensar sobre autoridade docente diz respeito ao ambiente de convívio social que vivia ainda na infância e adolescência. Não tem ligação diretamente com ambiente escolar, mas com um dos pilares apontados por Arendt, quando disserta sobre a problemática da crise. Para ela a crise é política e se expressa no declínio dos três pilares da sociedade romana, a saber: a autoridade, a tradição e a religião (ARENDR, 1992). Na comunidade que vivia o espaço de convivência social por excelência era a comunidade Eclesial. Nos finais de semana as pessoas se reuniam para realizar uma cerimônia que consistia em ler alguns textos sagrados e alguns devocionais.

A liderança principal era uma mulher com certa idade que tinha o reconhecimento e o respeito de todos os membros daquele grupo. Uma pessoa muito discreta, de pouca fala, certa timidez, sempre sentava no mesmo lugar no banco da igreja. O trabalho que ela realizava era fazer a faxina do templo e cuidar das plantas, de modo particular das samambaias, que eram frondosas e com vigor inigualável.

A pergunta que me faço hoje, depois de vários anos de estudo, encontros, desencontros e vivências, é basicamente esta: que autoridade era exercida por essa senhora que persuadia a todos, de maneira simples e discreta sem proferir discursos e, no entanto, obtinha o

reconhecimento de todo um grupo de pessoas? Sob esse aspecto podemos considerar que esse reconhecimento revela também o exercício de uma autoridade.

Quando me ponho a escrever sobre isso, fico pensando nesse tempo em que há tanta informação, ruídos de comunicação, curtidas, compartilhamentos, rapidez nas trocas de informações, se essa seria uma forma de conseguir reconhecimento em meio a tantos condicionantes. No contemporâneo, o anonimato parece representar a morte social, sendo assim um exemplo, como o acima descrito, parece ser absurdo e infundado. No entanto, entendo que há um exercício docente escondido nessa aparente melancolia. O valor das coisas não está na quantidade de coisas que se faz, mas no que se é e no como se faz o que se faz.

Talvez, enquanto se é adolescente, fique mais difícil entender que o reconhecimento não é conhecer novamente, pelo contrário, o reconhecimento é perceber de outra forma o que já se conhecia. Ver que as coisas na vida são dinâmicas e fruto daquilo que se é como pessoa, e também pelas coisas bem realizadas com dedicação. Nessa idade é mais complicado ainda entender e aceitar a questão da autoridade, já que a característica contestadora do adolescente e a urgência de pulsão da vida não deixam tempo para perceber a sutileza do que venha a ser a autoridade. E que ela é expressa ora pela não coerção, ora pela argumentação.

Digo isso, pois como minha família é numerosa, houve a necessidade de constantemente meus pais precisarem se posicionar, para que a ordem reinasse mais que o caos. Nesse caso, âmbito pré-político, segundo Arendt (1992), fica compreensível que tal atitude contribui para o entendimento de que a vida em grupo depende também de reconhecer algo ou alguém como referência. Talvez por isso tive uma adolescência de muita contestação e militância em diferentes movimentos sociais, a começar pelo grupo de jovens e grêmios estudantis.

Todas essas experiências remetem a uma dimensão que penso ser importante para entender como, individualmente, o exercício do poder, da ética e também da violência vai sendo elaborado e constituído aos poucos em nós. Até porque, como nos lembra Arendt (1992), autoridade implica uma relação de obediência e de responsabilidade, isso não acontece da noite para o dia, mas é um processo vivido progressivamente.

### 1.3 O LABIRINTO DO SABER: QUESTÕES E POSSIBILIDADE NO PROCESSO FORMATIVO

A escrita de uma tese é como um labirinto. Há um certo medo de perder-se no labirinto construído, que se dará com ajuda de pessoas que já caminharam por essas sendas. A imagem do labirinto nos remete a uma conhecida narrativa mitológica, qual seja: “O labirinto do

Minotauro<sup>7</sup>”. Por que trazer essa narrativa, neste momento da escrita? Porque tecer o referencial teórico que fundamente a escrita desta tese, articulado as minhas memórias e às pessoas que, de alguma forma, fizeram parte das minhas vivências é adentrar esse labirinto, refletindo e construindo o próprio tema que inspirara esta tese, a partir de agora não mais empiricamente. Dentro da analogia mítica, o refletir hermenêutico será o fio condutor que servirá como indicador de caminho para sair da escuridão e encontrar a luz da sabedoria, ou seja, uma compreensão sobre o tema da autoridade docente em tempos de pós-verdade.

A importância de investigar sobre este tema já mencionado, se dá justamente por estarmos atravessando uma crise ética sem precedentes, ainda que essa afirmação seja recorrente e um tanto repetitiva em alguns escritos. A veracidade dessa afirmação e a atualidade dela são constatáveis pela pressão que os professores vêm sofrendo nos últimos anos. A crise se mostra mais cruel através da negligência dos poderes constituídos, quando afirmam falsamente, por exemplo, que, nas Universidades Federais, os professores fazem “doutrinação”. Talvez a face mais cruel, seja justamente a culpabilização desses profissionais por índices deficitários de aprendizagem. Quando na verdade se sabe que é fruto de opções políticas mal feitas.

Ainda gostaria de pontuar o motivo do uso do termo docente e não professor. Por entender que a palavra docente é mais abrangente que simplesmente professor, ainda que comumente são utilizados como sinônimos. Docência se refere ao ofício que o professor exerce, o labor de sua profissão. Ao mencionar autoridade docente, em uma parte específica da pesquisa, quero chamar atenção para algo mais profundo e abrangente que o simples fato exponencial da autoridade do professor, como indivíduo, que está em relação com os estudantes. Quando estou mencionando o termo docência quero indicar um modo específico de ser e de agir do professor, principalmente nesse tempo chamado pós-verdade.

É preciso reiterar que o tema da pós-verdade é muito recente e por isso carece de literaturas que teorizem sobre a mesma a fim de compreendam melhor essa ideia. Ao mesmo tempo, observa-se um aumento significativo de pesquisas que levam em conta esse conceito novo, incorporado inclusive pela Academia Brasileira de Letras no ano de dois mil e vinte e um.

---

<sup>7</sup> Sua significação é de múltiplas interpretações, mas gostaria de me valer da acepção do labirinto em si e o fio dourado que Teseu foi deixando ao adentrar no labirinto da criatura. O fio (de lã) da sabedoria que Ariadne o alcançou serviu de referência. Quando se faz o caminho do esclarecimento para a escuridão do desconhecido a sabedoria nos guia. Cf. o texto disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/minotauro-o-mito-e-suas-multiplas-leituras/>. Acesso em: 01 jun. 2022.

Obstante a isso esta tese segue uma lógica argumentativa baseada em referenciais teóricos para além dos dois autores principais. De modo singular aos que teorizam sobre a pós-verdade e também sobre a educação. É realizado um caminho argumentativo que procura esclarecer os principais conceitos e implicações dos mesmos ao fazer docente. Procuo fazer uma ampliação dos conceitos de autoridade enquanto conceito geral para o conceito de autoridade docente de forma específica, vislumbrando uma crise da autoridade docente causada pela pós-verdade.

A questão principal não é retomar todas as reflexões já elaboradas por autores clássicos sobre o que venha ser a verdade, e sim pontuar que o fazer docente necessita desse referencial para se constituir. Quando a verdade é solapada por um relativismo dicotômico entre razão e emoção, pode desestruturar aquilo que é próprio da educação.

Temas como a “A crise na Educação” e “Que é Autoridade?” desenvolvidos por Arendt (1992) instigam a pensar a autoridade docente em tempos de pós-verdade. Estes temas e textos da autora, entendo que podem ajudar a refletir sobre a autoridade docente em tempos em que se dissimula a verdade e manipula deliberadamente as informações sem culpa de tal prática. O que nos atrai nessa autora, além dos escritos em si, é o que eles provocam no processo de construção do raciocínio acerca da temática que estamos nos propondo a investigar, ainda que várias décadas nos distanciam de quando foram elaborados.

Para melhor compreender o desdobramento da tese, abaixo apresento uma breve síntese do que trabalharei nos diversos capítulos. No capítulo I, abordarei a questão metodológica a partir da metáfora do mito de Minotauro, detendo-me especificamente ao fio de Ariadne, a personagem do referido mito que se apaixona por Teseu e o ajuda, entregando um novelo de lã dourado para que ele entre no labirinto do Minotauro e possa de lá retornar. Essa linguagem ilustrativa do título quer introduzir os argumentos que justificam a opção do uso da hermenêutica filosófica de Gadamer na condução da pesquisa. Ela representa o fio dourado que orienta o pesquisar no labirinto argumentativo, bem como apresenta o argumento de ser importante para refletir sobre autoridade docente no contexto da pós-verdade, de modo particular sob a ótica do seu necessário esclarecimento.

Para melhor argumentar e compreender, o capítulo foi dividido em subtítulos, as subdivisões foram elaboradas a partir dos argumentos do próprio autor e de comentadores de suas obras. Ainda que haja autores que não percebem na hermenêutica uma forma de conduzir a pesquisa, ela é uma forma particular de compreender não só os textos, mas também a pessoa, uma vez que o ser humano é singular em sua existência de compreensão de mundo. Da mesma forma necessita ser compreendido.

Nesse mesmo capítulo, através da metáfora das “pérolas”, apresento alguns elementos de minha história pessoal, a fim de indicar que o tema está ligado também à minha trajetória de vida. Posteriormente, investigo como está o estado da arte das pesquisas sobre o tema da tese; este servirá também para agregar mais obras literárias que ajudarão nas reflexões sobre o tema.

Já no capítulo II, a partir da gravura “A verdade morreu”, do artista Espanhol Goya, apresento definições de pós-verdade e *fake News*, bem como a relação com a pós-modernidade. A gravura servirá de inspiração para refletir e relacionar as consequências da pós-verdade na autoridade docente, uma vez que a mesma relativiza a verdade, objeto central do fazer docente. A relação dúbia entre razão e emoção parece ser uma máxima da pós-verdade, ficando materializada na produção e difusão das *fake News*, afetando inclusive a forma e conteúdo das pesquisas científicas e acima de tudo influenciando diretamente no fazer docente.

Em uma última sessão do capítulo argumento sobre as compreensões de autoridade expressas por Hannah Arendt, quando esta afirma que, em educação, autoridade diz respeito a se fazer responsável pelo mundo e por aqueles que chegam a ele. A essa primeira compreensão acrescento o entendimento de Gadamer, que indica a necessidade de conhecimento e reconhecimento para haver autoridade. Dessa forma é indicada a contribuição da hermenêutica para a autoridade docente.

No capítulo III especificamente apresento indícios de uma crise presente no fazer docente na contemporaneidade, usando como suporte o escrito de Hannah Arendt, a partir da reflexão contidas no escrito “A Crise da Educação”. Foram aí indicados elementos da crise da autoridade, bem como uma definição de crise a partir de diferentes autores. Desde a definição etimológica de crise, refletirei sobre a ruptura da tradição a partir do contexto sócio-histórico para, em seguida, retomar a afirmação arentiana de que a autoridade na educação assume um sentido de responsabilidade.

No capítulo IV iniciarei apresentando a obra de arte conhecida como “a verdade saindo do poço” do artista Francês Jean Léon Gérôme. A referida figura provoca a reflexão inicial juntamente com a parábola que narra a história de a verdade e a mentira terem se banhado juntas. Ao roubar as vestes da verdade, a mentira sai pelo mundo se apresentando como verdade aos olhos dos humanos. Esta analogia servirá para relacionar o tema investigado ao tempo de pós-verdade e à produção de *fake News*.

O referido capítulo pretende ser uma perspectiva as argumentações apresentadas nos capítulos anteriores, por isso, desenvolve a compreensão de responsabilidade e de reconhecimento na perspectiva de Arendt e Gadamer como sendo uma tarefa primordial da

autoridade docente e também necessária ao fazer docente nesse tempo chamado de pós-verdade. Sendo assim, tem-se a intenção de atentar para elementos essenciais do fazer docente e como ele é peça chave para fazer frente a esse tempo.

Tendo isso presente, iniciarei o capítulo que segue apresentando argumentos de como a hermenêutica tem me acompanhado ao longo da minha trajetória, bem como apresentando uma definição de autoridade e o caminho metodológico.

## 2 UM CAMINHO NO LABIRINTO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: FIO DOURADO DE ARIADNE

Neste momento, desejo apresentar a metodologia que orienta o caminho desta tese. A palavra metodologia, vem de método, em sua origem etimológica Grega “methodos”, palavra composta por duas partes, a primeira traduzida por “meta” que significa, através de, ou então, por meio de. E a segunda parte, “hodos” significa, via, direção ou caminho, ou seja, metodologia é o caminho através do qual ou por meio do qual se chega a um fim ou a um objetivo projetado, uma forma de ordenar o pensar e organizar a argumentação de forma consistente esclarecida, algo que estará sempre presente sem necessariamente ser percebido.

Cabe salientar que a hermenêutica filosófica tem me acompanhado em meus estudos desde a graduação em Filosofia e posteriormente na Teologia, área esta que fora o berço da hermenêutica, uma vez que era utilizada para interpretar os textos sagrados, sobre isso Palmer (1969, p. 15) afirma:

Hermenêutica é uma palavra que cada vez mais se ouve falar nos círculos teológicos, filosóficos e mesmo literários. A nova hermenêutica emergiu como um movimento dominante na teologia protestante europeia, defendendo a hermenêutica como o ponto central dos actuais problemas teológicos.

A isso se soma, o fato de a hermenêutica ser o estudo dos princípios metodológicos da interpretação da bíblia, apresenta um caminho interpretativo aos textos tidos como sagrados. Partindo dessa compreensão muitos outros pensadores se somaram no processo reflexivo fazendo uma transição para outras áreas do conhecimento literário.

No entanto, com Gadamer, acontece um giro de compreensão passando do uso exclusivo na área teológica para um processo de compreensão a partir da filosofia, sendo assim mais ampliado. Proporcionando percorrer um caminho que parte do indivíduo, e de sua curiosidade epistêmica, visita as mais diversas teorias, em nosso caso às da educação, e retorna para o indivíduo transformando as formas de compreensão de si e do próprio conteúdo, a isso Gadamer chama de giro hermenêutico.

Com isso fica claro que o que perfaz a essência da formação não é o alheamento com tal, mas o retorno a si, que pressupõe naturalmente o alheamento. Nesse caso, a formação não deve ser entendida apenas como o processo que realiza a elevação histórica do espírito ao sentido universal, mas é também o elemento onde se move aquele que se formou (GADAMER, 2015, p. 50).

Essa formulação que Gadamer propõe a partir de Hegel indica que a indivíduo vive na cultura e ela o forma, ao mesmo tempo que o agente formador da cultura são as pessoas em sociedade. Sendo assim, está sempre no processo formativo buscando a superar a sua natureza

formada a partir dos costumes e da linguagem que o mesmo está inserido. Ou seja, ele trabalhou a partir de si mesmo e extraiu de si o que é em si mesmo. O que se percebe com isso é que a formação e o processo formativo é tarefa do ser humano, exige um empenho para sair das percepções particulares a fim de construir uma percepção universal, para isso a pessoa precisa desenvolver uma autoconsciência de si, nas palavras de Hegel é um “em si para si” um giro que sai do indivíduo para voltar a ele mesmo, não em um sentido solipsista, mas como fusão de horizontes. Nesse voltar a si a compreensão se amplia e se fortalece.

Pelo exercício do diálogo, o conhecimento é entendido não como algo produzido fora, dado como pronto, e que se acrescenta ao homem a partir de instâncias exteriores. A rigor não existe um saber com esse grau de objetividade e pelo qual a educação deve necessariamente pautar a sua ação (TREVISAN, 2000, p. 171).

De modo singular, pelo fato de a educação precisar do outro como interlocutor. Este outro que pode ser a pessoa, o texto, obra de arte, ou como o próprio Gadamer (2015) afirma o outro como outro sujeito que se relaciona, aproxima-se e distancia-se tendo uma percepção desde outra ótica, proporcionando uma formação cultural. O caminho metodológico a partir da hermenêutica filosófica sob a ótica da formação cultural quer ser esse caminho seguro de des/orientação para ampliar nossa compreensão sobre o tema da autoridade docente em tempos de pós-verdade.

Sendo assim, nesse capítulo, primeiramente será apresentado algumas memórias que julgo ser significativas para entender como chego ao tema desta tese, as mesmas se confundem ao processo formativo que fora iniciado em uma cultura e contexto bem específico, e que necessariamente deixaram marcas em toda a trajetória. Cabe salientar que os argumentos teóricos indicados são os fundamentos pelo qual a hermenêutica filosófica é usada como metodologia.

Em seguida, alguns argumentos sobre as características da hermenêutica filosófica relacionando-a com o método. Na sequência, apresento argumentos que justificam a opção por essa metodologia, indicando a relevância da mesma para a compreensão do tema pesquisado.

De maneira pontual, na segunda parte deste capítulo apresento o estado do conhecimento sobre o tema investigado, destacando de modo particular três trabalhos que dão pistas significativas sobre autoridade do professor e a relação com o fazer docente. Esta parte em específico tem o desejo não só de apresentar os distanciamentos dos demais trabalhos, mas para marcar o recorte que desejo aparentar com o tema da autoridade docente ao invés de autoridade do professor em sala de aula.

## 2.1 REMINISCÊNCIAS DO PROCESSO FORMATIVO/EDUCATIVO

Desejo nesse momento exercitar a memória, lembrando como começou a minha trajetória formativa, ou melhor, quando fui “introduzido no mundo” (ARENDR, 1992), ainda na primeira série, gostaria de salientar que vou relatar algumas memórias apenas e que por vezes não tem uma linearidade cronológica. A primeira cena que vem à memória é de quando estava pegando um saco de açúcar de cinco quilos vazio, na véspera do primeiro dia de aula, para lavar no tanque, que ficava embaixo de um pé de pera. Ele serviria de mochila até a minha mãe confeccionar uma sacola de tecido. Depois de seco, a orientação materna era de que passasse álcool com um tecido para remover as escritas em azul da marca do açúcar.

Após a remoção, cuidadosamente coloquei um caderno pequeno com folhas amareladas, pois este era de papel jornal, uma borracha, um lápis de grafite e uma caixa de lápis coloridos com doze cores, que a madrinha tinha presenteado. Enquanto escrevo, lembro-me do cheiro desses materiais, de tão marcante que foi esse momento e a euforia de ir, pela primeira vez, à aula. O traje usado para o primeiro dia de aula era chinelo de dedo, bermuda de elástico, feita em casa por minha mãe e camiseta (nova).

Precisava caminhar dois quilômetros até a escola, a qual tinha por nome “Escola Municipal de Ensino Fundamental São Valentim”. Caminho feito às pressas com um misto de ansiedade por não saber o que me esperava e não conhecer ninguém das crianças que frequentariam a mesma série, e angústia por entender que estava deixando para trás algo que gostava de fazer, brincar e ajudar nos trabalhos da roça, também pelo fato de ter que fazer todo o trajeto sozinho. Esses dois, sentimentos me acompanharam até terminar as graduações, quando finalmente pude compreender melhor os motivos de tais sentimento e também olhar o estudo não como obrigação, mas como possibilidade de ver o mundo desde outro ponto de vista.

A acolhida fora feita pela diretora da escola; não me lembro o que falou, mas sei que foi um discurso mais autoritário e amedrontador do que motivador para uma criança que chegava à escola, ao mundo, à educação<sup>8</sup>. Não conhecia ninguém e, na sala, havia vários colegas da

---

<sup>8</sup> Com o passar dos anos fui percebendo que a forma autoritária da diretora tinha uma razão de ser, uma vez que, o Brasil estava saindo do período da Ditadura Militar. Oficialmente se diz que este regime perdurou de 01 de Abril de 1964 á 15 de março de 1985. Esses vinte e um anos de governo autoritário formou uma geração inteira, imprimindo uma marca nas pessoas e na educação do país. As feridas do Golpe Militar, não foram devidamente cuidadas, suas marcas e resquícios perduram até hoje, de tanto em tanto assombra nossa democracia e o sistema educacional. Quanto a diretora em questão, precisamos fazer uma ressalva, já que naquele contexto ela precisava ser duplamente competente, de um lado por ser mulher em um regime totalitário formado por homens (em sua quase totalidade) e por outro por ter um cargo de coordenação de uma escola.

Obs.: Optei por não indicar o nome da diretora nem da professora por questão ética. O referido episódio se refere ao ano de 1986, na então Escola Municipal de Ensino Fundamental São Valentim – Sobradinho, Rs, Brasil.

mesma idade e outros com um pouco mais, todos estavam na mesma sala, pois era multisseriada.

Tudo muito novo e inédito, pois nunca tinha pegado um lápis ou um papel antes, recordo-me de que nem sentar direito conseguia naquele espaço que, por muito tempo, fora incômodo, uma vez que a minha vontade era de estar livre do lado de fora da sala de aula, mas a professora que era responsável pela primeira série ajudou a me acomodar. Essa ajuda ficou marcada positivamente em minha memória, pois acredito que foi a primeiro gesto de carinho que recebi e que me fez sentir acolhido naquele ambiente, que frequentaria pelos próximos cinco anos. Hoje, ao lembrar desse fato, percebo que os saberes e o fazer de um professor podem ser usados de diferentes formas, configurando um processo de interação humana, como nos lembra Tardif (2014), ou deformando as motivações, o que pode causar revoltas e agressividades.

Somente hoje entendo aquele gesto e movimento de fazer sentar comodamente e puxar a carteira mais para perto, literalmente entrei no labirinto do saber intelectual (entrei na escola, no mundo da educação, na busca de conhecimento, na necessidade de deixar a infância e caminhar até aqui). O discurso de autoafirmação e autoritarismo feito pela diretora ficou registrado de maneira negativa, mas o gesto humanizador da professora, sem nenhuma ação discursiva, somente me encorajando, foi o que pautou uma trajetória toda.

E parece ser a expressão mais forte do que venha a ser a autoridade docente. Para Freire (2011, p. 43), “as vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno o simples gesto de um professor”. Para além disso, a figura do professor pode ser a única forma e presença humanizadora que uma criança ou adolescente pode ter diante de si, sendo referência positiva entre o seu mundo interior e as relações sociais a serem tecidas.

Não posso deixar de fazer menção aos meus pais, José e Maria Eugênia. Minha mãe teve oportunidade de estudar até a terceira série do ensino fundamental, já meu pai estudou em casa, uma vez que o meu avô, relato feito acima, era professor e, para dar escolaridade às crianças da vizinhança, recebia em troca dias de trabalho dos pais dos estudantes. O período de escolarização era bem restrito, bem como aquilo que aprendiam, como método: a prática era escrever as lições em uma pequena lousa, decorar a lição, apagar o escrito e voltar a escrever outro assunto para decorar novamente.

Hoje quando olho o caderno de chamada do vovô Agostinho, guardado como relíquia de família, ou me lembro do sorriso fácil da vovó Cecília (nunca frequentou uma escola), percebo que as coisas vão se repetindo em nossa vida, mais do que imaginamos; refiro-me a um jeito de educar e se deixar educar, à prática educativa e à maneira de exercer a autoridade,

pois essa questão diz respeito a uma maneira de ser como pessoa, da forma como foi sendo elaborado interiormente o exercício da autoridade, ultrapassando o âmbito escolar. Passa pelo ambiente “pré-político”, como afirmou Arendt (1992), e chega aos espaços acadêmicos.

Ainda fazendo memória de elementos que me ajuda a pensar sobre autoridade docente preciso me referir ao período que envolveu o final do quinto ano e o início do sexto ano período em que para continuar estudando precisava deslocar-me ao centro da cidade, uma vez que a escola do interior possuía somente até a quinta série. Este período foi muito distinto do primeiro, já que a dinâmica de ensino aprendizagem mudara com a introdução de disciplinas e professores para cada área do conhecimento. Esse período foi marcado por uma reprovação e um período de dois anos de afastamento das salas de aula.

O que é importante nesse relato é mais uma vez a forma como uns e outros professores conduziram o processo seja antes da referida parada ou no retorno as salas de aula. Gostaria de salientar que os docentes tiveram uma atitude de acolhida e compreensão para introduzir-me novamente na dinâmica escolar. Hoje reconheço que os processos de escuta, entrelaçada e dedicação nas aulas conduzidas de forma compreensiva ajudaram para que minha história escolar não se transformasse em estatística de evasão escolar.

Já no ensino médio, pareço ter um lapso de memória, e ficou marcado alguns momentos relacionados mais ao conteúdo do que propriamente aos professores e suas práticas. Ainda que alguns marcaram pela sua capacidade de desenvolver conteúdos de maneira sistemática, segura e consistência teórica, demonstrando conhecimento do tema que abordavam. Me refiro especificamente a professores de química, biologia e matemática, que ocasionalmente, desenvolviam o conteúdo sem a necessidade de estar preso a manuais, livros ou manuscritos. Algumas vezes incentivavam os estudantes a trazerem questões de vestibular ou da vida, respectivas as suas áreas de conhecimento, a serem explanadas e resolvidas em sala de aula, usando formulas e nomenclaturas complexas e específicas. O que deixava os estudantes impressionados positivamente com tal prática.

Entendo que aqui possa ser dito a compreensão de Gadamer (2015) sobre autoridade, quando afirma que para haver autoridade precisava haver conhecimento e reconhecimento alguns professores de fatos ficaram marcados pelo seu conhecimento e a forma como foram construindo o conhecimento junto aos estudantes.

Já o curso de filosofia ajudou muito a fundamentar os conhecimentos e as reflexões, até então experimentados empiricamente, além de dar uma clareza maior sobre os elementos relacionados ao discurso e os efeitos deste no mundo da vida das pessoas. De modo particular,

a disciplina de filosofia da linguagem fez-me entender que o que se profere, da maneira que se profere e o lugar que se profere têm uma ação concreta na vida humana e não humana.

Tenho pensado sobre isso nos últimos tempos, de modo particular no que se refere ao forte apelo emocional na formação de opiniões, bem como, tantas notícias falsas e informações imprecisas: parece que o verbo proferido perdeu seu poder transformador, sua ação eficaz. Para além disso, em nosso tempo, as notícias falsas ou *fake News* são usadas indiscriminadamente para confundir e provocar contradições de todo tipo e ordem, e isso tem implicância direta no processo formativo e na prática docente.

Dentro da minha trajetória acadêmica, considero importante lembrar que a graduação em teologia foi determinante para entender como o campo religioso, seja ele de qual denominação for, é terra fértil para enraizamento do tema que queremos tomar nas mãos, justamente por acessar e trabalhar no emocional e psicológico mais profundo das pessoas, além de ser proporcionado a liderança uma condição.

Muitas vezes, o discurso ético esconde “lobos vestidos de ovelhas”, para usar uma linguagem própria da teologia, que se utilizam desse ambiente permeado de credibilidade pelo sagrado, para impor vontades que não condizem com a proposta originária. Por outro lado, esse ambiente pode ser fonte de inspiração para uma vida ética e fomentadora da cultura de paz; as diferentes teologias concorrem para um mesmo fim que é o cultivo de virtudes e o exercício da autoridade como serviço.

Realizei meu processo formativo filosófico teológico morando em um bairro periférico de Porto Alegre, em base a isso gosto sempre de afirmar que nossa cabeça pensa no lugar em que nossos pés pisam e nosso raciocínio flui na direção do que nossos ouvidos ouvem e nossos olhos veem. Nesse sentido, foi muito bom ter feito tais estudos naquela realidade, pois a teologia da libertação fez mais sentido e foi para muito além dela mesma, tornou-se, para mim, pedagogia da libertação, uma ética da libertação, uma hermenêutica da libertação, autoridade libertadora.

Nesse local trabalhei como coordenador de uma das unidades do Centro de Promoção da Criança e do Adolescente<sup>9</sup>, obra social que trabalha com crianças e adolescentes em risco e em condições de vulnerabilidade social. Junto com a coordenação pedagógica éramos desafiados a criar condições para que aquelas crianças e adolescentes pudessem fazer experiências mais humanizadoras, de cultura de paz, e que, na medida do possível, se afastassem do círculo de violência que era recorrente.

---

<sup>9</sup> C.f. Disponível em: <https://cpca.org.br/>. Acesso em: 01 jun. 2022.

Essa vivência mudou meus conceitos de formação e de saberes, devido o desafiador processo de condução do desenvolvimento profissional daqueles educadores, que contemplasse a realidade. Era comum alguns profissionais terem um discurso bem afinado e uma reflexão com clareza teórica, mas no trabalho socioeducativo, tencionavam a relação entre pares e com as crianças e adolescentes ao invés de serenar as relações.

No artigo intitulado “Saberes Necessários á Atuação do(a) Professor(a)” Mchota (2017) argumenta sobre a importância dos saberes pedagógicos na atuação em sala de aula, segundo esse autor, não basta que o docente tenha os saberes específicos das áreas do conhecimento e os saberes da experiência, pois muitas vezes o conhecimento específico não dá conta de tudo que implica a relação de ensino aprendizagem, por isso os saberes pedagógicos e didáticos precisam se fazer presente. Para o autor em questão, os saberes pedagógicos e práticos não resumem a técnicas e métodos de repasse de conteúdo.

Em sua reflexão Mchota (2017) deixa claro que os saberes pedagógicos são constructos realizados em sala de aula, por tanto, vai além dos saberes específicos da área do conhecimento ao qual o professor é formado ou saberes da experiência. O mesmo autor continua refletindo a partir de Pimenta (2000), afirmando que a identidade do professor se baseia na articulação entre os saberes das áreas específicas, com os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. E é justamente na integração desses saberes que faz possível a atuação do professor. Nenhum conhecimento tem primazia sobre o outro e quanto mais harmonia entre eles mais facilidade é a atuação do professor.

O exercício da docência, sem sombra de dúvida, foi importantíssimo nesse processo, tanto para vincular a atual escolha do tema, quanto para perceber os pontos de vistas diferentes sobre a questão da autoridade docente e também da pós-verdade. A tarefa do professor está na fronteira entre um tempo que passou e se tornou conhecimento e um futuro que ainda não chegou. E os estudantes são aqueles que estão no limiar entre o presente e o futuro. Sua tarefa, entre outras, é apresentar o mundo aos novos e, ao mesmo tempo, se deixar iluminar pela novidade trazida pelos estudantes sem descuidar do que já foi pesquisado e consolidado como conhecimento. Esse encontro é privilegiado de diferentes perspectivas e horizontes existenciais.

## 2.2 HERMENÊUTICA FILOSÓFICA COMPREENSÃO E MÉTODO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Com as memórias acima indicadas, quero continuar aprofundando o assunto na perspectiva da filosofia da educação e da formação de professores. Segue como orientação um

estudo bibliográfico de natureza qualitativa na perspectiva da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Realizei essa opção, pois entendo que, como é próprio da hermenêutica proporcionar uma melhor compreensão da linguagem, ela também nos ajuda a compreender as demandas da formação na atualidade. De modo particular, quando nos referimos a formação neste tempo chamado de pós-verdade, ele acaba nos colocando diante de uma nova forma de linguagem que não estava no horizonte de compreensão de Arendt nem de Gadamer, autores que são regência em nossa pesquisa. Sendo assim, Grondin (2012, p. 144-145) indica uma relação universal da hermenêutica com a linguagem quando afirma que:

[...] a universalidade da hermenêutica deve ser entendida, sobretudo, em um sentido *linguístico*: toda interpretação, toda relação com o mundo, pressupõe o elemento da linguagem, visto que a realização e o objeto do entendimento são necessariamente linguísticos.

É a partir dessa universalidade da linguagem que se faz necessário entender que a hermenêutica filosófica é uma forma diferenciada de método, ainda que não admitida por alguns autores, muito menos esteja na relação dos manuais de metodologias científicas. No entanto, o primado de tal método reside no perguntar, uma vez que toda pergunta pressupõe uma compreensão prévia. Ela é distinta do tradicional Cartesiano que estabelece uma relação de sujeito pesquisador e objeto a ser pesquisado, sendo necessário dissecar o objeto até extrair toda a verdade que nele contenha, obtendo assim como resultado final a verdade como troféu conquistado, uma descoberta feita. Aliás, para a pós-verdade o que importa não é a verdade, mas o discurso que se faz sobre ela, bem como, o sentimento produzido a partir da linguagem proferida.

Em si falando de linguagem, verdade e a relação com o ser humano, são as duas máximas que possibilitam o entendimento da filosofia de Heidegger, a partir da linguagem que o mesmo assenta sua virada ontológica hermenêutica. Esse autor que influenciou profundamente o pensamento de Gadamer, apresenta o argumento que caracteriza melhor a forma diferenciada da hermenêutica. Ademais, para Heidegger ela tem uma função de escavar por baixo do conhecimento existente, a fim de expor a ontologia de tal conhecimento<sup>10</sup>.

Para além disso, quando falamos em verdade a primeira questão a ser posta é: qual o critério de verdade? Se acreditar que há uma verdade última e imutável, então a compreensão vai ao sentido de que ela deve ser buscada até as últimas possibilidades investigativas para ser revelada. No entanto, parece não haver um critério único como resultado final e conclusivo.

---

<sup>10</sup> C.f. Heidegger 1989.

Para a hermenêutica filosófica, a verdade é uma predisposição de abertura ao outro e a compreensão que o mesmo tenha sobre o ponto em questão, cessando a relação sujeito objeto e abrindo-se para uma relação dialética sujeito-sujeito. Visto que ninguém domina a verdade, ela sempre vai extrapolar a própria compreensão dela mesma, dessa forma, fica difícil dizer que na pesquisa há uma verdade última e acabada. Palmer (1969, p. 168) ao comentar o título da obra, “Verdade e Método”, afirma que “o método não é caminho para a verdade. Pelo contrário, a verdade zomba do homem método”. Essa afirmação mostra o quanto a verdade não se deixa prender por metodologias, muito menos se consegue chegar a ela através de qualquer que seja o método. O ponto de inflexão se dá no processo de compreensão e também em um modo de ser no mundo.

A metodologia empregada as ciências naturais, garante objetividade e uma certa segurança ao processo, bem como garantia de um resultado igual quando o processo precisa ser verificado. Ao menos é o que o próprio Descartes desenvolve em seu tratado intitulado: “Discursos sobre o Método<sup>11</sup>”, nesse tratado, ele procurou “colocar o conhecimento humano na condição certa e segura da ciência natural newtoniana, [...]desenhou um método para obter a certeza” (LAWN, 2007, p. 48).

No entanto, quando se fala sobre pessoas ou do processo educativo, essa máxima parece ter um sentido distinto, para não dizer como Palmer (1969), um mito do conhecimento conceitual verificável, uma vez que cada ser humano é uma particularidade, pois está em constante mudança e transformação.

Com isso, a hermenêutica filosófica contribui como um método de autocompreensão e compreensão mútua, tendo um sentido antropológico, visto que à medida que se compreende o texto que compreendemos, compreendemos a si com o outro. É uma atitude dialética frente às coisas, uma abertura para o que se apresenta a nós e nos toca, deixando que o próprio tema levante a questão que irá ser respondida.

Método é uma medida, um exercício da razão. “Rigorosamente falando, o método é incapaz de revelar uma nova verdade; apenas explicita o tipo de verdade já implícita no método” (PALMER, 1969, p. 170). A partir desse entendimento, o que amplia a compreensão sobre o tema é a pergunta, não aquela retórica que pretende continuar voltada sobre si mesma, mas como forma de curiosidade, saber um pouco mais sobre o pretendido, principalmente a pergunta que contribui para uma interpretação mais ajustada. Para isso, é preciso ter a humildade de

---

<sup>11</sup> O nome completo da obra em português é: “Discurso sobre o método da condução correta da razão e da busca pela verdade nas ciências”, e além da ótica, da meteorologia e da Geometria, que fazem parte deste método.

perceber que não se sabe tudo, apenas temos uma percepção. Além disso, o autor continua argumentando:

A situação interpretativa não é mais a de uma pessoa que interroga e a de um objeto, devendo aquele que interroga construir ‘métodos’ que lhe tornem acessível o objeto pelo contrário, aquele que interroga descobre-se como sendo o ser que é interrogado pelo tema (PALMER, 1969, p. 170).

Nesse sentido, os papéis se invertem quem pretendia fazer questionamentos se percebe questionado extrapolando totalmente a relação sujeito–objeto, inclusive o sujeito assujeitado se percebe objeto do próprio objeto questionador. Mas então, a hermenêutica como método não poderá levar a um subjetivismo? A resposta é não, porque é preciso abrir-se para a questão que está sendo pesquisada: o verdadeiro diálogo faz com que se saia transformado. Por isso é preciso olhar com atenção para a autoridade docente em tempos de pós-verdade.

O método é este processo de mútua troca, fazer perguntas, ou seja, desconstruir o que já se tem e diz ser verdadeiro. Reconhecendo a legitimidade do perguntar e do tempo histórico que a interrogação é posta pela pessoa. E o processo de perguntar é um processo hermenêutico e posiciona o perguntante no tempo histórico. Nesse sentido Gadamer (2016, p. 29) literalmente explica que, “desde sua origem histórica, o problema da hermenêutica ultrapassa os limites que lhe são impostos pelo conceito mitológico da ciência moderna”. Essa afirmação é forte e representativa, à medida que questiona aqueles que acreditam ser possível através de um método se chegar a uma verdade única. A verdade ninguém domina, ela sempre extrapola os limites da racionalidade humana e se abre como predisposição a conhecer-se e conhecer o outro.

### 2.3 HERMENÊUTICA COMO FORMA DE COMPREENDER O PROCESSO FORMATIVO EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE

Segundo Hermann (2002), a hermenêutica contribui para superar as dificuldades de compreensão existentes no campo das ciências humanas e da cultura. A autora ainda alude que: “trata-se de um esforço para demonstrar que o conhecimento não é fruto de pura subjetividade transcendental, mas se dá na historicidade e na linguagem” (HERMANN, 2002, p. 41).

Nesse quesito, reside à sutileza diferenciada da forma como a hermenêutica filosófica se posiciona, ou seja, é na tentativa de compreensão do ir da parte ao todo e do todo à parte. Assim é que se apresenta o processo hermenêutico, um movimento que não se fecha, mas agrega de forma espiral novas percepções ao tempo histórico. É nesse tempo que desejamos compreender melhor a autoridade docente em tempos de pós-verdade fazendo uma pesquisa bibliográfica que contribua com esse processo de compreensão do tema.

Para a realização de uma pesquisa de cunho bibliográfico, é necessário acessar o dito por distintos autores. Além do mais, conforme Severino (2007, p. 122) a pesquisa bibliográfica é aquela que “se realiza a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas”. No mesmo sentido, Gil (2010, p. 29) amplia a compreensão afirmando que “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. [...] bem como material disponibilizado pela internet”. Sendo assim, são variadas as possibilidades de lugares a serem pesquisados e buscados informações para pesquisar a temática desejada. O benefício dessa possibilidade é que se pode ter uma visão ampliada daquilo que se pretende. No entanto, se não forem bem direcionadas as leituras e ajustada a problemática, corre-se o risco de perder o foco e dispersar o tema pesquisado.

A partir disso, compreendo que a hermenêutica possa ser um caminho metodológico que contribui para o desenvolvimento e a própria dinamicidade da pesquisa, pois ela é um modo de ser no mundo e também é uma chave de leitura importantíssima na atual conjuntura, que caracterizamos como pós-verdade, servindo assim para compreender melhor o que os autores afirmam sobre autoridade docente.

Segundo Trevisan (2010, p. 223), a “compreensão hermenêutica propõe a possibilidade de se compreender o autor melhor do que ele próprio se compreendeu”, isso se dá pelo distanciamento do fato histórico e pela junção de outros elementos que até então não eram presentes. Também por entender que ela é uma chave de leitura possível em nosso tempo diante do contexto da crise da educação e do complexo emaranhado tecido pela pós-verdade.

Para além disso, serve como referência para/na discussão da formação, uma vez que a “formação está estreitamente ligada ao conceito de cultura e designa, antes de tudo, a maneira especificamente humana de aperfeiçoar as aptidões e faculdades” (GADAMER, 2015, p. 45). Neste trabalho, desejo abordar a hermenêutica filosófica sob a ótica da formação cultural (*Bildung*) em seus mais abrangentes significados<sup>12</sup>, uma vez que ela acontece na história com pessoas situadas e contextualizadas.

E diariamente acabam por formar uma imagem (*Bild*) de si, dos outros ou do seu fazer que pode ser mais nítida ou confusa dependendo da incidência das *fake News* e de outros

---

<sup>12</sup> *Bildung* é a palavra alemã que traz em seu significado o processo formativo da cultura, foi traduzida como “formação cultural”. Gadamer (2015, p. 44s) na sua obra “Verdade e Método” coloca a formação (*Bildung*) como o primeiro conceito básico do Humanismo. Dado que tradução (é sempre interpretação) nem sempre é exata, ela possui outros significados como, por exemplo, trabalho, viagem, tradução, viagem ao passado, prática filosófica.

elementos da sociedade e da forma como são apresentados. A formação cultural como significado de imagem também comporta a ideia de cópia ou modelo, sendo assim, é uma maneira de prestar atenção para a reprodução cultural que a pós-verdade proporciona ou ainda os modelos que são apresentados a serem seguidos ou refutados. Segundo o mesmo autor, “a formação é um conceito genuinamente histórico, e é justamente o caráter histórico da ‘conservação’ o que importa para a compreensão” [...] (GADAMER, 2015, p. 47).

