

SENSO COMUM, EXPERIÊNCIA E AUTORIDADE: EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE INTOLERÂNCIAS¹

COMMON SENSE, EXPERIENCE AND AUTHORITY:
EDUCATION IN TIMES OF INTOLERANCE

Jeferson Luís da Silva*
Cleber Gibbon Ratto**

Resumo

Este trabalho busca refletir sobre a possibilidade de uma diluição de intolerâncias pelo aperfeiçoamento coletivo do senso crítico como meio de estimulação de uma consciência social e tecnológica. Centra-se na busca por um contexto no ambiente educacional capaz de conciliar formação, senso comum e experiências, mediado por um modelo de autoridade construído em um possível consenso social. Para essa tarefa, são abordadas perspectivas de autores como Maffesoli (2010), Benjamin (1994), Sennett (2014), entre outros. No decorrer deste trabalho, buscou-se encontrar um possível modelo interpretativo, tendo como estratégia a valorização do senso comum e da experiência enquanto motivadores de percepções e comportamentos, em especial, na relação professor-aluno, indispensável na tarefa do educar para a cidadania. Nesse sentido, o desenvolvimento de um senso crítico capaz de reconhecer a importância da organização social é aqui considerado potencial motivador para o reconhecimento da autoridade do educador, tanto pelo aluno como pela sociedade em geral.

Palavras-chave: Senso crítico. Educação. Autoridade. Senso comum. Experiência.

¹ Este artigo faz um recorte da dissertação *Educação, tecnologia e complexidade: um ensaio sobre as (im) possibilidades de saber/pensar na educação*, defendida em 2015, na linha de pesquisa “Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE.

* Bacharel e licenciado em Filosofia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE.
✉ blogdojsilva@gmail.com

** Pesquisador do CNPQ. Bolsista de Produtividade. Programa de Pós-Graduação em Educação/UNILASALLE. Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Inclusão/IPA.
✉ cgratto@hotmail.com

Recebido em: 22/11/2016
Aprovado em: 25/04/2017

Abstract

This work seeks to reflect on the possibility of a dilution of intolerance by the collective improvement of critical thinking as a means of stimulating a social and technological awareness. It focuses on the search for a context in educational environment which is able to reconcile training, common sense and experience, mediated by an authority model built on a possible social consensus. For this task, the perspectives of authors such as Maffesoli (2010), Benjamin (1994), Sennett (2014), among others, are approached. In the course of this work, we sought to find a possible interpretative model with the strategy of valuing common sense and experience as motivators of perceptions and behaviors, especially in the teacher-student relationship, what is imperative in the task of educating for citizenship. In this sense, the development of a critical thinking capable of recognizing the importance of social organization is considered here as a potential motivator for the recognition of the educator's authority, both by the student and by society in general.

Keywords: Critical thinking. Education. Authority. Common sense. Experience.

1 Introdução

Nos últimos meses, um crescimento considerável no número de pessoas envolvidas em conflitos de opiniões que iniciaram nas redes sociais e acabaram influenciando na dissolução de amizades chamou atenção da imprensa, motivando a publicação de algumas notícias, tais como “A era da grosseria *on-line*: cresce a intolerância nas redes sociais” (FERRARI; VARELLA, 2016). Uma rápida busca no Google pela expressão “intolerância nas redes sociais”, em 26 de maio de 2016, apontou mais de 50 mil *links* sobre o assunto, abordando diversos níveis de intolerância – da simples grosseria até os discursos de ódio.

As notícias sobre discursos de ódio retratam uma postura centrada na mobilização social em grupos por afinidade, cujo propósito são ações discriminatórias.

Geralmente, esse discurso se caracteriza por incitar a discriminação contra pessoas que partilham de uma característica identitária comum, como a cor da pele, o gênero, a opção sexual, a nacionalidade, a religião, entre outros atributos. (NICHEL; MARTINS; BORCHARDT, 2011, p.446)

Já as notícias sobre grosserias *on-line* se referem ao comportamento motivador de animosidades e acaloradas discussões, promotor de brigas e ofensas por discordância. Embora sejam comportamentos distintos, discursos de ódio e grosserias, ambos carecem de uma maturidade civilizatória, que é entendida como disposição para um melhor convívio social.

