

Cleriston Petry

**DA ESCOLA SEM SENTIDO À ESCOLA SEM FUN-
ÇÃO: POR UMA CONSTITUIÇÃO DA *SKHOLÉ***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação – FAED, da Universidade de Passo Fundo – UPF, sob a orientação do Professor Doutor Angelo Vitório Cenci, para a obtenção do título de doutor em educação.

Passo Fundo

2017

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci pela confiança em ter aceitado orientar-me nesses quatro anos de doutorado. Nesse período, foi um professor e pesquisador fundamental nas suas indagações, orientações e sugestões que me levaram a pensar o mundo e os problemas teóricos tratados nesta tese de modo mais crítico, adequado e com uma perspectiva plural e ética acerca da sociedade e da educação.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa, por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP), sem o qual seria difícil pensar e indagar os problemas a fundo, estabelecer relações originais e ter as condições de possibilidade de contribuir com o pensamento educacional brasileiro.

Ademais, foi no doutorado que a CAPES financiou o estágio doutoral na Universidad Carlos III de Madrid por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). Agradeço profundamente o investimento público, pois a experiência no exterior trouxe a oportunidade de aprofundar as investigações, aprimorando os argumentos, a coleta de material bibliográfico e a experiência como estrangeiro num país maravilhoso como a Espanha, capaz de inspirar o autor na compreensão do passado como elemento fundamental do “mundo”.

Meu agradecimento e reconhecimento ao Prof. Dr. Antonio Gómez Ramos que tão bem me recebeu na Universidad Carlos III. Minha investigação só ganhou em qualidade ao tê-lo como um professor e modelo de intelectual.

Mas, esses financiamentos não seriam possíveis sem o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Assim, agradeço pela luta e trabalho constante por criar e buscar as oportunidades de pesquisa. Ao coordenador, Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco, um pesquisador e professor que não mede esforços para qualificar o PPG. Sua seriedade, ética e compromisso com a pesquisa são exemplos para todos os que almejam fazer parte do universo acadêmico e da pesquisa em educação.

Ao Núcleo de Pesquisa em Fundamentos da Educação (NUPEFE) que em alguns de seus encontros tive a oportunidade de apresentar resultados da pesquisa e contar com as questões e críticas pertinentes de colegas e professores.

Muito obrigado aos professores Dra. Margarita Sgró e Dr. José Pedro Boufleuer por terem aceitado participar da banca de qualificação e defesa. As observações, apreciações e críticas foram fundamentais para revisar posições, ampliar argumentos e insistir na plausibilidade e correção das ideias defendidas na presente tese. A presença desses pesquisadores honra-me.

Ao professor Dr. Altair Alberto Fávero por ter aceitado o convite de fazer parte da banca de qualificação e defesa. Sua presença é importante para mim, na medida em que sempre foi uma inspiração como professor, na exigência da qualidade das aulas e da formação docente.

Ao Prof. Dr. Edison Alencar Casagrande que me introduziu na pesquisa, me apresentando as obras de Hannah Arendt. Acreditar em mim naquele momento fez-me, sem dúvida, ter chegado até aqui. Sou imensamente grato.

Obrigado aos meus amigos. Eduardo Morello, pelas discussões sobre os escritos de Hannah Arendt. Aos amigos Claudeonor Vargas e Maurício Martins, cada um com sua singularidade, foram apoios importantes para superar desafios e servem de modelo como pessoas e profissionais.

Quero lembrar, especialmente, de minha mãe, Erna Seifert. A busca por fazer bem feito pelo simples prazer de fazê-lo teve um aprendiz. Com Richard Sennett compreendi que se trata de um elemento crucial para a conquista de respeito de si. Mesmo em condições adversas não desejou que seus filhos apenas ganhassem a vida, mas que fossem felizes.

No leo a aquellos escritores a que leo para tomarlos de autoridad, sino para que con su pensamiento me ayuden a pensar, me tiene sin cuidado que una vez digan una cosa y otra vez otra. No soy abogado que voy a buscar en las obras de los grandes pensadores sentencias de ningún Tribunal Supremo. Y si cito sus pensamientos es para que me ayuden en el mío, y ayuden en el suyo a mis lectores.

Miguel de Unamuno

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. [...] Te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo [...]. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa [...]. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.

Julio Cortázar

RESUMO

Apresento nesta tese uma investigação acerca da especificidade da escola no contexto do “novo capitalismo” e seu desdobramento “neoliberal”, extraindo uma tipologia escolar marcada pela “linguagem da aprendizagem” em detrimento da “linguagem da educação”. Num contexto em que tudo passa a ser “tempo produtivo”, o problema é pensar uma escola que esteja instaurada numa lógica diferente dos interesses da família, da sociedade, da política e, especialmente, do “novo capitalismo”. Procedo com uma interpretação de um conjunto de bibliografias no intuito de estabelecer um marco conceitual acerca das características fundamentais desse contexto, evidenciando o caráter instrumental e utilitário da escola que, assim, perde sua especificidade e fragiliza a essência da educação, que é a “natalidade” (Arendt). Trata-se de *forçar* os conceitos e explicitá-los argumentativamente para ressignificá-los, almejando defender um sentido da escola para além do “novo capitalismo”. Defendo, portanto, que o “novo capitalismo” cristalizou elementos da Modernidade como a desconsideração do passado, o *pathos* do novo e, em alguma medida, a conversão de todas as esferas e experiências em “trabalho” (*labor e/ou work*). Isso converteu a escola em um espaço de “produção” e/ou de “consumo”, evidenciado pela introdução na linguagem escolar de um léxico da gestão empresarial. Uma escola que possa preservar a novidade das “novas gerações”, que lhes dê a oportunidade de experimentarem a si mesmas e ao mundo como “novos”, só pode ser uma instituição conservativa do “tempo livre” instaurada no “tempo presente” (*skholé*). No “novo capitalismo”, é possível que a escola seja o único espaço em que as pessoas tenham a oportunidade de experimentar o mundo e a si mesmas sem as injunções da utilidade ou da funcionalidade. Na escola, o mundo é desprivatizado, tornado público, um *isso*, um *aqui* e um *agora*. Isso ocorre experimentando o mundo, manipulando-o e agindo; respondendo às indagações das “matérias”, dos colegas e dos professores; pensando sobre o que aconteceu e acontece; introduzindo as crianças e jovens no mundo, em suas linguagens, cultura e passado, apoiados pela segurança, cuidado e responsabilidade dos adultos. Se no “novo capitalismo” os indivíduos sentem que não controlam mais o tempo, porque não há longo prazo, a escola é o contraponto àquele, um momento e um evento em que não há a preocupação com “matar o tempo”, “passar o tempo” ou estar sob o controle do relógio. A *skholé* é o tempo e o espaço privilegiado para estudar, pensar e agir. Sem essa concepção atualizada de *skholé* a escola não pode ser escolar. Em tempos sombrios a *skholé* é a esperança que depositamos na chegada de cada nova geração.

Palavras-Chave: Escola. Novo Capitalismo. Tempo Livre. Tempo Presente. Hannah Arendt.

ABSTRACT

In the present thesis, I present an investigation about the specificity of the school in the context of the “new capitalism” and its ramification “neoliberal”, extracting a scholar typology emphasized by the “learning language” instead of the “educational language”. In a context that everything becomes “productive time”, the problem resides in thinking a school that would found itself in a different logic from the interests of family, of society, of politics, and, specially, of the “new capitalism”. I proceed, then, with an interpretation of a collection of bibliographies seeking to establish a conceptual mark about the fundamental characteristics of this context, evidencing the instrumental and utilitarian character of the school that, consequently, loses its specificity and weakens the essence of education, which is the “natality” (Arendt). It is about *pushing* the concepts and making them explicit with arguments, aiming to redefine them, defending, thus, a meaning of the school beyond the “new capitalism”. I defend, therefore, that the “new capitalism” has crystallized elements of Modernity such as the disconsideration of the past, the *pathos* of the new, and, in some manner, the conversion of all the spheres and experiences in “labor/work”. This has converted the school in to a space of “production” and/or “consuming”, evidenced by the introduction of a business management lexicon in the school language. A school able to preserve the newness of “new generations”, that gives to them the opportunity of experiencing themselves and experiencing the world as “new”, can only be a institution that is conservative of the “free time” established in the “present time” (*skholé*). In the “new capitalism”, the school may become the only space that people have the opportunity of experiencing the world and themselves without the injunctions of the utility or the functionality. In the school, the world is deprivatized, turned public, a *thing*, an *here* and a *now*. This occurs experiencing the world, manipulating it and acting; answering the questions of the “subjects”, of the colleagues and of the teachers; thinking about what has happened and what happens; inserting children and young people in to the world, in its languages, culture and past, supported by the safety, care and responsibility of the adults. If in the “new capitalism” the individuals feel that they can’t control time anymore, because there is not a long term, the school is the counterpoint of that, a moment and an event that does not have the concern about killing time, spending the time or being under the control of the clock. The *skholé* is the privileged time and space for studying, thinking and acting. Without this updated conception of *skholé*, the school cannot be scholastic. In somber times, the *skholé* is the hope that we deposit in the arrival of each new generation.

Keywords: School. New Capitalism. Free Time. Present Time. Hannah Arendt.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 AS ORIGENS DA DESCONSIDERAÇÃO DO PASSADO PELO “NOVO CAPITALISMO” E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO E À SINGULARIZAÇÃO	24
1.1 Do “capitalismo burocrático” ao “novo capitalismo”	25
1.2 A convergência entre o “novo capitalismo” e a fase atual do “neoliberalismo”	33
1.3 O fim da Tradição e a desconsideração do passado	45
1.4 A singularização no “novo capitalismo”	55
1.4.1 Identidades à deriva	56
1.4.2 A revelação do “quem” na ação e no discurso	59
1.4.2.1 Excurso: sobre o “indivíduo singular”	68
1.5 A “linguagem da aprendizagem” e o “novo capitalismo”	74
2 “NÃO FAZEMOS NENHUMA DISTINÇÃO ENTRE O TEMPO HABITUAL E O TEMPO DE TRABALHO”	87
2.1 O trabalho como <i>labor</i> e a <i>laborização</i> da escola	89
2.2 “O futuro: essa estranha ameaça”	104
3 A ESCOLA, “LONGE DO RUÍDO MUNDANO”?	121
3.1 A “ação” na escola e sua relação com o mundo	125
3.2 Por piedade se desescolariza a escola	129
3.3 Estar na escola não é padecer	140
3.3.1 A “configuração” escolar da ação	145
3.3.2 “Uma pomba pousou num ramo e se colocou a refletir sobre a existência”	150
4 EROS PEDAGÓGICO E <i>AMOR MUNDI</i>	171
4.1 Tempo livre, Eros pedagógico e <i>amor mundi</i>	185
4.2 Introduzir no mundo: a metáfora do estrangeiro	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS	219

INTRODUÇÃO

A filosofia da/como educação [...] é tentar mais uma vez as palavras e os verbos, a fim de expô-los para que eles possam começar de novo a significar algo ou a falar de algo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.21).