Não só para a compreensão, mas também para a educação, uma vez que, segundo o filósofo, o que fora conservado como herança histórica e pela tradição “possui uma autoridade” visto que conserva elementos antigos e por ação da razão, mescla com novas formas de compreensões do tempo presente, fazendo com que se mantenha um fio condutor na história e possa se “inovar” trazendo outras perspectivas de conhecimento bem como apresentando um conhecimento para os novos que chegam ao mundo (GADAMER, 2015, p. 373-374).

O ponto relacionado à conservação é abordado também por Arendt (1992, p. 243), quando afirma que a educação precisa ser conservadora: “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 em um mundo velho”, ou seja, conservar elementos históricos e uma consciência do que já fora vivido em vista de introduzir os que nascem no mundo para ampliar as experiências que deram certas e também não repetir a barbárie já experimentada.

Vale salientar que a autora considera a conservação ser válida a educação, já que é nela o lugar por excelência de compreender, interpretar e preservar o já vivido para que sirva como ponto de referência ao conhecimento que será elaborado pelos novos que chegam ao mundo. Nessa linha de entendimento, quem exerce essa tarefa é o professor, é ele que no exercício da docência liga o já vivido com a novidade do tempo presente. “Não como um amontoado de factos que se possam tornar objetos de consciência; é antes um fluxo em que nos movemos e participamos, em todo o acto de compreensão” (PALMER, 1969, p. 180).

Seja sob o aspecto histórico em vista da compreensão, seja pelo viés de proteger os novos que chegam ao mundo, uma questão que surge nessa relação é sobre o porquê precisamos proteger os novos que chegam ao mundo? Ou ajudá-los a compreender o quê? Já que, o horizonte de possibilidade dos que estão chegando ao mundo e a escola é mais ampliado do que os que aí já habitam, isso acontece, pois há um acúmulo de conhecimento e percepções e é a partir daqui que os novos continuam a ampliar e produzir novos conhecimentos. Sem querer dar uma resposta simplista, de maneira antecipada ou resolver de pronto os questionamentos, um elemento que se faz necessário na atualidade é ensinar e aprender de maneira conjunta e

compartilhada em razão de que para compreendermos a hermenêutica se faz necessário a convivência com o outro.

Tanto os recém-chegados quanto os que já estão há mais tempo, têm algo a compartilhar. A mútua troca nos lembra que precisamos cuidar e ser cuidados; que não somos os donos da verdade; que a linguagem pode ser fonte de enganação, ainda que seja através dela que nos chega o esclarecimento, que a distorção da verdade (*fake News*) disseminada indiscriminadamente pode nos levar a destruição. Pelo ódio que as redes digitais (sociais), assim chamadas, não socializam tanto como imaginávamos, mas podem nos embrutecer e podem despertar sentimentos pouco humanizadores. Assim sendo, Arendt (1992, p. 235) adverte que “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”.

A hermenêutica filosófica nos ajuda a compreender a nova geração e o tempo histórico em que determinados escritos foram elaborados e estão inseridos, fazendo a ponte necessária até nosso tempo, ampliando assim nossa capacidade reflexiva sobre o tema que estamos nos propondo aprofundar. Segundo o próprio Gadamer (2015), todo compreender é sempre um posicionar-se na história entendendo os conceitos do passado. É fazer as perguntas levando em conta nossos próprios pressupostos, por isso nossa compreensão é sempre histórica. Para Hermann (2002, p. 15).

A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, mas também não deixa de interrogar outras experiências [...].

E por ser histórica, a hermenêutica interpreta o tempo presente, bem como os textos que foram registrados em outros tempos históricos, da mesma forma que este escrito é embebido de uma temporalidade caracterizado como tempo de pós-verdade. E como tal, contribui para que outros que terão acesso às percepções deste trabalho possam ampliá-las ou refutá-las. De qualquer forma, faz pensar sobre a educação, sobre a autoridade que o mediador educacional, no caso, o professor, exerce para realizar seu ofício de “abrigar e proteger”, de ser o elo entre os novos e os que já estão nessa historicidade.

A hermenêutica filosófica é necessária para refletir sobre a contemporaneidade e a autoridade docente, uma vez que o conceito de autoridade, ao longo da história, foi tomando outros contornos, que ultrapassam a ideia de autoridade autoritária, com a possibilidade de imprimir castigos físicos para ordenar a vontade de crianças e adolescentes. É fundamental

destacar que a compreensão sobre usar de violência na educação mudou com o tempo, e hoje nem se cogita voltar a tal prática.

Por outro lado, o que o nosso tempo fez, foi construir muros e provocar fraturas sociais, emocionais e psíquicas, isolando o indivíduo em bolhas de incompreensões existenciais, com o sentimento de não pertencimento. O indivíduo necessita dar conta de todas as demandas de maneira solitária e individual, muitas vezes, vendo o outro como ameaçador e concorrente na tomada de um lugar social. A necessidade de construir pontes na pós-verdade servem para fundir os diferentes horizontes que estão isolados entre si, devido às bolhas de incompreensão provocadas pelas redes digitais e as tecnologias de relacionamento.

Parece estranho e contraditório falar das redes de relacionamento, que colocam as pessoas cada vez mais isoladas em nichos específicos, mas é isso mesmo que acontece quando, por exemplo, selecionamos nossas amigas na rede digital somente da aquelas pessoas que pensam parecido ou seguem a mesma linha de raciocínio que acreditamos ser correta. Nesse momento, estamos excluindo totalmente o contraditório que nos questiona e faz avançar nosso conhecimento, ampliando nossa capacidade de compreensão.

O isolamento de compreensão é desastroso para a formação, uma vez que anula a possibilidade do diálogo e da troca como processo dinâmico da própria linguagem e fusão de horizontes, colocando os sujeitos do processo em constante competição, ao invés de cooperação e o reconhecimento, elemento tão caro à educação e à própria hermenêutica.

Compreender de forma isolada é como aumentar um abismo relacional já existente, quando, na verdade, necessitamos vislumbrar possibilidades de acesso a esses diferentes espaços e compressões. Temos que convir que construir acessos sobre abismos não é tarefa fácil, criar um muro de contenção é bem mais simples. O problemático é que muros de contenção, com o passar do tempo, criam fissuras e, geralmente, se rompem inesperadamente instalando uma crise no sistema, causando um grande estrago, por vezes, irreparável. Proporcionar acesso exige muito estudo, análise, cálculos e infraestrutura específica.

A hermenêutica na filosofia da educação é semelhante à analogia acima da ponte e do muro, sendo que, liga uma experiência já vivida (passado) com o que se experimenta (presente), uma possibilidade de ampliar a compreensão para não se prender aos preconceitos. É uma forma de educar a compreensão para “compreender o humano”, como já nos alertou Edgar Morin (2011), para assim possibilitar que se fure as bolhas até então intransponíveis, talvez, nesse tempo de pós-verdade, seja uma forma de ir além da avalanche de *fake News*.

## 2.4 HERMENÊUTICA COMO FORMA PEDAGÓGICA DE SE COLOCAR NO LUGAR DO OUTRO

A hermenêutica é importante para falar de autoridade docente em tempos de pós-verdade, porque ela trata da possibilidade de que o outro pode ter razão sobre determinado assunto, que a verdade não é monolítica, porém, é um processo dinâmico de olhar desde um ponto de vista diferente. Essa perspectiva abre espaço para o outro, sem abrir mão de princípios orientadores da vida e do saber. Sob esse aspecto, podemos dizer que a autoridade não tem a ver só com a prática pedagógica, pois não parte somente do fazer do professor, mas do reconhecimento que o estudante e os envolvidos fazem da prática docente. Essa questão, Gadamer (2015) aborda quando elabora a discussão sobre a importância do conhecimento prévio para compreensão.

Nessa construção argumentativa, o autor aborda a questão da autoridade<sup>13</sup>, e nesse ponto parece haver outra aproximação com Arendt (1992), uma vez que ela afirma que a crise da educação se instalou pela quebra da tradição. Para Gadamer (2015, p. 371), a tradição é válida para fundamentar o esclarecimento, dado ser através dos conhecimentos prévios adquiridos ao longo da história que temos um entendimento racional, ainda que toda a fonte de autoridade seja a razão e não a tradição. A autoridade tem seu fundamento no “conhecimento” e é por isso que quem adquire mais conhecimento torna-se autoridade (o autor usa o termo “sabe melhor”).

Na contemporaneidade, se diz que saber é poder, no entanto, segundo a linha de raciocínio que estamos construindo, saber é autoridade. Isso muda, inclusive, a ótica imposta pelo senso comum, uma vez que nem sempre quem tem poder é reconhecido como autoridade. Por vezes, acontece apenas uma obediência submissa, cega, inculta, irracional.

Em sala de aula, espera-se que quem “sabe melhor” seja o professor, pois foi ele que estudou mais, ou porque viveu mais; segundo Gadamer (2015, p. 371) “é nisso que consiste a essência da autoridade que exige o educador, o superior, o especialista”. Podemos dizer ainda que essa autoridade advém do fato de que o professor entendeu melhor o passado, viveu as vicissitudes da história adquirindo assim mais elementos para servir melhor e compartilhar saberes e compreensões de vida e de reconhecimento.

Sendo assim, o conhecimento é fruto da experiência, da linguagem e da vivência no mundo. Essa tríade - experiência, linguagem, e vivência no mundo - constitui uma relação ontológica com o saber, em outras palavras, é uma relação que as três estabelecem, a fim de

---

<sup>13</sup> No próximo capítulo será desenvolvida uma parte específica sobre esse tema.

elaborar uma melhor compreensão. A linguagem assume aí um papel de relação, ela que relaciona a experiência ao mundo, justamente porque o ser humano se constitui na linguagem.

Levando em conta a argumentação até aqui construída sobre a metodologia, o desenvolvimento desta tese se dá de forma articulada com textos de Arendt e Gadamer, bem como, comentadores dos referidos autores que contribuem para a compreensão de seu pensamento. No desenvolvimento do texto são apresentadas algumas percepções que vão além do que já fora dito sobre a temática da autoridade, docência e pós verdade, afinal: “cada palavra faz ressoar o conjunto da língua a que pertence, e deixa aparecer o conjunto da concepção de mundo que lhe subjaz. Por isso, como acontecer de seu momento, cada palavra deixa que se torne presente também o não dito” (GADAMER, 2015, p. 591). Essa opção foi feita por entender que assim o conhecimento possa ser ampliado e os horizontes fundidos.

Cada capítulo tem sua dinâmica própria, ainda que todos estejam relacionados entre si. A partir do segundo capítulo é exposta a definição de alguns dos principais conceitos desta tese, a saber: autoridade, pós-verdade e crise. Ainda nesse capítulo é reservado um momento para entender melhor a dinâmicas das *fake News* como derivação da pós-verdade e as implicações que esta provoca no fazer docente. Em seguida procuro apresentar o entendimento de autoridade e também de autoridade docente.

A fim de melhor compreender as implicações da pós-verdade na autoridade docente, foi reservado um capítulo para dissertar sobre a crise da autoridade e as implicações em nosso tempo. Deixando assim em aberto algumas evidências para a construção de possibilidades frente a esse tempo chamado de pós-verdade.

A partir do que fora apresentado até o momento sobre o caminho metodológico e sobre a compreensão de autoridade, para um melhor andamento da pesquisa, passo a apresentar as investigações que tratam do tema da autoridade docente nos últimos anos.

## 2.5 ALGUMAS PÉROLAS JÁ RECOLHIDAS E TRAZIDAS A SUPERFÍCIE, POR OUTROS AUTORES

Para melhor compreender as produções já realizadas sobre o tema da tese, pesquisei basicamente em três repositórios que, ao meu ver, dão um panorama do que há de pesquisa na área de concentração deste projeto. O critério utilizado foi buscar teses elaboradas nos últimos cinco anos em português<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> A pesquisa do estado do conhecimento foi realizada no ano de 2019. Os referidos anos e instituições das pesquisas encontradas se encontra junto as mesmas no sumário.

O primeiro repositório pesquisado foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), pelo descritor “autoridade docente”, sem adição de aspas. O resultado da pesquisa foram quinhentos e vinte e quatro (524) trabalhos. A fim de refinar a busca, coloquei o mesmo termo escrito entre aspas e o resultado obtido foi de nove (9) teses, sendo que, destas, apenas cinco (5) tratavam do tema autoridade docente, e destas uma se repetia. Das quatro restantes, uma apenas se aproxima da temática. Saliento que utilizei, como critério, a inserção das palavras pesquisadas nos títulos destas pesquisas.

Esta, em particular com o título “Autoridade Enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico: A percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estar do magistério”<sup>15</sup>, aborda a questão da autoridade docente sob o aspecto da violência escolar e a relação com a perda da autoridade da Escola. É uma pesquisa quantitativa e qualitativa com o objetivo de “investigar a ligação existente entre desautorização e violência escolar contra o professor” (PEREIRA, 2016), investigou se há algum “efeito no trabalho docente”. Como palavras-chave apresentou os termos “desautorização, violência escolar, mal-estar docente e trabalho pedagógico.

A pesquisa dá ênfase à questão da violência contra o professor exercida pelos estudantes, o que ocasiona uma corrosão da autoridade do professor. Tem por base autores da Escola de Frankfurt, Hannah Arendt entre outros. Segundo a pesquisa, a violência afeta diretamente o trabalho docente, já que este está ancorado no passado, e a falência da autoridade na esfera “pública/política” atingiu espaços escolares, tanto públicos como privados, além disso espaços de foro privado e pessoal, como já havia indicado Arendt.

A tese referida faz menção a ideias Arendtianas sobre educação e violência, e sob esse aspecto os escritos se assemelham ao tema que desejo pesquisar. No entanto, o recorte que o autor deu se refere à percepção dos professores sobre a violência praticada pelos estudantes e o quanto esta corrói a autoridade dos professores em relação aos estudantes, trazendo consequências à saúde física e psíquica desses profissionais, sob essa ótica se distancia do recorte que darei à pesquisa desta tese que diz respeito ao saber docente.

O segundo descritor pesquisado foi “pós-verdade”, primeiramente sem estar entre aspas, e o resultado foram sete (7) trabalhos no Brasil inteiro, sendo que nenhum trata do tema desta pesquisa. No intuito de refinar ainda mais o termo, coloquei o termo entre aspas e apareceram as mesmas teses da pesquisa anterior, no entanto, nenhuma delas tem aproximação com a pesquisa. A pesquisa com os dois descritores juntos, ou seja, “autoridade docente” mais “pós-

---

<sup>15</sup> C.f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7851>. Acesso: 10 nov. 2022

verdade”, colocados entre aspas ou sem, não apresentou nenhum resultado. Quando a pesquisa foi realizada buscando os temas “autoridade” mais “docente” separadamente entre aspas apareceram quinhentos e vinte quatro trabalhos (524), os quais foram repassados individualmente os títulos para saber se havia algum tema semelhante. Destes, apenas um teve aproximação.

Esse trabalho, em particular, trata da “Autoridade docente no Ensino Médio: compassos e descompassos no contexto contemporâneo”, de Adriana dia de Oliveira (2015). A autora procurou desenvolver seu argumento a partir das múltiplas faces da autoridade no trabalho docente. Desejou com isso compreender o exercício da mesma na contemporaneidade e as especificidades no ensino médio, dando a entender que há diferentes faces, quando se fala em autoridade docente. A tese tem por característica ser um estudo de caso de eixo qualitativo, ancorado nas teorias da ciência sociais, uma vez que a pesquisa é da área de concentração da sociologia. No entanto, não se detêm apenas a essa área, mas circula pela história e pela filosofia, tendo como linha de pensamento as ideias de Hannah Arendt. Sob esse aspecto apresenta pontos que tangenciam a intenção que desejo pesquisar.

Para além disso Oliveira, (2015, p. 14) apresenta a autoridade docente “como uma referência simbólica que torna a palavra dos professores significativa”. Fica claro no decorrer do texto que o objetivo de sua pesquisa é investigar “o exercício da autoridade do professor na contemporaneidade e seus contextos no Ensino Médio”, de modo peculiar, no primeiro ano do ensino médio de uma escola Pública da cidade de São Paulo. Nesse ponto gostaria de chamar atenção, para o fato de o autor abordar a autoridade docente e autoridade do professor como sinônimos, dando ênfase no fenômeno do exercício da autoridade no âmbito escolar e para além dele.

O referido trabalho aborda a autoridade como uma forma de relação e do bem comum.

[...] O professor é uma figura que merece ser ouvida, pois tem algo relevante a ensinar. Tem-se, portanto, não de uma mera obediência, mas o reconhecimento do direito legítimo que o professor possui na sua capacidade de influenciar ou orientar o caminho a ser seguido, pois a autoridade por ele autorgada ultrapassa interesses individuais e relaciona-se ao bem comum (OLIVEIRA, 2015, p. 14).

Objetivamente a relação de autoridade docente com o bem comum ultrapassa a compressão de que ela seja algo relacionado apenas a um domínio de turma pelo professor. Ela é simbólica pois abarca o reconhecimento da alteridade e do conhecimento contido em ambas as experiências. Esse entendimento ultrapassa a forma tradicional de autoridade apenas como respeito a figura do professor, indo em direção a uma visão contemporânea mais acertada. Deixa

de ser algo ligada à legalidade e passa a ser legitimada, pressupondo assim uma relação de equidade entre as partes, professor e estudante.

Também está incluso nessa nova compreensão, de autoridade docente legitimada, uma ideia de escola democrática que prepare pessoas para uma sociedade mais solidária, envolvendo aspectos internos e externos às instituições educativas. A autora afirma que

A Educação escolar brasileira também passou por estas transformações as quais se refere Arendt (1992) ao se reportar a crise advinda da modernidade e com ela a da autoridade. Uma breve incursão sobre o panorama filosófico educacional brasileiro pode demonstrar como as políticas educacionais têm influenciado as relações professor-aluno, e com elas, a autoridade docente (OLIVEIRA, 2015, p. 116).

Sendo assim, identifica-se traços da modernidade na transformação do entendimento de autoridade docente na história educacional brasileira. As promessas feitas pela modernidade e não cumpridas, provocaram profundas mudanças em diferentes segmentos da sociedade, estimulando outras formas de pensar o mundo e as relações.

Ainda que os excertos acima estejam em consonância com o tema desta tese, o trabalho como um todo se distancia, pois investiga as múltiplas faces da autoridade docente em sua atividade escolar no sentido de autoridade do professor em sua atividade escolar, ou seja, na relação entre professores e estudantes. Além de ser um estudo de caso específico de uma escola.

Dando continuidade à busca, procurando por uma aproximação do descritor autoridade docente, utilizei “autoridade do professor” entre aspas. Da mesma forma somente em teses em português, o resultado foram onze (11) trabalhos, em que três se aproximam do tema da pesquisa, dois deles já haviam aparecido com o descritor “autoridade docente”.

O referido trabalho tem por título “Autoridade docente e a sociedade da informação: educação, crise e liquidez”<sup>16</sup>. É uma tese da área da educação que procurou identificar de que forma as tecnologias, sejam elas da comunicação, sejam elas da informação, bem como o grande volume de informações geradas, interferem ou põem em xeque a autoridade do professor em sala de aula. Esse trabalho parte do princípio de que a crise de autoridade verbalizada pelos docentes poderia estar relacionada às dinâmicas sociais emergentes ligadas as tecnologias.

A pesquisa foi realizada de forma qualitativa com perguntas semiestruturadas, três pontos chamam atenção nessa pesquisa que podem contribuir nesta tese. O primeiro é de que os estudantes têm mais facilidade de lidar com as Tecnologias da Informação e comunicação (TICs), dessa forma cria uma sensação de que a autoridade docente viva uma crise, pelo fato de

---

<sup>16</sup> C.f. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2033/2/LeonardoHumbertoSoaresTese2016.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

não dominar tal meio de aquisição de informação. Fazendo com que se apresente, pela primeira vez na história, a possibilidade de uma geração mais nova possa conhecer mais sobre um assunto que a geração anterior. Nas palavras do autor:

O problema apresentado parte da premissa de que as novas tecnologias e os fenômenos decorrentes dela (como a questão informacional), poderiam estar reconstruindo a autoridade docente em função de um menor domínio do professor em relação às questões tecnológicas (SOARES, 2016, p. 258).

No entanto, esse fato não invalida o sentido e importância do professor em sala de aula e a relação estabelecida com os estudantes.

A segunda contribuição da referida pesquisa para esta tese é de que o acesso dos estudantes a bases de informação pode gerar nos professores uma sensação de perda de autoridade, de modo particular naqueles que não estão familiarizados com essas plataformas.

O que decorre dessa pouca familiaridade às plataformas, diz respeito, a terceira contribuição da referida tese para nossa escrita, diz respeito as estratégias de ter o outro como diretamente implicado no processo educacional. Nesse sentido, a autoridade tem relação com o outro, esta relação fortalece a autoridade do professor.

Portanto, ainda que a pesquisa tenha foco nas TICs e a relação com a autoridade do professor em sala de aula, pode-se dizer que ela trouxe à nossa pesquisa, quais sejam: que os estudantes tem mais facilidade com as tecnologias; que este acesso gera uma sensação de crise de autoridade nos professores; e que a autoridade docente se dá na relação com os estudantes e a escola como um todo.

Também chama a atenção o fato de o último autor usar os escritos de Hannah Arendt para fundamentar seus argumentos sobre crise da autoridade (docente) e crise na Educação. É importante salientar que a referida tese pesquisada, apresenta a autoridade docente como sinônimo de autoridade do professor em sala de aula, na relação do professor para com os estudantes e no uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). Não relacionando autoridade docente ao saber do professor independente das relações estabelecidas em sala de aula.

O segundo repositório pesquisado foi o da ANPEd Sul, como o evento acontece de dois em dois anos e os trabalhos de dois mil e vinte (2020) não estavam à disposição quando realizada a busca, considerei necessário pesquisar desde dois mil e catorze (2014). Como o evento é organizado por eixos temáticos, selecionei o eixo formação de professores. Para o primeiro ano pesquisado (2014), esse eixo possui cento e onze trabalhos (111) apresentados, nenhum com o descritor “autoridade docente”, da mesma forma com o descritor “autoridade”.

Já buscando com o descritor “docente” apareceram vinte e oito (28) trabalhos, no entanto, nenhum deles se aproxima do tema da pesquisa. Para o descritor pós-verdade, não apareceram referências. No ano de dois mil e dezesseis (2016) apareceram setenta e três trabalhos (73); buscando pelo descritor “autoridade” apareceram zero trabalhos, resultado este igual ao do descritor “autoridade docente” e com o descritor “pós verdade”. Já com o descritor “docente” apareceram treze (13) trabalhos, sendo que nenhum deles corresponde ao tema pesquisado. No ano de dois mil e dezoito (2018) foram apresentados oitenta e três (83) trabalhos, buscando com o descritor “autoridade docente” não encontrei nenhum trabalho, da mesma forma que a busca realizada com o descritor “autoridade”. Com o descritor “docente” o resultado da pesquisa foi de dezesseis (16) trabalhos, no entanto nenhum se aproxima do tema pesquisado. Com o descritor “pós-verdade” apareceram zero resultados.

Na Biblioteca digital da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no repositório Manancial, selecionei - programas – Programa de Pós-graduação em Educação e, dos oitocentos e trinta e cinco (835) trabalhos disponíveis com o descritor “autoridade docente”, nenhum trabalho é apresentado da mesma forma que “docente”. Com o descritor “pós-verdade”, apareceu um trabalho que não se aproxima da pesquisa.

Ainda que os trabalhos pesquisados não tenham abordado a mesma temática desta tese, indicaram autores que contribuíram na reflexão, escrita e na compreensão do tema da autoridade. Dando uma noção de como a mesma foi sendo abordada na educação ao longo do tempo, bem como interfaces da mesma.

Para além dos descritores pesquisados nesta tese, percebe-se um aumento na incidência do tema da pós-verdade relacionada aos mais diversos temas para além da educação. A partir dessa constatação pude inferir que a pós-verdade tem ocupado as discussões nos diferentes meios, pois é um ponto central para pensar a relação entre as pessoas em sociedade atualmente.

Passo agora a apresentar o tema da pós-verdade sob o aspecto das implicações que a mesma provoca no fazer dos professores, algumas implicações que esse tempo apresenta, de modo singular no que diz respeito à relativização da verdade em detrimento a uma supervalorização do sentimento e do declínio da razão. O intuito é identificar os principais traços da temática da pós-verdade a partir de autores que teorizam sobre o tema. Especialmente na relação entre razão e sentimento, tema que sempre permeia as discussões da filosofia da educação bem como fomenta as discussões da justa medida entre ambas.

Frente a esse dilema o desafio é pensar alternativas a partir das reflexões desse tempo permeado por *fake News*, de guerra cultura e pós-verdade. Esses conceitos por apresentarem

particularidades conceituais específicas podem influenciar positiva ou negativamente na formação de professores e na educação como um todo.

Passo agora a apresentar o conceito de pós-verdade e as relações que a mesma possui com a modernidade e com a produção de notícias falsas/ *fake News*. Optei pelo termo em inglês para o manter na compreensão original do termo.

### **3 DA PÓS-MODERNIDADE A PÓS-VERDADE: IMPASSES EDUCACIONAIS DA PROMESSA NÃO CUMPRIDA**

Desejo começar este capítulo com uma gravura elaborada pelo conhecido artista Espanhol Francisco José de Goya y Lucientes (1746-1828). O nome da referida gravura é “Verdade Morreu”, elaborada em 1814. A mesma faz parte de uma coleção de 82 outras gravuras pintadas por Goya entre os anos 1810 e 1814, cujo título é “Os desastres da guerra”, pois retratou os conflitos da Guerra peninsular, quando Napoleão, invadiu a península Ibérica<sup>17</sup>. Apesar da distância histórica, a gravura que escolhi tem muito a dizer para nosso tempo, uma vez que, como o próprio nome sugere, retrata a morte da verdade, que se fazia presente a cada batalha campal concretizada. Atualmente não se tem batalhas como aquelas, mas outras tão ou mais sangrentas entre elas, como a guerra cultural que se assemelha a tal embate.

Em nosso país polarizado, inflado pelas informações dos veículos de comunicações tradicionais e das redes digitais de comunicação, o termo guerra cultural tem a representação de conflito entre os concidadãos que se dividem entre progressistas e conservadores. A gravura deixada por Goya, por ser arte, é sempre atual e provocativa, retratando as histórias vividas ou sentidas pelas pessoas daquele tempo. Apesar de a gravura indicar que a verdade esteja aparentemente morta, ela continua a irradiar luz, fazendo com que os passivos observadores, mesmo sendo autoridades proeminentes, fiquem nas sobras diante da clarividência da verdade.

---

<sup>17</sup> C.f. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/goya-quando-a-arte-e-testemunha-da-historia.htm>. Acesso: 21 jun. 2022.

Figura 1 – A verdade morreu



Fonte: Francisco Goya (1814)<sup>18</sup>.

Entre as Figuras 1 representadas, talvez aquelas que contribuíram para que a guerra acontecesse, existem diferentes reações, há quem lamente colocando a mão na cabeça/consciência, os que olham passivos, os que tentam soterrar a verdade. É possível observar que há quem fique de costas para ela, ainda que não represente perigo. Há uma contraposição entre o corpo desnudo e o rosto jovem da verdade, iluminado com rosto sereno, e os rostos assustados e desfigurados dos homens adultos que a olham de forma inclemente. Estes estão vestidos com túnicas e roupas pesadas, o que dificulta a sua identificação, mas visível à representatividade de segmentos sociais de altos extratos da sociedade que, além de promoverem a guerra, provavelmente contribuíram com a morte da verdade.

Essa gravura concebe a falência da concepção de autoridade vertical, meramente instrumental, fundamentalista, composta na maioria por homens, são estes que assistem a morte da verdade e nada fazem para interferir no fatídico. Sua representatividade está na sutileza de diferentes aspectos, como por exemplo o personagem que empunha uma pá parece fazer um movimento que indique a tentativa de soterrar a verdade. Ou ainda, o protagonista que apresenta uma postura de negação, virando as costas à verdade para assim não vê-la, representando a parte da sociedade que não aguenta ver o seu brilho ao colocar mãos nos olhos, ou ainda não conseguindo mostrar o rosto de forma clara devido ao constrangimento que a morte da verdade causa.

---

<sup>18</sup> C.f. Disponível em: <http://goya.unizar.es/InfoGoya/Obra/DesastresIcn.html>. Acesso: 21 jun. 2022.

Atualizando o sentido dessa imagem, acredito que são diversas as formas que hoje se pode identificar que a “verdade morreu”, e, se não morreu, agoniza ou está em suspenso devido à insistência e às novas formas de disseminação de fake News.

É preciso ponderar que as *fake News* sempre foram pauta ao longo da história da humanidade, verdade e mentira coexistem e uma parte acusa a outra de golpear a verdade, se valendo da mentira. Um dilema que vem desde o mundo grego com os filósofos clássicos como Platão, que afirma haver uma distinção entre saber algo e acreditar em algo. Para além dessa compreensão filosófica a intenção de trazer a gravura de Goya para a pesquisa é deixá-la provocar as reflexões sobre o tema da autoridade docente em tempos de pós-verdade. De forma singular, para que esta gravura seja o ponto de partida para compreender melhor o que venha a ser a pós-verdade e onde estão lançadas suas raízes mais profundas. E num sentido mais hermenêutico, perceber a relação da verdade com a pós-verdade, como disserto na sequência.

### 3.1 CARACTERÍSTICA E DEFINIÇÃO DA “PÓS” (VERDADE)

No intuito de entrar objetivamente no tema da pós-verdade, identificando suas características e definições, faz-se necessário retomar a reflexão proposta por Hobsbawm (1995) sobre o termo “pós”, em sua conhecida obra “A era dos extremos: o breve século XX; 1914/1991”. Nessa obra o autor repassa fatos e acontecimentos que marcaram o século passado. Adentrando na reflexão sobre o termo “pós”, ele afirma:

Quando enfrentam o que seu passado não as preparou para enfrentar, as pessoas tateiam em busca de palavras para dar nome ao desconhecido, mesmo quando não podem defini-lo nem o entender. Em determinado ponto do terceiro quartel do século, podemos ver esse processo em andamento entre os intelectuais do Ocidente. A palavra-chave era a pequena preposição “após”, geralmente usada na forma latinizada “pós” ou “post” como prefixo para qualquer dos inúmeros termos que durante algumas gerações foram usados para assinalar o território mental da vida no século XX. O mundo, ou seus aspectos relevantes, tornou-se pós-industrial, pós-imperial, pós-moderno, pós-estruturalista, pós-marxista, pós-Gutenberg, qualquer coisa. Como os funerais, esses prefixos tomaram conhecimento oficial da morte sem implicar qualquer consenso, ou na verdade certeza [...] (HOBSBAWM, 1995, p. 225).

O uso da palavra “pós” e como ela foi sendo forjada por intelectuais parecem fazer sentido ainda hoje, visto que não se sabe bem definir ou caracterizar esse tempo que se está chamando de pós-verdade. O prefixo “pós” ajuda nesse “tatear” na escuridão da incerteza em busca do conhecimento que está sendo elaborado. Pode-se supor que o que subjaz no centro da questão é a temática da verdade, assim como indicado na gravura de Goya ilustrada

anteriormente. Ainda que, talvez, nunca tenha estado ocupando papel tão central na história da humanidade, pode-se depreender que a humanidade tentou achar um meio termo que equacionasse a relação entre verdade e ficção, para que desse modo se pudesse organizar minimamente a convivência social.

No entanto, esse tensionamento para o lado da ficção foi esgarçado nos últimos tempos em função do incremento das tecnologias criadas a partir da chamada terceira revolução industrial (1950 a 2010). Especialmente, com a substituição da mecânica analógica pela digital, pelo uso de microcomputadores, criação da internet e das redes digitais de comunicação e a invenção da robótica. E que tem se acentuado a partir da entrada da quarta revolução industrial, iniciada em 2011, que está conectando todas as tecnologias existentes com o objetivo de acelerar a produção e o consumo de bens e serviços (SCHWAB, 2016).

O fato é que como nunca estaremos preparados para as mudanças radicais que têm acontecido nas últimas décadas, objetivamente nunca estamos cem por cento preparados para algo tão avassalador. A verdade é que o sistema educacional não consegue, minimamente, acompanhar algo que já está determinando comportamentos e atitudes das populações de modo geral. No caso da verdade, o termo “pós” absolutamente não quer dizer que a verdade morreu, no sentido literal do termo. Como bem representou metaforicamente o pintor Goya, ela se tornou obsoleta para as autoridades de plantão, de forma que a partir de agora, para o tempo da pós-verdade, poderíamos viver às expensas desse princípio elementar da convivência social. Ou seja, a questão basilar reside em como tratar ou se relacionar com a verdade nesse tempo em que o virtual tomou o lugar do que até então era tido como real.

Sendo assim, se faz necessário entender que não é a verdade em si que não cumpriu seu papel de veracidade ou de ser verdadeira, mas é preciso compreender que tudo que é prometido, se não for cumprido, gera uma reação de frustração para aquele a quem se prometeu. Sendo assim a verdade foi uma das grandes promessas da modernidade, junto com a felicidade, riqueza, justiça social, sucesso pessoal, etc., que não se cumpriu, o que deu espaço para a entrada da pós-modernidade e, mais recentemente, do discurso da pós-verdade.

### 3.2 DA PÓS-MODERNIDADE À PÓS-VERDADE E O (DES)ENTENDIMENTO SOBRE A VERDADE

É na produção, compartilhamento e na forma de nos relacionar com o conhecimento que podemos perceber um tempo de significativas mudanças. Nesse momento, desejamos expressar de maneira breve alguns indicativos sobre o que se configuraria como pós-verdade em sua

relação com a pós-modernidade, principais características e como elas se apresentam para o nosso tema.

Cabe salientar que a pós-verdade não se trata de uma palavra inteiramente nova, dado que a primeira vez que se tem registro desse conceito foi em 1992 em um artigo de Steve Tesich, na revista *The Nation*. Nesse artigo, se referindo ao povo americano, ele salienta que “nós, como pessoas livres, decidimos livremente que queremos viver em algum mundo de pós-verdade” (TESICH, 1992, p. 13). Essa afirmação contundente indica uma relativização da verdade e a opção livre de acreditar naquilo que se quer, mesmo tendo consciência que tal opção pode trazer consequências nefastas ao tecido social.

O autor alerta para os perigos da erosão da democracia quando a sociedade e os governos optam por relativizar a verdade, uma vez que a queda da democracia dá espaço para o florescimento de regimes totalitários, em que os indivíduos são cerceados na possibilidade de questionar algo, de expressar pensamento crítico e de construir uma sociedade pautada na confiança e na relação humanizada. Ainda para Tesich (1992), a opção de viver em um ‘mundo pós-verdade’ tem mudanças estruturais inclusive na educação, um processo lento e gradual ao ponto de “chegamos ao consenso nacional falho de que há uma crise em nosso sistema educacional”. Uma crise que se apresenta simplesmente porque não se quer que eles sejam bem educados, já que a educação leva a um confronto que o governo quer evitar (TESICH, 1992, p. 13).

Há uma questão latente e necessária: a crise da autoridade docente não estaria relacionada à vivência dos princípios da pós-verdade ou da relativização da verdade? Antes de responder pontualmente a essa questão é preciso consensualizar minimamente sobre o que venha a ser a verdade, já que essa questão está latente no termo pós-verdade.

Num primeiro momento pode parecer um tempo posterior ao que fora pautado pela verdade. No entanto, a questão não é bem essa, na base parece estar o que fora expresso por Hannah Arendt (1993) em seu escrito sobre filosofia e política. Nesse escrito a autora retoma a condenação de Sócrates como sendo o expoente da cisão entre filosofia e política, isso porque de um lado Sócrates, através de seus argumentos, tentava atestar a verdade. De outra parte os juízes, representantes da polis (político), construíram uma narrativa pautada na retórica, no jogo argumentativo e sofista, que acaba por vencer e ter como resultado não só o julgamento, mas a condenação de Sócrates. A relação entre filosofia e política é retomada com Platão (discípulo de Sócrates) com a preocupação de pautar a questão da verdade como critério argumentativo. Por isso que, segundo Arendt (1993), a filosofia de Platão é eminentemente política. Na sua reinterpretação de Sócrates, ela afirma:

O oráculo de Delfos celebrou Sócrates como o mais sábio de todos os homens por ter aceitado as limitações da verdade para os mortais, limitações pelas *dokein*, aparências, e ter descoberto, ao mesmo tempo, opondo-se aí aos sofistas, que a *doxa* não era nem ilusão subjetiva, nem distorção arbitrária, mas, ao contrário, era aquilo a que a verdade invariavelmente aderiria [...] Pois ele pensava que havia, ou deveria haver, tantos *logoi* diferentes quantos homens existissem e que todos esses *logoi* juntos formavam o mundo humano, já que os homens vivem juntos no modo de falar (ARENDDT, 1993, p. 100).

Fica evidente para a autora, ao se referir a Sócrates, que ele tem uma importância decisiva para o pensamento ocidental porquanto aceita as limitações da verdade às opiniões construídas de forma aparente (“*dokein*”). Por isso que, sobre os sofistas, Platão deixou registrado, no diálogo de Sócrates com Górgias, a afirmação de que a retórica por ele utilizada não seria uma arte argumentativa, como era a racional, mas apenas uma habilidade experimentada como um orador político (Platão, Gorgias, 73). Para esse estudo, tanto a “*dokein*” quanto a “*doxa*” (crença sem relação com a razão) ajudam a entender a própria dinâmica da pós-verdade e de que forma ela vai influenciar no pensar e agir das pessoas.

De modo simplificado, a linguagem usada pela pós-verdade se assemelha à retórica usada pelos sofistas gregos, que nada mais era do que uma técnica de convencimento que não tem compromisso com a verdade, mas que se utiliza de retórica ilusória e arbitrária, porque apela à emoção. A diferença talvez esteja no fato de que agora o ambiente não é mais a praça, mas os espaços digitais onde acontecem as trocas argumentativas que amplificam exponencialmente em muitas vezes a repercussão de qualquer assunto.

Para além da compreensão filosófica de Sócrates e Platão, “em geral, entende-se por verdade a qualidade em virtude da qual um procedimento cognoscitivo qualquer se torna eficaz ou obtém êxito” (ABBAGNANO, 2007, p. 994). Ademais, verdade, em sua definição, leva em conta outras máximas como correspondência, revelação, conformidade a uma regra, coerência, unidade, além de conhecimento, operação mental, relevância e honestidade.

Para melhor entender qual é mesmo a definição de verdade, para assim chegar à compreensão de pós-verdade, faz-se necessário compreender que suas raízes são capilarizadas em diferentes questões do substrato social e relacional, como é o caso da quebra da confiança e da honestidade, da fragilidade das instituições democráticas, do aumento da indústria da desinformação, da carência de uma utopia que mova a humanidade em uma direção comum. Enfim, todos esses elementos para dizer que na base originária da pós-verdade está a

pós-modernidade<sup>19</sup>. Segundo Junior (2021, p. 277), há um “consenso em torno da centralidade da pós-modernidade, entendida como alicerce epistemológico do fenômeno” pós-verdade.

Pode-se afirmar que, paradoxalmente, algumas características da pós-modernidade estão relacionadas à anulação do indivíduo como um ser pensante, solidário, possuidor de ideias próprias, criativo e cooperativo, tornando-o um ser de consumo, envolto pelas mídias, de modo particular pela mídia eletrônica. Ela trouxe em sua carona o imediatismo e a necessidade de fazer tudo com dinamismo e urgência, sem muito tempo para processos reflexivos ou distinções.

Dinamizou a construção de uma sociedade do progresso individual, do conhecimento científico, cultivando ao mesmo tempo certa incredulidade em relação a esse progresso. “O pós-modernismo é notoriamente resistente à definição exata, até o ponto em que alguns negam que possui alguma coerência como escola de pensamento” (D’ANCONA, 2018, p. 84). Talvez a questão não seja apenas se tem capacidade de coerência suficiente para formar “escola”, mas é fato que está entranhado no tecido social e lá produz seus efeitos no indivíduo, de modo singular no fazer do professor e na educação.

Como característica desse ser humano pós-moderno, pode-se considerar que ele é globalizado, conectado vinte e quatro horas por dia, relativista, indiferente. Sua percepção é de que as distâncias ficaram mais curtas, pois em um *clik* a pessoa, em tempo real, virtualmente está ou se conecta com diferentes lugares do planeta. Outra característica é um ser preocupado com a própria imagem, por isso o termo em inglês *self* (si mesmo), que até então era reservado à psicologia (JUNG, 1982) ou a área da filosofia com pensadores como Descarte, Locke e Ricoeur. Atualmente *self* tornou-se sinônimo de registro fotográfico de si mesmo a ser compartilhado nas redes sociais e, por conseguinte, a necessidade de gerar “curtidas”, mostrar-se feliz ainda que profundamente triste. Dessa forma, o que sempre foi reservado ao mudo privado, torna-se público e sem reservas.