No entanto, um fator comum em ambos os comportamentos é motivado por um pensamento unilateral, defendido aqui como efeito da manifestação de intolerâncias. Nesse sentido, tanto os discursos de ódio quanto as grosserias, em diversos contextos, incluindo a internet, cada um ao seu modo, são considerados neste texto manifestações de intolerância.

O problema da intolerância enquanto pensamento unilateral não é algo novo, sendo considerado uma crescente tendência proveniente da falta de um senso crítico qualificado. Para Castells,

A identidade está se tornando a principal e, às vezes, única fonte de significado em um período histórico caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões culturais efêmeras. Cada vez mais, as pessoas organizam seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que elas são ou acreditam que são. [...]. Nessa condição de esquizofrenia estrutural entre a função e o significado, os padrões de comunicação social ficam sob tensão crescente. [...] E quando a comunicação se rompe, surge uma alienação entre os grupos sociais e indivíduos que passam a considerar o outro um estranho, finalmente uma ameaça. (CASTELLS, 2005, p.41)

Diante da crescente manifestação de intolerâncias, pode ser interessante buscar perspectivas sobre como qualificar um senso crítico. Principalmente se concordarmos que a formação de cidadãos críticos é uma das atividades da educação, orientação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais a capacidade de argumentação é entendida como relevante para o adequado exercício da cidadania, possibilitando ao aluno “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais” (BRASIL, 1998, p.7).

Nessa perspectiva, a noção de tolerância aqui defendida não implica um apaziguamento das diferenças ou sua equalização sob o custo dos consensos forçados. Entendemos que

[...] a tolerância não tem em si um objetivo próprio, um conteúdo específico, mas, antes disso, oferece condições para que os valores possam se desenvolver, ou seja, permite os direitos humanos, a liberdade do homem, e passa a ser um princípio fundamental na ordem social (HERMANN, 2006, p.129).

Sob esse olhar, o presente texto busca argumentar em favor de estratégias centradas no desenvolvimento de um senso crítico qualificado, em especial através da relação professor-aluno enquanto base educacional pautada por mediação e autoridade. Defendemos que o desenvolvimento do senso crítico é uma estratégia educacional possível na diluição ou enfraquecimento de intolerâncias.

2 Senso crítico: modos de saber e de autoridade

É delicado o fato de que a sociedade contemporânea esteja apresentando novas formas de conviver e pensar, elaboradas sob a influência das redes de compartilhamento e suas tecnologias em um mundo cada vez mais globalizado.

Para Postman (1994), Bauman (2007) e Baudrillard (1991), a tecnologia produz uma influência problemática, capaz de diluir a consciência social, promovendo um individualismo exagerado e alienante. Lévy (2005) e Castells (2005) recolocam a questão, apontando que é a falta de senso crítico que promove um relacionamento problemático com a tecnologia, levando à diluição da consciência social e ao estímulo do individualismo exagerado.

Embora esses autores discordem quanto ao agente motivador dos problemas sociais, todos entendem, cada um ao seu modo, que vivemos em uma época de mudanças, em que a tendência está na manifestação do pensamento unilateral e no culto ao individualismo. Eles sinalizam a importância de mediações através da política, do estado e da escola, no intuito de resgatar ou construir um projeto de sociedade e de indivíduo. Apontam, ainda, a necessidade do aperfeiçoamento coletivo do senso crítico como meio de estimulação de uma consciência social e tecnológica, algo também previsto nos PCNs.

É nessa direção que Fantin e Girardello (2009) conduzem seu artigo “Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais”. Nesse trabalho, as autoras defendem, entre outras coisas, a importância de ambientes educacionais capazes de promover inclusão digital, de forma a “[...] favorecer a formação crítica de cidadãos, não apenas de usuários [...]” (FANTIN; GIRARDELLO, 2009, p.78). Elas ressaltam a necessidade de uma perspectiva educacional que contemple dimensões sociais, intelectuais, culturais e tecnológicas, e na qual a construção de cidadania ocorra pautada na real participação de crianças, jovens e adultos na cultura.

Na perspectiva de Carraher (2002), qualificar o pensamento crítico “[...] implica em [sic] adotar perspectivas múltiplas para examinar as questões sob várias óticas” (CARRAHER, 2002, p.XXI), sendo que o desenvolvimento de um senso crítico qualificado demanda capacidade de contextualizar e de aplicar de forma sistemática as regras que atuam como balizadoras do pensamento.