No mestrado perguntei-me sobre *o papel da escola* no contexto da ascensão da esfera social. Sem dúvida é uma questão urgente a ser respondida e as instituições, Estado, família e a própria escola, têm-se ocupado direta ou indiretamente em tentar oferecer algumas “luzes” teóricas para essa indagação. Como toda pergunta pressupõe uma teoria que a fundamente – já que não perguntamos sobre o que não sabemos, ou ainda, perguntamos a partir da consciência do que ignoramos (talvez a maior lição de Sócrates) - a que plantei estava fundada numa concepção “funcional” da sociedade e da escola. Assim, a pergunta se baseava numa visão de mundo para a qual a escola precisa ter uma função, ou seja, atender alguma *necessidade* básica para a sobrevivência dos indivíduos e de seus grupos. Sem uma função a escola corre o risco de desaparecer, pois não é mais necessária. Esses pressupostos – que poderíamos remontar à Antropologia Funcionalista de Bronislaw Malinowski (1978) – não estavam claros para mim, me levando à conclusão de que a escola seria importante para formar cidadãos que, por sua vez, renovariam um mundo em vias de desaparecer. Noutros termos, a escola, dentre outras coisas, teria uma “função política”, mesmo que meu argumento tentou “livrar” a escola dessa relação rechaçada por Arendt. A educação implica uma relação geracional, entre aqueles que são herdeiros do mundo e aqueles que ainda não o são, mas que de algum modo já participam nele. Por isso, na educação há uma “desigualdade temporal” com vistas à introdução dos *novos* num mundo que os espera. Pode ser que minha investigação tenha “padecido” de uma visão instrumental, na medida em que a mentalidade da fabricação (*work*) invadiu o âmbito educacional, em que se julgam todas as coisas, as pessoas e as atividades a partir da utilidade, tal como ocorre hoje com a política.

O tema de investigação do doutorado continua sendo a escola. Porém, a questão não tem mais seu pressuposto funcionalista. Não é estranho que a escola tende a ser hoje um espaço de tédio, de estresse e de infelicidade, pois afinal, se converteu em um lugar donde os participantes trabalham (*work* e *labor*); onde professores e gestores pensam suas propostas a partir de uma perspectiva de que é “necessário” formar *para*, educar *para*, ensinar *para* numa visão de que é preciso deliberar entre os muitos fins possíveis e os meios correspondentes para “produzir” o que se deseja: cidadãos, pessoas autônomas, profissionais, empreendedores,

trabalhadores ou com vistas à política, à democracia ou às necessidades sociais. Se tudo precisa ter uma função, qual a função da função? Ou qual a utilidade da utilidade? Os estudantes, numa “escola instrumentalizada”, vivem acoitados por um futuro que ainda não é, que os oprime e os distancia de si mesmos e do presente. “Esse caminho provavelmente inútil por completo, esse dia provavelmente perdido, essa esperança provavelmente vã” (KAFKA, 2004, p.239)¹. O sentido da atividade educativa não pode estar no resultado, porque a educação não produz. Trata-se, por outro lado, de investigar sobre o sentido da escola. Quando eu pergunto sobre o sentido da escola, estou pensando sobre sua especificidade, isto é, o que torna a escola *escolar*? Há uma linguagem e atividade específicas do escolar e da educação? Pretendo demonstrar, argumentativamente, que uma escola com sentido é uma escola sem função, pois a função não pode ser o sentido do *escolar* e a especificidade da escola não reside em ser útil ou funcional.

Por muitas vezes as escolas tendem a ser qualquer coisa, menos escolas: são cuidadoras de crianças abandonadas por seus pais, cumprindo uma “função vital”; são agentes vocacionais ou preparatórios para vestibulares, ENEM e outros provões de larga escala; são espaços para entreter as crianças e jovens, “matar o tempo”, no período em que estão longe de suas casas; são escolas de trabalho, de fazer coisas, de provas e exames; e, por fim, são escolas que socializam para a “vida”, para o consumo, para a sociedade e para as condições culturais do “novo capitalismo” e, conseqüentemente, para a nova racionalidade neoliberal. Segundo Resende, a escolaridade obrigatória não está em questão e, portanto, o fim da escola como instituição. Em suas palavras, “o ato continuado de matricular as novas gerações nas escolas resulta, hoje em dia, de expectativas diversificadas que os pais procuram obter da escola” (2008, p.22). Embora as demandas sejam múltiplas, pensá-las-ei a partir de uma tipificação de funcionalidades, especialmente as elaboradas por Maschelein e Simons (2013). No contexto da criação das escolas a partir da Modernidade, todas elas se justificam e são justificadas socialmente a partir de alguma necessidade que atendem ou deveriam atender. Nesse sentido, resulta imperioso destacar que o fenômeno que me preocupa nesta tese não é o fim institucional da escola, mas o fim da escola *escolar*, isto é, da escola pensada como um espaço que instaura o “tempo livre” distinto do “tempo produtivo”. Uma escola necessária e da necessidade não é uma escola escolarizada. A especificidade da escola está em ser uma instituição do “tempo livre” que possibilita a instauração do “tempo presente” em que os alunos são introduzidos no mundo (*skholé*).

¹ Todas as traduções em espanhol são de minha autoria. Mantereí algumas citações na língua original para respeitar o estilo e especificidade da estrutura que revelam um sentido singular ou uma estética única.

Esse problema é fundamental porque vivemos a emergência de um “novo capitalismo” cujo lema é “não há longo prazo” (Sennett). Desse modo, não há como considerar que a *skholé* seja possível em qualquer espaço, independente da instituição escolar, como argumentam Masschelein e Simons (2014, p.161). O risco de cairmos numa esperança sem fundamento, num “voluntarismo” irrealista (idealista?) é grande num contexto marcado pela vitória do *animal laborans* ou, mais precisamente, nas condições contemporâneas do capitalismo. A *skholé* pode acontecer fora da escola, mas negar à escola institucional a sua escolaridade específica é defender um espaço que carece de sentido e limita as oportunidades de que cada um possa começar outra vez.

No “novo capitalismo”, empresas modernas e bem estruturadas estão sendo modificadas, reorganizadas e desconstruídas somente para poder demonstrar que são capazes de se adaptar, de mudar e que seus empregados têm de ser, nessas circunstâncias, flexíveis, maleáveis, dispostos a abrir mão das posses que lhes prendem a um lugar. Isso exige que o indivíduo constantemente esteja adquirindo novas capacitações e, por outro lado, a não construir uma identidade permanente porque precisa sempre estar disposto a mudar, a correr riscos e a se adaptar a novos contextos, novos grupos e novos projetos, desejoso de ampliar os contatos potencialmente lucrativos. Vivem nas condições de uma “superficialidade degradante” (Sennett), pois não há tempo para discussões e enfrentamento de problemas profundos. Pensar e elaborar sentidos demanda tempo. Tempo que as novas empresas não possuem. Elas estão voltadas ao futuro, considerando o passado como retrógrado e sinal de atraso. A experiência, que possui profundidade, é um entrave para a mudança da empresa. Por isso, as novas empresas não podem mais contar somente com a formação de profissionais que dominam amplamente sua área, como especialistas, mas que, além disso, sejam capazes de aprender a todo o momento, “aprender a aprender”. Nesse sentido, o “novo capitalismo” justifica a apropriação, por parte da escola e de seus discursos, de uma “linguagem da aprendizagem” (Biesta).

Convergente ao “novo capitalismo” está o “neoliberalismo” que introduz injunções específicas na escola a partir da generalização da competição, do culto à empresa e da formação do “empreendedor”. Num contexto em que tudo passa a ser “tempo produtivo” (Masschelein; Simons, 2013), é possível pensar numa escola que esteja instaurada numa lógica diferente dos interesses da família, da sociedade, da política e, especialmente, do “novo capitalismo”?

Para tratar desse problema, especialmente sobre a especificidade do escolar e suas condições de possibilidade no contexto de ascensão do “novo capitalismo”, nas páginas que

seguem, alguns pensadores auxiliam-me a pensar e a fornecer respostas possíveis para o meu problema. Paraphrasing Miguel de Unamuno (2008), na epigrafe que serve de entrada para a presente tese, não sou advogado de um tribunal para defender as argumentações alheias e as querelas entre os autores. O exercício de pensamento que propus implica a autonomia intelectual para enfrentar o problema sem ficar tomando os escritores como simples autoridade. É claro que eles são autoridades. Mas eles não devem eximir o autor da tese de sua responsabilidade frente aos argumentos. Foram escolhidos justamente porque suas obras representam as condições de possibilidade para se pensar o mundo que estamos vivendo, em especial, sobre: o que estamos fazendo na escola? O que podemos fazer? É preciso continuar a “fazer coisas”?

Pretendo que os argumentos da tese sejam plausíveis, em que a “prova” é uma questão de demonstração do relacionamento lógico entre os argumentos: o pesquisador toma em seus ombros o fardo da plausibilidade (SENNETT, 2014, p.72). Tal fardo implica argumentar acerca da conexão lógica entre autores distintos com problemáticas e interesses distintos sob a égide de um problema comum em que fica evidenciada a autoria da tese. Não se trata de um palco de batalhas argumentativas no qual me escondo do debate a partir de uma perspectiva positivista de neutralidade. Hannah Arendt é a “ancoragem” central da tese, isto é, a partir de seus estudos estabeleço uma postura normativa para pensar e criticar a escola. Ao longo do texto penso novas relações e interpreto determinadas ideias no intuito de seguir o argumento e de enfrentar o problema de pesquisa. Trata-se, também, de reinterpretar o sentido educacional da obra de Arendt à luz dos problemas atuais, cuja tese é um conjunto de “experiências de pensamento”. Esses exercícios são inspirados em Arendt, no seu modo de escrever e pensar. O pensamento se volta aos acontecimentos, ao que se passa no mundo e, na escola, em particular. Uma preocupação não necessariamente em conhecer a realidade, mas de compreendê-la e de se posicionar em relação as indagações do mundo. Nesse sentido, os “exercícios de pensamento”, “não são parte de uma disciplina acadêmica, mas sim expressões de indisciplina. Eles surgem da realidade de incidentes, incidentes de experiência vivida” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.16). Além disso, num país em que tudo parece estar em crise, pensar é a exigência a cada um de nós, não somente de filósofos, mas também de filósofos, para voltar às questões cruciais e à essência da educação (ARENDR, 2007, p.223) e à especificidade da escola (repercutindo as implicações da “natalidade”).