Não se pode negar que a pós-modernidade também trouxe alguns benefícios significativos, entre eles, o acesso a bens e serviços e informações, o desenvolvimento de tecnologias que podem ser usadas em diferentes áreas, como na educação, saúde, comércio, comunicação, indústria e agricultura. A informatização facilitou a troca de conhecimento proporcionando novas descobertas científicas e o uso de signos e símbolos como forma de

---

<sup>19</sup> A critério de definição “A palavra pós-modernismo se refere em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo pós-modernidade alude a um período histórico específico (EAGLETON, 1998, p. 02).

representação da vida cotidiana; um mundo virtual permeado por imagens, cores e possibilidades.

Os favoráveis à pós-modernidade afirmam que os benefícios oferecidos pelo desenvolvimento das tecnologias da informação às pessoas são positivos e benéficos. A questão é quem de fato é beneficiado com essas tecnologias e se as mesmas chegam até as camadas mais desassistidas da sociedade. A situação exposta pela pandemia, especialmente na área da educação, é que justamente a classe popular teve muita dificuldade ou não teve acesso a estes benefícios, seja por que não havia infraestrutura suficiente, seja por que não havia recursos econômicos e nem conhecimento para usufruir de tais ferramentas.

Ainda sobre os benefícios das novas tecnologias, é justamente no quesito do seu uso e na difusão das informações que reside o hiato. Embora haja alguns avanços nesse sentido, especialmente da legislação, de um lado há problemas por não haver consenso de critérios claros no uso e na disseminação das informações por elas produzidas e, por isso, distribuídas sem critérios, e por vezes validadas por opiniões.

De outra parte, a produção e distribuição das informações é reservada a quem tem poder econômico, fazendo com que o conhecimento seja tratado como mercadoria; além de condenar a maioria da população a viver à margem do conhecimento e à sombra daquilo que é oferecido como informação ou como oferta de consumo.

A compreensão de que a pós-verdade tem raízes no pós-modernismo é sustentada por diferentes autores; um dele é Keyes (2018), um dos primeiros a teorizar sobre o tema da pós-verdade. “Esse autor, no decorrer de todo livro, sustenta que o problema da pós-verdade é a atitude do público com relação às mentiras, erodidas pela complexificação social” (ANDRIOLO, 2021, p. 53). Indo um pouco mais a fundo em sua percepção da obra, afirma que o pós-modernismo deixa seu legado na “permissividade em justificar a falsidade como algo honesto”, sendo assim assume uma postura relativista em relação à própria verdade das coisas.

Já sobre o pós-modernismo, Keyes (2018, p. 138) afirma que:

Para os pós-modernistas devotos não existe verdade literal, apenas o que a sociedade rotula como verdade. É por isso eles chamam conceitos de verdade de *constructos sociais*, os quais variam de sociedade para sociedade, de grupo para grupo e de indivíduo para indivíduo.

Para além da compreensão de que a verdade seria variável de acordo com o grupo pertencente e os indivíduos, o autor afirma que, para os adeptos do pós-modernismo, não haveria uma verdade literal só o que a sociedade diz ser verdade. É preciso ponderar, entretanto, que a sociedade é formada por pessoas que se organizam coletivamente e por princípios e

valores. Sociedade é uma denominação que pode ser muitas coisas ao mesmo tempo e, por conseguinte, generalista.

Na atualidade, algumas pessoas tomam para si a tarefa de produzir uma verdade, divulgando-a como “verdade literal”, quando efetivamente é apenas uma percepção pessoal, e não raras vezes direcionada com o intuito de formar opinião: “Eles apontam que, além disso, as noções tradicionais de verdade têm sido utilizadas para justificar a opressão” (KEYES, 2018, p. 138). A afirmação expõe a finalidade de tal entendimento e as reais intenções pelas quais o pós-modernismo relativiza a verdade. “Aqueles que apontam isso consideram que seja seu dever minar, ou ‘desconstruir’, a própria noção de verdade objetiva com um suporte para o privilégio” (KEYES, 2018, p. 138).

Em uma linha de pensamento voltada para a dimensão intelectual e dos fundamentos, D’Ancona (2018, p. 84) afirma que a pós-verdade tem suas raízes mais profundas na base intelectual do pós-modernismo e se não for levado isso em conta corre-se o risco de não se conseguir compreender, muito menos posicionar-se frente a pós-verdade. Segundo ele

A era da pós-verdade possui sua própria geologia intelectual – uma base na filosofia pós-moderna do final do século XX, frequentemente obscura e impenetrável, que foi popularizada e destilada ao ponto de se tornar reconhecível – Embora sem citação de fontes de muitos aspectos da cultura contemporânea (D’ANCONA, 2018, p. 84).

Segundo o autor, parece haver um fundamento próprio, um esforço intelectual ou uma base teórica por parte de quem acredita na potencialidade da pós-verdade, que está assentada na teoria da pós-modernidade, ainda que em conformidade se apresente como reação a mesma. Parece contraditório, mas a pós-verdade, de certa forma, aceita as reflexões propostas pela pós-modernidade. No entanto, o autor adverte para o perigo de produzir uma reflexão desconexa da realidade da vida, feita somente a partir de conjecturas e percepções individualizadas e isoladas, pautadas por sensações.

### 3.3 PÓS-VERDADE: DEFINIÇÃO, SENTIMENTO OU RAZÃO

Esses indicativos da pós-modernidade acima descritos contribuem na formação de terreno fértil para a chamada pós-verdade. Para Dunker (2017), a pós-verdade é uma reação negativa ao programa político e cultural da pós-modernidade, “a pós-verdade é o falso contrário necessário do pós-modernismo” (DUNKER, 2017, p. 12). Desde esse ponto de vista, o autor afirma que:

A pós-verdade seria então uma espécie de segunda onda do pós-modernismo. Sua consequência é ao mesmo tempo lógica e reveladora da verdade brutal e esquecida na qual ambas se apoiam. Assim como pós-modernidade o debate relevante sobre, afinal, como deveria entender a modernidade e principalmente o subjetivismo, penso que a pós-verdade inaugura uma reflexão prática e política sobre o que devemos entender sobre verdade e sobre autoridade que lhe é suposta (DUNKER, 2017, p. 13).

Sendo assim, o autor deixa explícito a relação da pós-modernidade e da pós-verdade e a lógica que entrelaça as duas, de uma parte um subjetivismo exacerbado e, de outra, uma reflexão prática acerca da finalidade da pós-verdade. Ou seja, algo tão significativo que provoca ruptura inclusive sobre princípios básicos de convívio, como é o caso do conceito de democracia, direitos humanos, conhecimento científico e do que venha a ser verdade, bem como a sua validade no atual contexto.

Na contemporaneidade quem também reflete sobre essa questão, colocando mais algumas afirmações e perguntas pertinentes, é Harari, quando afirma que: “Os humanos sempre viveram da era da pós-verdade. O *homo sapiens* é uma espécie da pós-verdade, cujo poder depende de criar ficção e acreditar nela” (2018, p. 289). De forma contundente argumenta que o ser humano conquistou domínio do planeta pela capacidade de construir, de forma coletiva, conhecimento, e “inventar” coisas e disseminar tal conhecimento. A afirmação apresentada é antecedida por perguntas: “Mas se essa é a era da pós-verdade, quando, exatamente, foi a era de ouro da verdade? [...] E o que desencadeou a transição para a pós-verdade?” (HARARI, 2018, p. 289).

Objetivamente não responde às questões, entretanto, no desenrolar da argumentação evidencia o fato que, ao longo da história da humanidade, sempre houve um embate entre o que seria verdadeiro e uma narrativa que ele chama de ficção. E é nesse jogo argumentativo que foi se construindo o conhecimento e a compreensão sobre a humanidade.

Vale salientar que é oportuna a proposição de que o ser humano, ou “*homo sapiens*”, é um ser que cria ficção e acredita naquilo que cria, até mesmo deseja que os demais acreditem naquilo que é afirmado. Alhures a questão de o ser humano ser desde sempre alheio à verdade, talvez tenha certa imprecisão, de certa forma o que há é um tensionamento entre aqueles que defendem haver uma verdade mais ampla e aqueles que, diante desse argumento, procuraram criar uma outra versão sobre os fatos.

Além disso, a compreensão de Harari (2018) é um tanto literal, no sentido de que haveria um tempo pautado pela verdade enquanto que, em outro, não mais. No entanto o que se discute com a pós-verdade é a relativização e a instrumentalização do que é veraz em vista de alcançar um objetivo determinado. Como o próprio autor questiona sobre a origem do evento histórico

da pós-verdade, este parece estar indicado justamente no argumento apresentado pela caracterização do dicionário Oxford.

A fim de definição, ainda que definir algo nesse sentido seja problemático, pode-se afirmar que a pós-verdade traz o dilema de que as circunstâncias de um fato têm menos influência na formação de opinião do que a crença de que a pessoa tem em determinada informação.<sup>20</sup> Literalmente o dicionário Oxford, ao fazer anúncio da palavra do ano de 2016, define da seguinte forma: “Post-truth is an adjective defined as ‘relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief (WORD, 2021). Ou seja, “*Pós-verdade* é um adjetivo definido como relacionado a ou denotando circunstâncias nas quais fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal” (tradução nossa).

Adentrando nessa definição original, o dicionário Oxford apresenta em sua argumentação da palavra em questão, a ideia de que o prefixo “Pós” não apenas designa um tempo posterior a um evento específico, mas, de modo particular, remete ao fato de que o conceito em questão (verdade) se tornou pouco importante ou irrelevante na atualidade, ao ponto de perder o valor representativo em detrimento ao que o indivíduo quer acreditar. Dessa forma, acaba por pautar os temas a serem discutidos em nível pessoal, econômico e político.

A definição apresentada pelo dicionário Oxford traz a palavra composta como um adjetivo. Em nossa língua, adjetivo é o que tem a função de acrescentar uma qualidade ao substantivo e esse aspecto parece ser importante para dialogar sobre a questão da autoridade docente, por exemplo, visto que tratar alguém a partir de adjetivação acaba por não definir substantivo. Sob essa ótica, pode-se inferir que, na contemporaneidade, quando se referem a autoridade docente, os professores são tratados por adjetivações em grande parte negativas, mais do que pela afirmação expressa da evidência do que realmente são ou representam no tecido social ou da função que de fato exercem.

Outra questão significativa que a definição apresenta é o fato dos acontecimentos em si terem pouco impacto na formação de opinião coletiva, se comparados com os apelos emocionais e a crenças pessoais. O que isso significa na prática? Significa que fatos objetivos perderam a posição de referência para argumentação pautada por emoções, fazendo com que toda a percepção, por mais absurda que seja, passe a ser levada como referência e, dependendo

---

<sup>20</sup> Conforme a definição. Disponível em: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>. Acesso em: 20 maio 2022.

da intensidade com que é difundida, seja dada como referência para outros argumentos. Ao menos por um período de tempo, já que não tem um compromisso com a realidade, muito menos com a verdade dos fatos.

Na mesma linha de compreensão apresentada pelo dicionário Oxford, a Academia Brasileira de Letras, no ano de 2021, também acrescentou, na relação de novas palavras do vocabulário brasileiro, o termo pós-verdade. Segundo a definição proposta pelos imortais, pós-verdade é:

[...] informação ou asserção que distorce deliberadamente a verdade, ou algo real, caracterizada pelo forte apelo à emoção, e que, tomando como base crenças difundidas em detrimento de fatos apurados, tende a ser aceita como verdadeira, influenciando a opinião pública e comportamentos sociais (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRA, 2021).

Fica evidente a preocupação com a distorção da verdade ou da realidade fruto de um apelo emocional exacerbado, a substituição de crenças pessoais em relação a fatos cientificamente comprovados e amplamente divulgados; essas crenças por sua vez, substituem uma verdade investigada e consolidada, sendo aceitas como verdadeira. O resultado dessa mudança se mostra na influência massiva da opinião pública e por conseguinte no comportamento social. Nesse sentido de mudança do comportamento social, isso pode ser identificado em inúmeros aspectos, entre eles, no aumento dos índices de violência, já que há uma mudança nos valores sociais.

Parece evidente também, nessa primeira parte da definição feita pela Academia Brasileira de Letras, uma preocupação com a verdade e a necessidade de tê-la como referência para manter a sociedade minimamente organizada e com funcionalidade. Dessa forma não dá espaço para interpretações difusas e para aqueles que apostam no caos social como forma de mudança da sociedade, muito menos possibilidade de diálogo com aqueles que acreditam ter a emoção primazia à razão.

Para além do que já fora dito, um segundo sentido da pós-verdade, segundo a Academia Brasileira de Letras, está inserido em uma dinâmica própria:

Também pode ser um contexto em que asserções, informações ou notícias verossímeis, caracterizadas pelo forte apelo à emoção e baseadas em crenças pessoais, ganham destaque, sobretudo social e político, como se fossem fatos comprovados ou a verdade objetiva (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2021).

Configura-se uma questão muito própria desse tempo transformar informações ou notícias jornalísticas em aparência de estudo científico. É chamada a atenção justamente para o fato de que, no campo “social e político”, há essa roupagem de verdade objetiva para aquilo

que não passa de notícias ou acontecimentos pontuais, cotidianos e corriqueiros. Não é negada a verossimilidade das informações, mas a forma como elas são abordadas ou apresentadas ao público.

Dessa forma, pode-se afirmar que a pós-verdade se caracteriza por um relativismo do conhecimento, da verdade, e que afeta emocionalmente o interlocutor mais pelo sentir do que pela razão. Nesse sentido, Kakutani (2018) relaciona o declínio da razão a ascensão da pós-verdade, além de outros fatores como assédio constante à ideia de realidade, uso de “trolls” (pessoas ou robôs que têm por único objetivo criar confusão ou desestruturar uma discussão), guerra cultural, etc. Há uma intencionalidade nessa supremacia do emocional: o desejo de destruir o outro pelo simples fato de ele ser diferente ou de manipular uma população inteira para alcançar objetivos e ganhos próprios. Tal comportamento revela uma inversão na compreensão de público e privado, socializam-se os prejuízos e, consentindo, privatiza-se os lucros. Além disso, há uma inversão na dialética do senhor e do escravo hegeliana, dado que a responsabilidade pela violência é sempre da vítima, nunca do algoz ou agressor.

Como consequência, tem-se o fechamento sobre si mesmo ou sobre o grupo que pensa igual, ficando assim refém do eco produzido pela bolha virtual a qual pertence. Pariser (2012, p. 19) corrobora, nesse sentido:

Na bolha dos filtros, há menos espaço para encontros fortuitos que nos trazem novas percepções e aprendizados. A criatividade muitas vezes é atçada pela colisão de ideias surgidas em disciplinas e culturas deferentes. [...]. Não só esses encontros fortuitos que estão em risco. Por definição, um mundo construído a partir do que é familiar é um mundo no qual não temos nada a aprender. Se a personalização for excessiva, poderá nos impedir de entrar em contato com experiências e ideias sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Sendo assim, é na diversidade, na multiplicidade que se encontra o conhecimento e o reconhecimento, elementos tão caros à educação e, além disso, o próprio crescimento pessoal distancia-se de um relativismo epistêmico pautado em informações difusas. D’Ancona (2018, p. 09) destaca que “pós - verdade não é a mesma coisa que mentira. Os políticos, afinal, mentem desde o início dos tempos”. Aliás o terreno fértil da pós-verdade é o espaço da política, uma vez que ela se vale do jogo emocional argumentativo e da artimanha de usar informações em benefício próprio. Talvez por isso que Arendt (2013, p. 21) vai afirmar que a política não consegue atingir a profundidade da filosofia, segundo ela, “a falta de profundidade de pensamento não revela outra coisa senão a própria ausência de profundidade, na qual a política está ancorada”.

Segundo D’Ancona a pós-verdade traz à tona um dilema a ser enfrentado, a questão é o que se faz como público em relação à desonestidade dos políticos. A novidade “não é a desonestidade dos políticos, mas a resposta pública a isso. A indignação dá lugar à indiferença e, por fim a convivência” (2018, p. 34). E isso é o mais trágico não só na relação política, mas principalmente na educação, no fazer docente e no exercício da autoridade docente, ao compactuar com o que é injusto e ser indiferente frente ao dilema dos indivíduos, aqui se instala a crise.

Outra autora que reforça essa percepção é Santella (2019, p. 31), ela destaca: “Inteiramente novo, portanto, é o modo inédito de operar e a grande mudança de escala proporcionada pelo poder de difusão do computador habilitado pelas plataformas de rede sociais”. Essa autora indica de forma precisa e objetiva a relação das redes digitais com a difusão dessa forma distorcida de tratar, não só a verdade, mas a relação entre as pessoas, e se poderia acrescentar a docência e tudo o mais que a ela se relaciona.

O argumento lógico-racional parece não ter vez frente ao argumento confuso e às perguntas imprecisas, permeados de argumentos de emoções. Em outras palavras, a pós-verdade fabrica artificialmente uma realidade e um discurso com a finalidade de convencimento, e pouco ou nada de reconhecimento. Por vezes esse inimigo é o professor, que em suas aulas é acusado de “doutrinador”, quando na verdade está muitas vezes procurando desenvolver um senso crítico para a vida, ao apresentar fatos históricos e pedagógicos que constituíram o contexto em questão. Dada a complexidade de como as pessoas formam suas compreensões e crenças, o fazer docente desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades cognitivas, a fim de que os estudantes possam analisar os conteúdos apresentados e os contextos que os mesmos são produzidos

É característico desse tempo o que se populariza como “frases lacradoras”, ou seja, afirmações repletas de uma carga emocional muito grande, mas vazias de conteúdo, que têm um efeito imediato no diálogo, ainda que estejam vazias da objetividade de conteúdo, repletas de bile (raivas e ódios) e, na maioria das vezes, têm grande repercussão nas redes digitais e nos meios de comunicação de massa. Pode-se evidenciar que tal funcionamento é resultado da baixa tolerância à verdade do outro, fruto de uma intoxicação de informações confusas, imprecisas e sem critérios. Direta ou indiretamente isso afeta o fazer dos professores em sala de aula e também quem deseja refletir sobre essa temática ou sobre outro tema relacionado à educação, uma vez que, de diferentes formas, estamos imersos nessa realidade temporal.

A educação sempre teve uma função imprescindível de educar a razão (FREITAG, 1992). Na contemporaneidade, talvez seja mais urgente tal tarefa, ainda mais quando se pensa

o papel da educação na era da pós-verdade, que, como já se viu, precisa estar conectada a uma emoção para produzir efeito na razão, ainda que esse efeito não produza um raciocínio lógico e arrazoado. O sentimento necessita ser ordenado, bem como a vivência de uma moral ou ética, seja através de um referencial teórico, seja por meio de vivências. Aliás, sempre é bom lembrar que o indivíduo vive em vista de um convívio social e não as relações sociais existem em vista do indivíduo (FREITAG, 1992). E isso implica considerar que, seja pelo viés da educação, seja pelo de uma vivência ética, as individualidades não estão acima do coletivo nem as preferências emocionais se sobrepõem às relações interpessoais.

A sobreposição do individual sobre o coletivo e, ao mesmo tempo, o domínio do indivíduo pelas grandes empresas de comunicação digital são preocupantes. Esta preocupação fica mais evidente no documentário “O Dilema das Redes”, lançado em setembro de 2020, no qual especialistas em tecnologia do Vale do Silício alertam para o perigo das redes digitais de comunicação para a humanidade como um todo e nas democracias. Isso porque, cada vez mais, os aplicativos de celular e algoritmos determinam a vida das pessoas, suas vontades, formas de pensar, agir e interagir, tornam-nas mercadorias com valor e cotação.

O referido documentário publicizou como as grandes corporações que dominam as tecnologias foram transformando os conhecimentos de diferentes áreas das ciências humanas – como psicologia, sociologia, antropologia, psiquiatria e filosofia – em ferramentas (algoritmos), que direcionam o querer, o viver, o sentir e o pensar sem que as pessoas se deem conta do que está acontecendo. Em outros termos, é o “Capitalismo de vigilância” (ZUBOFF, 2020), atuando de maneira a criar necessidades na vida das pessoas, transformando-as ao mesmo tempo em consumidoras de mercadorias e serviços sem necessidade, ou melhor, criando artificialmente necessidades. Nessa nova configuração, a mercadoria valiosa é o “futuro de humanos”, ou seja, a partir dos algoritmos é possível prever e direcionar o que as pessoas vão consumir, aonde vão ir e como se comportarão.

Ter presente essas questões é perceber que, na pós-verdade, há muitas situações influenciando a vida das pessoas e afetando diretamente o espaço de ensino e aprendizagem na sala de aula e nas relações que se estabelecem pelo conhecimento, pelo reconhecimento e o convívio. É nesse substrato relacional que estão inseridas as discussões sobre a autoridade docente e a relação que os professores estabelecem entre si e com os estudantes.

A partir dos argumentos apresentados pelos autores sobre o que é a pós-verdade, pode se entender que esse tempo relativiza a verdade ao mesmo tempo que “se alimenta de mudanças estruturais induzidas pela transição de paradigmas comunicacionais ao longo do último século: do modelo linear [...] para um modelo reticular, materializado na forma de diversas plataformas

digitais de sociabilidade” (JUNIOR, 2021, p. 279). E também fica claro que o apelo emocional tem maior influência do que a argumentação racional.

Esses dois elementos, racionalidade e emoções, são potentes para pensar a autoridade docente em tempos de pós-verdade. Por um lado, porque a autoridade docente está alicerçada num regime de verdade e a credibilidade de seu fazer depende da veracidade do que se ensina. De outro lado, parece que atualmente uma construção de opinião razoável não passa apenas por um raciocínio lógico bem fundamentado, mas sim depende do estímulo emocional que provoca.

Essa necessidade ou introdução do elemento emocional é um dos indicativos mais importantes da ligação que a pós-verdade propõe em relação à pós-modernidade, uma vez que as promessas feitas pela modernidade não se cumpriram. Sendo assim, na atualidade se produzem notícias e fatos que possuem uma particularidade específica, a mescla de fatos com apelos emocionais ou a distorção daquilo que era fidedigno, e a isso dá-se o nome de *fake News*. Uma das características da pós-verdade é a produção das *fake News*, que, por sua vez, tem habilidade de articular informações para poder acessar o emocional, fazendo com que o processo de convencimento aconteça por esse viés, mais do que pela razão.

Cabe neste momento compreender o que esse tempo, com suas particularidades, influencia no fazer dos professores e naquilo que os mesmos representam à sociedade.

### 3.4 FAZER DOCENTE: UM DESAFIO ENTRE RAZÃO E EMOÇÃO NA PÓS-VERDADE

Os horizontes se tangenciam, com essa sutileza do toque dos tempos históricos, trazendo luz ao processo formativo e iluminação para o saber docente, através do tema da autoridade docente e da pós-verdade auxiliando a compreender esse tempo histórico em que se vive e que a formação de professores está imersa. De modo singular, perceber que o fazer docente precisa de uma atenção primordial uma vez que antes mesmo de ser docente se está falando de uma pessoa que está imersa nesse tempo denominado de pós-verdade.

O ato de interpretação “não é um ato posterior e ocasionalmente complementar à compreensão”. Antes, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão (GADAMER, 2015, p. 406). Ou seja, compreender é um dos pré-requisitos para haver uma mudança, uma transformação. O conhecimento sempre está ancorado em uma compreensão temporal, que envolve o conhecimento produzido, mas também as características intelectuais do tempo vigente.

Nosso tempo está colocando em pauta a grande promessa da modernidade, qual seja, uma racionalidade que desse conta das grandes questões da humanidade juntamente com a

promessa de se chegar à verdade somente pelo exercício da razão. No entanto, a própria reação da pós-modernidade serviu como elo para a eclosão da pós-verdade, que em seu bojo coloca em suspensão o que é sensível à educação e ao fazer do professor, uma vez que aquilo que ele ensina em sala de aula em princípio está baseado no discurso da ciência, o qual tem como escopo considerar o saber tido como verdadeiro. Assim, a pós-verdade relativiza a verdade e se alimenta das mudanças estruturais e comunicacionais de nosso tempo.

As incertezas educacionais perpassam pelo fato de que nesse universo teórico fatos objetivos perderam a importância na formação da opinião e do conhecimento, deixando assim que a sociedade e o senso comum definam o que venha a ser verdade e, por conseguinte, contraponham-se ao saber do professor ensinado em sala de aula. Vislumbra-se daí a possibilidade que uma crise da autoridade docente, junto com outros fatores apontados por especialistas, tenha relação com a violência na escola, uma vez que o emocional acaba influenciando as relações mais do que a própria razão, como fonte de conhecimento e reconhecimento. Desenvolvo essa questão no capítulo III.

Esta percepção amplia o olhar, abre perspectivas para vislumbrar o fazer docente desde diferentes pontos de vista e implica dizer que as interpretações, sejam atuais ou elaboradas por autores do passado, sempre são possíveis dentro do contexto histórico vivido, até porque: “Na verdade, não é a história que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ela” (GADAMER, 2015, p. 368). A percepção do autor desloca a centralidade da pessoa para um processo vivencial temporal do qual todo o vivente faz parte. E é nesse tempo que se tem a percepção de que há uma mudança na forma de tratar a autoridade, no caso desta pesquisa a autoridade docente, e esta se relaciona à pós-verdade. Uma mudança radical das promessas não cumpridas da modernidade que acreditou que a racionalidade dura e rígida iria resolver os problemas da humanidade. Isso não aconteceu, apenas revelou a importância do equilíbrio entre razão e emoção e deixou a emoção conduzir a história pode ter consequências pouco edificantes.

Diante dessa constatação, gostaria de retomar a gravura “Verdade Morreu” de Goya, apresentada no início deste capítulo, posto que ela lembra que diante da morte da verdade estão presentes muitas autoridades. E nesse tempo de pós-verdade, pode-se perguntar se a dita suspensão da verdade não significa também a corrosão da própria autoridade, ou seja, na medida em que o falante desabilita a verdade ele também não se torna vítima de sua própria enunciação fraudulenta. Desse modo, são múltiplas as influências e interferências na autoridade docente e que, em tempos de significativas mudanças, precisa-se ter referenciais que saibam equilibrar razão e emoção, tendo em vista uma educação que responda aos desafios do chão da vida e do tempo presente.

E é no chão da vida que o fazer docente sente as múltiplas interferências. Uma delas na atualidade é a disseminação das *fake News*, forma moderna de dizer algo antigo, uma nova forma de caluniar e diminuir a ação do fazer docente na sociedade.

#### 4 NOTÍCIAS FALSAS/ *FAKE NEWS* ENTRE A INFORMAÇÃO E A DESINFORMAÇÃO

De antemão é preciso afirmar que definir algo é, de certa forma, reduzir a amplitude desse algo a uma compreensão e entendimento específico e um ponto de vista; a própria etimologia da palavra (*definitivus* do verbo *definire* + *finis*) sugere que definir é limitar pondo um fim. No caso das *fake News*, a dificuldade de tal reflexão diz respeito à própria natureza do que venha a ser uma *fake News*, quais critérios poderiam ser aplicados para identificar que uma notícia é adulterada ou sua informação é distorcida propositalmente, fazendo com que se gere uma fraude na comunicação que se pretende. Também dificulta a reflexão sobre esse tema o fato de ser complexa a compreensão de verdade ou falsidade, ainda mais se considerar a intrincada forma de difusão das *fake News* nas redes digitais de comunicação e seus afeitos futuros na própria produção de conhecimento.

Mesmo com essas considerações, as notícias falsas ou *fake News* têm pautado muitas reflexões, em diferentes segmentos da sociedade, inclusive no meio acadêmico e na educação. A preocupação vai no sentido de olhar os efeitos de tal prática nas relações estabelecidas entre as pessoas, na construção do conhecimento, na interferência nas democracias pelo mundo a fora e, de modo específico, na educação, as suas interfaces no tocante a interferência nos processos de ensino e aprendizagem e da relação dos professores com os estudantes em seu fazer docente.

Por vezes, o uso de *fake News* é justificado através do uso da liberdade de opinião. Sobre isso Arendt (1992) adverte que a liberdade de opinião precisa estar ligada aos fatos, bem como à informação sobre os mesmos. Essas informações precisam estar disponíveis, garantido o acesso para pautar e ser critério ao debate, caso contrário, a ideia de liberdade de opinião é uma farsa. Nas palavras da autora, “A liberdade de opinião é uma farsa, a não ser que a informação factual seja garantida e que os próprios fatos não sejam questionados” (ARENDR, 1992, p. 295).

A afirmação arentiana deixa clara a necessidade da disponibilidade e garantia das informações para que as mesmas possam pautar uma discussão. Nesse sentido esta compreensão vai ao encontro do dito popular “é feike”, usado para dizer que algo não é veraz, tornou-se usual por diferentes segmentos da sociedade, como, por exemplo, estudantes e professores. A prática do uso de tais notícias ficaram mais evidentes no Brasil a partir de 2018, por conta das eleições presidenciais. Sendo assim:

Jamais alguém pôs em dúvida que verdade e política não se dão muito bem um com a outra, e até hoje ninguém, que eu saiba, incluiu entre as virtudes políticas a

sinceridade. Sempre se consideraram as mentiras como ferramentas necessárias e justificáveis ao ofício não só do político ou do demagogo, como também do estadista (ARENDR, 1992, p. 283).

É sem meias palavras que a autora afirma ser a mentira uma ferramenta utilizada no espaço da política como forma de legitimação. Em outro escrito, complementa; “A veracidade nunca esteve entre as virtudes políticas, e mentiras sempre foram encaradas como instrumentos justificáveis nestes assuntos” (ARENDR, 1973, p. 15). O espaço da política é pôr excelência o ambiente onde se usa mais a pratica das *fake News* talvez por imaginar que a distorção dos fatos é parte integrante do fazer político. Tais ações configuraram de forma distinta as relações entre as pessoas e no campo do conhecimento, impactando a relação educacional e o fazer docente.

As notícias falsas não são verdadeiras, mas elas poderiam ser verdadeiras e parecem ser verdadeiras, principalmente se as pessoas quiserem que elas sejam, utilizam-se de elementos verídicos para dar credibilidade ao leitor e assim alcançar seu único objetivo que é de convencimento acerca de um tema. Essa é a primeira e mais elementar compreensão que precisamos ter quando estamos falando de *fake news*, uma vez que elas dizem respeito a uma crença pessoal que, se vê confirmada pelo falso enunciado, ou parte de uma dúvida com pouco conhecimento acerca do tema abordado.

Outra questão a ser pontuada diz respeito ao que o próprio nome sugere, são notícias (News), logo, estão assentadas na área do jornalismo, que tem por princípio básico a coleta, a investigação, a compreensão, a análise de informações para narrar e informar sobre acontecimento da sociedade, a fim de informar as pessoas. Para se passar por verdade ou atrair um mínimo de confiança, as *fakes News* imitam a forma do jornalismo. Sobre essa questão Eugênio Bucci (2020, p. 25), em artigo intitulado “News não são fake – e *fake News* não são new”, observa que “Por mais que tenhamos problemas sérios com a credibilidade do jornalismo, as fake News são uma prova em negativo de que algum crédito o jornalismo ainda merece na sociedade”. Para além do crédito pode-se dizer que o jornalismo tem um papel social, de modo particular na atual conjuntura que se vive.

A critério de entendimento pode-se afirmar que as *fake News* procuram tomar uma roupagem de notícias com linguagem semelhante à linguagem jornalística, no entanto.

Nas fake news, a primeira fraude se refere à natureza daquele relato. Antes de dizer uma verdade ou uma mentira, as fake news falsificam sua condição: apresentam-se como enunciados produzidos por uma redação profissional, mas não são isso. As fake news simulam uma linguagem jornalística, às vezes adotam o jargão e os cacoetes de uma reportagem profissional em vídeo, áudio ou texto, mas são outra coisa. Elas se fazem passar por jornalismo sem ser jornalismo (BUCCI, 2020, p. 25).

Justamente estas distinções entre uma notícia com caráter informativo e uma notícia *fake* ajudam a entender a natureza e o propósito de cada uma delas. Como bem frisou o autor, as *fake News* falsificam a própria condição da verdade ou da mentira, fazendo com que se perca quase que por completo os critérios de discernimento, sem contar que o emprego de uma linguagem muito apropriada que torna o conteúdo mais atraente ao leitor. “As *fake News*, que agora agem contra a democracia em toda parte do planeta, não constituem uma espécie de mentira como as outras. Elas são uma nova modalidade de mentira, com distinções muito bem marcadas” (BUCCI, 2020, p. 28), estas são pensadas de forma precisa para que alcance seu objetivo de confundir, desestabilizar e proporcionar vantagem a quem as cria e distribui de forma deliberada.

Na mesma linha de Raciocínio, Pinheiro (2020) apresenta a ruptura que as *fake News* provocam no tecido social, tornando inconciliável a narrativa dos fatos com aquilo que objetivamente aconteceu. Segundo o autor:

As fake news vão um passo além [...]. Esticam a linguagem até o ponto em que a corda se rompe e não há mais vínculo possível – nem com toda a boa vontade do mundo – entre o que se diz e o que aconteceu. Embora o assunto tenha ganhado popularidade recentemente, a coisa é antiga. As fake news eram, aliás, a regra antes da comunicação de massa (PINHEIRO, 2020, p. 60).

E por assim serem, possuem no presente e possuíam no passado a intenção proposital de enganar o interlocutor, usando de linguagem difusa, a fim de enganar o destinatário, fazendo que o mesmo seja ludibriado em direção a um lado específico. Como características dessa nova (nem tão nova) forma de mentir, Bucci (2020) elenca sete pontos que ajudam a identificar esse formato de mentira. Para ele:

[...] São uma falsificação de relato jornalístico ou de enunciado opinativo, [...]. Provêm de fontes desconhecidas [...]. Sua autoria é quase sempre forjada [...]. Têm – sempre – o propósito de lesar os direitos do público, levando-o a adotar decisões contrárias àquelas que tomaria se conhecesse a verdade dos fatos [...]. Dependem da existência das tecnologias digitais da internet [...]. Agem num volume, numa escala e numa velocidade sem precedentes na história. [...] as notícias fraudulentas dão lucro (além de político, lucro econômico). Elas se converteram num negócio obscuro (BUCCI, 2020, p. 28).

Estas sete características das *fake News* dão um bom panorama e elementos a serem pensados sobre o fazer dos professores e a educação, o primeiro deles é que há uma diferença entre um texto jornalístico e um escrito *fake*, ainda que isso não seja consenso ente os autores. Da mesma forma em relação à autoria, elas são sempre forjadas, ou seja, são criadas por alguém

que, na maioria das vezes, se mantem no anonimato, enquanto em uma notícia jornalística o autor ou a agência responsável está em evidencia.

Fica explicito que o intuito de tais notícias é de lesar as pessoas ou as democracias, forçando-as a tomarem decisões que não tomariam se não fossem enganadas. Isso se deve a força com que as redes digitais de informação multiplicam uma notícia, uma vez que as *fake News* dependem e se valem das mesmas para serem disseminadas. Associado a isso a rapidez do repasse das informações está o fato delas terem o único intuito de gerarem lucro aos que as produzem.

Em uma pesquisa realizada em 2018 e publicada pela revista *Science* e conduzida por pesquisadores do Medio Lab do MIT foi indicado que as notícias falsas e negativas tinham 70% maior de probabilidade de serem repassadas pelo Twitter do que as notícias verdadeiras. Essa constatação foi feita após examinarem 126 mil históricos compartilhados por aproximadamente 3 milhões de pessoas<sup>21</sup>. Essa pesquisa aponta para uma tendência latente de valorizar o que é negativo em detrimento ao que se faz de positivo e edificante nas interações humanas. Segundo essa mesma pesquisa há uma tendência nas pessoas de popularizar o que é negativo ou de impacto duvidoso, que põe em xeque o instituído. Diante desses argumentos de definição, passa-se elencar algumas situações em que fica evidente o uso das *fake News* e provoca ruídos na autoridade docente em nosso tempo.

#### 4.1 VISIBILIDADE E OBJETIVIDADE DAS *FAKE NEWS*

A afirmação acima de que as notícias falsas não são verdadeiras, mas poderiam e parecem ser verdadeiras, são chocantes, principalmente pelo fato de partir dos apelos emocionais e de crenças pessoais, ou seja, um assunto pouco explorado passa a ser validado como outro que fora pesquisado exaustivamente. Não é só porque uma pessoa acredita em uma coisa, que de fato esta seja ou venha a ser verdadeira, como exemplo pode-se citar os assuntos cientificamente polêmicos e duvidosos disponíveis no youtube, temas como teoria da terra oca, Teoria de gigantes da antiguidade, teoria da cidade perdida Ratanabá, descoberta na Amazônia, entre outras.

Como ilustração peremptória apresenta-se o negacionismo histórico e da ciência que se instalou de maneira generalizada na sociedade, produzindo desinformação e confusões conceituais de toda a ordem, fuga da realidade como forma de negar a necessidade de pautar

---

<sup>21</sup> C.f. Disponível em: <https://news.mit.edu/2018/study-twitter-false-news-travels-faster-true-stories-0308>. Acesso em: 20 maio 2022.

determinadas questões essenciais para uma sociedade mais equitativa e uma educação mais transformadora. Além de encobrir questões filosóficas e políticas de fundo. Refiro-me a pautas relacionadas à violência e aos crimes de ódio, como a homofobia, o feminicídio, o racismo estrutural que há séculos se mantém atuante e socialmente velado e as questões das desigualdades sociais e de gênero.

O negacionismo trouxe a vista questões há muito tempo superadas, como é o caso da tese da terra plana, que Eratóstenes (276 aC – 194 aC)<sup>22</sup>, matemático, geógrafo, astrônomo Grego, pela primeira vez, mediu a circunferência da terra, apenas com cálculos matemáticos, pois já havia provado a esfericidade da terra, ou seja, muitos séculos já se passaram desde a primeira refutação de que a terra seria plana, no entanto, ainda que esse tema tenha sido confirmado por estudos mais recentes com o uso de tecnologias modernas e precisas, ele volta a pauta e às discussões em diferentes meios. Algo semelhante acontece quando, em sala de aula, se reivindica (ou se tenta fazê-lo) o ensino do criacionismo em oposição à evolucionismo de Darwin, uma nítida forma de sabotagem do conhecimento científico e de substituir este pôr um conhecimento hagiógrafo.

Tais pautas acabam indicando uma tentativa de higienização da educação. A experiência se transpôs para a área dos discursos (de ódio) e *fake News* a professores, e distorções do real papel da educação na transformação social, na promoção da vida, na cultura de paz e na minimização da barbárie.

Ainda dentro desses discursos que expressam a difusão das *fake News*, pode-se identificar a afirmação divulgada nas redes digitais de comunicação sobre a Universidade Pública ser um lugar em que estudantes vivem ociosos com baixa aprendizagem e um lugar de doutrinação ideológica voltada para um viés de esquerda. Esse fato não possui comprovação, muito menos índices que possam fundamentar tal acusação, no entanto, essa afirmação espalhada de forma repetitiva acaba por criar uma ideia distorcida sobre a Universidade Pública. Talvez por isso Keyes (2018) afirme: “Na era da pós-verdade, não temos apenas verdade e mentira, mas uma terceira categoria de afirmações ambíguas que não são exatamente a verdade, mas tampouco são uma mentira”. Assim tornando mais difícil a possibilidade de ter um entendimento claro sobre o assunto que está sendo discutido.

---

<sup>22</sup> Eratóstenes de Cirene também é chamado de “Beta” ou “Pantathlos” devido ao seu grande conhecimento. Foi um matemático, gramático, poeta, geógrafo, bibliotecário e astrônomo que viveu na Grécia Antiga (276-194 a.C.) A ele é atribuída a primeira medição da circunferência da terra apenas com cálculos matemáticos embasados na trigonometria, a partir da projeção da sombra dos objetos. Nasceu em Cirene, e morreu em Alexandria. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/a-ciencia-da-terra-plana/>. Acesso em 06 out. 2020.

Faz-se necessário pensar sobre essa afirmação de Keyes (2018), ainda mais quando se está refletindo sobre educação, docência e tarefa que estes educadores exercem na formação de caráter dos estudantes. O autor aponta uma terceira opção entre a verdade e a mentira, uma opção que é “ambígua” e, portanto, pode servir para qualquer propósito. Essa manipulação da verdade de forma dissimulada e sem culpa, que o autor indica ser a pós-verdade, coloca em uma bifurcação de compreensão, de um lado para pensar a validade dos conteúdos e como eles ainda precisam ser desenvolvidos para atingir efetivamente os estudantes e, de outro, a própria tarefa docente, sendo essa uma fronteira entre o que é verdadeiro e o que é *fake News*.