Para Wittgenstein (2005), a constituição das regras de orientação do pensamento ocorre na linguagem e não deve ser individual, autorreferente. Segundo o autor, para que ocorra um pensamento consistente é necessário que os parâmetros de referência sejam sociais, públicos. A perspectiva de um modelo autorreferente implica um individualismo sem mediação, no qual a pessoa refere a si mesma, em culto ao “eu”, como parâmetro único de percepção e entendimento do mundo. Sobre a impossibilidade do pensamento constituído numa postura autorreferente, o autor pondera:

Suponhamos que cada um tivesse uma caixa e que dentro dela houvesse algo que chamamos de ‘besouro’. Ninguém pode olhar dentro da caixa do outro; e cada um diz que sabe o que é um besouro apenas por olhar o seu besouro. Poderia ser que cada um tivesse algo diferente em sua caixa. (WITTGENSTEIN, 2005, p.137)

Sob esse aspecto, a percepção individual, enquanto postura de isolamento social, bem como o pensamento totalitário oferecem dificuldades para o funcionamento adequado do ambiente compartilhado e do desenvolvimento da sociedade como um todo, podendo promover desentendimentos e barreiras ao exercício do senso crítico, estimulando em alguns casos, intolerâncias.

Segundo Aranha (2006), favorecer a formação crítica de cidadãos demanda, por parte dos envolvidos, uma clareza na concepção de sociedade e do indivíduo que se deseja construir, sendo necessário direcionar esforços e responder “Que tipo de pessoa se quer formar? Para qual sociedade?” (ARANHA, 2006, p.33).

Responder a essas perguntas não é uma tarefa simples. Envolve percebermos aspectos de nossa sociedade atual como a questão do senso comum, da experiência como manifestação espontânea diante do que nos afeta, além da questão da autoridade no ambiente escolar e na sociedade em geral.

O francês Michel Maffesoli é professor de sociologia com diversos livros publicados, se ocupando, principalmente, de assuntos relacionados ao imaginário popular e ao problema do senso comum, propõe uma prática de estudo centrada na compreensão da vida cotidiana. Defende a importância do senso comum, uma vez que é esse tipo de conhecimento o que nos torna aptos a lidar com as questões da vida cotidiana. O autor salienta que

Não se faz aqui a apologia do irracionalismo, até porque é o próprio dogmatismo que, invariavelmente, a ele conduz; trata-se simplesmente de esboçar uma teoria do conhecimento apta a admitir que a falta de acabamento estrutural da socialidade fica a exigir uma falta de acabamento intelectual. Deste modo, temos confiança na pluralidade das abordagens, sejam de que ordem forem, para elaborarmos a descrição, de um momento ou de um dado espaço, que seja a menos enganosa possível (MAFFESOLI, 2010, p.210).

Maffesoli (2010) define o conceito de socialidade como multiplicidade das experiências banais e coletivas, descomprometidas com a institucionalização ou racionalização dos fenômenos vividos cotidianamente.

O autor defende uma estratégia de raciocínio que valorize o imaginário do senso comum e assuma uma postura que opere como “ponto de vista”, no intuito de compreender o cotidiano ao invés de produzir conteúdo com a intenção de determinar quem está certo e o que é racional ou irracional. Sob essa perspectiva, cabe ao sociólogo chamar a atenção para a complexidade da vida e não atuar como um regulador desta (MAFFESOLI, 2010).

De fato, o que constitui cultura é a opinião, “os pensamentos das ruas e das praças”, que são ingredientes essenciais do cimento emocional da socialidade. Somente *a posteriori* elabora-se, então, o conhecimento erudito. [...] E chega a ser surpreendente que a cultura erudita mostra-se tão impermeável a tais manifestações. É, aliás, lícito supor que nesta impermeabilidade esteja a principal causa da esterilidade tão característica de uma grande parte das ciências humanas e sociais (MAFFESOLI, 2010, p.259).

Maffesoli (2010) parece apontar uma possível dificuldade quanto ao entendimento sobre o fenômeno do senso comum, uma vez que esse se manifesta num “estilo” próprio, muitas vezes:

[...] chocante, feito de diálogos, de notações que não encerram, necessariamente, vínculos lógicos – e ele apresenta odores e sons peculiares a toda animação não imposta do exterior. Em síntese, trata-se desta teatralidade que constitui a própria trama da vida cotidiana. [...] vemos que o “estilo” da banalidade nos convida menos a julgar, a criticar ou a decretar do que a conhecer, a compreender e a exprimir. Será menos glorioso? Não necessariamente – mas, sem dúvida, mais difícil. [...] A verificação que a nós é pedida, reside em parte na capacidade de exprimir, o mais adequadamente possível, os fenômenos sociais (MAFFESOLI, 2010, p.187).