Minha interpretação, da relação teórica entre Arendt e Sennett, por exemplo, é que algumas alterações no capitalismo cristalizaram determinados elementos presentes na Modernidade, porque o “novo capitalismo” não veio do nada. A questão do tempo é uma intuição pre-

sente nas obras de Sennett acerca do “novo capitalismo”, embora o autor não investigue as consequências para a educação e a escola.

A relação do tempo e o *escolar* é enfrentada por Masschelein e Simons (2013), na disjuntiva entre “tempo livre” e “tempo produtivo”, amparados em Hannah Arendt, embora ambos os autores não esclareçam conceitualmente qual escola seria *escolar* em relação às atividades e suas implicações com uma concepção de tempo – que exige pensar o tempo escolar relacionando-o com a ação, o *labor* e a fabricação. A originalidade do presente estudo é a de pensar o sentido da escola no marco conceitual de compreensão da *vita activa* (Arendt) a partir da concepção de “tempo livre”, evidenciando assim o limite da obra de Masschelein e Simons. Ambos os autores enfatizam a questão central, a escolaridade do escolar, mas não a explicam dentro do contexto das categorias da *vita activa* de Arendt, apesar da autora ser uma das referências fundamentais do livro *Em defesa da escola* (2013).

Masschelein e Simons, em publicação posterior ao público brasileiro (2014), ampliam a compreensão sobre a escola desde a problemática acerca da escola “perfeita” como escola pública. É a partir do conceito arendtiano de “público” que os autores distinguirão, dentro dos escritos de Arendt, duas concepções de escola: a) a escola como “introdução” e; b) a escola como o espaço público. Em relação a primeira (a), a escola possibilita aos estudantes adentrarem ao “mundo”, interpretado como sendo equivalente ao “espaço público”. A escola promove o acesso à esfera pública, sendo uma instituição de passagem. “Para se tornar parte do mundo [...], as pessoas devem (poder) falar ‘a linguagem desse mundo’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.182). As crianças e jovens são chamados, na escola, de estudantes (os “ainda não”, embora, “capazes de”). Por outro lado (b), a escola é um espaço de “profanação”, em que não há propriedade privada, porque todos têm acesso ao “mundo”. A escola abre espaço para um novo começo e para o “uso livre”. A suspensão do mundo² implica um conceito de espaço público entendido como um lugar de ninguém, um tempo de ninguém e um tempo para ninguém em particular (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.185). Nessa perspectiva, a escola não é um espaço de introdução porque o mundo não tem *portão* de entrada e, assim, a escola não deve ser concebida como um *portão*. A consequência, segundo os autores, é o imperativo de se conceber a escola em que nem a tradição, nem a autoridade estão em jogo.

² Para os autores, “suspensão” significa que “apropriações econômicas, sociais, culturais, religiosas ou políticas estão suspensas, assim como as forças do passado e do futuro e as tarefas e papéis ligados a lugares específicos na ordem social” (2014, p.162). Assim, a esse conceito não implica, inclusive, o questionamento da autoridade ou da tradição, que são condições fundamentais para a educação. Mesmo que possamos pensar a educação sem tradição, não é possível concebê-la sem passado, nos termos de uma suspensão escolar.

Sobre isso, e permanecendo no “espírito” arendtiano, penso que essa distinção é superficial no contexto das pesquisas dos referidos autores e cujas consequências os distanciam de sua obra anterior (2013) e de Arendt. Admitir que nem a autoridade nem a tradição estão em jogo na escola “como espaço público” é defender uma escola não educacional, visto que a educação é, também, uma relação geracional fundada na responsabilidade dos adultos. Além disso, a argumentação que empreendi evidenciará a não pertinência dessa distinção nos termos que dão a entender os autores, ou seja, que apenas na “escola como espaço público” é possível a “profanação” e a “suspensão”. Pelo contrário, é na escola *escolarizada* que os estudantes acessam o “mundo” na forma de “conteúdos” ou “matérias”, sem as exigências, funcionalidades ou utilidades do mundo, da sociedade, da família, da política, do trabalho ou da empresa³. A escola da introdução é também um espaço para novos começos, para usos livres, mesmo que essa liberdade não esteja isenta de ambiguidades. No quarto capítulo tratei do significado da “introdução” que não exclui a ação e é compreendida de maneira diversa da utilidade e da instrumentalidade.

Ainda sobre a questão metodológica, o leitor poderá se perguntar se de fato a realidade é tal como argumentada acerca do “novo capitalismo” e a respectiva repercussão para a escola. A caracterização do “novo capitalismo” segue uma construção conceitual de inspiração weberiana, ao estilo do “tipo ideal”, ou seja, “um instrumento que o pesquisador forja para ordenar um segmento da realidade e construir seu objeto. Entre o conceito e o real estabelece-se uma enfática separação” (COHN, 2003a, p.175). O modo como a atual cultura do capitalismo e a fase contemporânea do “neoliberalismo” são explicadas refletem esse instrumento que o cientista faz uso para poder compreender a realidade, enfatizando determinados traços para formular com clareza as questões pertinentes. Evidentemente que no Brasil, e na América Latina em geral, o capitalismo se mescla com formas anteriores do capitalismo e condições especiais devido à história e cultura próprias do contexto. Porém, ao fazer uso dos estudos de Sennett (e de Dardot e Laval sobre a racionalidade neoliberal), pretendo evidenciar uma tendência nos discursos e nas práticas que *pode* vir a se tornar realidade, apesar do conceito não ser propriamente a realidade: “trata-se de um recurso metodológico para ensejar a orientação do cientista no interior da inesgotável variedade de fenômenos observáveis na vida social”,

³ O leitor poderá comprovar, especialmente nos capítulos 3 e 4, que o argumento “a escola profana oferece um tempo e um lugar onde as coisas são colocadas na mesa, transformando-as em coisas que estão à disposição de todos para ‘uso livre’ [...]. A escola-como-espaço-público que temos em mente é o tempo e o espaço que abre a experiência de um novo começo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.187) não exige uma concepção de escola distinta da “escola como introdução” e não há contradição ou paradoxos em conciliar ambas as “tarefas” numa escola escolarizada.

argumenta Cohn (2003b, p.8). Do mesmo modo, a compreensão da escola sob a égide do *labor* e da fabricação não almeja explicar como a escola é. Tais escolas não existem na sua forma “pura”. Meu objetivo, inspirado novamente em Weber, é uma espécie de “vocação para o exagero”, pois somente assim teremos condições de avaliar as atividades escolares, com vistas a tornar a *skholé* possível. O intuito de compreender a tarefa da escola para além do “novo capitalismo” a partir das distinções da *vita activa* almeja captar o “espírito original” de cada conceito relacionado a experiências das quais os homens foram testemunhas. Na presente tese, implica pensar o quão distantes (ou próximos) estamos de uma escola escolarizada. Nas palavras de Masschelein e Simons (2014, p.159), trata-se de exercícios de pensamento cujo objetivo “não   realizar uma reconstru o histórica ou uma genealogia, nem envolver-se em uma análise essencialista, a fim de definir a sua (supra-histórica) essência”. Os exercícios de pensamento, de inspira o arendtiana, são experimentos argumentativos para clarificar algumas palavras que usamos cotidianamente sem pensar exatamente no seu sentido e em suas implica es relativas ao seu “espírito original”.

Além disso, *mesmo* nas escolas influenciadas pelo “paradigma” do “novo capitalismo”, há a possibilidade de que a sala de aula seja um espaço para a a o, o discurso e o pensamento, quando alunos e professores estão instaurados no “tempo livre”. Primeiro, porque a escola não   apenas a sala de aula e as injunções sobre a primeira não se refletem necessariamente sobre a segunda. Nesse sentido, a democracia na escola acontece de modos diferentes, ou seja, na sala de aula implica, resumidamente, o aparecimento dos atores; na escola, entre adultos, as discussões e delibera es sobre as questões fundantes da institui o. Para Brayner,

a sala de aula que opera fundamentalmente com sua rela o intergeracional, entre adultos que devem assumir sua responsabilidade do mundo, sob a forma de autoridade, e crianças recém-chegadas a um mundo que lhes   desconhecido e lhes pode ser destrutivo, encontra-se em um espaço – a sala de aula – que deve ser preservado e protegido; já a escola, como componente de uma rede institucional pública, pertence ao espaço propriamente político: dela participam adultos proprietários de perspectivas diferentes, capazes de argumenta o racional de decidirem sobre destinos comuns (2008, p.115-116).

Em segundo lugar, apesar do contexto evidenciar tendências para o comportamento, para o domínio de uma ideologia e a impossibilidade da singulariza o, os homens não perderam a capacidade de agir ou de pensar. Essa   a esperança que toda civiliza o deposita na chegada de seres humanos capazes de (re)fundar espaços públicos, de introduzir a novidade no mundo e começar outra vez. “Nossa esperança está pendente sempre do novo que a cada gera o aporta”, escreve Arendt (2007, p.243).

No decorrer do texto, o leitor encontrará algumas referências literárias ou cinematográficas. Esses recursos são um auxílio valioso na argumentação, na medida em que “nenhuma filosofia, nenhuma análise, nenhum aforismo, por muito profundos que sejam, podem comparar-se, na intensidade e na riqueza de sentidos, a uma história bem contada” (ARENDDT, 1991, p.33). Tal recurso é constantemente utilizado por Arendt e, até mesmo, por Sennett, pois falar sobre o mundo é se servir de múltiplas histórias em que os indivíduos enfrentam problemas cotidianos e buscam dar um sentido para aquilo que lhes acontece (ou distopicamente, o contrário disso). Não por acaso uma das epígrafes de *A condição humana* é de autoria de Isak Dinesen: “todas as penas se podem suportar se as colocamos em numa história” (apud ARENDDT, 2005, p.205). É a citação que abre o capítulo sobre o conceito de ação. A ação inicia uma história que se revela na biografia dos atores. São as histórias que permitem a compreensão do sentido que de outro modo permaneceria como uma sequência intolerável de puros acontecimentos. Nenhum conceito, filosofia ou ciência é suficientemente capaz de dar conta da pluralidade de seres humanos e do ineditismo inerente à ação. Segundo Sennett, “os seres humanos são capazes de mais do que as escolas, os locais de trabalho, as organizações civis e os regimes políticos permitem” (2013, p.43). Por isso, é importante cogitar a existência de uma escola como um espaço que permita eventos, um espaço mundano em que as singularidades apareçam.