#### 4.2 MUDANÇA NA FORMA DE PESQUISAR A EDUCAÇÃO: DA BIBLIOTECA À BIBLIOTECA LIVRE

A fronteira entre o que é verdadeiro e o que é construção de narrativa nem sempre é evidente para um pesquisador neófilo, e é nesse meio que o professor exerce sua docência. Para melhor situar sobre o contexto em que a docência se encontra na contemporaneidade, faz-se necessário perceber que, nas últimas décadas, houve uma mudança radical na forma como professores e estudantes buscam conteúdo. Até então, os livros e enciclopédias eram a única fonte de pesquisa, tornando-se algo muito restrito e raro. A internet facilitou o acesso aos mais diversos conteúdos, dos mais simples aos mais complexos, de temas triviais a estudos científicos complexos e os colocou à disposição de quem queira acessar. No entanto, sabe-se que os critérios e a solidez de tal informação as vezes podem ser questionados.

Na aurora da internet, ali entre o fim dos anos 1980 e o início dos anos 1990, os profetas da nova tecnologia vislumbravam uma era de harmonia entre os homens. A informação iria circular livremente e, assim, resolveria divergências – políticas, científicas, econômicas – com rapidez e sem deixar dúvidas. Já que todos teríamos acesso à informação abundante, os erros seriam facilmente corrigidos. Cada nova descoberta seria rapidamente incorporada ao conhecimento geral. Todos tenderiam à moderação, com os radicalismos sendo logo eliminados por fatos e dados, e o espectro das opiniões no debate público ficaria reduzido aos diferentes matizes de um mesmo centro moderado. As teorias conspiratórias, a pseudociência, os engodos populistas, as religiões malucas seriam logo coisa do passado. Trinta anos depois, digamos que não foi bem isso que aconteceu. A informação de fato se democratizou, mas o resultado não foi um caminhar progressivo rumo ao centro e ao consenso. Vivemos justamente o contrário: os polos se fortalecem, os discursos se radicalizam e a própria noção de verdade parece não importar mais tanto assim (PINHEIRO, 2020, p. 59).

O autor faz uma memória significativa do horizonte de compreensão que havia no alvorecer da internet e das redes digitais de informação. A perspectiva era positiva, bem como a aposta de melhoraria da vida das pessoas e também democratização dos conhecimentos. Em uma visão prospectiva as informações ficariam mais acessíveis aos menos favorecidos. No

entanto, o acesso não foi equitativo e atualmente há uma parcela significativa da população que esta privada de tal ferramenta e dos benefícios que a mesma traz.

O evento internet, que serviria para democratizar o conhecimento, fez caminho inverso, aumentando a desigualdade e acentuando as fraturas sociais e educacionais. Trazendo a luz novamente a polarização entre civilização e barbárie, colocando em segundo plano a verdade como referência e valor intrínseco ao ser humano. Sob esse aspecto, pode-se considerar internet, como rede de conexão global e compartilhamento de dados trouxe consigo a desestabilização dos paradigmas vigentes, (no Brasil até a década de noventa), instalando uma crise antropológica de conhecimento e troca de informações, bem como um conflito geracional.

Apesar de o conflito geracional ser inerente ao processo de formação do caráter e da personalidade pessoal, o evento internet instala uma certa crise na relação entre gerações. Os mais jovens, ou usando um termo Arentino, os recém chegados no mundo, conhecem mais dos aplicativos e do mundo tecnológico que os adultos ou idosos. Nesse sentido, os tensionamentos às vezes se fazem presentes, seja no convívio privado, seja no ambiente escolar, pois os adultos, professores e pais sentem sua autoridade questionada pelo conhecimento e familiaridade dos jovens com as tecnologias.

#### 4.3 QUANTO AO PROBLEMA DA JUSTIFICAÇÃO DA AUTORIDADE (DOCENTE)

O filósofo Aristóteles, em *Ética a Nicômaco*, chama o reconhecimento de honra, dado que a pessoa que se sente honrada é reconhecida por alguém. É uma pessoa que também é reconhecida como sendo mais importante ou tem um conhecimento ampliado, maior, mais consistente. A docência assume essa função de ter conhecimento mais ampliado, e segundo Mchota (2017) uma articulação de saberes.

Ao longo da história a autoridade esteve relacionada ao fato dela ser concedida por alguém por algum motivo ou conquistada pelo conhecimento e reconhecimento, como já destaquei. Como toda a compreensão vai se configurando e sendo ampliada, da mesma maneira que o entendimento sobre autoridade toma outras formas quando dependendo do autor que se adota como referência. Segundo Abbagnano (2007, p. 98), autoridade “é qualquer poder de controle das opiniões ou comportamentos individuais ou coletivos”. O problema filosófico da autoridade, segundo esse autor, reside basicamente na forma como ela se justifica.

Para ele há três doutrinas básicas que justificam a autoridade: a primeira diz respeito à natureza, tendo seus expoentes em Aristóteles e Platão, quando estes afirmam que a autoridade pertence aos melhores (filósofos) e a natureza decide quem são os melhores. A segunda doutrina

afirma que a autoridade provém da divindade, ou seja, Deus concede-a ao governante ou mandatário (potestade). Já a terceira justifica que a autoridade se fundamenta no ser humano, ou seja, o consenso que este estabelece entre si sobre quem vai exercer autoridade sobre os indivíduos ou grupos, este consensual implica em reconhecer que aquela pessoa escolhida têm capacidade, portanto, conhecimento para exercer a autoridade sobre as demais. Esta terceira forma ao meu ver é a que melhor se ajusta ao docente, já que possui origem no ser humano, por conseguinte, em seu fazer cotidiano do conhecimento e do reconhecimento.

Nesse aspecto, a autoridade docente é fruto do conhecimento que o professor possui, dada a sua trajetória formativa, mas também a forma que ele se põe a serviço desse conhecimento por ele elaborado e a ele confiado, a tarefa do ensino. Mas também de reconhecimento da parte dos estudantes e da sociedade como um todo que vê em sua figura alguém que exerce uma função social imprescindível para a formação do tecido social.

É nesse contexto e nesse período chamado de pós-verdade, com a produção de *fake News*, que se faz necessário refletir sobre a autoridade docente. Os escritos de Arendt apontam que a tarefa da educação é refletir sobre a realidade circundante, não deixar a memória da barbárie se apagar e, além disso, procurar entender a instabilidade que a sociedade moderna vive e as consequências desta para a educação.

A educação está entre as atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porem se renova continuamente através do nascimento, pela vida de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, [...] objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação (ARENDR, 1992, p. 234).

Mesmo que a autora esteja refletindo a partir da tarefa da educação no ensino fundamental dos Estados Unidos no pós-guerra no final da década de cinquenta, indica que a educação é o dimensão mais importante para o ser humano, justamente por ela se dedicar ao processo formativo dos novos “que chegam no mundo”, e por estes necessitarem de formação para se tornarem indivíduos comprometidos com o mundo, uma vez que a escola (educação) é a fronteira entre o mundo privado familiar e a sociedade política. Segundo a autora, é através dela que os “novos são introduzidas no mundo” (ARENDR, 1992). Um mundo que não é nada romântico ou afável, pelo contrário, as vezes se mostra significativamente hostil e produtor de diferentes formas de violência, tema que é recorrente quando se discute sobre educação, ensino, aprendizagem, e o fazer do professor em sala de aula.

Um fazer que se torna sempre mais desafiador, justamente porque o mundo não apresenta novidades só para os que estão chegando agora, mas também aos próprios educadores que se veem um uma mudança paradigmática frente aos desafios tecnológicos. Aos educadores cabe perceber que estão em relação com estudantes que se encontram no processo de formação, em um mundo que, na atualidade, é singular, seja pela pós-verdade, seja pelo horizonte educacional que se apresenta. Ou ainda pelo desafio da relação com as novas formas de fomentar o conhecimento nesses estudantes. Diante desse ser humano em formação, que vivencia intensamente o processo de vir a ser, cabe ao educador se fazer responsável por esse processo formativo, que se dá de um lado no estudante e, de outro, no próprio educador, que vai percebendo seu processo formativo acontecer e se transformar.

O fundamento antropológico, uma das três formas de fundamentação da autoridade, provoca um outro movimento que é a próprio processo de compreensão e imersão na linguagem, um processo hermenêutico em que vislumbram outras formas compreensão da própria autoridade e autoridade docente. Nesse sentido, gostaria de ampliar a compreensão arentiana de autoridade como forma de se fazer responsável pelo mundo, acrescentando a percepção de Gadamer sobre autoridade.

#### 4.4 AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES HERMENÊUTICAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos últimos anos, tem-se visto uma tentativa de pôr em dúvida a autoridade dos professores pelo viés daquilo que eles representam na sociedade e pelo exercício da docência. Ou seja, questiona-se o conhecimento expresso em sala de aula ou fora dela como forma de negar a importância que o exercício da docência representa na constituição de uma sociedade democrática. Prova disso é o projeto Escola sem Partido, a proposta de ensino domiciliar (*home schooling*), recentemente aprovada pela Assembleia do estado do Rio Grande do Sul e que está tramitando na Câmara dos Deputados, em Brasília, entre outras iniciativas, que questionam a importância da escola na formação e na socialização das crianças e jovens. Seus apoiadores criticam a baixa qualidade do ensino, o fato de que as escolas se transformaram em lugares violentos e a doutrinação ideológica dos professores como escudo para estas causas.

Entendo que essa negação da figura do professor e do seu fazer diz respeito à autoridade intelectual e moral que ele representa, e que a adesão do negacionismo da escola tenta a todo custo combater. No entanto, o exercício da docência é o lugar por excelência que forma pessoas capazes de tomar a história nas mãos, de formação e socialização ao mesmo tempo, buscando

a autonomia do indivíduo. Mesmo que as escolas brasileiras estejam fragilizadas, a saída é investir no ensino público e cobrar políticas mais inclusivas e de mediação de conflitos, pois muitos desses problemas advêm, segundo a interpretação de Chrispino e Dusi (2008, p. 599), da terceira revolução ocorrida na escola nos últimos anos, o que demanda repensar o conceito de autoridade docente em seus fundamentos teóricos: “A terceira revolução é marcada pela educação massificada que, no Brasil, caracteriza-se pelo índice médio superior a 97% de criança no ensino fundamental – deixamos de tratar de outros temas possíveis derivados desse índice e de seus rebatimentos”.

Gadamer atribui essa tendência de desvalorização do conceito de autoridade, presente no contemporâneo, ao fato de que o movimento do Iluminismo ou Esclarecimento ter associado a noção de autoridade a preconceito: “Nesse sentido a essência da autoridade pertence ao contexto de uma teoria de preconceitos que tem de ser libertada dos extremismos do *Aufklärung*.” (GADAMER, 1997, p. 421). A luta de Gadamer não é contra o Iluminismo em si, mas contra as suas bases teóricas de sustentação, ou seja, “da consciência soberana e dona de si, que pretendia desconsiderar a historicidade” (HERMANN, 2002, p. 46). Esta autoconsciência cartesiana permitiu que as pessoas se transformassem no que são hoje e que tem como expoentes máximos o procedimento metódico da ciência positiva e seus corolários nas artes, transformando o panorama das ciências do espírito em simples preocupação com a aplicação do método.

Por isso, Gadamer vai explorar o potencial de contribuição da hermenêutica para o campo do saber das humanidades, apelando para a recuperação do diálogo vivo com as tradições, no sentido de auxiliar no processo de autocompreensão das ciências do espírito, que retirou o conceito de autoridade do terreno do relacionamento humano e o enclausurou em meros preconceitos ou pré-juízos. É nesse sentido que o questionamento ao procedimento do cientista se utiliza apenas da sua compreensão sem levar em conta a memória histórica do objeto e também a sua relação com a autoridade que o constituiu daquela forma:

A prática da indução das ciências do espírito está vinculada, por essa razão, a condições psicológicas especiais. Ela exige uma espécie de senso do tato, e para isso, necessita de aptidões espirituais de outra espécie, por exemplo, riqueza de memória e prevalência de autoridades; contra o que, concluir autoconsciente do cientista da natureza repousa totalmente na utilização da própria compreensão (GADAMER, 1997, p. 42).

Nesse sentido, ele diferencia a indução das ciências do espírito, ou como se chama no contemporâneo, ciências humanas daquela realizada pelas ciências da natureza, porquanto a primeira admite que existem pressupostos que devem ser respeitados, esta última faz “tábua rasa” desses elementos. O autor aponta, desse modo, que as ciências do espírito ficaram sujeitas

às condições psicológicas do pesquisador e da mesma forma necessitam, por parte dele, uma “riqueza de memória” e prevalência de autoridades. Pode-se perceber que o autor indica “autoridades” no plural, dado que o método é peça chave também na construção das ciências humanas, e precisa levar em consideração o diálogo permanente com o conhecimento de outros pesquisadores. Diferentemente, as ciências naturais levam em conta a “própria compreensão”, pois são exatas e ou estudam o organismo em sua própria manifestação consciente. Por isso, Gadamer vai apelar a Helmholtz para diferenciar o procedimento de uma e de outra área no campo do conhecimento:

Helmholtz o havia indicado corretamente, quando, para fazer justiça às ciências do espírito, salientou a memória e a autoridade e falou do tato psicológico, que aqui entraria no lugar da conclusão (*Schliessen*) consiste. Em que consiste este tato? Como podemos adquiri-lo? Será que, no fim, o que há de científico nas ciências do espírito depende mais do tato do que de sua metodologia? (GADAMER, 2015, p. 42).

Gadamer retoma este interlocutor no capítulo que discute a relação do método científico das ciências naturais e da ciência do espírito. Afirmar aí que as ciências do espírito estão afetadas pelo raciocínio das ciências naturais que, por definição, procuram valorizar os aspectos físicos e naturais, tornando-os lei universal, mas sempre focados nos aspectos físicos e não no humano em si. Enquanto a ciência do espírito se guia por uma “autorreflexão lógica” (GADAMER, 2015, p. 37) ou uma reflexão interior, por isso é afetada pelas diferentes dimensões que constituem o ser humano. Vale lembrar que, na atualidade, a discussão entre ciência do espírito e ciências naturais procura descrever ou antecipar o seu objeto de estudo de maneira mais adequada à sua forma de operar, mas ambas seguem o objetivo de produzir um conhecimento científico. No entanto, ao ressaltar a necessidade da memória, da autoridade e de um tato psicológico está apontando para o fato de que o processo reflexivo é próprio do ser humano, como indivíduo dotado de razão e de conhecimento, e o faz a partir de condicionantes adquiridos ao longo da trajetória.

Nesse sentido, levando em consideração que a educação está inserida no ramo das ciências humanas, se o modelo de autoridade que vem da própria indução psicológica não serve a essas ciências, onde repousa o fundamento de uma autoridade na educação? Se a sociedade atual tende a não mais reconhecer o saber dos professores como legítimo, de que modo a ampliação do conceito de autoridade, proposta por Gadamer, poderia ressignificar o seu sentido na formação de professores?

#### 4.5 UMA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE AUTORIDADE

A necessidade de um tato psicológico na abordagem do conceito de autoridade, segundo Gadamer, é muito bem-vinda para o tempo atual, já que, falando-se em ciência do espírito, está-se arguindo sobre aquilo que é mais elementar e essencial no ser humano: a psiquê. E para fazer ciência, além de uma psiquê minimamente equilibrada é preciso exercitar a memória, pois ela não apenas guarda informação para formular o conhecimento das coisas, mas também, sugere Gadamer, serve de ponto de apoio para a autocompreensão.

Ao retomar a trajetória da hermenêutica, o autor diz que a interpretação dada pelas autoridades eclesiais já não é mais critério válido para compreensão. Dado que o processo de interpretação não representa o poder que exerce, da mesma forma os textos sagrados não são o critério último da validade de um raciocínio exegetico.

Nisso se reflete o fato de que o saber instituído pela Escritura Sagrada e pelas autoridades é o inimigo contra o qual tem de se impor a nova ciência da natureza. Esta tem a sua verdadeira essência, diferentemente daquela, em sua metodologia própria, que a conduz através da matemática e da razão à evidência do que é compreensível em si mesmo (GADAMER, 1997, p. 285).

A autoridade aparece aqui novamente no plural, para justamente indicar que o saber produzido até então através das escrituras, e por aqueles que realizavam a tarefa de interpretá-las, não é único. Ao contrário, por ser plural, opõe-se ao raciocínio único do método lógico-científico.

A validade dessa ciência é a metodologia, não é mais uma livre interpretação, como se fazia com os textos sagrados. O conhecimento a partir de agora é fruto de um raciocínio lógico, por isso matemático, conduzido por uma razão autônoma e livre dos limites impostos pela religião. Dessa forma, o objeto cognoscível deve ser compreendido por si mesmo, assim como o indivíduo que faz o processo interpretativo o faz a partir de suas capacidades e faculdades cognoscíveis. Da mesma forma, o autor de um texto não pode ser intérprete de seu próprio escrito para não carecer de critérios de reflexão. A produção de conhecimento implicará em estabelecer relação com outros conteúdos, especialmente nesse caso com a arte:

Disso segue-se - o que a hermenêutica não deveria esquecer nunca - que o artista que cria uma configuração não é o intérprete vocacionado para ela. Como intérprete não tem nenhuma primazia básica de autoridade face ao que meramente a recebe. No momento em que ele próprio reflete, converte-se em seu próprio leitor. Sua opinião, como produto dessa reflexão, não é padronizadora. O único padrão de interpretação é o conteúdo de sentido da sua criação, aquilo que esta "tem em mente" (GADAMER, 1997, p. 300).

O próprio conhecimento, expresso através do escrito, por vezes, apresenta um dilema entre o que se diz objetivamente e aquilo que se quis dizer. E isso traz à tona algo muito importante sobre o aspecto da autoridade, ou seja, qual critério de interpretação é usado para realizar o processo hermenêutico, o nível de conhecimento empenhado para o aprofundamento ou avaliação daquilo que se pretende.

Na apreciação crítica feita à hermenêutica desenvolvida por Schleiermacher, Gadamer apresenta que “o desenvolvimento da consciência histórica” trouxe um novo patamar à interpretação, seja da Bíblia como primórdio da hermenêutica, seja dos clássicos. Eles foram libertados do dogmatismo que imperou durante muito tempo no processo interpretativo, deixando oculta a verdade que os textos traziam. Dado que o real sentido do escrito se encontra no que o autor quis dizer quando o fez, pode-se investigar, pesquisar, inquirir, mas não será possível compreender realmente o que o autor quis dizer, o que se pode fazer é interpretar a partir das compreensões. Dessa forma:

Por mais universal que fosse a hermenêutica desenvolvida por Schleiermacher, tratava-se de uma universalidade limitada por uma barreira muito sensível. Sua hermenêutica tinha em mente, na verdade, textos cuja autoridade estava firme. Representa obviamente um passo importante no desenvolvimento da consciência histórica o fato de que, com isso, a compreensão e interpretação tanto da Bíblia como da literatura da antiguidade clássica foram liberadas inteiramente do interesse dogmático. Nem a verdade salvadora da Escritura Sagrada, nem o caráter modelar dos clássicos deviam influenciar o procedimento que era capaz de compreender a expressão de vida de todo texto, deixando de lado a verdade do que diz (GADAMER, 1997, p. 306).

Portanto, Gadamer apresenta a autoridade voltada para uma dimensão de autoridade estabelecida, ou seja, os textos antigos traziam para as discussões o que era previamente estabelecido como verdade e como caminho único de interpretação, ao invés de fomentar novos conhecimentos. Serviram para justificar uma forma específica e conservadora de pensar e de interpretar. Salienta que nem os textos sagrados, nem os clássicos podem determinar a interpretação livre de qualquer texto nessa perspectiva; eles não são mais o único critério válido no processo interpretativo, já que, a partir da hermenêutica filosófica, a tarefa deve ser desvelar a verdade contida no próprio escrito. E o critério válido para interpretação é o próprio texto com a verdade contida em seu conteúdo.

Suas reflexões epistemológicas sobre a fundamentação das ciências do espírito não se coadunam bem com seu ponto de partida na filosofia da vida. Nas suas anotações mais tardias encontra-se um testemunho eloquente. Ali, Dilthey exigirá de uma fundamentação filosófica que se estenda a todo e qualquer campo em que "a consciência já tenha sacudido toda autoridade e procure chegar a um saber válido da reflexão e da dúvida" (GADAMER, 1997, p. 362).

O que vai para além de uma forma específica de pensar é a consciência de que a autoridade exercitada por uma forma de pensar não determina a amplitude de compreensão e da reflexão que se apresenta, quando se coloca como referência a dúvida reflexiva necessária. A dúvida na filosofia assim como na hermenêutica é uma atitude que provoca a elaboração de perguntas e, como se sabe, para essa ciência o importante é a pergunta feita, bem colocada e fundamentada, mais do que uma resposta pronta e formulada superficialmente.

Para a pergunta ser elaborada, faz-se necessária uma reflexão alheia a todo e qualquer autoritarismo dogmático e fundamentalista. É nesse sentido que a consciência precisa sacudir todo tipo de autoridade que possa confundir o saber que atente tanto para ciência do espírito como para as ciências naturais. Daí que se considera a dúvida como algo essencial no processo hermenêutico e de formulação do próprio conhecimento fundamentado no esclarecimento e no conhecimento prévio adquirido.

#### 4.6 A RELAÇÃO ENTRE AUTORIDADE E ESCLARECIMENTO COMO FORMA DE AUTONOMIA

Para avançar na tarefa de ampliar o conhecimento acerca da autoridade, faz-se necessário entender um pouco mais as relações que a autoridade estabelece com o esclarecimento, e a própria escrita que, por vezes, pode ser fonte de equívoco no processo de compreensão do que venha a ser autoridade. Nesse sentido, é importante fazer algumas distinções, tendo presente que a elaboração de um conceito, na maioria das vezes, sofre preconceitos de toda a ordem:

[...] é preciso distinguir os preconceitos gerados pelo respeito humano, dos preconceitos por precipitação [...]. O que nos induz a erros é o respeito pelos outros, por sua autoridade, ou a precipitação que existe em nós mesmos. O fato de que a autoridade seja uma fonte de preconceitos coincide com o conhecido princípio fundamental do *Aufklärung*, tal como o formula Kant: tenha coragem de te servir de teu próprio entendimento (GADAMER, 1997, p. 408).

Segundo Gadamer, é preciso considerar que o esclarecimento é construído a partir de um conceito prévio sobre um conteúdo ou objeto de estudo, e isso se chama em filosofia também de preconceito. É preciso fazer uma distinção entre os preconceitos, já que um deles é formado a partir da “estima humana” e o outro por “precipitação”, ambos são prejudiciais na produção do conhecimento e ao esclarecimento, pois o primeiro se refere à demasiada confiança que se deposita em uma pessoa ou em suas ideias. É preciso levar em conta que por mais renomada que seja a pessoa em questão, em última análise é apenas uma percepção sobre o

ponto de estudo em debate. Depositar a confiança em demasia nos argumentos de uma pessoa, na filosofia, chama-se argumento de autoridade, segundo o qual é prejudicial ao esclarecimento.<sup>23</sup>

A segunda forma de preconceito que leva ao erro é creditada ao que é chamado de precipitação, pois, se a primeira parte das outras pessoas, esta diz respeito a nós mesmos. O fato de tirar conclusões precipitadas ofusca o verdadeiro sentido do esclarecimento, não contribuindo para ampliação do conhecimento como fonte e origem da autoridade. Para tal, é preciso ter coragem de assumir um entendimento próprio sobre as coisas, como já havia anunciado Kant. A máxima kantiana coloca a responsabilidade sobre os ombros da pessoa em sua totalidade, não há responsabilidade nas outras pessoas e em suas formas distintas de pensar ou perceber o mundo. Cabe a cada um se servir do próprio entendimento do texto escrito, assumindo assim as virtudes e consequências de tal autonomia.

Uma vez que o “escrito contém em si próprio um momento de autoridade de peso determinante. Não é fácil consumir a possibilidade de que o escrito não seja verdade. O escrito tem a palpabilidade do que é demonstrável, é como uma peça comprobatória,” (GADAMER, 1997, p. 409). A importância da escrita, que é uma “peça comprobatória” de um fato histórico ou de uma reflexão feita, reside justamente no fato de que, o que fora registrado pode ser verificado e constatado, sendo assim, torna-se difícil de refutá-la, e é sobre esse registro que recai a autoridade do texto escrito.

Se antes se recorria a filosofia da vida para comprovar a reflexão feita, agora se recorre ao texto como referência e fonte de autenticidade. O texto escrito ajuda na distinção entre opinião e verdade, uma vez que, ao estar registrado, não é mais possível dizer que não foi dito determinada afirmação. O registro consolida a autoridade e facilita a revelação da verdade e do esclarecimento.

Seja como for, a tendência geral do *Aufklärung* é não deixar valer autoridade alguma e decidir tudo diante do tribunal da razão. Assim, a tradição escrita, a Sagrada Escritura, como qualquer outra informação histórica, não pode valer por si mesmas. Antes, a possibilidade de que a tradição seja verdade depende da credibilidade que a razão lhe concede. A fonte última de toda autoridade já não é a tradição, mas a razão. O que está escrito não precisa ser verdade. Nós podemos saber melhor (GADAMER, 1997, p. 410).

---

<sup>23</sup> O exemplo típico é quando se analisa o Curriculum Vitae de um candidato apenas pelo que consta nele escrito, sem avaliação das comprovações apresentadas ou a partir de uma entrevista com o próprio candidato, o que poderia oferecer melhor subsídios para avaliação dos seus propósitos.

De maneira explícita, Gadamer apresenta que a autoridade, seja ela da tradição, seja das Sagradas Escrituras ou da história não é mais critério de autoridade, mas sim da razão. Ela é o critério último para dizer se algo é verdadeiro ou falso. Esta percepção é um giro vertiginoso no processo de entendimento e de validação tanto da autoridade como do esclarecimento. Esta transição se dá pela possibilidade que a pessoa tem de se servir do próprio entendimento, diz-se que é uma passagem para a maturidade intelectual da humanidade, nada mais precisa ser chancelado pela tradição ou pelas Sagradas Escrituras: o ser humano por si mesmo é capaz de caminhar com suas pernas e fazer suas escolhas.

No que se refere imediatamente à divisão dos preconceitos em preconceitos de autoridade e por precipitação, é claro que na base dessa distinção encontra-se a premissa fundamental do *Aufklärung*, segundo a qual um uso metódico e disciplinado da razão é suficiente para nos proteger de qualquer erro. Esta é a ideia cartesiana do método (GADAMER, 1997, p. 416).

Em síntese, a significativa diferença das duas compreensões de verdade se dá pelo fato de uma ser creditada à tradição e a outra à razão humana. No entanto, para o esclarecimento é a razão que valida a tradição e não o contrário, pois é somente ela que pode creditar veracidade à tradição, aos fatos históricos e aos registros encontrados nas Sagradas Escrituras. Para além disso, a razão faz o enfrentamento à tradição, essa forma de proceder é o que se transforma em pesquisa histórica. Enfim, a razão torna-se a fonte de toda autoridade. Com isso, foi creditado ao ser humano a capacidade de discernimento e de autonomia em relação ao conhecimento e ao esclarecimento. Também ficou demonstrado que o conhecimento pode ser buscado de diferentes formas e em diferentes lugares, não dependendo somente de uma tradição que, por vezes, distorceu o conhecimento em benefício próprio. A autonomia da razão faz com que, por outros meios, se possa ampliar ainda mais aquilo que já foi dito através da escrita, ou ainda demonstrar que o apresentado não é desprovido de veracidade, ou apenas fruto de preconceito.

A partir da questão de como legitimar o conhecimento de preconceito ou de autoridade e de como distinguir sua legitimidade ou falsidade, é apresentada como fundamento do esclarecimento à razão, que se rigorosamente usada e de maneira metódica evita equívocos e erros de compreensão. Desenvolver um raciocínio lógico bem fundamentado, a partir de critérios válidos nem sempre é tão fácil assim, pois se está influenciado por diversas condicionantes. Obstante a isso, o esclarecimento pautado na razão e em uma metodologia protege de conclusões precipitadas, que são, por sua vez, fonte de erro de compreensão. No entanto, Gadamer não aceita essa oposição entre autoridade e razão, base do esclarecimento, argumentando que:

A precipitação é a verdadeira fonte de equívocos que induz ao erro no uso da própria razão. A autoridade, pelo contrário, é a culpada de que nós não façamos uso da própria razão. A distinção se baseia, portanto, numa oposição excludente de autoridade e razão. O que é digno de se combater é a falsa e prévia aceitação do antigo, das autoridades [...] (GADAMER, 1997, p. 416).

Gadamer refere-se à afirmação de Descartes sobre a precipitação, sendo ela fonte de erro, mesmo que esteja submetida à razão. Em outras palavras, ainda que submissa à razão, ela pode se equivocar por querer tirar conclusões precipitadas ao aceitar máximas de autoridade. Para Descartes, o método científico que conduz a verdade científica consiste, primeiramente, em não tomar nada por verdadeiro, a não ser que esteja tão claro a ponto de não restar dúvida alguma. E o método científico segue com a necessidade de dividir a dificuldade em quantas partes forem necessárias para resolvê-la. Além disso, ordenar o pensamento do mais simples ao mais complexo, no intuito de entendê-lo melhor e, por fim, realizar levantamento para saber se não foi omitido nada. A partir do entendimento do método científico cartesiano, Gadamer vai afirmar que a autoridade é a culpada de não se usar a razão, já que apresenta verdades prontas e definidas, sem a necessidade de fazer um processo hermenêutico.

Desse modo: “Nem a autoridade do magistério papal nem o apelo à tradição podem tornar supérflua a atividade hermenêutica, cuja tarefa é defender o sentido razoável do texto contra toda imposição” (GADAMER, 1997, p. 417). Nem uma forma de autoridade pode furta a capacidade humana de interpretar seja o que for. É justamente tarefa da hermenêutica zelar por aquilo que é razoavelmente válido dentro de uma lógica racional, salvaguardando a integridade dos textos de qualquer imposição vinda da tradição ou do magistério eclesial. Nesse caso a hermenêutica se apresenta como uma ferramenta que ensina a usar corretamente a razão na compreensão da tradição. Sob essa perspectiva a tradição não dará mais os critérios e formas de como deve ser interpretado o texto, ela está subordinada à própria razão que interpreta.

Nesse sentido, e sobretudo no âmbito da filosofia popular alemã, o *Aufklärung* limitou, com frequência, as pretensões da razão, reconhecendo a autoridade da Bíblia e da Igreja. Em Walch, por exemplo, pode-se ler que ele distingue entre as duas classes de preconceitos - autoridade e precipitação -, neles, porém, ele vê dois extremos, entre os quais é necessário encontrar o correto caminho do meio: a mediação entre a razão e a autoridade bíblica. A isso corresponde a sua compreensão do preconceito da precipitação, como preconceito a favor do novo, como um tomar de antemão, que leva a descartar precipitadamente as verdades sem outro motivo que o de serem antigas e o de serem atestadas por autoridades. [...]. No entanto, não há dúvida de que a verdadeira consequência do *Aufklärung* é outra, ou seja, a submissão de toda autoridade à razão (GADAMER, 1997, p. 417).

O desafio de chegar ao meio termo “aristotélico”, equidistante dos extremos perturbados, não é só entre as Sagradas Escrituras e a razão, mas entre as próprias formas de

conhecimento a serem formulados pela razão. Sob esse aspecto, pode-se considerar que a hermenêutica é um caminho que conduz ao uso da razão de maneira equilibrada. Assim, Gadamer aponta o quanto o esclarecimento popularmente limitou a pretensão da razão, ao reconhecer autoridade na Bíblia e na tradição. Não que isso seja um problema em si, o obstáculo é a autoridade ser imposta desde essas duas formas de tradição sem o filtro da razão, no entanto indica que a intenção última da teoria do esclarecimento era submeter toda a autoridade à razão. Dessa forma, na sequência, afirma que o esclarecimento remete à autoridade em um novo patamar, agora sob a proteção exclusivamente da razão que, inclusive, liberta a própria hermenêutica do dogmatismo da tradição ou da antecipação.

#### 4.7 ATRIBUIÇÕES DA AUTORIDADE E O SEU SENTIDO TAMBÉM PARA A EDUCAÇÃO

A tarefa de entender a compreensão de Gadamer sobre autoridade instiga a ir além do preconceito que a própria autoridade sofreu ao longo das tecituras argumentativas do esclarecimento:

[...] entre os preconceitos que afetavam a quem se encontra sujeito a autoridades, também podem haver os que contenham verdade, o que desde sempre estava incluído no conceito mesmo de autoridade. Sua reformulação da divisão tradicional dos preconceitos testemunha a consumação do *Aufklärung* (GADAMER, 1997, p. 418).

Após denotar sobre os perigos do conhecimento fundamentado em preconceitos e em autoridades, Gadamer retoma o pensamento de Schleimacher, apontando algumas fragilidades em sua forma de pensar. Assim reconhece que, na autoridade, também pode haver uma verdade fruto do esclarecimento, da rigorosidade e da busca pela verdade e que o preconceito pode possuir uma verdade ainda não percebida. Nesse sentido, a autoridade aos poucos vai sendo readmitida como fonte de conhecimento e por que não de esclarecimento. No entanto:

A reivindicação da oposição entre a fé na autoridade e o uso da própria razão, instaurada pelo *Aufklärung*, tem sua razão de ser. Na medida em que a validade passa a ser, de fato, uma fonte de preconceitos. Mas com isso não está excluído o fato de que ela pode ser também uma fonte de verdade, o que o *Aufklärung* ignorou em sua pura e simples difamação generalizada contra a autoridade (GADAMER, 1997, p. 419).

Ainda que a autoridade possa ser uma fonte de preconceitos, segundo a visão iluminista, Gadamer deixa aberta a possibilidade de que também possa ser fonte de verdade. Em outras palavras, isso significa dizer que se consegue desenvolver um conhecimento elaborado à

medida que se tem algum conhecimento prévio ou um conceito prévio sobre o assunto que se deseja compreender ou pôr em esclarecimento.

A referência de Descartes como precursor do esclarecimento traz, mais uma vez, a necessidade do crivo do conhecimento pela razão e da construção do conhecimento através de um método científico rigoroso. Fica evidente que o preconceito imposto à autoridade, pela teoria do esclarecimento, também é uma forma de preconceito.

De fato, não é só a difamação de toda autoridade que se converte num preconceito consolidado pelo *Aufklärung*. Ele levou também a uma grave deformação do próprio conceito de autoridade. Sobre a base de um esclarecedor conceito de razão e liberdade, o conceito de autoridade pôde se converter simplesmente no contrário de razão e liberdade, no conceito da obediência cega (GADAMER, 1997, p. 419).

Traduzindo, se, por um lado, a teoria do esclarecimento serviu para dar autonomia à razão, livrando o conhecimento de diferentes tipos de preconceitos como o de autoridade e de dogmatismo, por outro, segundo Gadamer, também foi responsável pela deformação do conceito de autoridade, tornando-a obediência cega ao opor a liberdade e a razão. E isso se deu devido a atrelar o conhecimento advindo do magistério eclesial ou das Sagradas Escrituras como não válido diante da necessidade do exercício da razão e da liberdade. No entanto, justamente a razão e a liberdade são os elementos básicos que tornam a autoridade não autoritária, mas edificadora, além de ser tarefa desta, proteger e fomentar o uso da liberdade e da razão como forma de aquisição de conhecimento. Nesse ponto pode-se compreender uma das perguntas iniciais do texto que se questiona onde repousa o fundamento de uma autoridade na educação? Ora, reconhecer a necessidade de que o exercício da autoridade ocorra dentro de um ambiente de liberdade e de uso da razão contribui para qualificar e renovar o seu sentido de maneira edificante.

Na verdade, a autoridade é, em primeiro lugar, um atributo de pessoas. Mas a autoridade das pessoas não tem seu fundamento último num ato de submissão e de abdicação da razão, mas num ato de reconhecimento e de conhecimento: reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e perspectiva e que, por consequência, seu juízo precede, ou seja, tem primazia em relação ao nosso próprio. Junto a isso dá-se que a autoridade não se outorga, adquire-se, e tem de ser adquirida se a ela se quer apelar. Repousa sobre o reconhecimento e, portanto, sobre uma ação da própria razão que, tornando-se consciente de seus próprios limites, atribui a outro uma perspectiva mais acertada (GADAMER, 1997, p. 419).

A autoridade não é, desse modo, uma concessão, ou aliada do dogmatismo e da obediência cega, mas algo a ser buscado e adquirido, uma atribuição de pessoas, é um ato de reconhecimento e de conhecimento sendo, portanto, uma ação da própria razão. Se a autoridade é atribuição de pessoas, isso quer dizer que um objeto, animal ou coisa não exerce autoridade, pois ela só tem validade entre pessoas que se relacionam e se reconhecem mutuamente como

diferentes. De alguma forma, é um valor reconhecido, uma qualidade adicionada, denotando assim qualidade própria a alguém. Sob essa ótica, autoridade não diz respeito à submissão cega e imbecil ou abdicação da própria razão; ela necessita do uso de todas as faculdades mentais e de forma livre, o que contribui para o exercício democrático.

Sendo assim, a autoridade é conquistada, não concedida por alguém, o seu verdadeiro sentido se encontra no conhecimento produzido pela razão e no reconhecimento fruto da relação que se estabelece entre os indivíduos ou a partir do registro escrito. Além disso, a autoridade é percebida quando se reconhece que o outro pode ter uma percepção diferente e mais esclarecida, de que o juízo do outro possa ter primazia sobre o próprio. O que fica evidente é a necessidade do reconhecimento e do conhecimento para haver autoridade e perceber que se pode ter limites no próprio processo de compreensão e assim acusar que o outro tenha uma percepção mais assertiva sobre o tema em questão.

Este sentido retamente entendido de autoridade não tem nada a ver com obediência cega de comando. Na realidade, autoridade não tem nada a ver com obediência, mas com *conhecimento*. [...] Sem dúvida que poder dar ordens e encontrar obediência é parte integrante da autoridade. Mas isso somente provém da autoridade que alguém tem. Inclusive a autoridade anônima e impessoal do superior, que deriva das ordens, não procede, em última instância, dessas ordens, mas torna-as possíveis. Seu verdadeiro fundamento é, também aqui, um ato da liberdade e da razão, que concede autoridade ao superior basicamente porque possui uma visão mais ampla ou é mais consagrado, ou seja, porque sabe melhor (GADAMER, 1997, p. 420).

Como se pode perceber, a autoridade está diretamente relacionada ao conhecimento e à ação da razão, portanto não tem a ver com formar seguidores para atender a ordem de alguém. Relacionar autoridade somente à obediência é um equívoco, ainda que reger ou obedecer faça parte de quem é reconhecido como autoridade. Justamente por isso que ela está relacionada ao conhecimento; tem autoridade quem tem mais conhecimento e consegue articular e relacionar o que conhece. Este conhecimento faz sentido se reconhecido de maneira livre como um exercício da própria razão. Vale salientar que reconhecer é um ato livre da razão, pois ela valida a autoridade através do entendimento de que o superior tenha uma visão mais ampla e acertada acerca da coisa em questão.

É assim que o reconhecimento da autoridade está sempre ligado à ideia de que o que a autoridade diz não é uma arbitrariedade irracional, mas algo que pode ser inspecionado principalmente. É nisso que consiste a essência da autoridade que exige o educador, o superior, o especialista (GADAMER, 1997, p. 420).

O que a autoridade diz não é arbitrário, pois as afirmações são passíveis de averiguação, e porque também se reconhece que quem exerce a autoridade não faz afirmações de maneira

arbitrária, desprovidas de razão. A legitimidade da autoridade está relacionada ao conhecimento que possui, e é justamente nisso que consiste a essência da autoridade que “exige o educador, o superior, o especialista”, como salienta o próprio Gadamer. As três figuras indicadas pelo autor são exemplos de autoridade justamente porque seu poder está diretamente relacionado à capacidade de bem fazer, de dizer e ao conhecimento que possui.

#### 4.8 POR UMA HERMENÊUTICA DA AUTORIDADE DOCENTE

Nesse ponto, pode-se retomar a segunda questão posta no início da reflexão sobre a compreensão de Gadamer acerca de autoridade. Nesse momento me pergunto de que modo poderia ser ampliado o conceito de autoridade proposto por Gadamer, ressignificando o seu sentido na formação de professores e no próprio exercício da docência? Para isso, vou fazer uma breve digressão sobre o que se refletiu até aqui.

Creio ter deixado claro até o presente momento o fato de que o posicionamento de Gadamer sobre autoridade não tem relação com autoritarismo ou obediência cega. Pelo contrário, ele utiliza a historicidade do conceito de autoridade, que perpassa pelas contribuições do iluminismo ou esclarecimento, para dizer que tanto o autoritarismo quanto a obediência cega são refutados por justamente contrariar os princípios caros ao esclarecimento, como a liberdade e o uso da razão. Ao longo da construção argumentativa. Gadamer aborda a autoridade sob dois aspectos, um sob o viés da autoridade enquanto resultado da tradição e processo histórico, e outro da autoridade como um processo que valida um argumento pela capacidade reflexiva. Estas duas formas, a sua medida, estão diretamente relacionadas ao processo de formação e desenvolvimento do ser humano pela educação.