O autor salienta, também, que ainda é forte a apologia da discriminação e da separação por conta de uma herança de dois séculos de prudência racionalista. Nesse sentido, sobre a importância do conhecimento comum, ele pondera: “não duvidemos do elevado número dos que nisto somente enxergam repetições, petições de princípio ou afirmações inverificáveis” (MAFFESOLI, 2010, p.199).

Esse parece ser o caso de Bachelard ao considerar o senso comum um obstáculo ao desenvolvimento da ciência. Na perspectiva de Bachelard (1996, p.36),

A finalidade da ciência é justamente contestar o mundo dos objetos do senso comum, rompendo com as evidências do mundo real, construindo um novo código de leitura através de um corpo de novos objetos e das novas relações entre eles, e de novos sistemas de conceitos e as novas relações entre

esses conceitos. Para tanto, a ciência supõe construção, não comportando a imediatividade nem a espontaneidade própria do senso comum que não se enquadraria no conceito de conhecimento científico justamente por ser um conhecimento imediato, carente de construção, não passando de um punhado de opiniões que caracterizariam uma forma de conhecimento falso que pensa o que existe tal como existe, sendo necessariamente conservador, fixista, ausente de crítica.

Para Maffesoli, nas relações sociais é relevante observar que,

Seja como for, é importante reconhecermos que a paixão e sua gesta continuam sendo suportes essenciais da vida societal. Depois é que vêm as justificações, as teorizações e as racionalizações. O que está em primeiro lugar é a pulsão que impele à ação, que incita a dizer, que preside a agregações diversas, que favorece atrações e repulsas, que ordena alianças – ou, em uma só palavra, o “não lógico” (MAFFESOLI, 2010, p.97).

Para o autor, a espontaneidade do afeto assume papel relevante na constituição das relações sociais e na tomada de decisão, em que a representação teórica do conhecimento é posterior, secundária ao processo da experiência coletiva, senso comum (MAFFESOLI, 2010). A espontaneidade do afeto possui um aspecto indomável na medida em que não obedece às regras do racionalismo, nesse sentido:

Com efeito, salvo em livros escolares, nada é unidimensional no seio da vida social. Em muitos aspectos, é ela monstruosa, fragmentada e sempre está em algum outro lugar que não aquele em que se acredita poder imobiliza-la. Em níveis profundos é o pluralismo que a move (MAFFESOLI, 2010, p.257).

Enquanto Maffesoli defende a importância do fenômeno da espontaneidade, própria do senso comum, como algo presente nas relações sociais que constroem mundos através da experiência, possibilitando um espaço de negociação, Bachelard parece defender que o verdadeiro conhecimento, a ciência, quando cautelosa do senso comum, das relações sociais, garante sua objetividade e qualidade, sendo essa ciência a única e legítima construtora.

Admitir o senso comum como algo inferior e a ciência como superior, única capaz de construir e, ainda, que aquele que constrói está hierarquicamente acima de sua construção pode não ser uma boa ideia quando aplicada às relações sociais, em especial quando acolhida no ambiente educacional. No entanto, não é raro surgirem interpretações onde o professor, formado na ciência do educar, tem como função “construir” o aluno através das garantias do conhecimento científico sob a responsabilidade da melhor construção.

Maffesoli (2010), ao reconhecer a importância do senso comum e das relações sociais na construção de mundos, permite o entendimento de outro caminho para o ambiente educacional, no qual o reconhecimento do outro em seu modo de existir possibilita a negociação e colaboração, permitindo ao professor potencializar a condição de possibilidade para transformações através do compartilhamento de experiências, saberes.

Outro autor que também entende o conceito de experiência como um saber constituído pelo fenômeno espontâneo do afeto é Walter Benjamin, filósofo alemão que se ocupou da questão da experiência produzindo diversos ensaios e reflexões sobre o tema.

Benjamin (1994, p.103) esclarece: “[...] experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória”. Nesse sentido, práticas tradicionais assumem um papel importante no comportamento social, fomentando integração ou intolerância, dependendo do contexto vigente.