A tese em relação ao problema da especificidade da escola no contexto do “novo capitalismo”, é que tal instituição deve situar os alunos no “tempo presente”, numa concepção de *skholé*, isto é, do “tempo livre” distinto do “tempo produtivo” da sociedade. Nesse sentido, a escola escolarizada é a instituição que não sofre nem se dobra às injunções da família, da sociedade, do trabalho ou da política, instaurando um espaço em que as atividades e conteúdos não são escolhidos a partir de sua função ou utilidade externas, mas com liberdade de encontrar “tesouros” no passado. A escola é um fenômeno do “mundo” e não da “vida”, na qual os estudantes têm a oportunidade, talvez única, de experimentarem-se como novidade em relação ao “mundo” e a si mesmos. A tarefa da educação é a de introduzir os “novos” no mundo, preservando-os das exigências da sociedade e do mundo adulto. Por isso, a educação é conservativa (ARENDDT, 1972, p.246) na medida em que protege as crianças do mundo e o mundo das crianças, estabelecendo uma relação geracional (entre “velhos” e “novos”) fundada na responsabilidade, na autoridade e no *amor mundi*. Se para Sennett, no “novo capitalismo”, os indivíduos sentem que não controlam o tempo, porque *não há longo prazo*, a escola é um contraponto, um momento e um evento em que não há a preocupação por “matar o tempo”, “passar

o tempo” ou estar sob o controle do relógio. “Tempo livre” implica a possibilidade de manipular, experimentar, pensar e agir sobre o mundo com os colegas e professores sem a preocupação com o futuro e sem as determinações do passado. Nesse sentido, a cada aula o professor tem de instaurar os alunos no *aqui*, no presente do indicativo, para que tenham a oportunidade de começar de novo, independente de suas biografias, de seus problemas, de seus medos, de suas angústias ou dos seus desejos imediatos.

No primeiro capítulo interpreto, a partir de Richard Sennett, as características fundantes do “novo capitalismo” especialmente a desconsideração para com o passado e a constituição de uma identidade flexível, não constituída narrativamente. Entretanto, percebo que há elementos no “novo capitalismo”, como a desconsideração com o passado, que já eram emergentes no início da Modernidade. O *pathos do novo* que Arendt percebe como constitutivo da crise educacional americana revela, por seu turno, um modelo de evolução de toda a educação moderna e, ademais, da própria Modernidade (LOMBARD, 2003, p.21). Por outro lado, me parece que a escola, na Modernidade, tende a atender as demandas do mundo laboral para estruturar e legitimar sua instituição. Com o “neoliberalismo”, a legitimidade das instituições se dá pela lógica da empresa (DARDOT; LAVAL, 2016). Deste modo, os discursos do “novo capitalismo” podem servir de justificativa para a transformação da “linguagem da educação” em “linguagem da aprendizagem”. Sennett contribui amplamente para a reflexão acerca do significado das transformações culturais na vida individual, especialmente para a formação do caráter e da identidade. Suas obras são o ponto de partida para pensar que o “novo capitalismo” influencia diretamente a forma como se organiza, se estrutura e se pensa a escola. Gert Biesta (2013) sugere que há a ascensão de uma “linguagem da aprendizagem”. Embora Biesta apenas sinalize a relação dessa ascensão com o capitalismo, penso que a transformação da “linguagem da educação” em uma “linguagem da aprendizagem” só foi possível em virtude das mudanças na cultura do capitalismo.

No primeiro capítulo, ainda, investigo as condições de possibilidades do aparecimento das singularidades dos indivíduos nesse novo contexto. Como a escola não produz nada, muito menos o futuro, talvez ela seja o espaço único, na atualidade, em que as pessoas possam se encontrar e aparecer num contexto estável e mediadas pelas coisas do mundo, nas “matérias” e supervisionadas por um adulto, o professor, responsável pelo mundo e pelas crianças. Frente à “identidade flexível”, a escola, mais do que nunca, é um espaço de proteção da criança em relação à sociedade e suas necessidades.

Penso que é fundamental estabelecer distinções na escola e na linguagem utilizada. Não mais em relação a uma “linguagem da aprendizagem”, mas pensando em livrar a escola de uma linguagem que é oriunda de outras esferas da vida e que não dizem respeito à educação escolar. Para tanto, no segundo capítulo, com base em Arendt, investigo a *laborização* da escola, ou seja, quando suas atividades e o modo como os alunos se veem e são vistos se dá a partir da lógica do *animal laborans*, em que a escola passa a ser um “fenômeno da vida”. Por outro lado, e mesclada com essa primeira distinção, há a intromissão da lógica do *homo faber* por meio da instrumentalidade. Nesse sentido, a escola não é específica, porque se converte em um meio ou função para algo externo a ela. Parte-se do pressuposto de que a escola produz e deve atender as demandas das famílias, da sociedade, do trabalho e da política. Subjacente à lógica da instrumentalidade está a desresponsabilidade do adulto em relação à sociedade, à política ou ao trabalho. A escola não é produtora e os alunos não são produtos. Contra a instrumentalidade, a escola escolarizada possui uma “educação conservativa”, ou seja, a tarefa de abrigar e proteger, de preservar e conservar a novidade dos “novos” e o “mundo”. A escola útil ou funcional, carecedora de sentido, impede que os alunos apareçam como um *quem*, porque não há espaço e/ou tempo para aparecer, responder às indagações do mundo, instaurados num tempo não produtivo. A escola instrumental não está preocupada com quem o aluno é, mas com o que ele será. É o futuro, essa “estranha ameaça”. Para quê se estuda? Na lógica da instrumentalidade, para *ser alguém na vida*. E quando dizem alguém, na verdade, se referem ao trabalho que é, na sociedade, fonte de identidade. O tempo da *skholé* é um tempo sem destino ou fim, no qual não está definido um resultado ou produto. Para Masschelein e Simons, “é o tempo que é liberado de um fim específico e, portanto, da economia habitual do tempo” (2014, p.161).

A escola como um “fenômeno da vida”, que atende a necessidades, não pode ser escolar, visto que a escola escolarizada é aquela que instaura uma *skholé*, isto é, o “tempo livre” de estudo e prática distinta do “tempo produtivo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). A escola é um espaço/tempo em que as crianças e jovens podem se desenvolver com liberdade no presente, independente das necessidades da sociedade, do trabalho, da família ou da política. Como a escola é um fenômeno do mundo, pois diz respeito à introdução das crianças no “mundo”, a pergunta é sobre qual é a relação das crianças com o “mundo”, considerando as distinções feitas no capítulo anterior sobre *labor* e trabalho ou fabricação. No capítulo 3, então, interpreto a concepção arendtiana de “mundo” e sobre as condições de agir na escola em relação ao “mundo” que se transforma em “matéria” ao ser desprivatizado. Ademais, é na

escola escolarizada que a criança começa a aparecer aos outros, quando responde às indagações dos conteúdos, buscando sentido, e interagindo com outros atores, seus colegas e, é claro, com o professor que é o representante do mundo frente à criança, segundo Arendt. É nesse capítulo que interpreto a possibilidade de uma “ação educativa” a partir de algumas evidências ao longo da obra de Arendt, mesmo que a autora não tenha tratado diretamente desse tema nem ampliado o conceito de ação à tarefa educativa. A “ação educativa” é distinta da ação na esfera pública porque ela acontece num espaço que não é o mundo e se localiza entre a esfera privada do lar e a vida pública. Além disso, os estudantes ainda não podem assumir a responsabilidade pelo mundo nem por suas palavras e ações e, por isso, são protegidos da luz do público. A ação na escola é única, também, porque a especificidade das relações escolares está no fato de que os adultos educam e ensinam as crianças e jovens, portanto, pressupõe uma hierarquia fundada na autoridade e na responsabilidade. A introdução no “mundo” se dá pelo acesso aos “bens públicos” transformados em “conteúdos” e por meio da ação e do discurso. A especificidade do escolar reside no fato de que o homem nasce, não se fabrica. Ao nascer, nasce para o “mundo” e, por isso, a “natalidade” é a essência da educação e a categoria central do pensamento político. As crianças e jovens são como recém-chegados e desconhecem o mundo, suas possibilidades, estruturas e relações já existentes. Educar compreende tornar o mundo familiar ao educando. Ensinar comporta os conteúdos oriundos do passado (SCHIO, 2006, p.232). De algum modo, educar e ensinar implicam o mesmo *objeto*, isto é, o mundo comum.

A revelação da singularidade dos indivíduos não pode ser uma promessa. Ela precisa ser um acontecimento no presente, para que não se converta na redução de um *quem* para um *que* por meio do trabalho. Como a “ação” é *livre* da lógica da instrumentalidade e só é possível mediante a superação, temporária, das necessidades vitais, ela pressupõe o “tempo livre” como sua condição inerente. Mas, se pensarmos que a ação na escola se refere à palavra e ao discurso, isto é, quando os alunos respondem às indagações do mundo, dos professores e dos colegas, ela acontece antecedida e precedida pelo “pensar”. O pensamento acompanha tudo o que acontece ao homem e precisa ser comunicado para ter realidade, por isso depende dos outros. Comunicar é partilhar do ponto de vista de outra pessoa, da pluralidade. O pensar rompe com os clichês, os preconceitos e as frases prontas. O evento da escola escolarizada só se torna real quando há espaço e tempo para que os estudantes possam pensar sobre o que lhes acontece, acontece no mundo e sobre o sentido daquilo que estudam. A escola é um dos espaços privilegiados para o pensamento, porque pensar implica a retirada do mundo e, como ar-

gumenta Arendt, a escola não é o mundo. Ela interrompe qualquer atividade e a escola não deve se limitar a introduzir os alunos na cognição ou no desenvolvimento de habilidades ou capacidades. “Tempo livre não é nem tempo de lazer nem o tempo de aprendizagem, desenvolvimento ou crescimento, mas o tempo de pensamento, estudo e exercício” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.160). É possível aprender a pensar visto que o pensamento é o hábito de examinar o que quer que aconteça (ARENDRT, 2009, p.20). E o hábito de pensar implica a rotina, o tempo privilegiado do pensamento. Esse aspecto é fundamental, na medida em que tanto o “novo capitalismo” quanto o “neoliberalismo” tecem críticas e elaboram seus discursos contra a rotina e a favor de uma liberdade que é amoral (SENNETT 2009a). A rotina, além de ser o tempo do pensamento e do estudo, permite a sensação de que algo permanece, sendo o potenciador de relações baseadas na confiança. Para Biesta (2013, p.45), “a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr um risco” e esse risco se refere a imprevisibilidade e incalculabilidade da educação: ela não é “produção” e seu fim pode ser vislumbrado, mas não com certeza. Os alunos precisam confiar nos educadores para ter a coragem de aparecer e de iniciar. Por outro lado, a confiança se estabelece quando há tempo e a economia do “curto prazo” e da “generalização da competição” corroem o fundamento de que se pode arriscar com a certeza de que haverá pessoas em quem confiar.