A primeira forma de autoridade apresentada por Gadamer, ou seja, da tradição, sofreu duros questionamentos fruto de uma radicalização dos princípios iluministas. Porém, nesta forma de compreensão, a autoridade foi limitada e distorcida em sua essência. Adulterando assim, a construção de um saber mais profundo e elaborado, já que a reflexão autônoma e relacional é escassa na maneira autoritária de pensar, dependendo sempre do que diz a tradição ou de alguém que valide a reflexão pelo seu próprio argumento. No entanto, em um segundo momento, retirada as devidas distorções de compreensão, o autor apresenta a importância do conhecimento de autoridade; tal forma de construção de conhecimento é válida e essencial para a hermenêutica.

Logo, a segunda forma de entendimento da autoridade remete à capacidade de reflexão da própria razão do indivíduo, bem como à aptidão de se valer do próprio caminho reflexivo

para validar seu argumento. Propõe-se assim a saída de um estado de menoridade reflexiva para uma forma ampliada de compreensão do conceito de autoridade, respaldada pelo conhecimento adquirido e pela relação entre os argumentos construídos.

Dessa forma, pode-se concordar com Hermann (2002, p. 43), quando diz que: “Gadamer realiza a suspensão da filosofia da subjetividade, vinculado ao sujeito que compreende à história”. Com isso, indica que a autoridade é construída historicamente de maneira processual e coletiva e não apenas subjetiva, sendo que esta coletividade vai estar presente também no processo de compreensão. Esta percepção da autora sobre o pensamento de Gadamer parece apontar uma fragilidade a ser atendida na formação de professores.

Durante muito tempo a perspectiva, seja do conhecimento seja de prática da autoridade esteve voltada para um aspecto individual e subjetivo. Porém, este tempo pede uma nova compreensão em relação ao próprio fazer docente, indo além das percepções individualistas, apontando para um reconhecimento das práticas educativas que valorizam a coletividade e a solidariedade. Ainda que o fazer do professor esteja envolto por diferentes implicações, algumas delas relacionadas com a própria instituição e por questões pessoais do próprio indivíduo: “O trabalho profissional do educador realiza-se em um contexto marcado tanto por exigências institucionais quanto por regras profissionais do agir e convicções subjetivas resultantes da própria socialização pessoal do indivíduo (FLICKINGER, 2010, p. 104). É na junção dessas totalidades que a autoridade docente transita e se perfaz.

Aqui é oportuno retomar, para além do que Gadamer apresenta, a etimologia da palavra autoridade proposta por Arendt (1992), ela nos ajuda a melhor entender o sentido e o fundamento da autoridade para a educação. A palavra autoridade, segundo a autora, surge em um contexto bem específico:

A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, “aumentar”, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação. Aqueles que eram dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou os *patres*, os quais a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de maiores (ARENDE, 1992, p. 163).

Pode-se entrever que autoridade diz respeito a uma capacidade de memória do passado e de um saber que não diz respeito ao poder, mas a capacidade de aumentar, potencializar no outro algo que já existe ou vislumbra como capacidade de conhecimento e desenvolvimento da virtude. A autora deixa claro, nesse sentido, que a autoridade se liga de alguma forma com a tradição, como já dito anteriormente, e com uma experiência já vivida enquanto processo de conhecimento.

Já Gadamer, por sua vez, apresenta sua compreensão de autoridade relacionada à dimensão histórica e de tradição; sua compreensão é de que autoridade diz respeito a reconhecimento e conhecimento e também é uma atribuição que se dá entre pessoas. Acima de tudo é um ato da razão, portanto. Essa forma de entender é muito significativa e tão verdadeira que pode ser identificada em outros pensadores que não são hermenêutas como é o caso de Marcuse, que é um teórico crítico. Em um de seus escritos afirma:

Esses arranjos, por seu turno, devem comportar uma autoridade reconhecida e reconhecível. As relações hierárquicas não são não livres *per se*; a civilização confia, em grande medida, na autoridade racional, baseada no conhecimento e na necessidade, e almejando à proteção e conservação da vida (MARCUSE, 1975, p. 194).

Marcuse reafirma a necessidade de que a autoridade precisa ser além de reconhecida reconhecível, ou seja, precisa ser compreensível a partir do olhar de outros. Uma percepção que exige ser livre e conduzida pela razão a partir de conhecimentos adquiridos, mas sempre tendo em vista a vida. Perceber na outra pessoa um valor ou um atributo que vai para além da própria capacidade de percepção emocional está na base dessa troca. Há um elemento fundante que é sempre a proteção da vida, por isso uma ordem a ser cumprida precisa levar em conta a proteção e o cuidado com a vida.

Conhecimento e necessidade andam lado a lado nessa forma de compreensão formando a base necessária para a autoridade acontecer. Pode-se dizer que essa também é umas das tarefas que a autoridade precisa desempenhar, ainda mais se se fizer um recorte a partir da educação. No exercício da autoridade docente, o professor se vale de seu conhecimento, seja da própria vida, seja do adquirido ao longo de seu processo de formação, para atender não apenas a necessidade formativa do estudante que está no processo de desenvolvimento intelectual, mas também a sua própria autoformação. Esse exercício do fazer do professor é que valida a autoridade, ainda que “a velha autoridade dos mestres já não é a mesma, se é que existe ainda. A própria autoridade dos livros começa a ser posta em dúvida [...] Critica-se tudo e tudo se questiona” (TEIXEIRA, 1971, p. 18). Esta é uma triste realidade vigente neste tempo, no entanto o fato de tudo ser questionado aponta para uma necessidade de vislumbrar novos horizontes diante da crise da autoridade docente.

Um novo horizonte para a compreensão do conceito de autoridade pressupõe uma nova relação de ensino e aprendizagem, para além da frieza da racionalidade e do luto com a perda de antigos valores. Afinal, segundo Teixeira, “a cada crise que surge, surge uma nova inquietação, dispensável será dizer que há nessas transformações mais conquistas de novos do

que perda de antigos valores” (1971, p. 17). Esta percepção é muito significativa quando se deseja refletir sobre uma nova forma de exercício da autoridade na educação, já que a tarefa nesse sentido é de ser sinal de esperança e persistência em tempos históricos em que não se vislumbram muitas perspectivas.

Nesse sentido, uma possibilidade é o exercitar da hermenêutica filosófica para perceber o não dito no que fora comunicado. Por vezes, parece haver uma necessidade de exercitar a interpretação dos próprios elementos vivenciais, colocando-se no lugar do outro, dado que a autoridade docente reside no saber que o professor possui e no exercício desse saber. Este processo hermenêutico é necessário ao ser humano e à educação, uma vez que devolve na pessoa a responsabilidade por seu processo de esclarecimento e construção de sua própria trajetória moral e intelectual.

Por haver, na atualidade, uma tendência a se questionar os elementos vivenciais e o fazer do professor, faz-se pertinente olhar para o tempo presente percebendo um descompasso causado pela pós-verdade no fazer dos professores. Bem como, é preciso elencar elementos que confirmam ou refutam a possibilidade de haver uma crise instalado no fazer docente em tempo de pós-verdade. Por isso passo agora a dissertar sobre a crise da autoridade (docente) e a relação com uma ruptura epistêmica e paradigmática.

## 5 CRISE, AUTORIDADE(DOCENTE) E TRADIÇÃO

No capítulo anterior, a partir da gravura de Goia “A verdade morreu”, apresentei a definição de pós-verdade e sua relação com a pós-modernidade, algumas implicações derivadas da relação sentimento/razão expressas, por exemplo, na violência nas escolas. Frente à difusão das *fake News* se apresenta a tarefa docente. Ainda neste capítulo disserto sobre a compreensão de autoridade a partir de Arendt, que a entende como responsabilidade. A essa erudição, Gadamer afirma que autoridade está relacionada a conhecimento e reconhecimento, sendo assim, responsabilidade, conhecimento e reconhecimento formam uma compreensão própria de autoridade, para compreender a autoridade docente em tempos de pós-verdade.

Cabe investigar, neste momento, a partir da compreensão de autoridade assim edificada, os efeitos que o tempo de pós-verdade provocam na autoridade docente. Olhar para ruptura epistêmica e para a mudança de paradigmas provocados por esse tempo talvez sejam necessidades para vislumbrar possibilidade para o exercício da autoridade docente em tempos de pós-verdade.

O tempo marcado por rupturas epistêmicas e de quebra de paradigmas traz consigo uma modificação de hábitos e costumes. A isso se pode chamar de crise, uma certa instabilidade que provoca pensar outras formas de relação e de compreensão dos conteúdos. Nesse sentido em recente artigo, intitulado “De caos Sistêmico e de crise civilizatória: Tensões territoriais em curso”, Porto-Gonçalves (2020, p. 130) afirma:

Muitos autores vão falar de mudança paradigmática. Atentamos que os paradigmas não caem dos céus; são instituídos através de processos históricos geograficamente situados por grupos/classes sociais que os instituem. Se há paradigmas em crise isso indica que está em crise a sociedade para a qual contribuíram para instituir através dos grupos/classes sociais que instituíram esses paradigmas.

A percepção indicada pelo autor é muito significativa para a reflexão sobre autoridade docente; justamente pelo fato de que, se há uma mudança de paradigmática neste tempo. É por que a Sociedade como um todo experimenta a mesma mudança, uma vez que ela é a responsável por criar tais modelos ou padrões sociais. Como se viu no capítulo anterior, a pós-verdade e a difusão das *fake News* têm provocado muitas mudanças na vida das pessoas a partir das redes digitais de informação. O mesmo autor ainda afirma que as mudanças paradigmáticas que se apresentam na atualidade são caracterizadas por uma crise de poder e de saber, indicando assim que um dos elementos centrais da atual crise tem relação direta com a forma de exercitar o poder e a partilha e o uso do saber.

A forma peculiar que a política usa o poder, não apenas em benefício do bem comum e o saber utilizado para alcançar objetivos poucos edificantes, provoca o que o autor chama de caos sistêmico<sup>24</sup>, ou seja, uma crise generalizada pela falta de organização. Quanto maior o caos, maior o apelo pela ordem, a longo prazo esse tensionamento, provocado ou espontâneo, corroe as instituições do estado que garantem a democracia. “Trata-se de uma situação/momento em que os princípios que estruturavam uma determinada ordem entram em caos, entre eles o seu sistema de conhecimento, o que implica uma crise epistêmica e política. As coisas parecem estar fora do lugar” (PORTO-GONÇALVES, 2020, p. 108), no entanto não só não estão fora do lugar, mas, no tempo atual, são pensadas para que o caos se instale aos poucos, de forma sutil, para que inclusive os mais esclarecidos não percebam os movimentos dúbios da relativização de princípios e valores inerentes à construção de uma sociedade pautada no conhecimento e em fatos científicos.

Cabe salientar que, ao longo da história, muitas crises marcaram a vivência do ser humano, algumas mais agudas e outras mais brandas. A atual, parece ser de ordem civilizatória, pautada de modo singular na questão ambiental e propriamente na permanência do ser humano nesse sistema. Na base de todas, a questão está numa discussão política e econômica, expressa de um lado na permanência de um modelo predatório dos recursos naturais e, de outro, na percepção de que algo precisa ser feito para a manutenção dos recursos naturais e, por conseguinte, do ser humano em sociedade.

A pergunta primeira que se deve colocar nesse contexto é: vive-se uma crise de autoridade? Quais os indícios que confirmam ou rejeitam tal questão? Em que espaços podem ser identificados tais indícios? Essas questões precisam ser minimamente dissertadas para que se possa conversar sobre autoridade docente.

Na argumentação apresentada por Abagnano (1998, p. 222) sobre a palavra crise, comentando as ideias de Comte em sua conhecida obra “Discurso sobre o espírito positivo”, de 1844, afirma que “[...] toda época moderna é de crise, no sentido de não ter ainda atingido sua organização definitiva em torno de um princípio único, que deveria ser dado pela ciência moderna”. Essa afirmação sugere uma dinâmica de que, na modernidade, não há algo comum que dê sentido unívoco de modo singular na ciência. No entanto muito tempo se passou desta afirmação e compreensão, todavia parece fazer sentido ainda mais nesse tempo caracterizado pela pós-verdade.

---

<sup>24</sup> O referido autor toma como referência a ideia de Caos Sistêmico a parte de (ARRIGHI, 1994).

As relações humanas são permeadas por crises, o próprio processo de amadurecimento enquanto pessoa pressupõe passar por momentos de crises, estresses existenciais necessários que fortalecem o caráter e a própria compreensão da existência. Parece que, na atualidade, essa ideia é rechaçada de forma veemente. Nesse sentido, só se supera uma crise quando se tem uma razão, um sentido para resistir e enfrentar a adversidade. Vale lembrar que, sobre o “sentido da vida” e a forma de superar as adversidades apresentadas pelo tempo histórico, Viktor Frankl (1991) lembra que, diante das situações que não se consegue mudar objetivamente, sempre resta a cada pessoa a liberdade de mudar suas próprias atitudes frente à situação em questão.

De outra parte, para que uma crise se instale, faz-se necessário um desestabilizar ou questionar o que está dado como crença e o que até o momento era tido como segurança, referência e paradigma. Santos (2020) afirma que crise, para ser assim caracterizada, sempre é passageira. “Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos fatores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica todo o resto” (SANTOS, 2020, p. 5). Por isso que se fala tanto em crise, mas o que talvez seja importante é justamente o fato de ela precisar ser passageira, e quando não é se torna a explicação para o que se vive. Nesse sentido há sempre a perspectiva da relação do presente e do passado, do perene e do passageiro.

A crise se instala quando o poder exercido por alguém é questionado por aqueles que, até então, reconheciam estar subordinados à atuação de outrem. Pensando em termos de autoridade, fica mais evidente o fato dela ser um parâmetro que pode mudar ao longo do tempo, ser questionado ou perder a significância. Segundo Aredt (1992), a crise (na educação) é a incapacidade ou a renúncia ao juízo humano em dar respostas aos problemas que vão surgindo na sociedade. Nesse sentido, Oliveira (2015, p. 100) afirma “o que antes era percebido como certo parece não ser mais possível e, portanto, não sabemos como agir diante do novo”. Sendo assim:

A crise da autoridade no mundo contemporâneo merece destaque na discussão das relações intergeracionais e na produção das subjetividades, uma vez que somos chamados a rever a posição natural de autoridade do adulto e sua superioridade em relação à juventude (TORRES; CASTRO, 2009, p. 87).

Justamente por que eles, os jovens, possuem uma percepção muito própria do tempo histórico que os antecedeu e do tempo atual, ainda que lhe faltem experiências de vida, sobram-lhes habilidades para acessar as informações, dada a facilidade de acessá-las pela internet (inter = internacional +net = rede). Para esse autor, a crise que se vive precisa ser colocada em

destaque justamente por que pauta a relação intergeracional. Em outros termos, entre aqueles que estão no mundo e aqueles que chegam novos.

O autor deixa bem expressa a necessidade de rever o que, até então, era tido como natural, a superioridade dos adultos em relação à juventude. Essa relação necessariamente precisa ser revista na contemporaneidade, pois os jovens sob alguns aspectos possuem melhores habilidades, de modo particular, com aplicativos digitais. Por vezes tais habilidades geram conflitos se não forem bem geridas e administradas.

## 5.1 ALGUNS ELEMENTOS A SEREM PENSADOS SOBRE A CRISE DA AUTORIDADE DOCENTE

A afirmação de que se vive um tempo de crise é seguidamente ouvida e usada em diferentes contextos, em diferentes épocas, para distintas finalidades. Por conseguinte, pode-se entender que é algo inerente ao ser humano e ao seu processo de desenvolvimento. E quando falo em crise, é num sentido geral e também específico, diferente da definição de crise proposta por Souza Santos, já indicada. Refiro-me a uma mudança brusca que coloca todo um sistema minimamente organizado em confusão ou descredito, uma luta entre os agentes propositores de *fake News* e agentes defensores da educação como processo humanizador e ampliação de conhecimento. Um certo desequilíbrio entre as proposições políticas e o dia a dia em sala de aula, a falta de referenciais e experiências que sejam comuns, um momento de dificuldade, certa inércia e apatia diante dos desafios que esse novo tempo apresenta.

Ao se afirmar a existência de uma crise, facilmente se remete às variadas formas de uso do termo, relacionando-o principalmente à área econômica, aos meios de comunicação, sejam eles televisionados ou rede digitais de comunicação. No entanto, o que se experimenta hoje vai muito além da questão econômica, pode ser caracterizada como uma crise humana ou ecológica com bases estruturais. É inegável que o atual período de adversidades tem proporção planetária de caráter definitivo. Segundo a Agência da ONU para Refugiados (UNHCR), nos últimos dez anos, aumentou mais de cinquenta por cento o número de refugiados em todo o mundo<sup>25</sup>. Fato é que esse é um tempo de “crise civilizatória”, com seu expoente na questão ecológica e entre outros no evento das migrações forçadas.

De um lado teme-se uma crise civilizatória expressa no acúmulo de riquezas e, por outro, grandes migrações fugindo da fome e de guerras localizadas. Em nível relacional, pode-se

---

<sup>25</sup> C.f. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/04/09/5-dados-sobre-refugiados-que-voce-precisa-conhecer/>. Acesso em: 03 set. 2020.

perceber uma crise de valores, expressa na polarização de opiniões permeadas por sentimentos aflorados, bem como pouca racionalidade consensual: muito discurso de ódio, violência; uma tendência de questionar fortemente os princípios que, até então, eram tidos como essenciais ao convívio social.

O contexto em que esta pesquisa se insere pode ser caracterizado como um período de crise da palavra: tanto é que para atestar a própria identidade, não basta dizer que se é quem é, precisa-se de uma declaração de outra entidade como Escola, Universidade, Cartório de Registro Civil, etc. Ou ainda, quando é necessário comprovar residência não basta autodeclarar o endereço, é preciso apresentar uma conta de água, luz ou linha telefônica. Dito de outra forma, a declaração de uma empresa alheia totalmente ao indivíduo é quem realmente afirma quem é e onde mora essa pessoa. Essa necessidade não se aplica apenas à identidade individual, mas também para bens e comprovação de conhecimento.

Outra área que a crise se mostra evidente, neste tempo, é nas relações interpessoais, parece que se naturalizou a prática violenta no dia a dia, ao menos nos diálogos é constante o assunto girar em torno do tema da violência, mortes, assassinatos, roubos, agressões, intimidações, inclusive servindo como mercadoria ou espetáculo vendido em telejornais de grandes redes televisivas. Mais estranho ainda é que essa rotina faz parte do cotidiano de muitas escolas, no entanto, não se pode esquecer que as pessoas que sofrem essas situações de violência são indivíduos que possuem histórias de vida, trajetórias profissionais. A violência corrói o tecido social, criando sensação de não pertencimento e rivalidade entre as pessoas e grupos sociais. Richard Bernstein (2013) afirma que Arendt, em seu escrito “Sobre a Violência”, propõe uma discussão sobre violência e poder para que se possa “pensar nossa vida política na atualidade”.

Em outra obra, Arendt (2014, p. 51) vai refletir sobre a questão da violência e de sua relação com o poder, chegando a afirmar que “a violência é tão somente a mais flagrante manifestação do poder”, no entanto, no desenrolar dos argumentos, salienta que a violência também destrói o poder. Diria que a violência é a manifestação do poder, quando ele é mal gerido e confundido com autoritarismo, quando é empregado com o intuito de tolher a criatividade, o pensamento livre, a forma diferente de pensar – no caso da docência – quando manifesta as próprias inseguranças na condução dos estudantes em uma sala de aula ou quando é contrariado em suas crenças mais existenciais.

Se bem que, ao se falar em autoridade docente, é preciso olhar com atenção para as diferentes compreensões e formas de manifestações de poder que este tempo apresenta, pois o “declínio do poder é convite para a violência” (ARENDR, 2014). Dessa forma surge a questão

de que não seria o aumento da violência o resultado do declínio do poder neste tempo? É certo que para esta questão não há somente uma resposta a ser dada, já fora apontado acima que as relações na sociedade contemporânea são complexas.

Entendo que a vida política aqui pode ser vista sob o aspecto da vida na *polis*, espaço em que os cidadãos precisam dialogar e argumentar sobre a vida e tudo que implica a convivência e o exercício da palavra, como verbo construtor de relações e do exercício democrático da comunicação. Ernani Maria Fiori, na introdução da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2011), destaca que “a palavra é lugar do encontro e do reconhecimento das consciências”; é ela que transforma as coisas e dinamiza a vida do ser humano, abrindo caminho para um mundo comum.

Essa perspectiva é de esperança, trazendo em seu centro o mais essencial do ser humano que é a consciência de si no mundo. Esta é, ainda hoje, uma afirmação potente, pois com as redes digitais a palavra pode ser usada para edificar e promover o reconhecimento do outro, ainda que, por vezes, pareça ter se tornado difusa e origem de desencontro das consciências. Sem sombra de dúvida que as redes digitais são uma ótima ferramenta de comunicação, no entanto, podem ser uma armadilha, devido às *fake News* e à mentalidade da pós-verdade. Nessa dinâmica difusa, um mesmo assunto é apresentado de forma adulterada daquilo que realmente aconteceu.

E para não desviar do tema da autoridade docente em tempos de pós-verdade, o emprego das *fake News*, de maneira deliberada à figura do professor, é uma forma de consolidar a crise da autoridade docente e de mascarar um problema mais profundo da sociedade brasileira, que é a educação colocada como plano governamental e não como política pública efetiva de estado. Ou seja, como forma de investir em pontos positivos que promovam uma sociedade mais humanizada, e que por força de lei possam ser aplicados recursos humanos e financeiros a fim de que possam ser alcançados os objetivos traçados e, a igualdade de oportunidades entre membros da sociedade. Essa opção recorrente contribui para que os cidadãos se mantenham com um nível de compreensão mínima.

Como decorrência do não cumprimento das políticas públicas existentes, tem-se um direcionamento dos recursos para o sistema financeiro e a diminuição destes para a educação. Só para exemplificar, no ano de 2018, os cinco maiores bancos do país tiveram um lucro que atingiu R\$ 86 bilhões, comparado ao ano anterior, ou seja, dezesseis por cento maior<sup>26</sup>. Já no

---

<sup>26</sup> Dados divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) em relatório do “Desempenho dos Bancos em 2018”. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/desempenhodosbancos/2019/desempenhoDosBancos2018.html>. Acesso em: 04 out. 2020.

início de 2021, o jornal Estadão publicou um balanço do lucro dos quatro maiores bancos que existe atualmente hoje no Brasil e o resultado aponta que, em pleno período de pandemia do Coronavírus, o lucro aumentou 32,5%<sup>27</sup>. Enquanto isso, os investimentos em educação têm diminuído drasticamente nesse mesmo período, ou seja, há uma transferência de renda da educação, da saúde, da previdência social para os bancos/sistema financeiro.

Em relação ao incentivo aos bancos ou corte de verbas, da educação como um todo, isso revela que a crise se apresenta justamente pelo fato de se dar demasiada importância ao fator econômico, desprezando a dimensão humana dos profissionais da educação.

No entanto, crises fazem parte da condição humana e não se tem como fugir, já que é dessa forma que se aumentam os conhecimentos, cresce-se e revelam-se as convicções pessoais e profissionais. Por sua vez, Arendt (1992, p. 223) afirma que: “Uma crise só se torna um desastre quando se responde a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos”. Esses preconceitos aos quais a autora se refere são diferentes do que Gadamer concebe na formação do conhecimento e que já abordei antes. Para a autora, trata-se apenas da perda de respostas que serviam como apoio. Ela lembra que, na crise, é preciso voltar às questões primeiras e fundamentais com respostas atualizadas de acordo com o tempo histórico no qual se fez as perguntas. Isso não significa que as respostas anteriores (antigas) não valem mais, ao contrário, em alguns casos estas são importantes, pois ajudam a passar pela crise com tranquilidade (se é que tranquilidade seja possível na crise), uma vez que já foram experimentadas pelas pessoas há tempo.

Todavia, Arendt, ainda em suas reflexões sobre a crise no mundo moderno, destaca que que “[...] entre os vários aspectos da crise, é especialmente a perda da autoridade e da tradição que afeta a educação, cuja tarefa é legar aos mais novos o mundo do qual são herdeiros” (ALMEIDA, 2022, p. 133). A seguir, adentrarei mais especificamente na discussão crise da autoridade docente.

## 5.2 EXPRESSÕES DA CRISE DA AUTORIDADE/DOCENTE: ALGUMAS IMPLICAÇÕES

Nesse momento, passo a pontuar algumas implicações que influenciam na autoridade docente no tempo atual, que muitos autores como Keyes (2018), D’Ancona (2018) e Andriolo (2021) tem afirmado ser de pós-verdade. Como se viu, esse neologismo representa uma

---

<sup>27</sup> C.F. Disponível em: <https://investidor.estadao.com.br/mercado/bancos-brasileiros-lucro-recorde-2021>. Acesso em: 11 agosto 2022.

influência na forma de pensar e de agir em muitas situações da vida cotidiana e, em algumas áreas do conhecimento, como é o caso da educação, a questão formativa e a atualização do professor no exercício da docência. O fazer do professor sempre vai acontecer dentro de um tempo histórico determinado e, como tal, necessita de uma particular atenção neste tempo em que a verdade parece ter sido temporariamente substituída por crenças e emoções particulares. Que as tenha não é problema, a questão é quando estas acabam por pautar o próprio processo formativo e a atuação docente.

Dessa maneira, o caminho formativo de um professor é processual, longo e nunca está inteiramente acabado, como todo processo formativo que o ser humano faz. Particularmente, quando se fala de formação, está-se referindo a muitos anos de estudo acadêmico, uma inserção gradual no exercício em sala de aula, por conseguinte inserção no exercício da docência. Esse fazer, não raras vezes, está envolto em desafios que vão desde a precariedade dos espaços físicos da docência até a negligência ou cobrança excessiva da parte dos pais e o descaso do estado para os compromissos com a educação.

Muitos acreditam poder dar opinião sobre o fazer de um professor, mesmo que não tenham conhecimento sobre a complexa tarefa docente. Não que isso não possa ou não deva ser questionado para haver melhoria, mas o que se percebe é uma desmoralização da atividade educacional, parecendo haver interesses que vão para além do simples fato de desacreditar no fazer dos professores. A atividade docente é uma forma de socializar conhecimento, formar senso crítico, usar a razão, o intelecto e o corpo.

Afinal, conhecimento é poder, quem tem o conhecimento e o coloca a serviço da promoção da vida das pessoas, além de exercer um princípio ético, está formando opinião, está “introduzindo pessoas no mundo”, como afirmara Arendt (1992), criando assim capacidade nas pessoas de pensar mais que simplesmente de raciocinar. Esse desafio é constante e necessita de muita dedicação no exercício da docência. Muitas vezes além da resistência pessoal, o professor encontra em sua tarefa elementos externos a seu fazer que dificultam essa tarefa, é o caso da violência em sala de aula ou em seu entorno.

Desse modo, dissertar sobre autoridade docente é também falar de questões relacionadas a poder e a violência. Para Charlot (2006, p. 24), a violência envolve palavras, atos e situações que tiram do ser humano a condição de sujeito de sua história, “isto é, onde são negados seus direitos à dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro de uma sociedade, o sujeito singular”.

Índices nacionais e internacionais apontam um aumento da violência no país nos últimos tempos. O Atlas da Violência, divulgado em 2021, aponta para o absurdo número de 45.503 (quarenta e cinco mil, quinhentos e três) homicídios no Brasil no ano de 2019<sup>28</sup>, este relatório não traz especificada a violência contra professores. No entanto, pesquisa feita ainda em 2013 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta o Brasil como sendo o país que lidera a violência contra professores.<sup>29</sup>

Os dados apontados na pesquisa são a expressão do cotidiano da docência, pois não raro se ouve relatos de docentes que encontram muitas dificuldades de saber como devem proceder diante dos tensionamentos em sala de aula e como devem proceder diante de certas atitudes dos estudantes (GARCIA-SILVA; JUNIOR, 2022). Nesse sentido, pode-se pensar que os responsáveis por esse quadro seriam os próprios estudantes. Contudo, pensar assim é, no mínimo, ingênuo, já que há uma mudança generalizada no comportamento das pessoas. Cada vez mais se torna alarmante o suicídio e o homicídio entre jovens, colocando-os em um triste e lastimável resultado estatístico, em que o suicídio entre jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos é a segunda causa de morte mais frequente no mundo todo<sup>30</sup>.

No Brasil, no ano de 2019, os homicídios foram a principal causa de morte entre os jovens (CERQUEIRA, 2021, p. 27), o que os dados apontam é que os jovens são mais vítimas do que causadores da violência. Sendo assim, cabe a pergunta, o que acontece nesse tempo para alcançar índices tão nefastos? Seria a relativização de valores e princípios até então estabelecidos? Ou seria uma vivência demasiada intensa das emoções em detrimento de uma razão? É certo que não é um único fator, mas a derivação de muitos.

Para além da violência e do poder sofrido ou exercido está uma questão que permeia toda a trajetória dos professores, a questão da ética, seja deontológica, seja como ato reflexivo sobre o próprio comportamento. A ética deontológica diz respeito a ética kantiana, como a palavra mesmo sugere, é uma ética que está pautada pelo dever. Para este autor, a virtude ética está em realizar aquilo que deve ser feito e está previsto em uma lei universal, ela é um imperativo, uma ordem.

Segundo essa teoria não se mede previamente as consequências de uma ação (ética consequencialista) ou se possui uma utilidade (ética utilitarista), a vontade deve estar orientada

---

<sup>28</sup> Sobre esse tema. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

<sup>29</sup> Cf. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17609/brasil-lidera-indice-de-violencia-contraprofessores-o-que-podemos-fazer>. Acesso em: 29 set. 2019.

<sup>30</sup> Cf. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>. Acesso em 22 mar. 2022.

por uma lei universal; “devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal” (KANT, 2007, p. 33).

É interessante pensar que a ética serve como critério inclusive para avaliar o que se chama de violência e também o que venha a ser autoridade, uma vez que é parte da própria reflexão do comportamento humano em sociedade. Talvez a ética seja um ponto de inflexão diante da necessidade de refletir sobre a autoridade docente, visto que desde já é preciso salvaguardar a questão de que não é possível ensinar ética a alguém. O que se pode é demonstrar, através do processo formativo, a importância de tal estudo para que o indivíduo por si mesmo faça um processo hermenêutico a ponto de compreender as suas implicações para a vida pessoal, para a relação com o outro e para com a natureza (CERETTA, 2018, p. 72ss).

A compreensão do autor coloca a ética como uma referência positiva no processo educativo-formativo, no entanto Andriolo (2021, p. 33) afirma que: “A pós-verdade é relacionada à disseminação de uma ética alternativa (alt. Ethics) que permite a relativização da mentira e das noções de verdade”, isso para que a pessoa que está dissimulando não seja acusada de mentirosa. Por essa razão que Keyes (2018) afirma ser a questão da pós-verdade primeiramente ética.

### 5.3 PARA COMPREENDER A CRISE DA AUTORIDADE DOCENTE

A própria raiz etimológica da palavra crise ajuda a entender algo sobre essa vivência. A palavra crise possui o prefixo “Cri” (kri ou krir), que é utilizado para formar outras palavras: crivo, crisol, crítica, critério, criativo, acrisolar. Em sua origem etimológica “kri” ou “krir”, de origem sânscrito, têm significação de limpar, da mesma forma que Krino (verbo), Krysis ou Krysos, do Grego, que tem a significação de separar, depurar<sup>31</sup>. Por isso, alguns filólogos fazem relação desta palavra com o processo utilizado para a depuração do ouro, já que este é feito no crisol, outros, porém, rejeitam essa relação. A palavra, como se conhece, em português advém do grego “krisis”, que é derivação do verbo “Krino”, significa entre outras coisas, separar ou realizar um processo de depuração, de limpeza, por isso a relação com crisol.

A palavra Krisis também remete à mitologia grega “Crises, seria assim denominada porque, como sua folha Criseida, nascera na Tróade, na cidade de crise, a qual, por etimologia popular, significaria ‘cidade do outro’, como derivado de (Khrysós), ouro” (BRANDÃO, 1991,

---

<sup>31</sup> Associado a bibliografia intitulada “De onde vem as palavras: origem e curiosidade da língua portuguesa” e “Dicionário de filosofia”. C.f. Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/crise>. Acesso em: 04 nov. 2020.

p. 249). Talvez por esse último significado crise também seja reconhecida na atualidade como uma valiosa possibilidade de mudança.

Em sua obra “Educação: Uma herança sem Testamento”, José Sérgio Carvalho (2015) expressa de maneira muito clara e precisa qual o entendimento que Arendt possui sobre crise, ele afirma que:

O conceito de crise em Arendt nos remete antes a alguns dos usos primeiros que o termo grego κρίσις (krisis) comporta: ação de separar, distinguir; escolha, seleção; ação de julgar, decidir, donde sua vinculação etimológica com o termo κριτήριο (kriterion), que poderia ser definido como critério, faculdade de julgar ou norma para discernir o verdadeiro do falso. A crise emerge, pois, da ruptura da tradição, da falta de experiências comuns e de significações compartilhadas (CARVALHO, 2015, p. 9).

Essa diversidade de significações originadas da compreensão de crise não são palavras soltas e sem sentido, servem como horizonte na compreensão maior. Qual seja, compreender o pensamento de Arendt sobre crise da educação e autoridade, por conseguinte autoridade docente em tempos de pós-verdade. Segundo Carvalho (2015), crise também pode ser entendida como critério, ou seja, uma chave de leitura possível para entender o tempo que se vive. O autor aponta sabiamente a necessidade de experiências comuns para que a crise não se instale de forma efetiva, há de se convir que esse tempo chamado de pós-verdade não favorece experiências comuns, uma vez que seu foco se assenta no emocional mais que na tradição racional apresentada pela filosofia da educação.

Ainda que Carvalho (2015) indique que o conceito de crise em Arendt remete a compreensão grega: “Arendt nunca nos ofereceu uma definição de ‘crise’, apesar do reiterado uso do conceito e de sua contínua aparição na maioria dos textos [...]” (PORCEL, 2017, p. 71). O uso recorrente da terminologia além de caracterizar o próprio pensamento da autora revela uma condição de seu tempo histórico.

A centralidade do conceito de ‘crise’ se faz evidente nos títulos em que a palavra aparece: ‘crise do sionismo’, ‘A crise na educação’, ‘A crise na cultura’, *crise da república* e, ainda, nos numerosos temas que são abordados sob o signo da ‘crise’: crise da tradição, crise do pensamento, crise da política, crise da autoridade (PORCEL, 2017, p. 71).

Para além desse vasto uso da nomenclatura, o que é importante perceber é que o conceito de crise é utilizado não apenas para expressar um tempo histórico, mas também como chave de leitura para compreender a sociedade, suas relações e constructos sociais, bem como uma forma específica de entender a relação ser humano x mundo, ou seja uma preocupação com os que habitam a terra.

Pode-se entender que essa é uma maneira específica de pensar de forma livre e sem apoios, assumindo para si os possíveis erros de interpretação e as virtudes de tal compreensão. Ainda segundo Porcel (2017, p. 73), “O mais interessante da perspectiva da autora é revisá-la frente aos desafios que nos oferece o mundo de hoje a partir das crises que o configuram”. Sendo assim, tempo de crise é momento oportuno para ficar atento às perguntas feitas e às respostas dadas, pois este tempo provoca constantemente a mudar as perguntas e reformular as respostas acerca de si mesmo e sobre o próprio fazer.

Portanto, a ‘crise’ tem essa forma dual: obriga-nos a formular questões fundamentais e demanda nova atenção. Ao mesmo tempo que a ‘crise’ é um momento de perigo e perda, porque significa a erosão do que temos em comum e ameaça o marco de referência com o qual toda a mudança fica despojada de fundamento. A ‘crise’ nos derruba e nos isola uns dos outros, destrói o solo comum e de toda futura interação entre todos. A ‘crise’ pode ser o disparador de um exercício de pensamento ou aquilo que ameaça ou anula o exercício de pensamento (PORCEL, 2017, p. 74).

Essa forma “dual” da crise, que a autora apresenta, adverte a possibilidade dela, a crise, ser um momento de perda de referenciais, uma vez que provoca uma “erosão” dos fundamentos comuns de convívio e referenciais de pensamento, chegando a um aspecto fundamental do ser humano que é o “exercício” do pensamento, como forma de encontrar alternativas ou prostrar-se diante dos tensionamentos relacionais.

Cabe lembrar que, no conceito de crise, está implícito uma crença de que houve um tempo em que havia estabilidade, ausência de conflitos, algo constante e acomodado, sem tensionamentos. No entanto isso não passa de crença, pois crise é sempre transformação de forma decisiva. É o que Ortega y Gasset afirmam na obra “Em torno a Galileu: esquema das crises (1933)”, além de que a vida humana se faz na história e esta, por sua vez, é constituída por sistemáticas mudanças na forma como o mundo se constitui. Faz-se importante memorar que momentos de crises são significativos para retomar elementos essenciais da própria vida, de reafirmar valores universais como é o caso da solidariedade, do reconhecimento, da coletividade e da ética. Ser solidário é colocar o ser humano no centro de nossa ação, tarefa, por excelência, do professor, pois este tem em vista colocar a pessoa do estudante à frente e na perspectiva de futuro.

Pensar em crise da autoridade docente por si só parece ser secundário diante de todas as crises vividas no mundo, ainda mais depois do holocausto/genocídio judeu, pode-se dizer no plural: holocaustos/genocídios. No entanto não só não é secundário, como necessário, pois é o saber do professor que mantém viva a memória de tal acontecimento. Contudo, hoje se sabe de outros genocídios semelhantes que ocorreram ao longo da história, em diferentes locais no

mundo, inclusive no Brasil<sup>32</sup> com os povos indígenas e os negros escravizados. Ambos, à sua medida, deixaram sequelas e traumas sociais que precisam ser reelaborados a fim de se avançar enquanto sociedade e sentido humano de habitar a terra.

Uma coisa é visualizar a história a certa distância e aparentemente sem ter relação afetiva com o que aquelas pessoas experimentaram com tal experiência. A verdade é que se está totalmente imerso e implicado nos contextos, direta ou indiretamente. A tendência é olhar para grandes eventos e justificar acontecimentos a partir deles, no entanto, tudo tem um antes que vai acontecendo sem que se perceba, até que a crise se instale definitivamente e se chegue ao grande evento, no caso do holocausto/genocídio. Refiro-me a uma série de medidas que foram sendo tomadas e encaminhadas de maneira institucional ou por posicionamentos pessoais que fizeram chegar nesse evento.

Pode-se considerar que o ápice do nazismo já começou muito antes, fruto de uma crise moral fomentada pelas ideias irracionais fascistas. A crise da autoridade docente em tempos de pós-verdade é evento que vai acontecendo aos poucos sem que se perceba a complexidade dos fatos, fazendo com que enfraqueça e aos poucos se desacredite na autoridade docente como forma de produção de conhecimento.

Um dos elementos que caracterizam os seres humanos é o da relação estabelecida com outros: essa relação nem sempre é tranquila, talvez seja uma relação de força e de poder. Com isso, é possível identificar que a atual crise, seja ela da educação, seja ela da política, de paradigmas, da universidade pública ou de outras estruturas, parece ter um expoente visível em uma crise de autoridade. E ela se dá sempre na relação com alguém ou alguma coisa. Nesse sentido:

O que Hannah Arendt chama atenção, sobre o conceito de autoridade é, para o fato que a autoridade não é coisa em si; ela não tem consistência ontológica, mas é conceito histórico. [...] Portanto, ao falar de crise da autoridade, dois pontos devem ser considerados. Primeiramente trata-se de uma crise histórica, levando-se em conta que se caracteriza por um declínio e, em segundo lugar, que não constitui um desaparecimento ou um fim (SOUKI, 2001, p. 127).

A autora pontua a partir de Arendt que a crise da autoridade possui dois pontos sensíveis, um deles diz respeito ao fato de que nesse tempo há um declínio da autoridade, por sua vez, o declínio pode ser expressão de uma crise de princípios e da relação entre indivíduos; também esse declínio não quer dizer desaparecimento das mesmas. Contudo, não se pode esquecer que

---

<sup>32</sup> C.f. ARBEX, Daniela. Holocausto Brasileiro. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

se está falando de pessoas, afinal são elas que formam as instituições que se afirmam estarem em crise.

No caso específico do professor, antes de ser professor, é uma pessoa que está em relação direta com outras que estão em um tempo histórico diferente, que por sua vez se depara com um mal estar institucional, um certo desconforto que leva a rupturas, algumas suaves e necessárias, outras traumáticas e forçadas. No caso específico da ruptura com a tradição questionada por Arendt (1992) como sendo o motivo da crise na educação em seu tempo, sua face mais visível estava no desaparecimento de um sentido comum das coisas. Sendo assim, “a crise na educação é vista como resultado de uma interpretação equivocada da missão da escola em conjunção com um momento em que se encontra nas entrelinhas a suspeita, tanto da validade da tradição como da vigência da autoridade em que se baseia” (PEIRÓ, 2017, p. 140).