Para o autor, existe uma relação dinâmica entre dois fenômenos, a experiência e a vivência. A experiência ocorre com ênfase nos estímulos que afetam o inconsciente através de uma impressão forte, trauma, enquanto a vivência é amparada e protegida pela percepção consciente que atua como um tipo de “escudo protetor”, que, ao amenizar a potência do estímulo, gera, em menor escala, uma onda de choque. Nesse sentido, trauma e choque se referem à intensidade de um dado estímulo, impressão do fenômeno. Segundo Benjamin (1994, p.111),

Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência.

Sob essa perspectiva, o conceito de vivência remete ao uso de barreiras que buscam impedir estímulos, evitando a espontaneidade própria da experiência, daquilo que afeta.

Tanto Maffesoli (2010) como Benjamin (1994) entendem o termo “experiência” como fenômeno pautado na manifestação espontânea de algo que nos afeta, estímulo. Ambos os autores destacam uma valorização baseada na prudência racionalista (Maffesoli) ou na vivência (Benjamin), com significativa desvalorização do conhecimento pautado no fenômeno da experiência, senso comum. Os autores apontam para a importância de considerarmos a experiência, aquilo que nos afeta, como principal influência na construção do conhecimento enquanto percepção de mundo, sabedoria.

Para Benjamin (1994), existe menos espaço para o surgimento de uma percepção de mundo baseada na experiência. Ele identifica alguns mecanismos que enfraquecem a possibilidade de experiência como o excesso de informação, a exigência de opinião para tudo e o acelerado modo de existir, que não favorece a disponibilidade de tempo para se sentir alguma coisa.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (BENJAMIN, 1994, p.202)

Na perspectiva de Benjamin, a experiência demanda um estar junto, oportunizando a troca de narrativas sobre o que nos acontece em diferentes modos de existir e de nos relacionarmos, diferentes formas de atribuição de sentido.

Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em conseqüência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância

viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. (BENJAMIN, 1994, p.200)

Segundo Benjamin (1994), esse processo de extinção da experiência ocorre pelo excesso de racionalidade, de explicações, com a vida sendo reduzida ao seu caráter mecânico, biológico, e a prática de um conhecimento objetivo capaz de explicar tudo e todos é o desejável. Como efeito, qualidade de vida se reduz a um tipo de isolamento tecnológico através do acúmulo de objetos que possam entreter seus usuários e satisfazer a necessidades próprias da lógica de consumo.

Sob esse aspecto, a educação pode possibilitar um espaço para o surgimento da experiência ao aproximar pessoas e estimular narrativas, tornando-se relevante na medida em que estimula e resgata a condição de possibilidade para a manifestação de um olhar que valorize a espontaneidade do afeto como um, entre outros, modo de conhecimento, diluindo a excessiva racionalidade.

Esta não é uma tarefa fácil, posto que se permitir sentir, experimentar, envolve estar implicado e com isso lidar com frustrações, angústias, medos e uma série de outras sensações entendidas como indesejáveis. Nesse sentido, a garantia da certeza em uma racionalidade excessiva pode se mostrar sedutora, ainda que frequentemente ocorra um tipo de isolamento, individualismo, com possível perda de sentido existencial.

Desse modo, a orientação aos educandos frente as múltiplas possibilidades de comportamento em resposta ao que afeta, no decorrer do processo da experiência, também é uma tarefa relevante na relação professor-aluno. Em especial, se concordarmos que um senso crítico qualificado demanda o desenvolvimento da competência de gerenciamento e autonomia.

Benjamin (1994) nem sempre reconheceu a experiência como um deixar-se afetar; essa é uma perspectiva que foi sendo refinada com o passar dos anos. Antes, o autor havia explorado outras possibilidades: na década de 30 adotou a percepção sobre a experiência como “conhecimento tradicional passado de geração em geração, e que vinha se definindo com a modernidade” (BAPTISTA; LIMA, 2013, p.451). Anterior a essa época, por volta de 1913, em seus primeiros escritos, Benjamin considerou a experiência como um saber mascarado, autoritário e opressor. Assim, a experiência retratava para ele um tipo de autoridade:

Trata-se de uma autoridade, mas uma autoridade constrangedora, que oprime a liberdade do jovem na busca pelo novo e pelo verdadeiro. O efeito dessa opressão nos jovens é um desânimo manifesto em sua incapacidade de visualizar outras qualidades de experiência. Em outros termos, é a própria experiência autoritária do adulto o que constrange o horizonte empírico daquele que procura a verdade. (BAPTISTA; LIMA, 2013, p.451)

Na atualidade, Richard Sennett (2014, p.27), historiador e professor norte-americano, propõe uma reflexão sobre a questão da autoridade e seus tipos e consequências. O autor se pergunta, por exemplo, como os adultos se realizam ao se tornarem autoridades? Sugere que “a necessidade de autoridade é fundamental”.