Desde a Modernidade, a ciência tomou o lugar do “senso comum” e passou a ser a produtora de verdades. Nas escolas tende a haver muito espaço para o conhecimento, mas pouco para o pensamento e a interação entre os alunos para a busca de sentido sobre a “matéria”. Ademais, com o fim da tradição, findou-se a continuidade de sentido, o que torna o pensamento ainda mais importante. É a oportunidade de buscar no passado tesouros que a tradição havia deixado de lado, bem como revisitar aqueles que eram preservados. Desse modo, outra questão é sobre a quantidade de passado importante para a educação e qual o sentido desse passado. Porém, Arendt argumenta que “no mundo moderno, o problema da educação é que por sua natureza mesma ela não pode acontecer sem a autoridade nem a tradição, embora ela deva ser exercida num mundo que não é mais estruturado pela autoridade nem sustentado pela tradição” (1972, p.250).

No quarto capítulo investigo sobre o *Eros pedagógico e o Amor mundi*. A constatação é que a escola *laborizada* ou *instrumentalizada* distancia as pessoas, por meio da indiferença e do anonimato, já que não há pessoas que se revelam na educação e nem experiências sobre as quais possamos pensar e encontrar um sentido para a educação (ALMEIDA, 2011, p.225). Além de possibilitar que a escola seja um espaço de introdução no mundo por meio da ação e

do discurso, do acesso livre e desinteressado às “matérias”, o amor pode ser capaz de mediar as relações pedagógicas. Arendt, ao final de seu instigante artigo sobre a educação, argumenta que na educação “nós decidimos se amamos nossas crianças para não as expulsar de nosso mundo, nem as abandonar” (1972, p.252)⁴.

Na educação, os estudantes devem estar dispostos a correr riscos com a certeza de que não serão abandonados ou expulsos do mundo por adultos que não assumem a dupla responsabilidade pelo mundo e pelas crianças. O amor é a sensação de que existo e importo para alguém, pois possuo algum valor – e isso está diretamente relacionado com a sensação pessoal de respeito (SENNETT, 2013, p.17). Arendt teme que o indivíduo possa se dissolver no amor, perdendo sua identidade. Porém, a fusão do amor é impossível e o *Eros* pedagógico não tem o mesmo sentido que relações de amor na esfera privada feita por escolhas idiossincráticas. O amor como mediador pedagógico não é um dever, mas constitutivo daqueles que assumiram a responsabilidade pelo mundo e pelas crianças. Na ausência do amor, resta a moral a exigir o cumprimento do dever de não abandonar a criança e preservar sua novidade. *Eros* é desejo e o desejo é desejo de possuir. Como não somos sábios nem conhecedores da totalidade do mundo, vamos à escola. *Eros*, filho de Poros (recurso) e de Penía (carência, pobreza), não é um deus, porque é imperfeito. Entretanto, possui os recursos necessários para superar sua carência. *Eros* é ávido de conhecimento porque não é conhecedor. Sabe do que não sabe. Nesse sentido, a escola cria o desejo de conhecer a partir da consciência do que não se sabe. Se o amor é desejo e o desejo é desejo de possuir, o professor que ama seus alunos os possui como *seus* naquele momento, no “tempo presente”. É sua responsabilidade.

Por outro lado, a escola precisa inspirar o *amor mundi*, num sentido de reapropriação do “mundo”. Desejar o mundo é querer possuí-lo como *seu* mundo, *seu* lar. Amamos o mundo porque não o possuímos. Não somos o mundo, mas nascemos para ele. Assim, o *amor mundi* pode ser inspirado pelo professor na sua relação com a “matéria”. Amar ao mundo é querer preservá-lo da destruição do consumo e da deterioração do uso. Amar o mundo é fundar o passado que não existe por si mesmo e, no novo capitalismo, é rechaçado.

Ao longo da tese fui apresentando ideias que permanecerão como elementos fundantes do *escolar*. O leitor perceberá que alguns autores que me apropriou para pensar aparecem e desaparecem no decorrer da argumentação. A tese possui uma *démarche*, isto é, um enfoque ou ainda, uma *manière de marcher* porque é como se fosse uma caminhada rumo à compreensão de um problema, que é a meta desejada. Richard Sennett iniciou a caminhada comigo, e

⁴ Todas as traduções de textos em língua francesa são de minha autoria.

continuei meu percurso, mas com as obras de Sennett na mochila. Na estrada, encontrei Gert Biesta que me permitiu estabelecer a relação entre o “novo capitalismo” e a “linguagem da aprendizagem”. O contexto problemático estava posto, mas era importante não parar no *diagnóstico* da realidade. Jan Masschelein e Maarten Simons são dois autores que me influenciaram com a ideia de que a escola escolarizada é a *skholé*, isto é, o espaço do “tempo livre” e do “tempo presente”. Porém, uma crítica à desescolarização da escola não é radical se não for revisado a fundo a linguagem e as atividades escolares. Hannah Arendt, ao escrever *A condição humana*, estava interessada em compreender “o que estamos fazendo?”. Deste modo, a autora foi fundamental para refletir as influências do *labor*, da obra ou fabricação e da ação e suas relações com a *skholé*. A defesa de uma escola pública fundada na *skholé* reside numa crítica e argumentação a partir do marco da *vita activa*. De fato, desde o primeiro capítulo, o problema central é o tempo, ou seja, a ausência de tempo, a ruptura do tempo linear, racionalizado e do tempo passado, com a possibilidade de se escrever uma narrativa coerente sobre a própria vida. A escola é escolar em virtude da especificidade do tempo que aí se instaura. Porém, na escola não só se atua. Também se pensa. E para pensar, é preciso sair temporariamente do mundo e, sem dúvida, ter tempo, ou seja, estar livre das obrigações cotidianas referentes à “vida” ou aos “assuntos humanos”⁵.

⁵ Em 2015/2016 tive a oportunidade de estudar onze meses na Universidad Carlos III de Madrid. Uma parte importante da escrita foi feita na Espanha a partir de horas de estudo, leitura, pensamentos e passeios pelas ruas, praças e museus da capital espanhola. Certamente o leitor irá perceber a influência de Madrid no meu texto. É como diz Kertész sobre Wittgenstein: “em Viena, nem traço dele. Em compensação, nele – em Wittgenstein – me deparo em toda parte com Viena” (2007, p.16). A Espanha foi a oportunidade de poder sentir-me em casa, de tornar o mundo um lar, meu mundo. Sem dúvida, não há traços meus em Madrid, mas em toda parte do meu texto o leitor se encontrará com Madrid. Se de fato essa for a impressão, será uma justa homenagem a um lugar que me possibilitou pensar sobre mim mesmo, estranhar-se e olhar-me no espelho e descobrir que não me conhecia mais. Agora, de volta ao Brasil, trata-se de amar *esse* mundo, que não é o melhor dos mundos possíveis, mas é aquele que me foi legado e do qual possuo responsabilidade. Nos tempos sombrios sob os quais está atualmente nosso país, é “forte a tentação, perante uma realidade aparentemente intolerável, de trocar o mundo e o seu espaço público por uma vida interior, ou então de ignorar pura e simplesmente esse mundo em proveito de um mundo imaginário <<como deveria ser>> ou como em tempos remotos tinha sido” (ARENDR, 1991, p.29).

1 AS ORIGENS DA DESCONSIDERAÇÃO DO PASSADO PELO “NOVO CAPITALISMO” E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO E À SINGULARIDADE

Até nos tempos mais sombrios temos o direito de esperar ver alguma luz, e é bem possível que essa luz não venha tanto das teorias e dos conceitos como da chama incerta, vacilante, e muitas vezes tênue, que alguns homens e mulheres conseguem alimentar em quase todas as circunstâncias e projetar em todo o tempo que lhes foi dado viver neste mundo (ARENDRT, 1991, p.10).

A cultura do “novo capitalismo” tem como papel reduzir a crença do jovem no caráter de um tipo específico de trabalho: ligado às condições burocráticas, realizado no contexto do gigantismo de empresas e estruturado pelas condições da manutenção de uma “carreira” - constituída em longo prazo, em que o trabalho pressupõe um tipo de ética baseada na disciplina e no abandono temporário das satisfações e gozos em detrimento de uma conquista futura, planejada racionalmente. Relacionado ao discurso de descrédito em relação ao capitalismo “burocrático”, estabelece-se uma linguagem que tem por objetivo legitimar as condições culturais do “novo capitalismo” que, ao meu ver, traduzem-se em amplos problemas para a construção de indivíduos cientes de sua própria individualidade, pois o “novo capitalismo” é, sobretudo, uma nova relação com o tempo.

Por outro lado, as condições sob as quais se estrutura, ou é estruturado o “novo capitalismo”, são as da Modernidade. Nela ocorreu o fim da tradição, que era aquilo que legava às futuras gerações os elementos importantes do passado, selecionando-os, nomeando-os, transmitindo-os. Sem a tradição, corremos o risco de perder o passado, ao mesmo tempo em que é a oportunidade de acessá-lo sem a tradição, numa empreitada inteiramente nova, capaz de descobriremos “tesouros” ignorados ou esquecidos pela tradição. Contudo, o “novo capitalismo”, de relações em curto prazo, ignora o passado, caracterizando-o como retrógrado, atrasado. Os trabalhadores deixam de fazer referências às suas experiências. Nos processos de reengenharias começam sempre de novo, como se nunca tivessem feito algo de significativo a orientar o presente, bem como o futuro.

Se a falta de uma “narratividade” impossibilita a construção da individualidade - afinal, a pessoa não sabe dizer “quem é”, pois precisa constantemente se alterar, se adaptar, se mover, correr riscos – também é difícil ter uma relação de identidade com a empresa, algo pelo qual ela é reconhecida socialmente. Resta uma identidade mais genérica, que se mantém ao longo da Modernidade, que é a identidade de trabalhador e, com o advento da “sociedade de massas”, de consumidor. Diante desse panorama, é possível se singularizar? Por que em

Hannah Arendt a individuação, no sentido de se tornar individual, único, só é possível mediante a ação e o discurso? Em que medida a ação é possível em tais condições? Qual a relação entre o passado, a Modernidade e o “novo capitalismo”?

Para tratar dessas questões e da temática geral, inicio argumentando acerca da diferença entre o “capitalismo burocrático” e o “novo capitalismo”, a partir da sociologia de Richard Sennett. Ademais, estabeleço uma relação entre o “novo capitalismo” e a atual fase do “neoliberalismo”, considerando que esse permite uma compreensão mais complexa das injunções econômicas e culturais do capitalismo a partir de uma nova racionalidade que altera a concepção do Estado, reduzindo-o a mais um agente econômico, além de generalizar o princípio da concorrência e de transformar a competição num valor. Desse modo, o governo, a escola e os homens devem “atuar” como empresas, cujo “herói” é o gestor.