O desaparecimento do sentido comum das coisas pode ser percebido quando se refere à crise da autoridade docente nos dias atuais, já que na contemporaneidade as pautas são diversas e dinâmicas, e a adesão é imediata, ambas mediadas pelas redes digitais e pelo sentir individual e visceral.

#### 5.4 RUPTURA DA TRADIÇÃO E A QUESTÃO DA AUTORIDADE DOCENTE

Dado o exposto sobre a adesão às pautas dinâmicas e mediadas pelas redes digitais, cabe perguntar-se como pensar a tradição em um país que nega de forma reiterada seu passado, carregado de traços de violências e injustiças cometidas até hoje, visíveis, inclusive, na negação da história dos povos indígenas, bem como na escravidão negra, e continuar ensinando nas escolas que o “descobrimento” do Brasil se deu por Pedro Álvares Cabral. O fato é que, em nossa história narrada a partir da chegada dos portugueses, um pouco mais de quinhentos anos, a ruptura da tradição se dá de maneira distinta. Se se pode falar de tradição, ela era pautada pelos povos que aqui habitavam, com a sua cosmovisão e forma própria de chegar a consensos, violados e negados pelos portugueses invasores.

A partir daí, cria-se uma tradição de descaso com o que envolve a educação e o fazer dos professores. Na educação, após Paulo Freire propor um modelo educacional que levasse em conta a diversidade cultural e étnica no país, é que se inicia o que se pode chamar de uma tradição educativa. Propondo que uma ação educativa tenha um comprometimento com a transformação social que leve em conta a cultura popular, como forma de manifestação do saber do educando e do educador, imersos em uma troca de saberes. A ruptura de tradição acontece quando se nega esta realidade e reiteradamente importam-se modelos educacionais alheios aos

contextos sociopolítico; os diferentes modelos educacionais foram experimentados até o atual evento da pós-verdade. Evento este que contribui para o declínio da autoridade docente.

A ruptura da tradição é tema central no pensamento de Arendt, essa ruptura, segundo ela, é visível pelo desaparecimento do senso comum, como já afirmei, no sentido de ter consenso sobre algo ou alguma coisa em específico.

A tradição transforma a verdade em sabedoria, e a sabedoria é a consistência da verdade transmissível. Em outras palavras, mesmo que a verdade aparecesse em nosso mundo, não levaria à sabedoria, pois não possui mais as características que só poderia adquirir com o reconhecimento universal de sua validade (ARENDR, 2008, p. 211).

O nosso tempo apresenta um conhecimento fragmentado e hiper estimulado, tornando o conhecimento particular e não universal, a sua validade restrita a um grupo específico, desconexo de um todo maior e mais amplo, que relaciona diferentes vertentes de conhecimento.

Na compreensão de Arendt é a tradição a responsável por tornar a verdade sabedoria, sendo assim, prefiro chamar a tradição de experiências comuns, pois elas dão sentido de reconhecimento, de pertença a um grupo, à sociedade, a uma classe e se distinguem daquilo que se chama conhecimento de senso comum, ou seja, aquele conhecimento adquirido apenas pela observação e pela crença de um grupo restrito de pessoas. O senso comum se contrapõe ao “penso, logo existo” cartesiano, que tornou possível o conhecimento científico e a argumentação filosófica.

É importante ter esse horizonte à medida que outras expressões contemporâneas vão rompendo com uma tradição de pensar e conceber a própria construção do conhecimento. Essa ruptura tem significado forte quando se fala de autoridade docente e é expressa em ditos como: ‘sinto, logo existo’; ‘acredito, logo estou certo e é verdade’; ‘consumo, logo existo’; ‘põe no Google que ele sabe’. Essas expressões são tipicamente da pós-verdade, elas não estão equivocadas em si mesmas e, se colocadas dentro do contexto certo, podem ter significado ajustado. No entanto, quando colocadas em sentido geral, expressam significados parciais e facilmente levam à distorção da compreensão, contribuindo assim para uma ruptura na tradição da ciência na contemporaneidade.

Nesse sentido, é importante voltar a expressão “O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda a crise é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós” (ARENDR, 1992, p. 227). Essa falta de experiências comuns, que a autora chama de senso comum, pode contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade fraturada e polarizada, como a que se está vivendo hoje no Brasil e em alguns outros países. Ainda que a ruptura dificulte e interfira, não elimina a possibilidade de pensarem os

processos educativos, bem como de ter o respeito pelo outro, de modo particular, com aquele outro que não possui expressão para uma sociedade de consumo e de mercado. Também não invalida exercitar a capacidade de julgamento crítico e reflexivo, a partir de critérios éticos e universais de promoção da vida.

## 5.5 O NÃO RECONHECIMENTO, AGRAVAMENTO NAS RUPTURAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS

A questão da ruptura da tradição é pertinente para se pensar o substrato social, político e educacional, no qual todos, de uma ou outra forma, estão implicados. Como sociedade tem-se experimentado situações absurdas, de modo particular nos últimos anos, desde estremecimento da democracia no país, devido aos eventos políticos, ameaçando ao estado democrático de direito ainda em processo de consolidação.

A fragilização da democracia foi permitindo violências e as agressões gratuitas, ocorrendo tanto pelas redes digitais como fisicamente e/ou em discursos odiosos. E, por extensão, aos ambientes educacionais, uma vez que escolas e Universidades não estão imunes às vivências sociais. Sob esse aspecto, pode-se considerar que a médio e curto prazos não se tem algo que possa dar uma esperança de uma experiência comum e que faça sentido para ambos os polos da sociedade, seja ele progressista ou conservador.

Aqui reside, por um lado, a grande perda que a sociedade pode experimentar: o não reconhecimento do outro como semelhante que “labora” e que tem o direito de conceber as coisas de outro ponto de vista, princípio básico de todo conhecimento. Por outro lado, essa concepção necessita ser pautada por critérios comuns que contribuam para a “ação” em vista do bem comum. Nossa sociedade está vivenciando rupturas profundas e é na educação que elas são percebidas, portanto, assenta-se a urgência de elementos comuns que dão sentido à docência.

Com a promessa de ser “a maior revolução do ensino no Brasil nos últimos vinte anos”, os programas Governamentais, como o novo ensino médio, têm trazido a iniciativa privada gradativamente para dentro das escolas públicas. É o caso do “Educação conectada”<sup>33</sup>, ou como do “Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares”<sup>34</sup>, uma tentativa de coibir a violência

---

<sup>33</sup> Programa governamental para instalação de internet. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-apoio-financeiro-para-instalacao-de-internet-banda-larga-na-escola-publica>. Acesso em: 19 out. 2020.

<sup>34</sup> Programa Governamental criado por decreto de adesão livre. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2019/setembro/governo-federal-lanca-programa-nacional-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 19 out. 2020.

pela disciplina militar mais pela imposição autoritária do que pela construção de alternativas comunitárias e de mediação de conflitos, como indicado no projeto do primeiro capítulo.

Esse programa tem em sua base a crença que, pela ordem imposta, se consiga resolver os conflitos da escola, na educação e na sociedade como um todo. Sobre a imposição da autoridade pela violência, Arendt (1992, p. 142) afirma que tais compreensões de autoridade impostas por certa violência em vista de pura obediência acontecem por pensarem que somente uma reintrodução da relação ordem - obediência pode controlar os problemas de uma sociedade. Entretanto, sabe-se que não funciona assim.

Ainda sobre os programas governamentais que desejam introduzir a iniciativa privada nos espaços públicos, está o programa, ainda em tramitação, chamado “Future-se”<sup>35</sup> que é um dos programas que propõe, entre outras coisas, o fomento de investimentos da iniciativa privada nas pesquisas feitas por universidades públicas. Esses podem ser indicados como alguns exemplos de políticas governamentais que não criam sentido comum, mas aumentam as rupturas sociais e educacionais, uma vez que valorizam o privado em detrimento ao público. Vale salientar que em alguns países há experiências de parcerias entre iniciativa privada com espaços educacionais públicos, mas diga-se que é em contextos distintos e próprios de países em que o contexto educacional está em outro nível de compreensão.

Como resultado das rupturas do corpo social a desigualdade social se apresenta como produto do processo, uma vez que há uma diferença significativa entre as formas de gestarem os processos educativos em escolas periféricas e escolas centrais, escolas particulares e públicas. A desigualdade social presente de maneira crônica e naturalizada em nossa sociedade adentra nos ambientes escolares, expondo um dilema a ser enfrentado, qual seja, o de que a educação transforma a vida das pessoas. No entanto, nem sempre os recursos financeiros e humanos conseguem dar condições para realização dessa tarefa, gerando nos professores um sentimento de impotência e insegurança em seu fazer.

Nesse contexto no qual se encontra a figura do professor como aquele que, por direito e por conhecimento, provoca o pensar, sendo um elo com um passado repleto de experiências, algumas positivas, outras negativas; reflexões e conteúdos humanizadores, e um futuro que é um tanto incerto e difícil de ser previsto.

---

<sup>35</sup> Programa governamental que foi lançado dia 17 de julho de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>. Acesso em: 19 out. 2020.

## 5.6 CRISE DA AUTORIDADE DOCENTE E O DESCRÉDITO NO SABER

Como já comentado acima, a “ruptura com a tradição” é tema sobre o qual estão ancorados os escritos de Arendt sobre educação. Para ela, a crise na educação é fruto de uma ruptura do mundo moderno com a tradição, elo entre o “passado e o futuro”. Na base das rupturas está uma crise política, por isso a autora vai questionar a forma que o governo americano quis resolver o problema político dos imigrantes através da escola. Segundo Arendt (1992), “O papel político que a educação efetivamente representa em uma terra de imigrantes, o fato de que as escolas não apenas servem para americanizar as crianças, mas afetam também a seus pais”, inclusive criando uma ilusão de que estão em um novo mundo.

A autora afirma que, acima de tudo, é preciso perceber que algo essencial foi rompido, e é isso que causa uma crise generalizada. Vale salientar que tradição para essa autora não é sinônimo de conservadorismo, ser retrógrado, atrasado, reacionário, tradicionalista. Ao contrário, tem o sentido de conservar aquilo que é essencial a manter uma memória ativa de valores e princípios, do que já foi feito pela humanidade, seja pelos aspectos positivos ou negativos, como por exemplo, o horror da guerra e dos campos de extermínio.

Retomando a ideia do texto “Crítica à Violência”, é preciso não deixar que as experiências dos campos de extermínios caiam no esquecimento, para que Auschwitz não se repita. Parece-me muito próprio apontar o fator crise assim como já indicava Benjamin: a humanidade vive uma crise e ela é de valores, epistêmica, e da própria identidade, no caso específico desse escrito, da autoridade docente.

No entanto, uma crise é sempre uma oportunidade para mudança e para desenvolver outras perspectivas. A crise da educação é parte integrante da própria crise da modernidade com suas máximas líquidas e voláteis de consumo. Contudo, a crise da educação, além do rompimento do “fio da tradição”, como já afirmara Arendt, nos dias atuais está diretamente ligada à questão de autoridade e, de certa forma, com o respeito pela trajetória que o educador já tenha feito.

Nesse tempo histórico que se chama de pós-verdade, a crise se instala na autoridade docente quando é desacreditada através da pouca importância à tradição e à experiência consolidada na experiência docente.

Considerando que o dilema resultou da dissociação de aspectos individuais do ato docente, logicamente a saída do dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade. Uma vez que a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como

fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas (SAVIANI, 2009, p. 151).

O autor aponta para algo essencial, qual seja: o problema da dissociação dos aspectos individuais do ato docente, em outras palavras do fazer docente. Como saída a essa dissociação seria retomar a indissociabilidade com a particularidade de que ela precisa estar associada ao fenômeno concreto da sala de aula e da relação com os estudantes. E é sob esse aspecto que se pode falar de uma tradição na trajetória educacional. No fragmento acima o autor disserta sobre a formação de professores no Brasil e aponta algumas lacunas nesse processo formativo. No entanto, no decorrer da argumentação é possível entrever a caminhada feita no processo de formação e de ensino e aprendizagem, com as respectivas adesões ou refutações de teorias educacionais. Por mais recente que seja esse histórico é o que se tem e assim se constitui.

Uma tradição que talvez esteja mais marcada por rupturas e descontinuidades do que por continuidades. Sendo assim, entende-se as dificuldades em dar sentido para os processos vividos. Uma comunidade, seja ela escolar ou não, se desestrutura por não perceber mais sentido naquilo que sempre foi vivido e experienciado como primordial para manter a sociedade unida. Ou seja, a crise se instala quando não se reconhecem mais valores naquilo que a geração anterior fez ou viveu. Quando a experiência antiga já não faz mais sentido, e a geração nova não encontra outro princípio para substituir fica uma lacuna a ser preenchida. Entre esse passado e o futuro está posta a educação, que é a coluna de sustentação do processo humanizador.

A crise da autoridade docente, entendo que está ligada à filosofia expressa no filme “A sociedade dos poetas mortos”, viver o dia de hoje, curtir o momento (*carpe diem*) sem se preocupar com o dia de amanhã. Essa postura frente à vida pode encontrar muitas dificuldades devido ao imediatismo sem perspectiva, ainda que seja importante viver um dia de cada vez.

Por vezes essa forma de vida se choca com um sistema educacional rígido que leva em conta somente elementos do passado ou tenta projetar o indivíduo para um futuro que não se tem clareza de como vai ser. Nesse sentido o passado se torna um assombro da consciência, ineficiente como forma de acúmulo de conhecimentos e experiências educativas. Viver somente hodiernamente entregue ao sentir é a mentalidade da sociedade da pós-verdade.

Essa sociedade possui a percepção de que a vida é muito curta e urgente e não deixa mais tempo de ver as coisas com a profundidade do passado nem do horizonte do futuro, e se for preciso, pode inclusive ser produzida uma falsa verdade para respaldar os objetivos particulares, sejam eles do presente, sejam eles do futuro.

Pensar assim é uma maneira de tentar compreender de que forma a crise da autoridade docente se apresenta neste tempo e como o pensamento de Arendt sobre “A crise na educação”

pode iluminar esse axioma presente no cotidiano dos processos educativos. Dizer que há uma crise da autoridade docente é afirmar que o que a pós-verdade questiona é o exercício da docência, o fazer docente.

Além disso, entendo que refletir sobre crise da autoridade docente implica de uma parte se abrir ao novo que esse tempo traz, mas também resistência, diante das mudanças desumanizadoras no mundo do trabalho, nas relações interpessoais ou distribuição do essencial a vida. É preciso resistir diante das inúmeras *Fake News* divulgadas sistematicamente contra os professores e o sistema educacional público como um todo.

É necessário resistir por entender que a docência exerce um papel determinante para a organização do tecido social e autoridade por esta exercida, já que formam pessoas para a vida e a convivência em sociedade. Tal elemento é um dos mais significativos para este tempo, pois em épocas de crises estruturais e mudanças profundas como as que se está experienciando, a verdade tem um lugar essencial no processo educativo. O ato de resistir se torna um ato profético, um ato político, resistência pode ser ativa ou silenciosa, é próprio de quem exerce autoridade, de modo particular quando a autoridade vem da fragilidade, da “vida nua”, a vida exposta à morte como lembrou Gadamer (2002, p. 96).

Como Arendt constatou em seu tempo, não se pode dizer que a crise possui somente um único ponto de partida ou elemento desencadeador, são vários elementos entrelaçados. Momentos como esses ajudam a refletir sobre a situação que acomete os professores e não os afeta sozinhos, sou sempre eu e os outros.

De modo particular, porque nas experiências de vida, com a barbárie do nazismo e a imposta as classes mais pobres de nosso país, aprende-se que há elementos que não podem ser esquecidos no processo educativo, como é o caso de reconhecer o outro como semelhante, como uma alteridade. Esses elementos dão razão para sempre se voltar ao passado, vasculhando os ensinamentos, sob pena de novamente vivenciar os horrores dos campos de concentração que eliminaram pessoas por elas pertencerem a outros grupos humanos diferentes dos que acreditavam ser uma raça superior. Revelando assim uma incapacidade de empatia e compreensão de que se vive em um mundo comum e plural.

Faz-se necessário, em períodos de revisão (crise), desenvolver os argumentos necessários para compreendê-la e, por vezes, até contrapor os argumentos apresentados. E compreender é hermenêutico, é uma atitude que usa da memória para manter o fio da tradição conectado com o tempo presente, se não for possível manter a totalidade do conhecimento, já que esse também se atualiza, que se mantenham elementos essenciais e inegociáveis como é o caso da ética, da democracia, do reconhecimento das individualidades do outro. O contraponto

provocado pela presença do outro faz perceber a condição humana, frente à crise e ao exercício da própria autoridade (docente).

Discorrer sobre crise da autoridade docente é, acima de tudo, pensar seu significado no atual contexto histórico que se está atravessando, assim como Arendt fez a seu tempo com a crise da educação. Este tempo é caracterizado pela produção de *Fake News* à figura do professor, essa prática fragiliza de modo particular o seu fazer que é a própria docência<sup>36</sup>. Se se vive tempos de crises, precisa-se entender que é o tempo de resistência, tempo de acrisolar, de olhar para frente, levando em conta os pressupostos do passado na compreensão do presente, de pensar a tarefa do professor como exercício de serviço da autoridade à introdução e à instrução dos “novos no mundo”.

Dado o exposto até o presente momento, é chegada a hora de vislumbrar possibilidades e novos/velhos horizontes de compreensão frente à crise da autoridade docente em tempos de pós-verdade. Como porta de saída, para o capítulo que segue, desejo retomar a obra de arte intitulada “A verdade saindo do poço”, do pintor francês Jean-Léon Gérôme, por entender que ela provoca pensar sobre a superação das rupturas e da relativização da verdade, bem como do fazer docente. Sendo assim, tem a ensinar sobre a autoridade docente em tempos de pós-verdade e a retomada da vida após o engano de um tempo que acaba por ludibriar, através do discurso falso, a verdade, fazendo com que as mentiras se pareçam verdades, fruto da pós-verdade e das *fake News*, em busca do esclarecimento.

---

<sup>36</sup> Refiro-me a fake News sobre a educação, que repercute no fazer do professor, como a que foi analisada no artigo de Trevisan (2020, p. 27), que faz o correlato entre a retirada de recursos para a performance de pessoas desfilando de forma nua dentro de uma universidade para investir em escolas, onde um grupo de crianças aparece sorrindo em uma foto junto às suas professoras.



## 6 PÓS-VERDADE E EDUCAÇÃO: ALTERNATIVAS À AUTORIDADE DOCENTE

Desejo começar este capítulo com outra imagem significativa para o tema desta pesquisa, é a pintura intitulada “*A Verdade saindo do poço armada do seu chicote para castigar a humanidade*” ou simplesmente “A verdade saindo do poço” do artista francês Jean Léon Gérôme, 1896. Na imagem, o autor retrata um corpo feminino nu, saindo do poço com um chicote na mão, o corpo desnudo representa a verdade nua, ou seja, ela se apresenta como ela é sem adornos ou vestimentas. Ela é representada com um chicote e seu semblante demonstra estar assustada/zangada vociferando.

Figura 2 – “La Vérité”, Jean-Léon Gérôme, 1896 – em português: “A verdade saindo do poço”<sup>37</sup>



Fonte: Disponível em: <http://musees.allier.fr>. Acesso em: 01. jun. 2012.

Seu significado é controverso, no entanto, atribui-se a duas linhas de pensamento. Uma delas atribui ao filósofo pré-socrático Demócrito, o qual afirma que não conseguimos conhecer nada realmente, pois a verdade está no íntimo de cada pessoa. De outra parte a mesma frase é atribuída a ele como sendo dita da seguinte forma: “a verdade está no fundo do poço”. Ambas as versões são difíceis de serem autenticadas, mas servem como possível inspiração.

---

<sup>37</sup> C.f. Disponível em: <https://pt.wahooart.com/@/8YE5RZ-Jean-L%C3%A9on-G%C3%A9r%C3%B4me-Verdade-vinda-do-po%C3%A7o-armado-com-seu-chicote-para-castigar-a-humanidade>. Acesso em: 01 jun. 2022.

Atualmente é mais aceita a ideia de que a pintura fora realizada simplesmente em oposição ao impressionismo e ao período clássico (LEYOUDE, 2012).

Outra linha de interpretações apresenta a obra como tendo relação a uma Parábola contemporânea que narra o fato de a verdade e a mentira terem se banhadas juntas<sup>38</sup>, e de forma furtiva a mentira teria roubado as roupas da verdade para vesti-la e sair pelo mundo com a aparência de verdade.

A referida Parábola apresenta alguns detalhes que, ao meu ver, contribuem para refletir sobre o tema da autoridade docente em tempos de pós-verdade. A primeira é que a mentira e a verdade andam juntas e dialogam constantemente, indicando assim que há um fio tênue que as diferencia, por esse motivo nem sempre é fácil discernir uma da outra.

Segundo a parábola, a verdade se apresenta um tanto reticente em relação à mentira e precisa verificar as afirmações desta, por vezes até concorda com a mentira, pois ela falou a verdade sobre estar um lindo dia, a água estar agradável e o convite para banhar-se, ou seja, a mentira se vale da verdade para alcançar seu objetivo. Parece-me inevitável não relacionar às *fake News*, uma vez que as notícias falsas se utilizam da verdade para alcançar seus objetivos, bem como a pós-verdade apela ao emocional para realizar o processo de convencimento. De outra parte, a verdade se deixou persuadir pela mentira, ou mesmo se mostra desconfiada sobre as afirmações da mentira, no entanto, ambas acabam por se banharem juntas.

A água tem sentido ambíguo, podendo ser relacionada à vida ou à morte. Na psicologia moderna, é a representação do limite entre o que está no inconsciente e as informações que já estão conscientes. Sendo assim parece muito oportuno pensar que se a verdade e a mentira se banham juntas na mesma água, elas possuem uma relação de morte ou de vida, do consciente racional ao inconsciente ou vice-versa. Mesmo sendo essa relação sempre possível, é difícil apresentá-la, ou seja, é difícil apresentar a verdade de maneira completa e plena. Para Lacan,

---

<sup>38</sup> “Segundo essa parábola, a Verdade e a Mentira se encontram um dia. A Mentira diz à Verdade: "Hoje é um dia maravilhoso!"

A Verdade olha para os céus e suspira, pois o dia era realmente lindo. Elas passaram muito tempo juntas, chegando finalmente ao lado de um poço. A Mentira diz à Verdade: “A água está muito boa, vamos tomar um banho juntas!” A Verdade, mais uma vez desconfiada, testa a água e descobre que realmente está muito gostosa. Elas se despiram e começaram a tomar banho. De repente, a Mentira sai da água, veste as roupas da Verdade e foge. A Verdade, furiosa, sai do poço e corre para encontrar a Mentira e pegar suas roupas de volta. O Mundo, vendo a Verdade nua, desvia o olhar, com desprezo e raiva. A pobre Verdade volta ao poço e desaparece para sempre, escondendo nele sua vergonha. Desde então, a Mentira viaja ao redor do Mundo, vestida como a Verdade, satisfazendo as necessidades da sociedade, porque, em todo caso, o Mundo não nutre nenhum desejo de encontrar a Verdade nua.”

Outro final que, por vezes, é apresentado: “A verdade, por sua vez, recusou-se a vestir-se com as vestes da mentira. E por não ter do que se envergonhar, saiu nua a caminhar pelas ruas e vilas. E desde então, é por isso que, aos olhos de muita gente, é mais fácil aceitar a mentira vestida de verdade, do que a verdade nua e crua”. Disponível em: <https://culturadefato.com.br/a-verdade-saindo-do-poco/>. Acesso em: 13 nov. 2022.

teórico da verdade ou da meia verdade, a verdade é que fala, que comunica algo, ainda que seja a verdade de si. Ainda assim não suportável (sob pena de enlouquecer) se dita de forma inteira. Ela é razoável, sempre pela metade como um meio-dizer (mi-dire), “meio dia” (midi-sunné), ou ainda, um meio dito (mi-dit)<sup>39</sup>. O mesmo autor ainda afirma: “Digo sempre a verdade. Não toda [...] pois, dizê-la toda, não se consegue [...] Dizê-la toda é impossível, materialmente [...] faltam as palavras. É justamente por esse impossível [...] que a verdade tem a ver com o real (LACAN, 1973, 2003, p. 509).

O real, em nosso caso é entendido como autoridade docente em tempos de pós-verdade, que faz pensar na tarefa do professor e seu comprometimento com a verdade que emerge do poço como representação do dito popular “estamos no fundo do poço”, lugar esse que representa o esgotamento das possibilidades, esperanças e estagnação de possibilidades. Contudo, a verdade sai desse lugar para retomar seu assento no processo formativo, ainda que muitas vezes seja vista como uma presença relativa. Mas que também se banha junto com a mentira das *fake News* e com todas as consequências que envolvem tal prática.

Dessa forma, passo a destacar alguns pontos que parecem ser necessários para compreender a relação desse tempo histórico com o mundo da vida e o fazer dos educadores. Principalmente para entender esse tempo que se está vivendo de pós-verdade, caracterizado por uma trajetória distópica.

## 6.1 PERCEPÇÕES E COMPREENSÕES EDUCACIONAIS: DO DISTÓPICO AO UTÓPICO

Através da reflexão feita até o presente momento, pode-se perceber que o tema da autoridade docente em tempos de pós-verdade é abrangente e pertinente para as reflexões acerca da formação de professores. Do mesmo modo, ao cotidiano da docência, dado que a pós-verdade procura desvalorizar a verdade objetiva, aceitando assim qualquer discurso como verdadeiro, uma forma apelativa a sentimentos. A troca do conhecimento objetivo por apelos emocionais, a fim de firmar conhecimento acerca de determinado assunto, indica uma crise, que se mostra evidente no fazer dos professores, afetando e pondo em dúvida o conhecimento objetivo que eles procuram compartilhar.

Isso implica dizer que é um funcionamento predominantemente emocional, o que é de certa forma estranho, uma vez que contraria toda uma tradição desenvolvida desde os primeiros

---

<sup>39</sup> Stéphane Mallarmé, *Igitur* (1969), Paris, Gallimard, 2003, [1925] [ed. Bras.: Igitur, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984].

filósofos Gregos, os quais sempre valorizaram a razão e a racionalidade em detrimento a outras formas de justificar o conhecimento.

O que se pode afirmar é que a pós-verdade relativiza o conhecimento científico e as relações entre as pessoas, transformando o pensar e o agir sem que se perceba. O dilema que se apresenta é o fato de o indivíduo estar conectado com diversas redes digitais de relacionamento, e mesmo assim possuir dificuldade de interagir fisicamente, cada vez mais se isolando na bolha que pensa igual, tornando-se objeto da própria rede que ele próprio é dependente. A dependência pode ser fonte de violência dentro e fora das escolas, como aponta o projeto de pesquisa já mencionado sobre “violência nas escolas”, fazendo com que não se reconheça o outro como um semelhante ou alguém que possui a mesma tarefa de cuidar e ser cuidado.

Toda autoridade, como foi possível ver no capítulo anterior, está alicerçada no fato que algo é veraz, por isso quem tem autoridade tem como tarefa obrigatória cuidar, zelar, conduzir e em certa medida é isso que provoca o reconhecimento. Nesse sentido a pós-verdade como expoente de um relativismo social e político influencia diretamente na autoridade docente, é possível afirmar isso pois a docência depende da veracidade e da confiança para que possa existir. Não é uma verdade única e final, mas um processo de descoberta e construção de relação e de superação de fraturas sociais.

Nesse sentido, a educação necessita levar as pessoas a compreender que fazem parte de um todo maior que a sua própria compreensão de mundo, e que para existir nesse mundo, necessita ensinar e aprender, tendo consciência de que as relações que se estabelecem são muito frágeis e com facilidade se desfazem. Trabalhar isolado e individualmente é justamente o que desfigura o ser humano, perceber a potencialidade da coletividade é um ganho para nossa espécie, principalmente para a produção do conhecimento. Assim sendo é tarefa da educação educar para ampliar a visão de interrelação com os outros seres, inclusive aprendendo com os outros não humanos.

Há de se considerar que a pós-verdade faz o caminho inverso às proposições feitas pela educação, uma vez que o indivíduo procura realizar suas escolhas relacionadas ao sentimento de pertencimento a um determinado grupo e à conformidade com esse grupo. Segundo Andriolo (2021, p. 47), essa compreensão de que, na pós-verdade, as escolhas são realizadas a partir de uma conformação de sentimentos ao que a “bolha” indica, “são centrais para a ideia – muito presente nas literaturas da pós-verdade – de que os fatos perderam importância, a refutação surte pouco efeito e o debate polariza crenças na era contemporânea”.

A autoridade docente é uma interface essencial para este tempo histórico, pelo fato que coloca diante de um desafio de ordem antropológica, que é a questão da acolhida do outro como

outro em seu processo formativo e desenvolvimento intelectual, uma relação impactante da presença do outro em uma relação direta eu-tu. “Tanto a educação como a responsabilidade são experiências de relação com os outros e com o mundo. Por isso, o que caracteriza a aproximação de Arendt a ambos os conceitos e seus modos de evidenciar essa relação indissociável” (PEIRÓ, 2017, p. 142).

Neste tempo, em que se fala muito de intolerância e hostilidade nas redes digitais de relacionamento, parece ser fundamental apresentar uma alternativa ao fato que não basta ser tolerante ao outro, uma vez que ser tolerante não quer dizer que se aceita o outro como ele é em sua totalidade como pessoa, muito menos que se consiga dialogar com quem pensa totalmente diferente, ainda que, por vezes, se faça necessário retomar as ideias do “Paradoxo da tolerância” do filósofo Karl Popper (1957).

Inclusive nesses casos específicos tolerar traz um sentido de suportar, mas com um tensionamento constante e eminente de rompimento. Acolher implica em uma atitude de abertura frente ao outro totalmente diferente, um reconhecer a face humana que habita no outro humano desconhecido, acolher não é tratar de forma hostil, mas uma acolhida sem pré-julgamento (CAMARGO, 2011, p. 15ss). Por conseguinte, a docência exerce um papel crucial neste tempo, a de ensinar e praticar a acolhida, nisso a autoridade docente se mostra como potente e eficaz na construção de uma sociedade com menos fraturas sociais, que acolha e provoca relação sem a necessidade de receber algo em troca, isto é o que fortalece o ser humano como humano.

Faz-se necessário chamar a atenção para o perigo de naturalizar, nas relações sociais e interpessoais, a verdade como algo relegado a segundo plano, uma vez que a mesma é pautada em fatos objetivos, a vida é objetiva, e por isso os fatos subjetivos, nesse caso, não são mais importantes. Na educação, é o princípio básico para o aprender e o ensinar. Quando o professor se propõe a desenvolver um conteúdo em sala de aula, parte do princípio de que aquilo que ele está ensinando é verdadeiro e, por isso, crível. Abrir mão de tal princípio é colocar em suspensão tudo que se conhece como necessário para construir um saber, uma sociedade democrática, uma compreensão universal de comprometimento ao mundo da vida.

Desse modo quando um professor em seu fazer afirma que a terra é arredondada, pois há inúmeras pesquisas, trabalhos científicos, imagens de satélites que comprovam que tal afirmação é verdadeira, então a terra não é plana. Em contrário a essa compreensão percebe-se que, por vezes, um influenciador digital simplesmente acredita que a terra seja plana e passa a comunicar a seus seguidores. Nesse contrapor de ideias se estabelece a crise da autoridade docente.

Esse simples exemplo da relação, diria que desigual, entre o que é desenvolvido em sala de aula, como debates sobre conteúdos científicos, fóruns, reflexões, e o poder de alcance de um influenciador digital, mais uma vez confirma uma crise no fazer do professor. Uma vez que, nesses espaços digitais, os estudantes são mais familiarizados e fluentes nessa forma de comunicação. O acesso de forma mais livre a diferentes conteúdos, podendo relacioná-los, provoca um pensar diferente, os estímulos visuais auditivos e sensoriais são mais interativos que propriamente a forma didática verbal com que o professor disponibiliza em sala de aula para apresentar um conteúdo. No entanto, a presença do professor e a sua autoridade docente são essenciais para que possa ter critérios na elaboração do conhecimento e que este não fique fragmentado.

A democratização dos conteúdos propostos pelas redes digitais é algo benéfico, no entanto, a distinção entre um conteúdo amador e um científico torna-se cada vez mais ambígua, ainda mais por haver uma linguagem mais simples e compreensível no leigo do que no cientista. O primeiro, na maioria das vezes, não está inteiramente comprometido com o rigor científico e da pesquisa, apenas deseja comunicar algo, enquanto que, o segundo, parte dos critérios da ciência para formular o conhecimento.

Nessa compreensão de Andriolo (2021, p. 2015)

A estratégia pós-verdade ataca, desestabiliza e enfraquece a legitimidade da ciência, da imprensa e da política, de forma a gerar aceitabilidade para certos mitos. [...]. Não existe nada de automático na recepção de algo comunicado, seja fake ou não, pois esse é o momento de um juízo acerca da autoridade, ou seja, da credibilidade e adequação da fonte da crença comunicada, informação.

Segundo a compreensão do autor, a estratégia da pós-verdade se opõe ao caminho trilhado pela ciência, de certa forma invertendo a compreensão do coletivo para algo que é criado. Portanto, o que é criado é feito por alguém que possui uma intencionalidade e um objetivo a ser alcançado.

Algo que fica claro até o presente momento e que é relevante sobre a autoridade docente em tempos de pós-verdade é o fato de que as redes digitais de comunicação são as ferramentas que pautam as relações interpessoais na atualidade. Todavia, estão repletas de informações de toda ordem, algumas sem critério e fundamentação. Relacionado a esse fato, cada vez mais são publicados artigos e obras que alertam para a dinâmica que orienta as redes digitais, elas podem ser usadas como ferramentas educativas e partilha de conhecimento, no entanto seguidamente se nutrem e se afirmam a partir de contradições e conflitos.

Em outros termos, as redes digitais se alimentam de tretas (conflitos), termo muito ajustado para indicar a habilidade e destreza, mas também sutileza e astúcia. É a treta que engaja seguidores, ela movimentando a economia nas redes digitais de comunicação, monetizando os conteúdos. Sobre isso, uma recente obra lançada por Jaron Lanier (2018), intitulada “Dez argumentos para você deletar agora suas redes sociais”, apresenta a argumentação de que nesse complexo esquema de interação, a dinâmica que se dá com seus atritos, conflitos, tensionamentos e brigas explícitas não é efeito colateral das redes sociais. Segundo ele, é resultado da forma como esta foi concebida; as redes digitais foram projetadas para que sejam assim e sejam lucrativas pela dinâmica do conflito. Isso se dá por ativarem mecanismos psicológicos e emocionais nas pessoas fazendo com que elas reajam mais pelo emocional do que pela razão. Eis a pós-verdade em sua mais genuína forma, saindo da teoria e se materializando no chão da vida, alterando o emocional, o psíquico e o físico.

O universo das redes digitais contempla uma premissa de que não é possível chegar a um consenso sobre um determinado tema, a única forma é antagonizar sobre aquilo que o indivíduo discorda. Essa dinâmica vai se dar à medida que as pessoas vão encontrando outras que pensam parecido em relação ao mesmo tema e, dessa forma, têm o sentimento de pertencimento a um grupo, ainda que esse grupo seja virtual; e é nesse campo que os ataques em massa acontecem. Vale lembrar que a inserção nas redes digitais de relacionamento é recente, está-se aprendendo a interagir nessas plataformas, ao mesmo tempo que vai-se pautando a própria vida, alterando o comportamento, mexendo com o emocional.

Sendo assim, o tema da autoridade docente em tempos de pós-verdade proporciona a possibilidade de perceber que se vive na distopia e nela se tece a vida e as relações. É na distopia, ou seja, nesse lugar imaginário difícil, de dor existencial do dia a dia, onde se percebe a privação, o desespero ou dificuldade sofrida pelos educadores, inclusive com consequências para a vida das pessoas.

Nesse contexto distópico, o professor exerce seu fazer. Nessa ambiência de (des)organização de informações e de conteúdo provocada pela pós-verdade e sua forma de conceber os conteúdos e buscá-los provoca uma falta de perspectiva, algo muito nefasto para a Educação, uma vez que ela prepara a pessoa para vida, dando perspectiva de futuro. As tecnologias e as redes digitais de informação se inserem nessa perspectiva, uma vez que exercem o papel de controle do que consumir, pensar, assimilar, direcionando assim os indivíduos a pensarem e agirem a partir da bolha criada artificialmente; e muitas vezes estão a serviço das corporações, instituições ou do próprio estado. Isso se dá porque o controle já não

acontece exclusivamente pelo ser humano, mas pelos algoritmos e outras ferramentas que direcionam e provocam uma percepção alterada do mundo da vida.

Outrossim, a imagem da obra de arte proposta no início desse capítulo, “a verdade saindo do poço”, provoca a pensar sobre o que se opõe à distopia. A imagem incita a pensar na utopia como força movedora, provocadora de um movimento em direção ao horizonte de compreensão deste tempo, ainda que atualmente não seja tranquilo perceber todos os seus contornos. Mas uma percepção de que há algo a ser “conservado” e mantido em benefício do coletivo e dos novos que chegam ao mundo, escola, universidade. Talvez o que Eduardo Galeano propôs ao responder a pergunta: para que serve a utopia? contribua para o fazer dos professores; segundo ele: “Ela está no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar (GALEANO, 2001, p. 230, tradução nossa). Sendo assim, em relação à utopia, ela serve para fazer caminho e não sucumbir diante do distópico.

No entanto, além da distopia ou da utopia é na eutopia que se vive, no espaço exterior materializado no fazer do professor, no exercício da docência e no enredo proposto pela pós-verdade que a eutopia se mostra como um espaço materializado e suscetível à construção de valores humanos que levem em conta o cuidado, o reconhecimento, a promoção do ser humano em seu espaço concreto existencial.

## 6.2 DA AUTORIDADE A AUTORIDADE DOCENTE: SE FAZER RESPONSÁVEL PELO MUNDO

A essas maneiras de compreender o lugar onde o fazer do professor acontece suscitam olhar a relação com o conhecimento, na contemporaneidade, percebendo que o mesmo tem mudado significativamente. A própria compreensão de autoridade hoje é substancialmente distinta do que se tinha há algumas décadas. “Este termo, frequentemente, tem sido considerado com base em um adjetivo pejorativo, que é ‘autoritário’. Ai a autoridade é confundida com poder e associada com a força” (SOUKI, 2001, p. 125), justamente por essa compreensão que até a pouco tempo era obrigatória em sala de aula, levantar quando adentrasse no ambiente a diretora, a supervisora, um palestrante, hoje não se concebe tal atitude.

Nesse tempo recente, a autoridade era de certo modo inquestionável, exercia um papel pelo simples fato de ser ou representar algo. Na atualidade não parece ser mais assim, e não que deveria ser. Toda forma de autoridade tem sofrido grandes questionamentos, desde os mais

simples do dia a dia, até os mais representativos da sociedade; para haver um reconhecimento se faz necessário uma justeza entre aquilo que se diz e aquilo que se faz, ainda que humanamente isso pareça ser impossível.

Para Arendt (1992, p. 127), “a autoridade desapareceu do mundo moderno” por não se conseguir mais “recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos”. Segundo a mesma autora, a isso se deve o fato do termo autoridade estar envolto em controvérsias e em confusões de toda ordens ao longo do século XX. Sendo assim, na atualidade parece não haver grandes evidências sobre uma definição específica, uma vez que “tanto a prática como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente é” (ARENDR, 1992, p. 128).

Ainda que essa afirmação da autora precise ser compreendida dentro do contexto que ela escreve, interessa o fato de que a autoridade que a autora se refere não é em sentido generalista do termo, mas é uma autoridade específica, que tem significação, seja de forma histórica, seja representativa daquilo que nunca fora objetivamente. O que fica evidente para Arendt e “chama nossa atenção sobre o conceito de autoridade, é o fato de que a autoridade não é coisa em si; ela não tem consistência ontológica, mas é conceito histórico. Com isso, fica mais claro que a autoridade como tal não desapareceu, mas sofreu declínio” (SOUKI, 2001, p. 127). E, por sua vez, a autoridade tem como base princípios e valores, sendo assim, ao passar do tempo surgem valores e princípios que substituem outros que vão perdendo seu significado e representação histórica.