O autor argumenta que a demanda de reconhecimento da autoridade é uma construção que perpassa pela influência histórica, tradição cultural e predisposição psicológica dos indivíduos. Pondera que o medo, enquanto senso comum e manifestação espontânea, ocupa um papel central na maneira como nos relacionamos com o fenômeno da autoridade, tanto para quem exerce uma autoridade como para quem se subordina a ela. Segundo Sennett (2014),

Os adultos realizam uma parcela essencial de si ao serem autoridades: é um modo de expressarem interesse por outrem. Há um medo persistente de sermos privados dessa experiência. [...]. Hoje em dia, há também um outro medo relacionado à autoridade. [...] passamos a temer a influência da autoridade como uma ameaça a nossa liberdade, na família e na sociedade em geral. (SENNETT, 2014, p.27)

Sennett (2014) pondera que uma autoridade legítima é aquela percebida como capaz de julgar e tranquilizar. Se o vínculo da autoridade permite o reconhecimento dessas duas ações, isso sinaliza que esse vínculo é formado entre pessoas que se reconhecem como desiguais, em outras palavras, quando é dado um sentido às condições de controle e influência entre os envolvidos o vínculo de autoridade é reconhecido como legítimo. Sob esse aspecto, o efetivo exercício da autoridade depende de interpretações que favoreçam uma dada disposição à subordinação. No entanto, essa perspectiva parece favorecer um declínio da autoridade pública. Segundo o autor,

A autoridade, como processo constante de interpretação e reinterpretação, faz sentido nos assuntos íntimos, mas não na esfera pública. Existem razões estruturais para isso; o ritmo de crescimento e declínio de uma vida não é o ritmo de crescimento e declínio da sociedade. Existe um abismo intransponível – ou, para dizê-lo em termos positivos, cada um de nós pode reimaginar a autoridade em particular de um modo que não podemos fazer em público. Temos um princípio para criticar a sociedade, com base não na dedução abstrata sobre a justiça e o direito, mas em nosso conhecimento íntimo do tempo. (SENNETT, 2014, p.259)

Ao equacionar o fenômeno da autoridade como necessidade psicológica que surge na espontaneidade do afeto, Sennett (2014, p.260) conclui que a própria autoridade é

[...] também uma demanda idealista. [...] intrinsecamente um ato da imaginação. Não é uma coisa; é uma busca de solidez e segurança na força de outrem, que parece ser algo grandioso. Acreditar que tal busca possa ser consumada é, de fato, uma ilusão, e uma ilusão perigosa. Só os tiranos dão conta desse recado. Mas acreditar que a busca não deve ser conduzida é igualmente perigoso. Nesse caso tudo o que houver será absoluto.

Na medida em que Sennett (2014) vai apresentando perspectivas sobre o fenômeno da autoridade, fica claro que existem diversas formas de exercício de autoridade, limitadas apenas pela imaginação. No entanto, o autor aponta para uma forma sustentável de autoridade, aquela que ocorre no livre reconhecimento, uma valorização de um ou mais indivíduos para outro.

A vida parece completamente sem sentido quando nada se considera dependente dela. Não ser pai nem mãe, autor ou originador de coisa alguma é sentir-se deslocado do mundo, inteiramente gratuito e supérfluo. É, na plena acepção da palavra, ser sem importância. Daí o anseio da maioria dos homens por alguma forma de autoridade, isto é, pelo reconhecimento de sua importância, pela justificação de sua existência. (SENNETT, 2014, p.233)

Colocando no centro da questão a necessidade da pessoa em ser reconhecida, Sennett (2014) sugere que uma forma humanizada de autoridade é aquela que trabalha na perspectiva da tomada mútua de decisão, na qual os subordinados se tornam participantes, coorganizadores. Sennett (2014, p.233) apresenta como exemplo a organização de algumas indústrias:

Uma reação mais humana ao problema da dominação através da cadeia de comando são as idéias de cooperação e tomada mútua de decisões que animam os movimentos de co-gestão nos Estados Unidos. [...] A co-gestão reconhece a necessidade elementar de uma cadeia de comando. Reconhece a necessidade de coordenação e das diferenças de aptidão e força humanas numa hierarquia. O que ela se recusa a aceitar é que o poder dos que estão em patamares superiores da escala seja reproduzido, em caráter absoluto, sobre os que estão nos patamares inferiores.