Na sequência vou à Hannah Arendt para pensar o fim da tradição e a perda do passado, argumentando que a “desconsideração para com o passado” foi potencializada pelo “novo capitalismo”, mas que a Modernidade já mostrava uma tendência na desvalorização não só do passado, bem como das contingências, das particularidades, em suma, da singularidade – em consonância com a tradição. No último tópico, trato da singularidade e sua relação com o “novo capitalismo”. Apresento a teoria de Arendt a esse respeito, para a qual a singularização só é possível mediante a ação no mundo. Ação *entre-os-homens*, diferente da fabricação (*work*) e do trabalho (*labor*). Distingo essa modalidade de ação, daquela que se tornou possível nos ambientes cambiantes das empresas de ponta, em que os indivíduos precisam correr riscos, mudar, se adaptar, recomeçar, iniciar, a partir das exigências culturais de que a empresa precisa provar que pode mudar. Tal “ação” é diferente da “política”, porque se baseia numa necessidade e não tem um fim em si mesmo. Ao mesmo tempo, trato do processo de “laborização” das atividades, que acarreta em consequências para a singularidade, para o passado, para a cultura e para o mundo.

1.1 Do “capitalismo burocrático” ao “novo capitalismo”⁶

Richard Sennett, em *A corrosão do caráter*, caracteriza o “novo capitalismo” como “flexível”, isto é, na sua capacidade de *produzir* um indivíduo “adaptável às circunstâncias

⁶ Estabeleço, a partir desse tópico, uma distinção analítica, numa tentativa de construir uma tipificação da histórica e sociológica do capitalismo em dois momentos: num primeiro que denominarei de “burocrático”, seguindo a compreensão de Sennett (2006), e o segundo simplesmente de “novo capitalismo”, para cercar características desse sistema econômico e estilo de vida que destoam de práticas e organizações anteriores à década de 1970, mas não mais velhas que o século XX.

variáveis, mas não quebrado por elas” (2009a, p.53). Para tanto, é preciso que esse novo indivíduo seja antecedido por outra estrutura institucional que não a burocrática. O sociólogo re-toma as origens do capitalismo industrial para justificar a adequação dessa organização às estruturas mais rígidas, em que o controle possibilitava a previsibilidade por meio da calculabilidade e da impessoalidade, seguindo as definições de Max Weber. Para Sennett, o capitalismo que Marx tinha em mente não era muito parecido com o capitalismo burocrático e, certamente, com o “flexível”, se tratando de um “capitalismo primitivo” que devido às suas carências era o fermento da revolução.

As empresas conquistaram a estabilidade burocrática aplicando ao capitalismo modelos militares de organização (SENNETT, 2006, p.27), conseqüentemente aumentando empregos e conquistando a longevidade dos negócios. Com os modelos militares fora afastada a possibilidade de revolução⁷ que afligia os defensores do capital ante a desorganização e instabilidade social e empresarial. Isso garantiu o aumento dos lucros, mas vinculados ao longo prazo. “Os lucros rápidos se haviam revelado problemáticos, especialmente em projetos de infraestrutura como a construção de ferrovias e de sistemas de transporte urbano” (SENNETT, 2006, p.28). Ante as ameaças de revolução, as empresas se adequaram às estruturas burocráticas, capazes de garantir a lucratividade e a estabilidade necessárias, pois os trabalhadores poderiam participar de uma organização cujo poder piramidal era claro e sua posição previamente definida, bem como a possibilidade de galgar um crescimento na hierarquia e na estima social. Essa busca de ordem nos negócios desembocou nos governos e na sociedade civil, promovendo o ideal da eficiência que, de algum modo, se tornou o paradigma avaliativo

⁷ Além desse aspecto, Herbert Marcuse (1982) entende que a submissão pacífica ao modelo de sociedade capitalista industrial, sociedade que é capaz de conter a transformação social, utiliza a tecnologia para a produção de mercadorias ao mesmo tempo em que conquista o homem. A tecnologia serve ao controle social e à coesão social. Nessa sociedade, a crítica perde sua força persuasiva porque promove uma “falta de liberdade confortável”, capaz de suprimir a individualidade ao mesmo tempo em que reduz o conceito (e a prática) da liberdade à liberação da necessidade, conformando os indivíduos e manipulando as necessidades por interesses adquiridos (MARCUSE, 1982, p.25). Se as necessidades verdadeiras são as vitais, relacionadas ao alimento, ao vestuário e à moradia, são, nesse contexto, criadas necessidades falsas, superimpostas por interesses sociais particulares. “Tais necessidades têm conteúdo e uma função sociais determinados por forças externas sobre as quais o indivíduo não tem controle algum” (MARCUSE, 1982, p. 26). A sociedade promete a liberdade ao mesmo tempo em que a suprime. Além disso, ela cria necessidades ao mesmo tempo em que exclui da *liberação* uma parcela considerável das pessoas, condenadas ao desemprego e, por conseqüente, ao não consumo, a não realização de si. Paradoxalmente, trata-se de uma sociedade da abundância que, frente ao avanço do Comunismo, permite a segmentos importantes da população o acesso ao consumo, em que “as criaturas se reconhecem em suas mercadorias” (MARCUSE, 1982, p.29). Os produtos oriundos do avanço tecnológico manipulam e se tornam um estilo de vida, incluindo pensamentos, sentimentos, aspirações. Diferentemente da compreensão monocausal da militarização como fator para afastar a possibilidade de revolução, é a possibilidade da liberação das necessidades que garante o não acontecimento das mobilizações em massa ou das transformações sociais radicais. Segundo Marcuse (1982, p.44), “O proletário das etapas anteriores do capitalismo era na verdade um animal de carga, pelo trabalho de seu corpo na busca das necessidades e dos supérfluos da vida enquanto vivia na imundície e na pobreza. Ele era, assim, a negação viva de sua sociedade”.

do sucesso e fracasso dos indivíduos. O tempo burocrático é cumulativo, previsível. O tempo da rotina e das metas em longo prazo.

Sennett argumenta que “o tempo racionalizado permitia que os indivíduos encarassem suas vidas como narrativas – não tanto daquilo que necessariamente acontecerá quanto da maneira como as coisas deveriam acontecer, a ordem da experiência” (2006, p.29). Essa era a possibilidade dos indivíduos construírem uma ideia de si mesmos, dada a possibilidade das empresas e da sociedade para a elaboração de narrativas de vida que, por sua natureza, extrapolam o tempo imediato e exigem uma relação passado-presente-futuro capaz de o indivíduo se localizar nela e se compreender retroativamente, além de construir objetivos e projetos pessoais. O trabalho é uma atividade que se tornou dominante nas sociedades modernas ocidentais, sendo fonte de valor identitário. Por isso, o tipo de trabalho realizado é crucial para se compreender a possibilidade e as variações com que as pessoas se deparam para construírem quem são. A “carreira” é, no capitalismo burocratizado, a meta dos trabalhadores e seu conceito se refere a um canal de atividades econômicas para toda a vida. Sennett observa que essa concepção de tempo é determinante para que as pessoas possam ter um senso de caráter pessoal, ou seja, um valor ético que atribuem aos seus próprios desejos e às relações com os outros. O caráter se concentra no longo prazo, pois os valores implicados exigem tempo, como a lealdade e o compromisso mútuo. Em resumo, “caráter são traços pessoais o que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem” (SENNETT, 2009a, p.10).

Numa empresa com esse modelo de gestão a lealdade e o compromisso são estimulados, na medida em que o funcionamento de longo prazo possibilita sua construção, devido à rotina, a continuidade e a previsibilidade com que os negócios são gerenciados. Em *A corrosão do caráter*, Sennett apresenta Enrico, estereótipo desse contexto. Essa personagem passou vinte anos limpando banheiros e lavando chãos de um prédio comercial, economizando para comprar sua casa e visando a educação de seus filhos. Sua experiência com o tempo era de linearidade, o que lhe permitiu abdicar do gozo e dos prazeres oriundos dos ganhos focando em metas futuras. Ademais, o tempo era previsível, os dias se passavam com raras variações, o Estado Social se estruturava e oportunizava garantias trabalhistas e sociais e Enrico articulava com esse contexto um modo de vida disciplinado. “Enrico conquistou uma nítida história para si mesmo, em que a experiência se acumulava material e fisicamente; sua vida, assim, fazia sentido para ele, numa narrativa linear” (SENNETT, 2009a, p.14).

Transpostas essas condições para a educação tem-se a possibilidade de uma formação em termos de *Bildung*, garantida pelo tempo racionalizado, implicando um processo de formação pessoal que preparava o jovem para o encaminhamento de toda uma vida (SENNETT, 2006, p.30). Está pressuposta aí a possibilidade de uma narrativa de vida e de um ideal de educação que vai além das exigências do imediato, se constituindo para além do presente. Ao mesmo tempo, seria equivocado pensar que as escolas tenham aderido à *Bildung* devido às condições sociais do capitalismo burocrático. Ao contrário, penso que o capitalismo exige a formação de um indivíduo trabalhador, segundo as necessidades econômicas e não necessariamente uma formação baseada no cultivo de todas as potencialidades e no autodesenvolvimento da autonomia e da autedeterminação. “É a integração do indivíduo no mercado de trabalho que lhe providencia não apenas os meios materiais para sua subsistência, mas, antes de tudo, o reconhecimento como membro valioso da comunidade” (FLICKINGER, 2009, p.66). Portanto, a *Bildung* pode ser pensada como *possibilidade* no capitalismo burocrático, apesar de que nem sempre ela pode ser coerente com as necessidades do capital. Isto é, a formação em termos da *Bildung* era possível porque as instituições permitiam a construção dos indivíduos e de suas identidades como narrativas em longo prazo, sem esquecer de que os lucros eram conquistados também a partir dessa experiência com o tempo.

Entretanto, uma geração depois a situação se alterou profundamente. A nova geração conquistou relativa ascensão social e desprezou as armaduras da burocracia, privilegiando contextos flexíveis, abertos às mudanças e aos riscos. Sennett utiliza o exemplo de Rico, filho de Enrico, que ao se tornar independente do trabalho realizado numa grande empresa viu-se mergulhado em diversas tarefas subalternas, nos fluxos das redes, na sujeição aos horários dos clientes e na impossibilidade de ter um tempo fixo para a realização do trabalho. Rico vive na emergência de um “novo capitalismo”. Ao se adaptar às novas condições, a partir de uma educação profissional que o estimulou a isso, Rico sentiu-se numa situação de “deriva”, com a sensação de que não controlava mais seu tempo. Concluiu que as características de um bom trabalhador não eram as mesmas de um bom caráter, mas permanece em aberto quais são as características que alguém será avaliado numa empresa renovada, que destruiu a antiga pirâmide burocrática.