Para ter autoridade é preciso ter uma sutileza, algo a mais, autoridade tem a ver com autoria própria, algo que seja construído de maneira gradual, não apenas pelo cargo que é investido, mas pela sua atuação, pela forma de como se faz, da relação que estabelece com o saber e com aqueles que estão a sua volta, uma forma de aumentar fazendo crescer no outro o que já possui de bom. “Para compreender de modo mais concreto o que significa usufruir de autoridade é útil observar que a palavra *autores* pode ser utilizada como o verdadeiro antônimo de artífices, os construtores e elaboradores efetivos” (ARENDR, 2019, p. 164). Ampliando ainda mais o conceito sem sair das obras da autora, Klusmeyer (2020, p. 188) afirma que a palavra autoridade também tem suas raízes “no substantivo *auctor* (autor, originador); tais sentidos radicais são indicativos da importância da ideia de fundação para a compreensão romana da tradição e do exercício da autoridade em conservar, expor e dilatar essa tradição”

Nesse ponto, cabe ressaltar a compreensão arendtiana da “ação”<sup>40</sup>, pois ela é a atividade humana que se dá de maneira direta sem nenhum tipo de mediação, tornando o ser humano artífice de sua própria história, capaz de começar algo novo, revelar sua identidade. Para além desses elementos, há possibilidade de levar em conta a diversidade e a pluralidade, tão reivindicadas na contemporaneidade, além de serem reveladoras da própria identidade enquanto seres humanos.

A autora procura deixar claro que a autoridade tem a ver com a capacidade de persuasão. Diz respeito à capacidade argumentativa, e só consegue construir bons argumentos quem tem conhecimento e usa deles para interpretar a realidade à sua volta e assim propor algo transformador. A autoridade não tem medo de perder seu lugar uma vez que está assentada no passado e, por isso, tem uma sabedoria acumulada, sabe que há outras formas de entendimento e que o conhecimento pode ser compartilhado de diferentes formas.

A perda de autoridade tem a ver com a perda da tradição justamente porque a tradição serve como ponto de referência no exercício da docência e também por trazer construção ao conhecimento humano. “A interpretação do conteúdo informacional prescritivo de uma tradição conecta-se sempre como a autoridade que está sendo construída no presente, enquanto qualquer tradição é, igualmente, definidora dos termos pelos quais tal autoridade é enquadrada” (KLUSMEYER, 2020, p. 184). Sendo assim, a autoridade não envolve persuasão racional ou coerção, mas ela acima de tudo é consensual, necessita de reconhecimento de outrem para existir.

No caso específico da autoridade docente, o reconhecimento se dá pela capacidade de articular o seu saber ao processo formativo do estudante, ao passo que o estudante reconhece no professor um saber diferenciado e se deixa conduzir pelo mesmo. E é nisso que se diferencia a autoridade em sentido geral, e teórico desenvolvida por diferentes autores com a autoridade docente, pois essa se ancora no saber específico.

Nesse sentido, Imbernón (2005) argumenta sobre a formação de professores afirmando que:

O processo de formar deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNÓN, 2005, p. 39).

---

<sup>40</sup> C.f. ARENDT, Hanna A Condição humana, trad. Roberto Raposo; intr. Celso Lafer. – São Paulo, Ed. Univercidade de São Paulo, 1981. p.I-XII e 188-255.

Concordando com essa linha de raciocínio, é necessário ter presente que o esperado seria a possibilidade do professor articular teoria e prática em seu fazer docente, já que a primeira dá consistência e compreensão ampliada e, a segunda, acaba sendo substrato para entender que cada experiência é única e que a mesma serve como referência para novas pesquisas. Uma vez que em educação os modelos não podem ser reproduzidos como se reproduz algo em uma fábrica, “trata-se de formar professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorrem à investigação como uma forma de decidir e de intervir” (IMBERNÓN, 2005, p. 39) nas mais diversas situações que esse tempo nos apresenta. Um desafio que vai para além do que diz respeito aos diferentes saberes necessários, sejam eles específicos ou pedagógicos, ao exercício da docência.

Não se pode ser ingênuo e acreditar que aquilo que é desenvolvido ainda no período formativo inicial dê conta do que o professor encontra em sala de aula. Por isso, Imbernon (2005) continua argumentando que é importante “formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas”, uma vez que é através desse exercício que pode se fazer um processo hermenêutico a fim de compreender esse tempo de pós-verdade.

Sendo assim, entendo que se fazem necessários princípios orientadores que possam ajudar a desenvolver um novo olhar para esse tempo, percebendo seus ensinamentos e suas limitações. A partir do exposto até este momento fica evidente que o fazer docente precisa ter algumas referências para seguir caminho nesse tempo de significativas rupturas epistêmicas. Sem dúvida, a hermenêutica filosófica contribui para compreender que, uma saída, diante do contexto de crise, é o reconhecimento de que o outro existe como forma de complementariedade, de que a autoridade docente revela uma face rara (cara/importante) da educação e do fazer da docência como responsabilidade pelos que chegam ao mundo e pelo mundo, acima de tudo possuindo ligação com o esperar nesse tempo que se percebe uma fragilização dos países democráticos e o mundo da política, tema ao qual Arendt se deteve a compreender.

### 6.3 RESPONSABILIDADE: AUTORIDADE DOCENTE HOJE: ENTRE O PASSADO E A PROMESSA

Um outro tema para compreensão da autoridade docente em tempos de pós-verdade é a responsabilidade. Autoridade na educação assume um significado impar ao se tornar esse

elemento como sendo implicado e fazendo parte de sua própria vida. Tem um sentido, de responder, promessa (*Spondere*), mas também de volta ao passado (res), ou seja, há um maior comprometimento com o passado e a promessa de futuro. Nesse mesmo sentido, Klusmeyer (2020, p. 187) afirma: “A autoridade é, da mesma forma, investida da responsabilidade por aqueles assuntos dentro de sua competência, ou seja, pelo mundo que seus titulares compartilham com aqueles que aceitam sua orientação”.

Por isso, pode-se dizer que perder o senso de autoridade é perder um elemento essencial para projetar o futuro. O estudante que não consegue internalizar, seja ainda no âmbito familiar, seja no processo de escolarização, a figura de autoridade terá sérios problemas para viver em sociedade. Depois, quando adulto, acreditará que pode fazer tudo sem reconhecer o valor da outra pessoa.

Falar sobre docência e responsabilidade é pensar que esta forma de autoridade é específica, uma vez que estabelece a relação com os estudantes. O docente não é mais o único detentor do conhecimento. Sua tarefa é de responsabilidade para com o ensinar, questionar, fomentar, provocar as diferentes informações que os próprios estudantes trazem, dada a facilidade da pesquisa através dos aplicativos de busca. Nesse sentido, sua autoridade está posta como uma referência, com isso não pode dizer que a tarefa docente é apenas de mediar a construção do conhecimento.

O professor tem algo a ensinar e contribuir no processo formativo, independente das facilidades tecnológicas. A questão é que hoje o professor não tem mais a exclusividade do conhecimento. Está-se em um tempo em que as relações não são mais verticais, mas horizontais, da mesma forma o conhecimento é construído horizontalmente. Durante muito tempo os professores eram a referência do conhecimento e passavam este para os estudantes, em parte sua autoridade se dava por este motivo; hoje não é mais dessa forma, necessita ser construído em conjunto de forma democrática. Pressupõe diálogo e desenvolvimento crítico sobre o que se conhece, capacidade de articular as diferentes vertentes teóricas e discernir sobre o que é verás e o que é “*fake*”, eis a tarefa docente.

Diante do panorama da pós-verdade e das *fake News*, o diálogo e a responsabilidade parecem ter se tornado utopia. Nem sempre o dialogar com o diferente e se fazer responsável pela condução da própria história se apresenta de maneira fácil e acessível, dado que parece ser mais fácil transferir a responsabilidade. No entanto, segundo Arendt (1992, p. 239), autoridade pressupõe responsabilidade pelo mundo, e a responsabilidade na educação assume o que se diz ser autoridade. A responsabilidade do professor está diretamente ligada à responsabilidade que ele tem de ser o elo entre o mundo já vivido dos adultos e o aprendente que está sendo

introduzido no mundo. Mas também se pode dizer que, na atualidade, não é só com crianças, ainda mais quando se pensa o ensino em nível superior. O educador nesse nível, por conhecer mais, tem a tarefa formativa de partilhar saberes e desenvolver a si e aos outros profissionalmente, demonstrando que os saberes na educação são relacionais, bem como se fazendo responsável por esse processo.

Tem-se necessidade de relacionar com o conhecimento e pessoas diferentes e vivenciar a relação dialética entre o próprio saber e o saber do outro, a que indica, assim, que a autoridade docente vai para além da relação estudante-professor, acima de tudo é uma questão de responsabilidade e reconhecimento. Por isso Arendt (1992, p. 239) afirma e distingue:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. Autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma 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 os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.

Fica evidente uma distinção entre a qualificação do professor e a autoridade do educador. Segundo a autora, a autoridade do educador está assentada na responsabilidade por este mundo, por sua vez a qualificação do professor deveria consistir em conhecer o mundo para poder assim instruir os outros. Dessa forma, implicitamente a autora afirma que o fazer do professor tem a função também de instruir para a vida, fomentando consciência da responsabilidade pelo cuidado do mundo, conseqüentemente para os outros seres humanos.

Aqui surge uma questão a ser levada em conta. Como pensar a relação da percepção de autoridade expressa por Arendt com a conceituação de pós-verdade, anteriormente descrita? Na pós-verdade, o argumento não está ancorado no racional, mas no sentimento provocado pela informação proposta. A saída para essa questão está no argumento da própria autora, quando afirma: “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 precisamente por serem mortais” (ARENDR, 1992, p. 131). Ou seja, se a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade, logo a pedra angular é o se fazer responsável assumindo as implicações do exercício da autoridade docente. Não se fazer responsável é o mesmo que perder a “capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após” (ARENDR, 1992, p. 132).

A ponderação que a autora faz é relevante, já que, na educação, não pode haver uma ambigüidade como há na política em relação ao papel da autoridade e de quem é subordinado

a ela. “A autoridade foi recusada pelos adultos e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusaram a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (ARENDR, 1992, p. 240). A consequência de tal postura dos adultos frente ao não se fazer responsável pelas novas gerações poderia ser uma das causas de uma crise generalizada na sociedade. Na atualidade, essa irresponsabilidade parece ter uma face visível pelas redes digitais de comunicação, quando difundem *fake News* com o intuito de desorganizar a sociedade como um todo, atentando assim contra a democracia.

De maneira resumida, pode-se dizer que autoridade, para Arendt (1992, p. 142), é “o fator único, se não decisivo, nas comunidades humanas” e diz respeito a um se fazer responsável, reconhecendo minimamente que só se tem esse mundo para viver e, apesar das diferenças, se faz necessário, através da educação, do exercício da docência, criar consensos mínimos e o desejo de tornar o outro maior e melhor. Ou ainda, segundo a autora: “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” (ARENDR, 1992, p. 129), ainda que a autoridade esteja diretamente ligada à tradição.

A autora busca essa formulação a partir da filosofia de Platão, que introduziu o conceito de autoridade na sociedade Grega, a partir de duas práticas vigentes na época, de uma parte as relações domésticas em que tudo precisava ser convencido pela persuasão e pela relação com os estrangeiros que se dava pela força/violência. Isso fez com que até hoje a autoridade, por vezes, seja confundida com violência ou autoritarismo. No entanto a formulação atual da palavra é resultado de elementos relacionados à religiosidade romana a qual afirmava que a autoridade dos vivos derivava dos fundadores, ou seja, daqueles que não viviam mais. A partir desse princípio, pode-se dizer que a autoridade docente tem essa função ordinária nos viventes, de ampliar algo que já está dentro das pessoas, isso é totalmente distinto de poder (*potestas*).

Justamente porque a imposição de algo pelo poder/força toma forma de autoritarismo ou violência, o que não coaduna com o processo educativo de ensino e aprendizagem. Para Arendt (1992, p. 164), “a característica mais proeminente dos que detêm autoridade é não possuir poder”, o exercício da autoridade não se faz pela imposição, é algo em si mesmo na relação com o outro. Assim fica mais fácil entender por que o uso de argumentos se faz dispensável, quando há uma razão comum que perfaz a relação entre a autoridade e os que são subordinados à ela. Um reconhecimento de que ambos têm mutuamente seu lugar garantido e que possuem uma diferença, seja ela de idade, seja ela de conhecimento ou de hierarquia.

Como já fora indicado acima, para Arendt (1992) autoridade em educação diz respeito à responsabilidade. Não no sentido de particularizar, colocando sobre os próprios ombros um peso e compromisso que é necessariamente em primeira instância político.

A problematização sobre o sentido de o professor continuar levando adiante compromissos historicamente assumidos em demasia questiona se não seria o caso de adotar uma perspectiva interpretativa e pragmática ao mesmo tempo buscando possibilidades para se libera desse processo (TREVISAN, 2020, p. 43).

Ainda que o autor indique a problematização sob o aspecto do professor, entendo que seja possível olhar mais especificamente no viés do fazer docente, o assumir para si somente o que é de sua competência. “Uma vez que essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em continua mudança” (ARENDR, 1992, p. 239). Em outras palavras, a responsabilidade não é algo imposto a quem a exerce, é um assumir-se voluntário como forma de prever as consequências do próprio comportamento, a fim de reordená-lo.

O desdobramento dessa opção é o que consiste nas duas dimensões da responsabilidade em educação proposta por Arendt. A primeira refere-se à necessidade da presença docente no processo formativo; uma presença com os outros é reveladora da ação humana de troca de saberes, de contraposição e passibilidade: “Noutras palavras, a presença de alguém é necessariamente a presença perante os outros” (HERZOG, 2020, p. 249). Mas também a presença não é somente física. Daí a segunda dimensão da responsabilidade indica que o outro é também uma ideia, o outro é um conceito que não consegue ser aprisionado. Assim, esse outro a quem se é responsável se transforma em ideia, um jeito diferente de declarar a presença do que está presente, ou seja, a presença que se faz ideia e conceito representativo. As duas formas, portanto, dizem respeito à ação e ao pertencimento a uma comunidade concreta e à representação que se faz do outro e dos conteúdos educacionais.

Sendo assim, fazer-se responsável primeiramente é pertencimento a uma comunidade e a um coletivo de pessoas que se fazem responsáveis umas pelas outras e pelo mundo que habitam, pois é nesse espaço que o indivíduo é reconhecido como agente e assume uma identidade. “Se a responsabilidade individual é definida pelo agir, e agir é a via de expressão da grandeza, logo, a responsabilidade individual, outrossim, também é via de expressão da grandeza” (HERZOG, 2020, p. 247). Uma grandeza expressa na ação docente que transforma os mundos individuais dos que estão envolvidos no processo formativo e também o próprio contexto em que o docente está inserido. Segundo a mesma autora, “Arendt pareceu supor que pertencer e agir estavam cronicamente ligados; que iniciativa e grandeza relacionam-se a algo

anterior à ação”, justamente porque o mundo vivido é uma moldura, é uma moldura onde as opiniões e as ações são constantemente julgadas, remodeladas e reconfiguradas.

Ainda que “no entanto, o coletivo, nesse sentido, como condição de possibilidade do ‘ser responsável’, abre outra constituição do individual” (PEIRÓ, 2017, p. 145), proposta pela pós-verdade. A responsabilidade diz respeito à implicação do que é levado a cabo como o nome estando favorável ou contrário ao que for compartilhado, desmistificando assim a ideia de um agir individual e personalista isolado dos demais. Mas sim, um compromisso que as ações vão para além do indivíduo e repercutem no social.

É no exercício/ação da docência e na interação com os saberes e as pessoas que se dá início a algo novo. Não perceber isso como necessário a este tempo é relativizar a experiência daquilo que objetivamente pode trazer esperança frente a um tempo que relativiza a verdade, o sofrimento humano e a própria autoridade docente. Assumir essa condição é ter presente que o fazer implica em um certo sofrimento, seja porque não se consegue objetivar plenamente aquilo que se pretende, ou seja, porque a relação com o outro sempre encontra resistência e antagonismos inerentes às diferentes compreensões de mundo.

Como indivíduos, somos responsáveis quando sofremos as consequências dos atos da nossa comunidade – inclusive aqueles dos quais não temos parte – e quando nossas ações são determinadas pela comunidade. Somos igualmente responsáveis quando introduzimos começos radicalmente novos no mundo [...]. Dito de outra forma, a agente é responsável quando age em relação ao pertencimento/sofrimento, e nós podemos ir mais longe e sugerir a responsabilidade, definida nossa maneira dúplice, constitui a política (HERZOG, 2020, p. 251).

Não se pode negar o pertencimento a um grupo, isso é condição da natureza humana. Se se está aqui hoje é porque se nasce em um grupo que cuidou, protegeu, ensinou e deu condições de sobreviver. Todavia, Arendt (1994, p. 17) lembra que sempre se pertence a um grupo, no entanto, ao longo da vida, escolhe-se pertencer a outros grupos. Se organizar em grupo demonstra o interesse humano pela coletividade, consciência de que o agir necessita ser coletivo para ser responsável e surtir efeito. Aqui é possível dizer ainda mais, que pertencer fisicamente a um grupo é a possibilidade de fazer frente à pós-verdade e à indústria das *fake News*.

O fazer docente, ainda que seja descredibilizado pela pós-verdade, propõe algo singular na vida das pessoas envolvidas nesse fazer. Isso se dá de modo objetivo, pois o fazer investido da autoridade docente traz consigo o conhecimento já construído até o momento presente e realiza a “fusão de horizontes” com o que os estudantes trazem como experiência de vida atualizada e sensível do tempo presente.

Fazer-se responsável é assumir a condição humana de que coletivamente se consegue ter percepções mais assertivas sobre os desafios de cada tempo histórico, vislumbrando possibilidades e transformando as relações humanas. Sendo assim, a responsabilidade pode ser entendida “como a transformação crítica e radical de uma dada associação através de ações e opiniões representativas, significa continuar e modificar as coisas como são” (HERZOG, 2020, p. 256). Para isso, é preciso ter liberdade e disposição de mudança, assumir as implicações e demandas surgidas no convívio e transformar aquilo que foi dado e aceito até então pela comunidade e o mundo da vida.

#### 6.4 RECONHECIMENTO: EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DA RELAÇÃO “EU COM O “TU”

Outro conceito essencial para pensar a autoridade docente em tempos de pós-verdade é o reconhecimento. Justamente por admitir comparação e uma relação entre estado atual e uma sensação, entre o conhecido e o que parece ser novo, percepção entre iguais e diferentes.

Para melhor entender esse conceito e a sua relação com a autoridade docente, vou partir da compreensão de Gadamer, uma vez que, a partir de sua compreensão hermenêutica, a autoridade está relacionada a conhecimento e reconhecimento.

O reconhecimento é constitutivo do ser humano, pois tem sentido na relação do eu como tu, e é nesta relação que o ser humano vai se constituindo enquanto indivíduo, formando a sua personalidade, seu jeito de ser no mundo e com o mundo. Dissertar sobre o reconhecimento é tangenciar a experiência da formação de professores, já que seu fazer está relacionado diretamente com o reconhecimento daquilo que é realizado. Não é reconhecer no sentido de admirar, bajular ou vangloriar, mas, principalmente, sobre o aspecto de perceber que, na relação do eu e do tu, nasce algo essencial à formação do ser humano enquanto indivíduo e constitutivo da sociedade.

Para além disso, discorrer sobre o reconhecimento é trilhar o caminho da filosofia da educação, entender assim que o raciocínio filosófico provoca ampliação na compreensão epistemológica, tangenciando os diferentes horizontes de compreensão. Para Flickinger (2010, p. 104), “a filosofia da educação consegue garantir espaço para o mútuo reconhecimento de horizontes de questionamento, aberto pelas diversas concepções epistemológicas e práticas dos profissionais da área”. Como se pode perceber, o autor indica a filosofia da educação como um processo de reconhecimento de horizontes, proporcionando assim uma ampliação das diferentes compreensões de conhecimento e, por conseguinte, reconhecimento.

O tema do reconhecimento é exhaustivamente refletido por Gadamer e é a partir dele que gostaria de pensar o reconhecimento como fortalecimento da autoridade docente em tempos de pós-verdade, uma vez que, na atualidade, mostra-se necessário entender que o reconhecimento não acontece em uma relação desigual, decimétrica, em que um indivíduo ocupa um lugar privilegiado e outro desfavorecido. Só é possível haver um verdadeiro reconhecimento se houver igualdade nas relações; acima de tudo é uma relação que se estabelece com um outro que interaja e consiga dar um retorno.

[...] partindo da experiência do tu, também o conceito da experiência da história efetual ganha iluminação. Pois também a experiência do tu mostra o paradoxo de que, algo que está diante de mim valida seu direito próprio e obriga a um reconhecimento absoluto - e justamente por isso é "compreendido". Porém, penso ter demonstrado corretamente que esse compreender não compreende o tu, mas aquilo que este nos diz de verdadeiro (GADAMER, 1997, p. 24).

A construção do reconhecimento parte da relação estabelecida entre o eu e o tu, na experiência feita nesta relação se constrói a história. A troca realizada ilumina o processo histórico e através da linguagem causa uma mudança. O autor chama isso de história efetual, ou seja, da linguagem constrói-se a história, forma opiniões e delinea realidades. Nesse processo, o outro é sempre um paradoxo, um contradito da percepção que se tem, algo a ser respeitado e reconhecido em sua totalidade, já que este outro é sempre mais do que se consegue definir ou verbalizar. Por esse motivo, Gadamer afirma que não compreendemos o tu enquanto outro distinto do eu, pois ele não cabe em nossa compreensão, sempre vai além de uma definição. O que é possível compreender é apenas o que foi dito de maneira verás e expressa, seja de forma verbal ou escrita. É a expressão do pensar e do compreender, somente isso é a parte possível de ser compreendida e reconhecida, porquanto o outro é sempre mistério.

Compreender é muito mais que apropriar-se de uma ideia formulada por reflexões anteriores. Acima de tudo, compreender é uma descoberta do próprio eu no tu que se expressa e que pelo conhecimento é uma autoridade. Mais que isso, compreender é apreender o sentido do que é dito e expresso, uma forma de reconhecimento do valor intrínseco à presença do outro ou a sua manifestação artística. Para Gadamer (1997, p. 92), a arte contém uma verdade que precisa ser desvelada e reconhecida, por isso o autor pergunta: “Não se tem também de reconhecer que a obra de arte tem uma verdade? Ainda veremos que um reconhecimento dessa faceta da questão coloca sob nova luz não somente o fenômeno da arte, mas também o da história”.

A pergunta do excerto é fundamental para entender primeiramente a própria hermenêutica filosófica. Ela se perfaz originalmente através das obras de arte, dado que esta

produção é também uma profunda expressão da linguagem, além de ser uma forma específica de manifestação. Reconhecer uma verdade na obra de arte, além disso, reconhecer que nessa expressão o artista tem em sua interioridade muito mais que a própria obra de arte expressa em sua forma material, ou seja, o visível materialmente expresso esconde uma profundidade da própria pessoa que produziu.

Por outro lado, reconhecer que na arte há uma face que muda inclusive o processo histórico é perceber que o essencial nem sempre se expressa na materialidade das coisas, mas sim no que a coisa representa para o indivíduo. Ao visualizar uma obra de arte, por exemplo, se é imediatamente remetido para uma compreensão que está para além da consciência, acessando outras compreensões e conhecimentos já obtidos por outras experiências.

A comprovação de Kant, de que o belo agrada sem conceituação alguma, não impede, de forma alguma, que só o belo que nos atinge significativamente encontra o nosso inteiro interesse. Justamente o reconhecimento da ausência de conceituação do gosto conduz para além de uma estética do mero gosto (GADAMER, 1997, p. 102).

Fica claro que o reconhecimento não é uma questão de gostar ou não gostar, concordar ou discordar, ele tem algo a mais que ultrapassa essa aparência superficial e efêmera do sentido ou da opinião. Perceber que o reconhecimento remete para algo além do gosto pessoal, apresenta uma perspectiva mais consistente de critérios avaliativos para uma conceituação, evitando assim ambiguidades. Sendo assim, a autoridade docente não está em questão sobre concordar ou discordar, mas de que é um elemento central no processo de ensino e aprendizagem e que coloca os indivíduos implicados em relação e em um processo dinâmico:

Visto filosoficamente, a ambiguidade [...] no conceito da vivência significa que esse conceito não se realiza no papel que lhe é atribuído, isto é, de ser a última situação dada (Gegebenheit) e fundamento de todo o conhecimento. Há ainda algo totalmente diferente no conceito da "vivência", que exige reconhecimento e que indica uma problemática não superada: seu relacionamento interno com a vida (GADAMER, 1997, p. 127).

É na vivência com o outro ou com o diferente que se pode exercitar o reconhecimento, distanciando-se assim do factual, por vezes criado e disseminado de forma distorcida. Esta vivência tem relação direta com a própria dinâmica da vida estabelecida a partir de experiências teóricas e trocas de experiências de vida. No entanto, está claro para Gadamer que a vivência não desempenha o que é atribuído a ela como sendo o fundamento último do conhecimento. A relação com a vida no interno da vivência é algo problemático, pois essa relação exige reconhecimento, uma vez que vivências são também trocas de experiências simbólicas. Sendo assim:

A palavra "símbolo" só pode ser elevada da sua aplicação originária, enquanto documento, sinal de reconhecimento, senha, conceito filosófico de um misterioso sinal, indo parar, com isso, na proximidade do hieróglifo, cuja decifração só alcançam os iniciados, porque o símbolo não é adoção qualquer de um signo ou a criação de um signo, mas pressupõe uma correlação metafísica do visível com o invisível (GADAMER, 1997, p. 136).

O simbólico remete também à necessidade do reconhecimento, dado que ele atesta a veracidade de algo ou alguém. Por isso, o reconhecimento do simbólico, como um documento ou da autoridade docente, atesta não só uma materialidade, mas a imaterialidade e a transcendência que o mesmo comunica, remetendo, dessa forma, para algo além da simples materialidade.

Mais ainda, na etimologia da palavra simbólico (sim + ballem), é expressa a ideia de colocar junto ou associar uma coisa com a outra, uma forma de juntar significante com significado, distinguindo assim símbolo de signo. Desse modo, contribui para conhecer o que está para além do material, e assim serve como referência, sendo acessado por quem é iniciado na ciência a qual pertence. Essa particularidade de compreensão se dá justamente por estar metafisicamente ligado a um invisível, o que é compreensível a partir do visível. A autoridade docente, como forma do exercício da docência, é um símbolo no tempo de pós-verdade. Ela é significada e significância de que na educação não há espaço para relativização do conhecimento científico e de que as *fake News* corroem as bases das sociedades democráticas e põem o outro(tu) como inimigo a ser combatido ao invés de ser possibilidade de crescimento e mútua troca.

## 6.5 RECONHECIMENTO DA AUTORIDADE DOCENTE: SENTIDO PARA ALÉM DO QUE É CONHECIDO, UM CAMINHO DE ESCLARECIMENTO

Para além da compreensão de símbolo e simbólico, Gadamer adentra na questão mais conceitual, retomando a ideia de mimesis ou representação (*Vorstellung*), proporcionando assim uma definição do que venha a ser o reconhecimento, se é que possa ser definido tal assunto, dadas as diferentes compreensões possíveis, dependendo do contexto que é usado. “O sentido do conhecimento da mimesis é reconhecimento. Mas o que vem a ser reconhecimento? Apenas uma análise mais exata do fenômeno é o que nos tornará bem evidente o sentido do ser da representação, que é o que nos importa” (GADAMER, 1997, p. 191).

A mimesis, como faculdade de reproduzir ou imitar tem sentido, quando há reconhecimento daquilo que foi reproduzido. No entanto, Gadamer faz o questionamento do que venha a ser reconhecimento, pretendendo colocar em evidência o mesmo. Para isso,

argumenta que é preciso um estudo mais aprofundado do fenômeno para conhecer o sentido da representação, tema que vai aprofundar de maneira original. Fica em evidência que o reconhecimento está relacionado à representação, assim sendo:

O que é o reconhecimento, segundo a sua mais profunda natureza, não será compreendido, se somente vermos no sentido de ali reconhecermos algo que já conhecemos, isto é, o fato de que o conhecido é reconhecido. A alegria do reconhecimento reside, antes, no fato de identificarmos mais do que somente o que é conhecido. No reconhecimento, o que conhecemos desvincula-se de toda casualidade e variabilidade das circunstâncias que o condicionam, surgindo de imediato como que através de uma iluminação, e é apreendido na sua essência. É identificado como algo (GADAMER, 1997, p. 192).

Na tentativa de compreender o que seja o reconhecimento, pode-se afirmar então que reconhecimento não é somente reconhecer o que já se conhece, ou seja, reconhecer o conhecimento que se têm sobre determinado assunto. Isso seria reduzir o reconhecimento a uma mera percepção pessoal do indivíduo, ou então, vinculá-lo à relação de causa - efeito e variabilidade das situações, além de correr o risco de não compreender a sua natureza.

Desse modo, há uma necessidade de ir além do que já é conhecido, mergulhado de tal forma que se chegue ao que é essencial, seja no que diz respeito à obra de arte, no que é refletido de nós mesmos na “ação” ou no fazer docente. É um ver além da causalidade circunstancial, deixando-se iluminar pela essência da coisa. Pode-se dizer que, no fazer docente, é preciso ver para além de um simples “labor” ou trabalho” (ARENDDT, 1981). Para além disso, o reconhecimento é algo palpável, verdadeiro e essencial.

Na realidade, um tal idealismo da essência é colocado no fenômeno do reconhecimento. O conhecido alcança o seu ser verdadeiro e mostra-se como o que ele é, apenas através do reconhecimento. Enquanto reconhecido, é aquilo que se mantém firme na sua essência, liberto da casualidade de seus aspectos (GADAMER, 1997, p. 192).

Por um lado, o reconhecimento é apresentado como sendo um fenômeno, ou seja, é algo que pode ser observado e descrito cientificamente, se essa característica já é interessante por si só, por outro lado, o idealismo da essência que o autor indica ser colocado no fenômeno do reconhecimento, é fruto da filosofia platônica que criava um ideal de linguagem e de ser, apresentando um mundo dividido em dois, os das ideias e o da vida. Outrossim, o ser a ser conhecido alcança sua plenitude quando é reconhecido em sua totalidade e potencialidade existencial, não só isso, o que ele mesmo é enquanto Ser. O que é reconhecido é sua essência além de a mesma ser fortalecida pelo ato de reconhecer.

Este ser (o docente) necessita do reconhecimento para reconhecer-se a si e respaldar o seu fazer. Esse respaldo não é mera confirmação, é pré-requisito para o conhecimento do que

está sendo expreso, ou ainda mais, aquilo que é enquanto obra produzida, o conhecimento científico. Vale salientar a questão da representação como sendo peça central daquilo que é representado, diz mais do que se pode imaginar em uma primeira impressão.

Dessa forma, é possível perceber uma realidade imaterial da autoridade docente de forma material no fazer docente. “A função de representação do símbolo não é a de uma mera referência a algo não-presente. Mais do que isso, o símbolo deixa sobressair como presente, algo que, no fundo, está sempre presente. Isso já se mostra no sentido original do ‘símbolo’ (GADAMER, 1997, p. 247).

Sendo assim, o sinal de reconhecimento também é um símbolo que, além de presentificar algo ausente, põe em evidência o que esteve sempre presente e não foi percebido como símbolo de presença comum. Nesse instante, o reconhecimento se torna um sinal e, como tal, possibilita conhecer algo de maneira mais ampliada, profunda e significativa. Percebendo, assim, um valor existe e é essencial nas experiências já vividas, reconhecendo um valor e sabedoria.

Melhor dizendo, o reconhecimento está remetendo a uma volta a uma experiência já realizada, proporcionando esclarecimento ao que ainda não estava compreensível e de um caminho racional construído de maneira lógica. No que é antigo há uma sabedoria posta como forma de conhecer algo por uma outra via de percepção abstrata que retoma a oposição entre o mitológico e a racionalidade, que é fundamento para toda a autoridade (docente) e conhecimento.

## 6.6 RECONHECIMENTO E CONHECIMENTO: UMA VIA DE MÃO DUPLA NA EDUCAÇÃO

Há uma relação mútua entre reconhecimento e conhecimento na autoridade docente. Já foi ressaltado que o reconhecimento é um fenômeno que pode ser observado e descrito cientificamente.

Sob o aspecto da autoridade, o reconhecimento se apresenta com um ato fundamental para que a autoridade se constitua como tal, ato de reconhecer aparece como movimento primeiro junto com o conhecimento que é produto da percepção da razão. O reconhecimento também coloca o outro em uma condição privilegiada em relação a si próprio, dado que percebe a possibilidade de a outra pessoa ter uma percepção mais ampliada e um juízo mais acertado.

O reconhecimento é uma ação da razão e repousa sobre ele como fruto da sua dedicação ao atribuir a outrem uma perspectiva mais assertiva, em razão de que reconhece que a razão

tem seu limite compreensivo e pode ser ampliada pela percepção de quem vê desde outro ponto de vista.

Logo reconhecimento da autoridade implica no pressuposto de que há veracidade nas afirmações feitas pela autoridade, com possibilidade de verificação das mesmas, além de não serem irracionais ou arbitrárias, como já foi dito, uma obediência cega. Chama a atenção que o exercício do reconhecimento, feito pela razão, confirma a autoridade e as implicações que a mesma desempenha. Uma das obrigações para haver o reconhecimento é a de que as afirmações feitas pela autoridade não sejam arbitrárias, isso se dá à medida que há o reconhecimento da veracidade. O que o educador, o superior e o especialista exigem é o reconhecimento da verdade do seu fazer, bem como suas capacidades, para que justamente o seu fazer seja validado e tenha sentido como autoridade constituída e válida.

De fato, renunciou-se definitivamente à pretensão de encontrar na tradição uma verdade compreensível que possa ser válida para nós mesmos. Este reconhecimento da alteridade do outro, que a converte em objeto de conhecimento objetivo, é, no fundo, uma suspensão de sua pretensão (GADAMER, 1997, p. 454).

Sendo assim, reconhecimento da autoridade docente é um pressuposto fundamental à construção do conhecimento objetivo ou científico, justamente porque pode ser verificado e revisado quando for preciso. No entanto, o reconhecimento na tradição é difícil de ser objetivado, pois a tradição tem como princípio encontrar a verdade de maneira subjetiva naquilo que representa a autoridade. Fechando dessa forma a possibilidade da relação tão necessária para formar um conhecimento e um reconhecimento de que é na relação com o diferente que o conhecimento é constituído e consolidado, bem como o processo hermenêutico provocado por eles.

Sendo assim, citando Williams, Rosenfield (2003, p.80) afirma: “o outro não é simplesmente consumido, mas sobrevive e resiste as suas próprias negações, e pode satisfazer a necessidade de reconhecimento”. Esta alteridade de consciência cria a própria consciência-de-si, nesse sentido tem-se uma necessidade da relação com o outro como mediação para ter consciência do reconhecimento. Reconhecer essa nova dinâmica é se colocar em um novo processo de compreensão das coisas, entendendo que o conhecimento é construído na relação com o outro, além de ser o caminho da autoconsciência.

Talvez não haja nada tão decisivo e determinante do processo dialético da Fenomenologia do espírito como o problema do reconhecimento do tu. Para mencionar apenas algumas das etapas dessa história: Segundo Hegel, a autoconsciência própria somente alcança a verdade de sua autoconsciência, na medida em que luta por obter seu reconhecimento no outro. A relação imediata do homem e da mulher é o conhecimento natural do reconhecimento do mútuo. Além disso, a

consciência moral representa o elemento espiritual do ser reconhecido, e o reconhecimento mútuo, no qual o espírito é absoluto, somente é alcançado através da confissão e do perdão (GADAMER, 1997, p. 508).

A formação da consciência (fenomenologia do espírito) sempre foi um tema bastante complexo para a filosofia, ainda mais quando se pensa que a mesma se forma na relação com o diferente. Reconhecer o outro como outro e como tendo uma compreensão mais ampliada das coisas, nem sempre é tão tranquilo. Gadamer (1997) apresenta nesse fragmento como sendo historicamente um problema à capacidade de reconhecimento do tu. Recorrendo ao pensamento de Hegel, retoma a ideia de que a autoconsciência atinge sua plenitude de compreensão no reconhecimento feito no outro, ou seja, só é possível criar autoconsciência de si através do reconhecimento do outro e na relação de mútuo reconhecimento. Para Oliveira, (1993, p. 184), “a autoconsciência só se conquista a si mesma quando supera a postura de dominação e se põe na perspectiva do reconhecimento da alteridade da outra autoconsciência [...] emerge como resultado de um longo caminho [...], que passa pela mediação do reconhecimento do outro”.

Para além disso, é um critério fundante o reconhecimento no desenvolvimento da consciência de si e da consciência moral, sendo esta a representação do ser reconhecido e do reconhecimento mútuo em sociedade. Nesse sentido, está evidenciado que a consciência moral assume mais que um simples ordenador das relações em sociedade, representa uma dimensão espiritual, no sentido de que o reconhecimento mútuo remete para a aceitação do outro como outro e diferente de si mesmo, ou seja, a dialética do reconhecimento.

Ao se referir ao reconhecimento em Hegel, precisa-se ponderar a questão da consciência-de-si (ou autoconsciência), que é um conceito central e denso no pensamento desse autor, de modo particular na obra “Fenomenologia do Espírito”. Isso porque, nessa obra, são desenvolvidos de maneira lógica os conceitos de conhecimento e de reconhecimento da consciência, ampliando para o dilema da finitude e infinitude da mesma. Segundo o filósofo alemão, ter consciência-de-si é ter consciência de que a consciência tem um limite justamente por estar em movimento no encontro e desencontro de consciências, lembra que se é senhor e servo de si mesmo, por isso o reconhecimento verdadeiro e livre é uma exigência para a autocompreensão.

E é justamente nesse movimento da consciência que a tarefa da consciência-de-si se revela, a de reconhecer-se a si pelo reconhecimento recebido pelo outro.

Este conhecimento e reconhecimento é o que perfaz a terceira e mais elevada maneira da experiência hermenêutica: a abertura à tradição que possui a consciência da história efetual. Também ela tem um autêntico correlato na experiência do tu. No comportamento dos homens entre si o que importa é, como já vimos, experimentar o

tu realmente como um tu, isto é, não passar por alto sua pretensão e deixar-se falar algo por ele (GADAMER, 1997, p. 532).

A experiência hermenêutica feita através do reconhecimento e do conhecimento adquirido ao longo da história é a abertura à tradição que provoca uma consciência histórica, um pertencimento a um processo relacional construído a várias compreensões, dos que construíram o caminho antes daqueles que fazem a história presente. É um dar-se conta de que a história guarda a memória e conserva elementos essenciais à formação do ser humano, produzindo um efeito no tempo presente que não pode ser negado pela relativização, o falseamento ou distorção da memória histórica, justamente por ela produzir um efeito no presente.

Nesse sentido, através da linguagem se constrói a história com suas diferentes nuances e compreensões. Esse processo é feito de maneira relacional na experiência com o tu. E é através desse “tu” que o ser humano consegue se compreender a si mesmo e criar consciência de si, porque o outro sempre tem algo a ser dito e não pode ser-lhe negada essa possibilidade. Esse processo vai se dar à medida que se abre a possibilidade de mútua compreensão e de escuta de si através do outro.

Quando dois se compreendem, isto não quer dizer que um "compreenda" o outro, isto é, que o olhe de cima para baixo. E igualmente, "escutar o outro" não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer. Ao que é assim se chama submisso. A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o vá fazer valer contra mim (GADAMER, 1997, p. 532).

O reconhecimento abre uma outra possibilidade que é escutar o que o outro tem a dizer, mesmo que seja contrário ao que acredita. Esse escutar para compreender não necessariamente indica que compreendi o que foi comunicado, mas, acima de tudo, escutar-se a si para se reconhecer como parte integrante de um todo maior.

Reconhecer que o conhecimento é específico e pontual, não sendo possível saber tudo é uma condição já postulada por Platão e que todo o conhecimento é feito dentro e através da história. No entanto, quando se fala de compreensão de um texto filosófico, Gadamer indica que é preciso reconhecer o que se conhece através dele, ou seja, admitir que o que foi aprendido é algo importante e compreensível. É preciso assentir que o conhecimento produzido possui uma base verás e de comum compreensão. O reconhecimento, sob esse aspecto, indica perceber que, no texto, há um conhecimento autoritativo que precisa ser entendido e reconhecido como tal; sendo assim se torna um pré-requisito para a compreensão e a constituição da autoridade.

Como se viu até o presente momento, Gadamer faz um caminho reflexivo sobre o reconhecimento que parte da relação entre um “eu” e um “tu” conscientes de sua trajetória em um processo histórico que não é estático, mas efetual, até uma compreensão de que o reconhecimento e o conhecimento são peças-chave para haver autoridade (docente).

Na trajetória argumentativa ficam evidentes alguns aspectos relevantes sobre o reconhecimento. O reconhecimento é mais que simplesmente reconhecer o conhecido, acima de tudo revela o que é em si. O reconhecimento também é representação do símbolo, uma vez que remete a algo além do que é visível e perceptível imediatamente. É um ato realizado pela razão, por isso o reconhecimento também é conhecimento, e os dois juntos compõem a terceira e mais elevada maneira da experiência hermenêutica filosófica é basicamente a abertura ao outro e aos efeitos que a linguagem provoca na construção da história, a isso se chama de “história efetual”.