Na perspectiva de Sennett (2014), é o amparo uma necessidade humana fundamental e representa o que buscamos na figura da autoridade. Nesse sentido, uma autoridade legítima seria aquela que busca genuinamente cuidar do outro, ao mesmo tempo em que sustenta uma relação de respeito quanto à sua singularidade e aos seus interesses. O autor defende que não é possível falsificar um amparo. “Nenhuma pessoa, por mais bem-intencionada que seja como personalidade, é capaz de dar amparo a outra, como se se tratasse de uma mercadoria. Tampouco se granjeia interesse como quem extrai lucro de um investimento” (SENNETT, 2014, p.165).

Ao que parece, na perspectiva de uma autoridade legitimada pelo amparo, proposta por Sennett (2014), na qual ocorre o reconhecimento do outro, uma possível consequência é a colaboração e tomada de decisão mútua, favorecendo a confiança, a narrativa e a condição de possibilidade para o surgimento da experiência enquanto aquilo que afeta positivamente na construção de um senso crítico qualificado. Isso lembra no âmbito da escola, a percepção freiriana de uma educação para autonomia, na qual o amparo do educando perpassa pela postura diferenciada entre autoridade e autoritarismo enquanto saber necessário à prática educativa, uma vez que no autoritarismo não ocorre o reconhecimento, promovendo dependência e não autonomia.

Segundo Taylor (1994),

[...] o não reconhecimento ou o falso reconhecimento [...] pode ser uma forma de opressão, aprisionando o sujeito em um modo de ser falso, distorcido e reduzido. Além da simples falta de respeito, isso pode infligir uma grave ferida, submetendo as pessoas aos danos resultantes do ódio por si próprias. O devido reconhecimento não é meramente uma cortesia, mas uma necessidade humana vital. (TAYLOR, 1994, p.25)

Essa perspectiva pode se mostrar promissora no ambiente educacional, uma vez que o amparo permite que o afeto seja condição para o reconhecimento e legitimidade do exercício da autoridade do professor, possibilitando, assim, uma melhor mediação, orientação e diluição de conflitos, potencializando as relações sociais, a negociação, colaboração e a confiança mútua.

Diferentemente de Sennett (2014), Alain Renaut (2004) pondera que a crise da autoridade na escola é uma questão própria da consolidação da democracia:

[...] faz parte da própria lógica da modernidade democrática renovar todas as relações de autoridade evidenciando que nenhum poder pode verdadeiramente exercer-se, doravante, sem ter a preocupação de obter, de uma maneira ou de outra, a adesão daqueles sobre quem se exerce. [...] A lógica desses valores, tanto a da igualdade como a da liberdade, não implicará ela própria a desvalorização, ao mesmo tempo que de todos os modos antigos de dominação, desta figura da autoridade que, nomeadamente sob a forma de autoridade parental ou sob a do mestre, permaneceu tanto tempo, independentemente das transformações que pôde conhecer, constituinte de tantos poderes, incluindo o de educar? (RENAUT, 2004, p.15)

Para Renaut (2004), o exercício de autoridade presente na tradição da escola deve ser substituído pelo espírito de contrato, no qual pais, alunos e professores devem esclarecer, através de um diálogo democrático, os esforços e modos de transmissão dos saberes, legitimando os processos de autoridade. Nesse sentido Renaut (2004, p.191) esclarece:

O fim da autoridade não é portanto, repito, o seu desaparecimento, e por outro lado significa ainda menos o desaparecimento do poder como tal. O que nosso percurso quis apontar e tentar medir corresponde antes ao fim dos dispositivos de poder organizados para funcionar prioritariamente através da autoridade, que dizer sob a forma de um superpoder que já não vem limitar o reconhecimento de nenhum direito. Que o desaparecimento de tais dispositivos fragiliza os poderes em causa, estou de acordo e nunca deixei de sublinhar ao longo deste livro. Resta então saber o que fazer perante os aborrecimentos suscitados por esta fragilização.