Conforme venho argumentando, Sennett pressupõe que o “novo capitalismo” se apresenta na forma renovada de organizar o tempo e o tempo do trabalho.

O sinal mais tangível dessa mudança talvez seja o lema ‘Não há longo prazo’. No trabalho, a carreira tradicional, que avança passo a passo pelos corredores de uma ou

duas instituições está fenecendo; e também a utilização de um único conjunto de qualificações no decorrer de uma vida de trabalho (SENNETT, 2009a, p.21-22).

Tais mudanças são evidenciadas pelo fim do emprego vitalício, pelo desaparecimento das carreiras dedicadas a uma instituição e, no terreno público, pelo caráter incerto e de curto prazo adquirido pelos programas de amparo e previdência governamental. As críticas ao mundo burocrático tornaram possíveis essas metamorfoses, ao mesmo tempo em que elas, as mudanças, prometiam um mundo mais livre para os trabalhadores. Retomando Max Weber, Sennett apresenta algumas críticas à burocracia, apesar do sociólogo de Heidelberg considerar que ela permitia uma noção de justiça social baseada no mérito e da clara compreensão de como o poder se constituía nas empresas. Mas, Weber se mostrava insatisfeito com as consequências pessoais da estabilidade e da transparência burocrática. Essa insatisfação se refere a “jaula de ferro” (*iron cage*) em que os trabalhadores estão presos, pois “passar o tempo numa organização de funções preestabelecidas fixas é como rastejar lentamente escada acima, ou escada abaixo, numa casa que não concebemos; estamos levando a vida que outros imaginaram para nós” (SENNETT, 2006, p.36). Se a intuição de Sennett estiver correta, não há um processo autônomo de individualização. O trabalhador, em boa proporção, teria de ser aquilo que a instituição em que ele trabalha quer dele. Por outro lado, ao mesmo tempo em que a “jaula de ferro” é uma prisão, ela também é um lar psicológico, fornecendo aos indivíduos a sensação de que exercem algum tipo de controle na empresa e, portanto, de suas próprias vidas.

No “capitalismo burocrático” outro elemento fundamental para sua compreensão é a ética do trabalho que fornecia o amparo moral para os trabalhadores. Sennett argumenta que o contexto de Rico é dominado por uma “superficialidade degradante”, em que ele não é capaz de estabelecer relações sólidas e profundas com seus vizinhos devido a necessidade de sempre mudar de residência, para atender as demandas do mercado laboral e a busca de manutenção de sua vida econômica. Ficar parado, estático, é sinal de fracasso e ausência de coragem para correr riscos. Contudo, um dos fatores decisivos para a “superficialidade degradante” é a desorganização do tempo. “A seta do tempo se partiu; não tem uma trajetória numa economia política continuamente replanejada, que detesta a rotina, e de curto prazo. As pessoas sentem falta de relações humanas constantes e objetivos duráveis” (SENNETT, 2009a, p.117). Nesse novo contexto, as pessoas não conseguem, nem são estimuladas a construir narrativas sobre suas próprias vidas e sobre quem são. Muito menos lhes interessa, e nem são estimuladas, a estabelecer relações profundas com outras pessoas, que talvez nem tenham muito a dizer de si

mesmas, em virtude da necessária mudança de suas próprias vidas, sem qualquer relação com o passado.

Por outro lado, conforme argumenta Antunes (2005, p.32),

criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais ‘intelectual’ (sempre entre aspas). E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, precarizado, ou mesmo vivenciando o desemprego estrutural.

Apesar de o autor estabelecer uma distinção a qual pode dar a impressão de que as consequências do “novo capitalismo” afetam apenas uma minoria, pelo contrário, seus efeitos atingem invariavelmente todos os indivíduos, evidentemente que de diferentes modos, mas essencialmente nos mesmos elementos. Mesmo os precarizados, desqualificados, temporários, terceirizados⁸, etc., vivem as exigências da ausência de longo prazo. Não há um controle sobre suas vidas em termos de narrativa ou previsibilidade. As reformas nos códigos de trabalhos e nas leis trabalhistas evidenciam uma tendência de desregulamentação e desproteção geral dos trabalhadores, privilegiando contextos mais flexíveis, adaptáveis às mudanças e exigências do mercado. Na “massa”, usando as categorias de Antunes, o senso de caráter pessoal é afetado juntamente com a sensação da falta de respeito, aliado às injunções e alterações neoliberais, na medida em que os trabalhadores perdem o sentido de respeito, visto que não são levados em conta pelo Estado ou pelas empresas.

Além disso, como a seta do tempo se partiu, o passado perde seu poder de constituir um porto seguro para a construção de uma narrativa identitária, muito menos de ser um elemento fundamental para a manutenção de um cargo numa empresa renovada. O passado, em termos laborais, *aparece* pela experiência, a qual possui profundidade. Numa relação com o passado, os trabalhadores pensam e agem considerando a experiência acumulada, que lhes ensinou a como agir corretamente e a não cometer os mesmos erros. Considerar o passado é negar a novidade e a imperiosa adaptabilidade às circunstâncias.

Esse descrédito, e talvez negação, do passado na conduta do trabalhador pode ser explicada pela alteração da empresa burocrática para uma empresa renovada. Na nova gestão, ocorrem os processos denominados “reengenharias”, cujo objetivo é a eficiência segundo a lei

⁸ Mesmo Antunes, apesar de argumentar a partir de uma matriz teórica distinta da minha, concordaria com os argumentos que apresento, especialmente porque a terceirização “atinge tanto os trabalhadores manuais como os trabalhadores intelectuais, que dispõem do que Bourdieu chamou de maior capital cultural, mas que também têm sido intensamente terceirizados” (2005, p.34).

do “fazer mais com menos” o que implica necessariamente a redução de empregos⁹. Entretanto, o que ocorre é a instauração do caos e não necessariamente a eficiência ou a lucratividade. Nessas reengenharias há um rompimento com o *continuum* do tempo em sua relação com o passado, instaurando-se novas formas de poder e controle sobre os empregados. A reinvenção descontínua de instituições é o exemplo mais paradigmático dessa ruptura. Numa mudança podem-se ter duas experiências com o tempo: na primeira, as coisas mudam e tem continuidade com o que veio antes. Na segunda, peculiar do “novo capitalismo”, há rompimento, descontinuação, reinvenção em relação ao passado. A mudança é aguda, demolidora. Se as mudanças não produzem o lucro esperado pela produtividade, qual o motivo para engendrâ-las em práticas altamente penosas para a vida dos trabalhadores?

Na operação dos mercados modernos, a demolição de organizações se tornou lucrativa. Embora possa não ser justificável em termos de produtividade, os *retornos a curto prazo* para os acionistas proporcionam um forte incentivo aos poderes do caos disfarçado pela palavra ‘reengenharia’, que parece convincente. Empresas perfeitamente viáveis são extirpadas ou abandonadas, empregados capazes ficam à deriva, em vez de ser recompensados, simplesmente porque *a organização deve provar ao mercado que pode mudar* (SENNETT, 2009a, p.59, grifos meus).

Se o “não há longo prazo” é o lema do “novo capitalismo”, o curto prazo passa a ser a medida de todas as coisas. Os lucros não podem esperar, precisam ser conquistados com imediatividade pela lógica do sistema financeiro, por meio dos preços das ações, voláteis como o “espírito” desse novo contexto. A necessidade de mudar para atender as expectativas põe em risco a possibilidade de a empresa ter uma identidade constante e isso acontece igualmente com os trabalhadores, pois suas vidas sofrem múltiplas alterações e são levados a aderir a padrões de conduta superficiais, capazes de lhes garantir um comportamento adequado nas mais variadas situações. As alterações das empresas, bem como os novos mecanismos de controle exercidos pelo poder acionista, transferem a responsabilidade pelo destino da empresa dos gerentes para os consumidores, que são tanto aqueles que consomem os produtos quanto os que compram as ações. Falar em responsabilidade talvez seja um exagero. “Uma das afirmações em favor da nova organização do trabalho é que descentraliza o poder, quer dizer, dá às pessoas nas categorias inferiores dessas organizações mais controle sobre suas próprias

⁹ Pode ser uma das explicações para o aumento do desemprego no mundo todo, para o qual Antunes dedica parte de sua obra com o intuito de evidenciar que não há o fim do trabalho nem da categoria social “trabalho”. O capitalismo, desde a crise dos anos 1970, está se reconfigurando ideologicamente e as empresas nas formas de trabalho, aliando trabalho morto e trabalho vivo. Isso exige, também, uma reestruturação da crítica. “O mundo do trabalho atual tem recusado os trabalhadores herdeiros da ‘cultura fordista’, fortemente especializados, e os substituem pelo trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era toyotista” (ANTUNES, 2005, p.78).

vidas” (SENNETT, 2009a, p.63), o que no entender de Sennett se trata de uma afirmação falsa.

O dismantelamento das estruturas burocráticas nas empresas atendia aos anseios de mais liberdade e pelo fim da rotina, considerada extenuante e indignamente tediosa. A falta de liberdade se referia ao controle das atividades, pela microgestão do tempo e da impessoalidade, definidora de funções a serem exercidas pelos trabalhadores durante seus trabalhos. A nova configuração das empresas, sob a perspectiva da “concentração sem centralização” não diminui o controle, nem diluiu o poder entre os trabalhadores. Ao contrário, possibilitou um aumento do controle e uma desreponsabilização daqueles que possuem ainda o poder. A ideia de que há uma descentralização do poder é ilusória. Sempre haverá, na estrutura da rede, um espaço em que as decisões são tomadas e o controle sobre elas não passa mais por uma hierarquia interpretativa, mas chega diretamente aos que deverão executar a atividade, instituindo-se metas de produção ou lucro a serem atingidos independentemente do modo como isso se dará. Entretanto, alerta Sennett, “é raro as organizações flexíveis estabelecerem metas de fácil cumprimento; em geral as unidades são pressionadas a produzir ou ganhar muito mais do que está em suas capacidades imediatas” (2009a, p.65). A consequência é a frustração e o sentimento de que a liberdade é apenas um fardo e não a possibilidade de autodeterminação. “Eles são livres, mas é uma liberdade amoral” (SENNETT, 2009a, p.69).