É nesse tempo histórico que se chama de pós-verdade, permeado de *fake News*, que se fazem as experiências, é nesse tempo que se exercita a memória, a razão, o reconhecimento. A partir do reconhecimento consegue-se fazer relação com as coisas da vida e com tudo que implica o viver, seja do presente, seja do passado ou vislumbrando futuro.

Por vezes, o modelo de relação que se tem dificulta prestar atenção e dar o devido reconhecimento ao passado, como fonte de conhecimento, remetendo a uma forma de se relacionar que assemelha apenas a uma forma de consumo. Se consome o que é belo, o que é recente, o que é atraente, inclusive se consome o que está por vir sem ter certeza se de fato virá. Essa forma de relação tem uma implicação para a filosofia da educação, e para a própria educação, já que se corre o risco de olhar o conhecimento somente pelo viés do consumo e pouco sob o aspecto reflexivo ou da ampliação do horizonte de compreensão enquanto humanidade. A educação também procura recorrer à memória racional para guiar os processos formativos e humanizadores. O imediato, por vezes, não disponibiliza suficientemente tempo para resgatar essa memória.

Com isso, estabelece-se uma problemática que diz respeito a dar demasiada importância ao que é novo mais do que a experiência já feita como memória de uma reflexão já realizada. O que se quer pautar não é uma negação ao que é novo e recente, mas sim ressaltar a questão do imediatismo e do consumir, como contraposição ao reconhecimento, como elemento fundamental para a durabilidade e constituição do saber e das relações.

Em um de seus escritos, Han (2019, p. 103) retoma uma distinção básica entre o que é belo e novo e o que ele chama de “ter-sido”. Segundo esse autor, em educação se leva em conta o “ter-sido”, para ele, “a experiência do belo como lembrança se priva do consumo, dominado

por uma temporalidade toda outra. É consumido sempre o novo, nunca o “ter-sido. O Reconhecimento seria totalmente prejudicial para o consumo”. Essas afirmações são pertinentes justamente porque fazem uma relação com o passado e com as memórias construídas, a centralidade está no reconhecimento de que, no passado, há algo mais consistente do que a simples beleza do recente, do novo, do imediato.

A própria dinâmica da modernidade a torna ultrapassada imediatamente após ser conhecida. O que se consome é o novo e não o ter-sido, fruto do resgate da memória. Reconhecer é o ato de deslocamento para algo anterior, um perceber que sempre se tem algo anterior para dar referência ao presente, exige reconhecer um valor e um princípio que se desloca do eu imediato (novo/belo).

O que se pauta com isso não é apenas a negação do consumo do que é belo e novo, mas um recorrer à memória para reconhecer um valor imaterial no que já fora vivido/refletido e daquilo que já fora um dia. Ou ainda, daquilo que é simplesmente por ser. Uma autoridade frente ao presente. Nessa vivência passada, acumula-se um saber das diferentes experiências teóricas e práticas, apontando assim que existe uma outra realidade autoritativa mais profunda que se desloca do imediato, tendo suas raízes no “ter-sido”. Com isso, pode-se compreender que o próprio reconhecimento da autoridade (docente) necessita de um tempo de maturação, algo é reconhecido ao passar de um determinado tempo.

Por fim, não é possível discorrer sobre o tema do reconhecimento sem fazer menção à educação e ao quanto íntimo da mesma o reconhecimento se faz. Já que o ato de reconhecer é um processo ético e educativo que se constrói ao passar do tempo, um perceber que o ser humano é um ser em constante processo de formação, que não acontece sozinho mas pela relação com o outro, como já afirmava Arendt (2008). Este outro desempenha um papel simbólico e representativo.

De maneira específica o simbólico que o fazer do professor atesta na sociedade contemporânea da pós-verdade é o que necessita ser reconhecido, sob pena de se vivenciar um processo formativo fragmentado e frágil frente aos grandes desafios da sociedade do espetáculo. De modo particular, o reconhecimento se faz necessário ao que o professor faz efetivamente, o que representa e o seu conhecimento. Nesse sentido, o entendimento de Gadamer sobre reconhecimento é central para refletir sobre a importância do fazer docente nesse período de mudanças paradigmáticas que se vive.



## 7 CONSIDERAÇÕES

Neste momento quero considerar que este escrito seguiu um caminho lógico que teve início com as pesquisas do grupo GPFORMA, apresentado ainda na introdução; a essa referência, mesclei minhas experiências de vida e formação. A partir do esclarecimento da metodologia a ser seguida e como ela ajudaria na compreensão da temática, tive a preocupação de deixar claro os principais conceitos utilizados, por vezes partindo da compreensão dos autores referentes, e em outras indo a origem etimológica. Procurei deixar compreensível, como objetivo geral, compreender como este tempo, chamado de pós-verdade, influencia na autoridade docente e na educação. Bem como qual ideia de autoridade fui perseguindo até ter a compreensão de autoridade docente relacionando-a com a pós-verdade e as *fake News*. A partir de então percebi como necessário apresentar argumentos que apontam para uma crise na autoridade docente, ao que finalizei apresentando alternativas a mesma. A fim de dar consistência aos argumentos, alguns capítulos começaram recorrendo a obras de artes, ou a mitos gregos, uma vez que estas provocam reflexões hermenêuticas, introduzem uma compreensão e acabam comunicando sentidos.

Nesta tese procuro compreender como a autoridade docente está posta nesse tempo chamado de pós-verdade, para tal, usei como autores referenciais Hannah Arendt, “Entre o passado e o futuro” (1992), de modo singular dois textos, respectivamente intitulados “A crise na educação” e “Que é autoridade?” E Hans-Georg Gadamer, “Verdade e método” (2015), além de teóricos contemporâneos que dissertam sobre a pós-verdade. Nesse sentido, este escrito constitui-se em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa na perspectiva da hermenêutica filosófica gadameriana.

Essa perspectiva proporcionou identificar que pesquisar tal tema produz um impacto social para o campo da formação de professores dado que põe a vista o tema da autoridade docente e como a mesma vem sofrendo influencia nesse tempo chamado de pós-verdade, fazendo com que se discuta a temática a fim de vislumbrar alternativas. Ao mesmo tempo, indica pistas reflexivas para compreender o efeito das *fake News* no fazer docente em sala de aula. Além de provocar uma mudança na forma de compreender a própria autoridade distanciando-a e diferenciando-a de autoritarismo.

Outra contribuição desta tese aponta para um caráter inovador e necessário para pensar a autoridade docente no atual cenário educacional, de modo singular pós-pandemia e fortes questionamentos a educação de forma geral e específica em diferentes níveis, seja básico ou superior. Recuperar a autoridade docente em tempo de pós-verdade, passa por várias iniciativas

entre elas a da desmistificação das fake News sobre educação, demonstrando quanto elas desenobrece o papel do professor e conseqüentemente da educação, provocando graves feridas também nas democracias. O caráter inovador perpassa o fato de ressaltar a importância dos espaços públicos para a aquisição de conhecimento, bem como, um espaço privilegiado para perceber que quando se convive com o outro, se faz necessário compreender que viver em liberdade não implica fazer de tudo. Que a convivência implica em perceber limites e necessidade de reconhecer a autoridade como forma edificadora. Se chegamos até onde chegamos como humanidade, é por que o nosso conhecimento fora sendo transmitido e aperfeiçoado ao passar dos tempos e esse é o papel da educação, manter linhas orientativas a humanidade evitando que a barbárie se repita.

Neste trabalho, foram elencados três objetivos específicos que contribuiriam para com o objetivo geral. O primeiro objetivo específico fora elaborado da seguinte forma: investigar qual o conceito de autoridade (docente) é possível vislumbrar a partir do pensamento de Hannah Arendt e Gadamer. Sobre este, após o exposto e argumentado até aqui, pode-se considerar que autoridade docente diz respeito à capacidade de reconhecer que o conhecimento é a fonte de transformação, saída para tornar os seres humanos responsáveis uns pelos outros e pelo mundo onde habitam.

Esta definição elaborada a partir da compreensão de autoridade, dos dois principais autores, procura ressaltar elementos fundantes da autoridade docente em tempos de pós-verdade, indicando elementos essenciais ao fazer docente. Este fazer implica conhecimento teórico e prático para dinamizar as compreensões de mundo e teóricas, realizando assim distinções necessárias frente a pós-verdade e à disseminação das *fake News*; reconhecimento da parte dos estudantes e da sociedade da figura do professor e seu fazer, expresso na autoridade docente. Mas acima de tudo, por parte dos professores é um se fazer responsável por este tempo e o tempo vindouro com aqueles que estão chegando ao mudo, de modo particular aqueles que realizam o processo formativo.

O segundo objetivo específico se propôs a evidenciar a relação e as conseqüências entre autoridade docente e pós-verdade. Sendo assim, pode-se perceber inúmeras relações entre a autoridade docente e a pós-verdade na contemporaneidade. Entre elas o fato de a autoridade docente ser fortemente questionada por uma forma de conceber o conhecimento, valorizando em demasia sentir ao racional, ou seja, os fatos objetivos parecem ter perdido o poder argumentativo frente às crenças pessoais. Faz-se necessário um justo equilíbrio entre ambos, uma vez que, ao longo do tempo, o conhecimento puramente racional, prometido pela modernidade não deu conta de responder as questões fundamentais da humanidade, menos

ainda os desafios apresentados em sala de aula, nos diferentes níveis de elaboração do conhecimento básico ou superior.

Os efeitos causados pelas *fake News* no fazer docente são evidenciados quando reiteradamente o saber docente é posto em dúvida, e por vezes confrontado por informações distorcidas e difusas, construídas sem critérios claros e colhidas facilmente através de aplicativos e redes digitais de relacionamento. Informações estas que não têm compromisso com a veracidade da informação muito menos com o conhecimento elaborado a partir de pesquisas fundamentadas e experimentadas ao longo do tempo.

Com isso se estabelece uma terceira categoria além do já conhecido binômio veracidade ou inverossímil, a ambiguidade. A ambiguidade de informação torna a tarefa docente mais complexa, pois constantemente precisa justificar sua credibilidade, relação e argumentação para que o conhecimento se estabeleça de forma clara e precisa. É possível afirmar com isso, que a forma de pesquisar tem mudado da biblioteca física para o espaço digital/virtual, obrigando assim ao docente ser mais criterioso e ter conhecimento ainda mais ampliado, a fim de validar o próprio conhecimento e distinguir conteúdos confiáveis das *fake News*.

O terceiro e não menos importante objetivo específico procurou identificar como a compreensão de autoridade proposta por Arendt e Gadamer, embora eles não vivenciaram nosso tempo, pode contribuir com o processo formativo docente para além da concepção da pós-verdade. Sobre este, a contribuição se deu na forma de compreensão/definição de autoridade docente, como anteriormente indicado. A compreensão no entendimento sobre autoridade, em nível teórico, colaborou com argumentos fundantes para se chegar a uma compreensão de autoridade docente, uma vez que esses autores expuseram de forma exaustiva seus argumentos sobre autoridade. Todavia, os elementos por eles expostos sugeriram entrever uma compreensão de autoridade docente para este tempo.

Para além dessa contribuição, foi possível vislumbrar que, na atualidade, há uma crise instalada sobre autoridade docente, uma vez que esta está fundamentada no conhecimento, no reconhecimento e na responsabilidade. Sendo assim, o tempo de pós-verdade relativiza o conhecimento fundamentado em fatos objetivos, valorizando apelos emocionais e crenças pessoais, não reconhece o fazer docente na formação de caráter, personalidade e formação integral do ser humano em formação. Além disso, torna o indivíduo negligente, insensato, irresponsável frente ao próprio processo formativo, a sociedade como um todo e ao mundo em que habita.

Nesse sentido, remete aos resultados indicados pelo projeto de pesquisa já mencionado, “Teorias da Violência na Educação: Formação de Professores para atuar em situações de

conflito”, quando constata, entre outras questões, que se acaba renunciando a autoridade e transferindo a outros espaços a responsabilidade pedagógica de enfrentar o problema da violência nas escolas. Acrescento a essa constatação, que, por vezes, o próprio processo formativo de professores tem dificuldade de assumir para si a responsabilidade de pensar novas alternativas formativas frente aos desafios trazidos pela pós-verdade, assim como pelas novas tecnologias e que levem em conta uma compreensão de mundo que os estudantes trazem para a sala de aula. Novos tempos trazem novos desafios, provocam novas questões que, por sua vez, exigem novas respostas. Vive-se um tempo de pós-verdade, com seu expoente visível na proliferação de *fake News*, com isso surgem novas questões a serem pensadas e respostas a serem elaboradas.

As respostas não são ideias fechadas ou prontas, mas um fundir de horizontes de compreensão, o que vai ao encontro do objetivo geral desta tese que foi de compreender como este tempo chamado de pós-verdade influencia na autoridade docente e na educação. Bem como diz respeito essa questão à pergunta principal que foi em que medida a pós-verdade influencia a autoridade docente. Principalmente, por expor o ponto nevrálgico dessa relação que é a relativização da verdade. Ainda que esta, na história da humanidade, sempre tenha sido ludibriada, serviu como ponto de referência para a construção do complemento e da relação entre as pessoas. Nesse tempo, torna-se mais desafiador encontrar esse ponto de equilíbrio e de referência ao fazer docente e à educação, uma vez que a pós-verdade tornou nebulosa e difusa tal distinção.

Dessa forma, o não reconhecimento da verdade, como qualidade cognoscível eficaz e ponto de referência, abre fissuras no tecido educacional e relacional. Esta posição relativista em relação à própria verdade dá margem para experiências totalitárias, reificantes e autoritárias inclusive no processo formativo e educativo. Por este motivo algumas pessoas tomaram para si a tarefa de “produzir verdades” com intuito claro de formar opinião, a estes pouco importa as consequências de tal postura, uma vez que estão centrados em seus próprios interesses.

Como horizonte de fortalecimento da autoridade docente em tempos de pós-verdade, vislumbram-se duas atitudes como forma de fazer frente a esse tempo: responsabilidade e ao reconhecimento. A responsabilidade toma para si a tarefa de se colocar em processo de compreensão e de ampliação do conhecimento, bem como de se colocar como protagonista do próprio processo formativo. Ao mesmo tempo, a responsabilidade proporciona ter a atenção voltada para o outro que está em processo de formação e que está totalmente entregue a esse processo.

Fazer-se responsável são duas faces do mesmo rosto, de um lado volta-se para si mesmo, pois ninguém pode dar o que não tem, e a outra volta-se para o outro, não no sentido de fazer pelo indivíduo, mas de fazer com ele, ou seja, comprometer-se com a caminhada formativa da outra pessoa, a fim de não se deixar emaranhar pelas teias e tentáculos da pós-verdade, se é que isso seja possível. É um aprender e ensinar a tomar a distância necessária para ver com mais lucidez.

A responsabilidade é elo entre o passado e o futuro, pois se ocupa da pessoa no presente, em vista do que há de vir, procura salvaguardar valores e princípios necessários à existência da pessoa no mundo, uma forma de cuidar do outro e de construir possibilidade em tempos de crises, criando consensos necessários nesse tempo de polarização de ideias.

Já a segunda atitude, o reconhecimento, se refere a relação entre dois sujeitos, o eu e o tu, entendendo o outro como estando em um mesmo nível argumentativo. Esse outro não é só o indivíduo, mas a representação de uma coletividade que está para além do individual. O reconhecimento aponta para um processo dinâmico que leva em consideração o já conhecido e o novo que se apresenta. Em uma perspectiva hermenêutica se constitui elemento essencial à autoridade docente, pois identifica nela elemento fundamental para a construção do conhecimento, já que tangencia o processo de formação pelo viés epistêmico. Sendo assim, fortalece a autoridade docente, reconhecendo nela uma forma de significado e significante na formação do ser humano, pois este é, em sua essência, relação e é ele que tem a capacidade de mudar a si e a seu entorno.

O reconhecimento também devolve a dignidade que o docente precisa para exercitar sua autoridade ancorada no saber. É nesse sentido que o reconhecimento é um processo ético e educativo, um perceber que o ser humano está em constante processo formativo e que o mesmo se constrói coletivamente aos poucos, e não de forma individualizada somente.

Sendo assim, pode-se afirmar que a autoridade docente, na atualidade, é fortemente influenciada, questionada e afetada pela pós-verdade, sendo seu expoente no questionamento ao fazer dos educadores. Ainda que se faça necessário reconhecer que não é única interferência que há, pois implica em outros elementos já argumentados durante a escrita, entre eles de ordem política, econômica, social e principalmente antropológica. O professor, antes de qualquer coisa, é um ser humano que vive, sente e experimenta a mesma sorte de seus contemporâneos. No entanto, encontra na responsabilidade e no reconhecimento bases sólidas para se manter em seu propósito de formar seres humanos engajados e solidários.

No decorrer do escrito explorei a relação da pós-verdade como compreensão de autoridade docente, diferenciando-a de autoridade do professor, uma vez que esta envolve a

relação com os estudantes e relação entre pessoas que ocupam lugares diferentes no processo de ensino e aprendizagem; já a atividade do professor é o exercício da docência, sendo assim, é nela que se assenta o processo formativo, assim como no conhecimento que o professor possui em sua área específica.

É preciso reconhecer que o tema torna-se pertinente para pensar a educação neste tempo em que as bases metafísicas do processo pedagógico estão afetada pelas crises sistêmica. Isso porque o processo formativo parte de um teórico que precisa ser relacionado com o que os estudantes trazem para a sala de aula do mundo da vida. Além disso a processo formativo necessita estar atento para outros elementos emergentes como a quarta revolução tecnológica e o horizonte aberto pelo metaverso que propõe replicar o mundo real através de dispositivo digitais, mesclando realidade virtual, realidade aumentada e o que se conhece hoje por internet. Nesse sentido, esta pesquisa não está esgotada, mas vislumbra possibilidades a se pensar o processo de ensino e aprendizagem neste tempo, e como é importante não relativizar aquilo que é urgente.

O que fica em aberto é o fato que a educação se colocar em uma encruzilhada histórica para pensar essa relação entre seres humanos e as inteligências artificiais e suas consequências. Justamente por que muitas vezes não é possível diferenciar o que é ação humana do que é máquina, ou ainda o que é criado pelo próprio ser humano com intuito claro de distorcer o que convencionamos chamar de “verdade”.

Este escrito não é palavra final, visto que o processo formativo do ser humano é inacabado e constante até finitude da vida. Exige tempo, dedicação, criatividade, sensibilidade, conhecimento, reconhecimento, responsabilidade e compreensão. E por assim ser, está sujeito ao tempo histórico em que se encontra. A pós-verdade, com seus múltiplos desdobramentos, evidencia que os seres humanos têm uma capacidade extraordinária de adaptar o ambiente a sua vida ou vice-versa, através do exercício da racionalidade e do emocional, no entanto, se não estiver atento, pode reificar o que está a sua volta ao simples desejo e interesses pessoais.

O que fica evidente é que a autoridade docente é referência indispensável quando se experimenta um tempo repleto de informações dicotômicas, emoções exacerbadas, como neste tempo. É o fazer docente que é referência e critério para formação de consciência crítica e formação de conhecimentos sólidos e válidos. Por isso mesmo é questionado como forma de solapar o fundamento educacional e a construção de conhecimento.

Algo que fica evidente nesse momento é que se faz necessário um distanciamento crítico das redes digitais de comunicação, em vista de privilegiar a sociabilidade e autonomia do ser humano. Da mesma forma e com ênfase, refletir sobre o fato que estudiosos e cientistas de

realidade virtual apresentam argumentos pontuais e explícitos de como as redes sociais, que no decurso da escrita desta tese foi chamado de redes digitais de comunicação, estão mudando o comportamento humano. E, além disso, compreender como as grandes corporações estão direcionando bilhões de pessoas a consumirem, pensarem, reagirem, se alegrarem ou deprimirem de acordo com as escolhas dos algoritmos.

O que está em jogo é tornar o mundo um cenário de guerra, promover a interação entre as pessoas ou jogá-las umas contra as outras, até a destruição. Essa tendência é provocada por empresas e robôs virtuais que acabam tornando o mundo obscuro, manipulando pessoas com a finalidade de concentrar as riquezas. Isso é feito mediante o uso do conhecimento do comportamento humano, como aprovação e desaprovação, recompensa e falta. Por vezes pessoas com pouco ou nenhum conhecimento de valores, de visão ética e estética de mundo, acabam tomando conta das plataformas, formando opinião e moldando comportamentos. E assim, relegando o conhecimento científico a segundo plano.

Como consequência vê-se que as redes digitais de comunicação relativizam a verdade, objeto e fonte do fazer docente. Quando as pessoas disputam por visibilidade e *status* sociais, empresas espionam as pessoas para impor um modelo de consumo em detrimento à verdade que promova a vida, secundarizando a verdade como fonte de conhecimento científico, o que acabam tornando o próprio ser humano em mercadoria. O que decorre de tal prática é um comportamento inautêntico, quando se adota tais atitudes tudo o mais se torna falso, pois as pessoas estão mais preocupadas com o *status* do que a própria condição humana.

A degradação social da verdade, proposta indiretamente pela pós-verdade, afeta diretamente alguns espaços da sociedade, como a política, e de modo particular na educação, quando a verdade se degrada ameaça-se o futuro dos que chegam ao mundo. O que é diferente atualmente é que não se verifica mais as fontes e os conteúdos que são disponibilizados, simplesmente se replica algo sem filtro.

Dessa maneira, fica evidente que a crise da autoridade docente tem relação direta com a crise política que aflige a sociedade. Governos democráticos e progressistas proporcionam um fortalecimento do fazer dos professores, enquanto governos autoritários e conservadores tendem a descredibilizar o fazer docente, pois sabem que a autoridade docente fortalece o senso crítico dos estudantes, tornando-os atentos às demandas do tempo presente, consciência do passado e uma visão de futuro que dá um passo adiante na construção da história.

Sendo assim, novas formas de fortalecimento das relações entre docentes e estudantes se fazem necessárias, bem como espaços em que possam ser discutidas as demandas e os desafios educacionais, seja para o fortalecimento da autoridade docente em tempos de pós-

verdade, seja na relação entre os próprios estudantes ou com os professores e as potencialidades de tal quefazer. Dessa forma, ampliar a percepção de que as relações vão para além de sentimentos e das percepções individuais, diz respeito a um pertencimento a um grupo de pessoas reais que precisa se fortalecer mutuamente para fazer frente a um tempo que relativiza as questões mais elementares da educação. Entre elas, a ética e a verdade como referência para o fortalecimento do mundo presente e futuro em vista dos que já estão e os que virão. Isso porque o que está em jogo é o próprio ser humano, suas relações e as decisões diante dos novos desafios deste tempo.

É preciso desintoxicar do digital, pois o que importante é o humano, ainda que seja decisivo o uso dos meios digitais, já que estes facilitam a vida de todas as pessoas. A questão a ser pontuada não é se opor às tecnologias, mas chamar atenção para a forma como ela está sendo gestada e utilizada, suas finalidades e ou propósitos. Por conseguinte, mudando a vida das pessoas, de tal forma que não se consegue mais reconhecer como pessoa e como seres que pensam, sentem, aprendem e convivem. O docente, nesse cenário, pode ser um provocador que encanta e contribui para o discente desejar o conhecimento no seu processo formativo. Um só professor muda a vida de muitos estudantes, colocando-os em uma direção de realização humana e de aprender com paixão. Sendo assim, a autoridade docente é ponte que acessa o outro lado da margem da fronteira digital e também os que estão à margem da inclusão digital, do conhecimento, da dignidade humana.

O fato é que os professores não possuem um anel de Gíges,<sup>41</sup> anel que, na narrativa mitológica, tem o poder de fazer a pessoa que o possui sumir depois de realizar determinada ação. Para então ficar sem a responsabilidade pelos seus atos, diante das outras pessoas. Essa função pode ser atribuída à forma como as tecnologias digitais estão sendo potencializadas no contemporâneo. Já o professor, como pessoa ou como profissional da educação está sempre à vista, sendo ponto de referência, sendo responsável pela formação do ser humano de forma integral, seja para contribuir na construção do conhecimento, seja na formação de caráter e compreensão de mundo. É essa compreensão entre esses dois mundos que necessita urgentemente ser problematizada e a tarefa do pensamento é contribuir para encontrar um ponto de equilíbrio entre aproximação e distanciamento entre ambos.

---

<sup>41</sup> C.f A mente Moralista: por que pessoas boas são segregadas por política e religião de Jonathan heidt. O anel de Gíges de Eduardo Guiannetti.

## REFERÊNCIAS

- ADEODATO, João Maurício. **O problema da legitimidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- ADLER Laure. **Nos passos de Hannah Arendt**. 3. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo:Ed. Record, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: O poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte, UFMG, 2002.
- ANDRIOLO, Eruc Veiga. **A estratégia pós-verdade: Táticas de Deslegitimação**. Curitiba: Appris, 2021.
- AQUINO, Tomás de. **Coleção Os pensadores: Sto. Tomás e Dante** (L. J. Baraúna, trad.). São Paulo: Nova Cultural, 1998.
- ARENDT, Hannah. Filosofia e política. In: ABRANCHES, A. (Org.). **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- \_\_\_\_\_. **A crise na Educação**. Parte II. In: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa : São Paulo - SP Editora perspectiva, 1992. p. 221-247.
- \_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva S. A, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Que é Autoridade**. Parte II. In: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa: São Paulo - SP Editora perspectiva, 1992. p. 127-187.
- \_\_\_\_\_. Verdade e política. Parte II. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa: São Paulo - SP Editora perspectiva, 1992. p. 282-325.
- \_\_\_\_\_. **Hannah Arendt - Martin Heidegger: correspondência 1925/1975**. Rio de Janeiro: Ed. Relume-Dumará, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Walter Benjamin 1892-1940**. Paris: ed. Allia. 2007. [tradução nossa].
- \_\_\_\_\_. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Borttmann. São Paulo, Campanha das letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Origens de totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- \_\_\_\_\_. **O que é política?** Trad. de Reinaldo Guarany. 11ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a Violência**. Trad. André de Macedo Duarte, 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Diario Filosófico 1950 – 1973**. 2. ed. trad. Raúl Gabás; Barcelona: Herder Editorial, S. L., 2018.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Editora Abril, 1973.

\_\_\_\_\_. **Ética a Nicômaco**: texto integral. Trad. Pietro Nasseti, São Paulo, SP: Martin Claret, 2013.

ARRIGHI, Giovanni. **O Longo Século XX**. Contraponto/Unesp, São Paulo 1994.

ASSY, Bethania. **Ética, responsabilidade e juízo em HANNAH ARENDT**. 1. ed.- São Paulo: Perspectiva; São Paulo: Instituto Norberto Bobbio, 2015.

BENJAMIN, Walter. Para a crítica da violência. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Duas Cidades; Editora, n. 34; p. 121-156, 2013.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário Mítico- Etimológico da mitologia grega**. Petrópolis – RJ, Vozes 1991.

BRUEHL Elizabeth Young-. **Hannah Arendt: por amor ao mundo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

BUCCI, Eugênio. Bucci. News não são Fake – e Fake não são News. In. BARBOSA Mariana. **Pós-verdade e fake news [recurso eletrônico]**: reflexões sobre a guerra de narrativas /organização. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Cobogó, 2020. p. 25-32.

CAMARGO, Luis Octávio Lima de. O estudo da hospitalidade. In: MONTANDON, Alain. **O livro da Hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas**, 2011.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação uma herança sem testamento**. 2015.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. (Org.). CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Hannah Arendt: A crise na Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

CERETTA, Patrício. **A Ética na formação de professores da educação básica**. 2018, 95p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas a violência IPEA 2019, 2018**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375- atlasdaviolencia 2021completo.pdf>. Acesso: 20 maio 2022.

CHAPMAN, Martina. **Fak news, echo chambers end filter bubbles**: Wat You need to know.

CHARLOT, B. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. et al. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, Observatório de Violências nas Escolas, MEC, 2006.

CHARLOT, Bernard. Valeida Anahi Capuada da Silva. O Negacionismo: uma Crise Social da Relação com a “Verdade” na Sociedade Contemporânea. **Revista Internacional Educon.**, v. 2, n. 3, set./dez. 2021. Disponível em: [file:///D:/Downloads/1736- Artigo%20Revisado%20\(Portugu%C3%AAs\)-3648-1-10-20220102%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/1736- Artigo%20Revisado%20(Portugu%C3%AAs)-3648-1-10-20220102%20(1).pdf). Acesso em: 14 fev. 2022.

CHRISPINO, Álvaro; DUSI, Miriam L. H. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura de Paz. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: v. 16, n. 61, p. 597-624, out./dez. 2008.

CORTINA, A. **Ética aplicada y Democracia radical**. Madrid: Tecnos, 1993.

CORTINA, Ors Adela, **Ética**. 2. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2005.

D'AGOSTINI, Ana Carolina. **Brasil lidera índice de violência contra professores. O que podemos fazer?** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17609/brasil-lidera-indice-de-violencia-contra-professores-o-que-podemos-fazer>. Acesso em: 29 set. 2019.

D'ANCONA, M. **Posverdad. La nueva guerra contra la verdad y cómo combatirla**. Madrid: Alianza, 2019.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Trad. Paulo Neves. São Paulo, editora 34, 2018.

DUNKER, Cristian. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1993.

DZIKES, P. **Study: On Twitter, false news travels faster than true stories: Research project finds humans, not bots, are primarily responsible for spread of misleading information**. Mit News, 2018. Os autores do estudo são: Soroush Vosoughi (Media Lab's Laboratory for Social Machines), Sinan Aral (David Austin Professor of Management at MIT Sloan) e Deb Roy (MIT Media Lab e, antes, Twitter's Chief Media Scientist). Disponível em: <http://news.mit.edu/2018/study-twitter-false-news-travels-faster-true-stories-0308>. Acesso em: 02 jun. 2022.

EAGLETON, Terri. **A ilusão do pós-modernismo**. Trad. Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro RJ: Jorge Zahar, 1998.

ETTINGER, E. **Hannah Arendt/Martin Heidegger**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas -SP: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gadamer e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50Ed. Rev. E at. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Barbara, **Itinerários de Atigona: Questões de moralidade**. Campinas, SP: Paulinas, 1992.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. [Documento em PDF].

\_\_\_\_\_. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

\_\_\_\_\_. **Verdade e Método II: Complemento e índice**. Trad. Ênio Paulo Giachini, Rev. Marcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- GALEANO, Eduardo. **Las Palabras andantes**. 5. ed. Buenos Aires, Argentina, 2001. Documento digital disponível em: [http://resistir.info/livros/galeano\\_las\\_palabras\\_andantes.pdf](http://resistir.info/livros/galeano_las_palabras_andantes.pdf). Acesso em: 18 set. 2022.
- GARCÍA-MARZÁ, D. Democracia de doble vía: el no-lugar de la empresa en la sociedad civil. **Revista del CLAD Reforma y Democracia**, España, n. 57, p. 67-92, 2013.
- GARCIA-SILVA, Sullyvan; JUNIOR, Paulo Lima. O papel da violência escolar no abandono da carreira docente: proposta de uma matriz analítica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 48, p. 1-18, 2022.
- GASSET, J. O. **Em torno a Galileu: esquema das crises (1933)**. Tradução de L. F. A. Esteves. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GREGÓRIO, Sergio Biogi. **Dicionário de Filosofia**. Endereço eletrônico: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/crise>. Acesso em: 20 out 2019.
- GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. tradutor Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa**, Madrid: Taurus, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Facticidad y validez**. Madrid: Trotta, 1998.
- HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- HARSIN, J. Regimes of posttruth, postpolitics, and attention economies. *Communication Culture & Critique*. Volume 8 , Edição 2 junho de 2015.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, vol. I 1989.
- HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira em Educação**., v. 19, n. 57, abr./jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000200011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000200011&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 01 out. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Hermenêutica e Educação** (o que você precisa saber sobre). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HERZOG, Annabel. **Responsabilidade**. In. **Hannah Arendt conceitos fundamentais**. Trad. José Maria Gomes de Souza Neto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Trad. Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

IRENTON, Ch.; POSETTI, J. **Periodismo, notícias falsas y desinformación**. UNESCO, 2020.

JUNG, C.G. Aion. **Estudos sobre o simbolismo do si-mesmo**. Petrópolis: Vozes 1982.

JUNIOR, Gilson Cruz. “Ver o que temos diante do nariz requer um luta constante”: A pós-verdade como desafio à Educação na Era digital. **Revista Educação Técnica Digital**, Campinas, SP. v. 23, p. 273-289, jan./mar. 2021.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. 70 ed. LDA. Set. 2007.

KAKUTANI, Michiko. **A morte da Verdade**. Trad. André Czarnobai, Marcela Darte. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

KEYES, Ralph. **A Era da Pós-Verdade: Desonestidade e enganação na vida contemporânea**. Trad. Fábio Creder. Petrópolis RJ: Vozes, 2018.

KLUSMEYER, Douglas B. Hannah Arendt sobre autoridade e tradição. In.: ARENDT, Hannah. **Conceitos fundamentais**. Editado por Patrick Hayden, Trad. José Maria Gomes de Souza Neto. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 184-182, 2020.

KREITNER, R. **Post-Truth and Its Consequences: What a 25-Year-Old Essay Tells Us About the Current Moment**. The Nation. 30 de nov. de 2016. Disponível em: <https://www.thenation.com/article/archive/post-truthand-its-consequences-what-a-25-year-old-essay-tells-us-about-the-current-moment/>. Acesso em: 08 jul. 2022.

LACAN, J. Televisão (1974). In. **Outros escritos**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar. p. 508-543. 2003

LARA, Marcos Rodrigues de. A Crise da Autoridade na Educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, jun. 2007.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Trad. Hélio Magri filho. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007.

LEFER Celso. **Hannah Arendt: Pensamento, Persuasão e Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **A reconstrução dos direitos humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LEYOUDEC, Maud. Exposition autour de “La Vérité” de Jean-Léon Gérôme, du 20 janvier au 29 avril. Disponível em: [https://www.lamontagne.fr/moulins03000/loisirs/exposition-autour-de-la-verite-de-jean-leon-gerome-du-20-janvier-au-29-avril\\_160918](https://www.lamontagne.fr/moulins03000/loisirs/exposition-autour-de-la-verite-de-jean-leon-gerome-du-20-janvier-au-29-avril_160918). Acesso em 12 maio. 2022.

LOZANO, Héctor. **Quando Éramos filósofos: As histórias dos alunos de Mérli**. São Paulo, Faro Editora, 2019.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização: Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud**. 6. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zara Editora, 1975.

MAY, Derwent. **Hannah Arendt: uma biografia**. Rio de Janeiro: Casa Maria/LTC, 1988.

MCHOTA, Ernest Joseph. Saberes Necessários á Atuação do(a) Professor(a). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 03. Ano 02, v. 01, p. 215-227, jun. de 2017. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/saberes-necessarios>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários á educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, Antônio *et al.* Pesquisa em Educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com Antônio Nóvoa. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 2, p. 533-543, 2011.

NOVOA, Antônio. **Escola e professores proteger, transformar e Valorizar**. Colab, Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

UNISINOS. O que diz o novo Atlas da Violência. **Revista do Instituto Humanistas Unisinos**, n. 559, jun. 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/589832>. Acesso em: 11 agosto 2019.

OPA. **Saúde mental do adolescente**. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>. Acesso em: 08 jul. 2022.

OLIVEIRA, Adriana Dias de. **Autoridade docente no Ensino Médio: compassos e descompassos no contexto contemporâneo**. Tese - PUC – SP, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3618/1/Adriana%20Dias%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 10 set 2022.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. 70 ed., LDA. Martins fontes, São Paulo, 1969.

PARISER, E. **O filtro invisível**. O que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PEIRÓ, Ángela Lorena Fuster. Responsabilidade e educação: disseminando pensamentos. p. 139-154. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (Org.); Custodio, Crislei de Oliveira (Org.). **Hannah Arandt: a crise da educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios; Fapesp.2017.

PEREIRA, Antônio Igor Barreto. **Autoridade Enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico: A percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estar do magistério**. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7851> acesso em 10 nov.2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINHEIRO, Joel. Fake News e o futuro da nossa civilização. In. BARBOSA Mariana. **Pós-verdade e fake news [recurso eletrônico]: reflexões sobre a guerra de narrativas /organização**. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Cobogó, 2020. p. 59-65.

PLATÃO. **Górgias**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Versão eletrônica. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/~fidalgo/retorica/platao-gorgias.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022

POPPER, Karl Raimund. **A sociedade Aberta e seus inimigos**. 56. ed. Rua Santa Clara, SP: Itaitaia, Universidade de São Paulo e Bisordi. p. 289-290. 1957. ISBN 9781400846672 Disponível em <http://dagobah.com.br/wp-content/uploads/2017/07/popper-a-sociedade-aberta-vol-1-alt.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022

PORCEL, Beatriz. Chaves de uma crise: Arendt e o problema da educação. p. 71 – 80. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (Org.); Custodio, Crislei de Oliveira (Org.). **Hannah Arendt: a crise da educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios; Fapesp.2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De caos sistêmico e de crise civilizatória: Tenções territoriais em curso. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 22, n. 2, p. 103-132, Ago. 2020, <http://uvanet.br/rcgs>. ISSN 2316-8056 © 1999, Universidade Estadual Vale do Acaraú. Disponível em: <file:///D:/Downloads/687-Texto%20do%20artigo-2207-1-10-20200905.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022.

PÓS-VERDADE. **Academia Brasileira de Letras**. 2020. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/pos-verdade#sdendnote1sym>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SANTELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, SP: Estação das letras e Cores, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Ed. Almedina, S.A. Coimbra, 2020.

SAVIANI, Dermal. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. Vila Isabel, Rio de Janeiro RJ – Brasil, v. 14 n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Deonísio da. **De Onde Vêm as Palavras: Origens e Curiosidades da Língua Portuguesa**. 16. ed. rev. e ampl. Osasco, SP: Novo Século, 2009.

SOARES, Leonardo Humberto. **A autoridade docente e a sociedade da informação - educação, crise e liquidez**. 2016. Tese, Doutorado em Educação, Programa de Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, 2016. Disponível em: <https://btdt.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2033/2/LeonardoHumbertoSoaresTese2016.pdf>. Acesso em 10 out. 2020.

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

SOUZA, Ricardo Timm de; PONTEL, Evandro; FREITAS, Isis Hochmann de. **Imagens em Transformação: Jacques Derrida, Walter Benjamin, Georges DidiHuberman**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2019. Disponível em: [https://891aac48-381e-4192-adf5-96afc8de6326.filesusr.com/ugd/9b34d5\\_a3f44b0397e4462698cc5aecfe405578.pdf](https://891aac48-381e-4192-adf5-96afc8de6326.filesusr.com/ugd/9b34d5_a3f44b0397e4462698cc5aecfe405578.pdf). Acesso em: 28 nov. 2021.

SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural)**. Kriterion: Revista de Filosofia. Vol.46 no.112 Belo Horizonte 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2005000200005#nt8b](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005#nt8b). Acesso em 16 out. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução a Filosofia da Educação: A escola progressiva ou a transformação da escola**. 6. ed. Companhia editora nacional – SP, 1971. [livro em PDF].

TESICH, S. **A government of lies (political ethics)**. The Nation, , n. 254, p. 12-13. Nova Iorque 1992.

TORRES, M. C. E.; CASTRO L. R. de. **Resgatando e Atualizando os sentidos da Autoridade: Um percurso histórico**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 87-96, nov. 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/250993245\\_Resgatando\\_e\\_atualizando\\_os\\_sentidos\\_da\\_autoridade\\_um\\_percurso\\_historico](https://www.researchgate.net/publication/250993245_Resgatando_e_atualizando_os_sentidos_da_autoridade_um_percurso_historico). Acesso em: 1 jul. 2022.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **A pragmática do professor e a experiência de liberdade educativa**. In: Experiência, educação e contemporaneidade. Marília/SP: UNESP, 2010.

TREVISAN, Amarildo Luiz *et al.* **Crítica dos Arquivos da Violência Escolar: Um olhar Filosófico e Psicanalítico**. Imagens da Educação , 12(3), 121-145, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v12i3.60244>. Acesso em: 1 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. (Coord) **Teorias da Violência na Educação: Formação de Professores para atuar em situações de conflito**, projeto registrado no Gabinete de Projetos do CE/UFMS sob nº 045847, aprovado na Chamada MCTIC/CNPq – Edital Universal nº 28/2018. Documento em PDF.

\_\_\_\_\_. **Moralidade, biopolítica e educação em tempos de pós-verdade**. CONJECTURA: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO (UCS), v. 25, p. 17-33, 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez, 1915-, **Ética**. 27. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005.

WORD, of the Years 2016 is... **Oxford Dictionaries**, 2016. Disponível em: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do Capitalismo de Vigilância: A luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Trad. George Schlesinger. 1. ed. Rio de Janeiro : Intrínseca, 2020.

ZUIN, A. A. S.; ZUIN, V. G. **A autoridade do professor no contexto da autoridade algorítmica digital**. Pro-Posições, Campinas. v. 30, p. 1-24, 2019.