Embora sigam caminhos diferentes, Sennett (2014) pelo viés psicológico e Renaut (2004) pela cultura, cada um sugere o diálogo, a negociação como o caminho desejável no intuito de melhor entender e suprir necessidades, amparar, assim como uma melhor forma de legitimar a questão da autoridade na atualidade.

3 Considerações finais

Uma interpretação possível em relação à perspectiva dos autores abordados consiste em considerar como uma possível questão em educação, para diluição de intolerâncias, o entendimento e reconhecimento do afeto e suas consequências, condição espontânea do humano. Nesse sentido, uma postura desejável em educação não é de uma autoridade que impõe suas certezas como faz o engenheiro a um objeto, mas alguém que está implicado nas relações sociais e suas múltiplas percepções, promovendo, na medida do possível, o compartilhamento de experiências, crenças, expectativas, percepções e narrativas, ou seja, um trabalho eminentemente hermenêutico.

Nesse sentido, é possível que a educação não opere adequadamente quando seus representantes autoritariamente destituem de legitimidade o saber do sujeito da ação, que é indivisível de suas narrativas e relações sociais. Em outras palavras, diferente das engenharias, da física ou de áreas tecnológicas, a educação não trata apenas de explicar como as coisas funcionam e de determinar sua ordem a partir de um único olhar, seja ele científico ou não, mas de promover uma percepção capaz de acolher múltiplas possibilidades, pensamento crítico, no qual “não vemos as coisas como são, mas como somos” (DEMO, 2012, p.1).

Ao que parece, é no caminho da negociação coerente, do exercício hermenêutico e do diálogo constante que a educação talvez encontre maneiras alternativas para o desenvolvimento de um senso crítico conciliatório capaz de diluir intolerâncias. Igualmente, o reconhecimento da autoridade do professor enquanto potencial orientador no processo da experiência como estímulo, para o aprendizado do gerenciamento coerente do comportamento sobre o que afeta, é componente importante na competência da autonomia.

Educar para um senso crítico conciliatório, para a autonomia como proposta pedagógica, parece demandar por uma autoridade capaz de ocupar esse lugar, conquistando o reconhecimento através da construção de vínculos afetivos, respeito mútuo e confiança dos educandos.

Referências

- ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BACHELARD, G.; A formação do espírito científico. Ed., Contraponto: Rio de Janeiro, 1996. P.36
- BAPTISTA, Luis Antonio; LIMA, João Gabriel. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. *Princípios*, Natal, RN, v. 20, n. 33, p. 449-484, jan./jun. 2013.
- BAUDRILLARD, J. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
- BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CARRAHER, David William. *Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. v.1.
- DEMO, P. Não vemos as coisas como são, mas como somos. *Fronteira da educação*, Recife, v.1, n.1, p.1-23, 2012. Disponível em: <http://fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/download/7/11>. Acesso em: 14 fev. 2015.
- FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 69-96, 2009.
- FERRARI, Bruno; VARELLA, Gabriela. *A era da grosseria on-line*. 2016. Disponível em: <http://epoca.globo.com/vida/experiencias-digitais/noticia/2015/08/era-da-grosseria-line.html> Acesso em: 26 maio 2016.
- HERMANN, N. Racionalidade e a tolerância no contexto pedagógico. In: FÁVERO, A. A.; ALBOSCO, A.; MARCON, T. (Org.). *Sobre a filosofia e a educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: 34, 2005.

MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

POSTMAN, N. *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel, 1994.

RATTO, C. G.; HENNING, P. C. (In) comunicabilidade e tolerância na educação: notas a partir de Nietzsche e Merleau-Ponty. *Pro-Posições [on-line]*, v. 22, n. 1, p.117-130, 2011.

RENAUT, Alain. *O fim da autoridade*. Lisboa, Instituto Piaget, 2004.

SILVA, Rosane Leal da; NICHEL, Andressa; MARTINS, Anna Clara Lehman & BORCHARDT, Carlise Kolbe Discursos de ódio em redes sociais: jurisprudência brasileira. *Revista Direito GV [Online]*, v. 07, n. 02, p. 445-468, jul./dez. 2011.

SENNETT, Richard. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

TAYLOR, Charles. The politics of recognition. In: _____. *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton: Ed. Amy Gutmann; New Jersey: Princeton University Press, 1994.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.