De algum modo, os trabalhadores foram *jogados* para uma liberdade que ao se concretizar mostrou sua impossibilidade de se tornar real. Explico-me utilizando o conceito de “contradições paradoxais” de Axel Honneth: segundo o filósofo, antigas ideias emancipadoras se perdem ou transformam seu significado, legitimando um novo nível de expansão capitalista. É preciso considerar que a ruptura com o modelo de gestão burocrático ocorreu em virtude de exigências em termos de justificação, visando mais liberdade frente à rotina e a extensa hierarquia, tidas como alienantes e opressoras. O capitalismo é extremamente maleável, capaz de assimilar valores da crítica a ele dirigidos, dando um novo significado. Assim, quando se buscou a liberdade e a possibilidade de ser alguém a partir das escolhas individuais, “desenjaulado”, o capitalismo se metamorfoseou em seus valores, agregando para si tais elementos. “Em casos muito marcados a tentativa de realizar um propósito cria condições que contrariam o propósito original” (HARTMANN; HONNETH, 2009, p.402). Outro exemplo dessa liberdade não realizada ou *amoral* é a coação para se correr riscos.

Sennett descreve a nova empresa utilizando a analogia com um aparelho MP3 (em nosso contexto, qualquer aparelho celular). “A máquina de MP3 pode ser programada para

tocar apenas algumas faixas de seu repertório; da mesma forma, a organização flexível pode selecionar e desempenhar a qualquer momento apenas algumas de suas muitas possíveis funções” (2006, p.49). Numa organização flexível a produção pode ser alterada à vontade, o que implica correr certos riscos. Do mesmo modo, os indivíduos são estimulados a não ficar presos em cargos ou funções, mas a se movimentar na rede, pois a estabilidade é sinal de fracasso, de que a empresa e os empregados são incapazes de mudar, de encontrar oportunidades ou de alguma forma de mudança. Os trabalhadores se encontram com situações fluídas, sem segurança objetiva (quanto ao futuro ou as avaliações a que serão submetidos). O passado, como argumentei anteriormente, é taxado como retrógrado, sinal de atraso. As preocupações se voltam para o imediato e sua possibilidade de lucro. O risco se tornou uma necessidade para as massas e corrê-lo pode ser um teste de alta carga de caráter (SENNETT, 2009a, p.94).

Correr risco é como lançar dados. Há o momento de que qualquer coisa poderá acontecer quando os dados pararem na mesa. Essa é a liberdade de que tudo e nada pode acontecer. O tipo de risco estimulado pelo “novo capitalismo” não oferece garantias, do contrário, não seria risco. Se os indivíduos soubessem acerca de sua “sorte”, correr riscos perderia seu caráter de abertura. Entretanto, há riscos em que se conta com o fator da confiança em outras pessoas, como discutirei na sequência. O que interessa para o momento é que a necessidade de correr riscos coloca as pessoas em situações altamente estressantes, num estado de contínua vulnerabilidade, coagidas ante a necessidade de mudar quem são e o que fazem e onde fazem para poder se adaptar com a rapidez das instituições flexíveis e das dinâmicas das redes. Nesse “correr riscos” não há possibilidade de se aprender com o passado, pois ele é desconsiderado como um elemento valioso para as instituições. Quando elas mudam, o processo não é de continuidade, mas de descontinuidade. Assim, “inerente em todo risco está a regressão à média. Cada rolar dos dados é aleatório. Posto em outros termos, falta matematicamente ao risco a qualidade de uma narrativa, em que um acontecimento leva ao seguinte e o condiciona” (SENNETT, 2009a, p.97). Vivemos numa época de apreensão, de uma ansiedade sobre o que pode acontecer. As experiências passadas parecem não servir de guia para o presente e o presente para o futuro. Estar continuamente em risco é estar começando sempre de novo. Se sempre se começa de novo, como é possível ser alguém sem um *continuum*?

1.2 A convergência entre o “novo capitalismo” e a fase atual do “neoliberalismo”

A sociedade moderna [...] é um deserto, habitado por bestas selvagens. Cada indivíduo está isolado dos de-

mais, é um entre milhões, numa espécie de solidão em massa. As pessoas agem entre si como estranhas, numa relação de hostilidade mútua: nessa sociedade de luta e competição impiedosas, de guerra de todos contra todos, somente resta ao indivíduo é ser vítima ou carrasco (LÖWY, 2006, p.16).

Ao leitor, o mundo do trabalho e a cultura do “novo capitalismo” podem parecer distantes frente ao tipo de atividade e a especificidade das empresas das quais Sennett elabora seus estudos. Porém, se pensarmos que a automação vem extinguindo determinadas atividades, somos levados a constatar que há a criação de outras esferas e meios para “ganhar a vida” na informalidade ou nas exigências de capacidades e habilidades para se adaptar aos novos e cambiantes contextos do “mercado” laboral. Essa intuição se torna um importante argumento quando há uma mudança nos discursos da gestão empresarial, deslocados do “emprego” para a “empregabilidade”. Luc Boltanski e Ève Chiapello evidenciaram a mudança nos discursos da gestão empresarial a partir dos anos 90, os quais passaram a oferecer como garantias para os indivíduos idealizados a empregabilidade, “que designa a capacidade de que as pessoas precisam ser dotadas para que se recorra a eles nos projetos. A passagem de um projeto para outro é a oportunidade de aumentar a própria empregabilidade” (2009, p.126). Isso demanda que o trabalhador seja capaz de mover-se, flexibilizar-se, estabelecer relações e tecer uma rede de contatos que podem ser solicitados a qualquer momento. Ademais, o elemento fundamental para compreender a diferença entre “emprego” e a “empregabilidade” reside na tarefa do Estado: no estágio anterior do capitalismo, o Estado é responsável por constituir e fomentar “políticas” de emprego. A “empregabilidade”, por seu turno, é uma responsabilidade individual: no máximo o Estado pode oferecer oportunidades para que os indivíduos ampliem sua “empregabilidade”, isso é, a capacidade de ser empregável, visto que cabe a cada um reverter constantemente o cabedal de qualificações e mobilizar sua capacidade de “aprender a aprender”. Assim, um elemento que necessita ser mais explorado é o “neoliberalismo” que afeta indistintamente, isso é, sem considerarmos valores éticos ou estéticos, econômicos ou culturais¹⁰.

¹⁰ Talvez os estudos de Sennett possam dar a impressão de que o tipo de trabalho no “novo capitalismo” seja reservado a uma parcela pequena da população, restando às grandes massas os empregos burocráticos tradicionais. Porém, um dos exemplos mais emblemáticos da degradação da vida no trabalho é de funcionários de uma padaria que não controlam mais o tempo ou o modo como se faz o pão. Tudo se tornou ilegível e o senso de respeito próprio se perde, porque tem de se desdobrar em mais de um emprego. Ao invés de alienação, são indiferentes. “Nesse local de trabalho *high-tech*, flexível, onde tudo é fácil de usar, os empregados se sentem pessoalmente degradados pela maneira como trabalham. Nesse paraíso do padeiro, tal reação ao trabalho é uma coisa que eles próprios não entendem. Operacionalmente, tudo é muito claro; emocionalmente, muito ilegível” (Sennett, 2009, p.79). Antunes (2005), por outro lado, destaca que a atual morfologia do trabalho dá preferência ao

Pierre Dardot e Christian Laval em seu instigante livro, *A nova razão do mundo*, investigam a essência do “neoliberalismo” e sua conquista no Ocidente a partir da constatação de que ele tem uma história e uma coerência, a qual ocorreu (e ocorre) a partir do desenvolvimento de uma nova etapa do capitalismo que transformou profundamente as sociedades (2016, p.7-8). O “neoliberalismo” não é simplesmente uma ideologia econômica, mas um sistema normativo que amplia sua influência pelo mundo e altera as relações sociais em todas as esferas. “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.17). Apresenta-se, além disso, como discurso dotado de neutralidade relacionado à eficácia da gestão dos “negócios” públicos e privados e afeta profundamente a compreensão da política e da esfera de atuação dos homens. Em nosso contexto, o “neoliberalismo” se apropria estrategicamente da crise econômica para aprofundar suas demandas por reformas, enfraquecendo a mobilização coletiva e a ação, na medida em que absolutiza a competição como valor: “a ação coletiva se tornou mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.9). Num ambiente de competição, pode ser difícil para o indivíduo revelar-se, posto que a qualidade reveladora do discurso e da ação acontece apenas “quando as pessoas estão *com* outras, nem a favor nem contra”, argumenta Arendt (2005, p.209, grifo da autora). Nesse sentido, as consequências do “neoliberalismo” são muito profundas, porque afetam diretamente a política como esfera de atuação dos indivíduos em comum, a constituição do poder e o aparecimento da singularidade¹¹. Além de ser uma concepção de Estado, o “neoliberalismo” promove mutações subjetivas no que se refere ao egoísmo social e à negação da solidariedade e da redistribuição. Os indivíduos são ultra-

trabalho morto ao vivo, embora não elimine o segundo e, por isso, não havendo o fim da centralidade do trabalho. O que ocorre é a emergência do subemprego, da precarização, da flexibilidade e do desemprego (a contradição da sociedade do trabalho). Nas palavras de Antunes, “o sistema de metabolismo social do capital necessita cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais de trabalho parcial – *part time* –, terceirizado, precarizado” (2005, p.27). Na compreensão do sociólogo brasileiro, a abordagem de Sennett seria num plano microcômico, das consequências do “novo capitalismo” para as empresas e os indivíduos, coagidos a competir entre si e mostrar seu valor por meio de reestruturações que diminuem seu tamanho. “A expansão ilimitada dessa lógica microcômica para a totalidade das empresas em amplitude mundial acaba por gerar uma monumental sociedade dos descartáveis, uma vez que a lógica da reestruturação e da produtividade, quando comandada pelo ideário e pela pragmática do capital, acarreta a crescente redução do trabalho vivo e sua substituição pelo trabalho morto” (Antunes, 2005, p.14). Ademais, há um incremento do número de trabalhadores na área de serviços (produção imaterial de mercadorias) e redução na produção material de mercadorias, do proletariado fabril. Por isso, o culto ao homem como empresário de si mesmo é específico de um contexto marcado pela morfologia do trabalho, sendo inadequado, por exemplo, numa época industrial, como o século XIX.

¹¹ No capítulo 3, interpretarei o conceito arendtiano de ação e sua repercussão para se pensar a especificidade da escola para além das injunções do “novo capitalismo” e do “neoliberalismo”. Mas, já nesse capítulo, no item 1.4, discutirei as consequências do “novo capitalismo” para a singularidade, bem como a especificidade desse conceito na teoria de Hannah Arendt.

responsabilizados por suas condições de vida por meio de uma potente lógica justificacional e moral que os joga uns contra os outros. Ele não só destrói laços sociais sólidos e profundos, mas, como venho argumentando, promove outros.

Essa norma impõe a cada um de nós que vivemos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades sociais cada vez mais profundas, muda até o indivíduo que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p.16).

Os discursos neoliberais estabelecem como normatividade para governos, indivíduos e instituições a empresa, exaltando os benefícios da gestão privada. O Estado tem a função de intervir para criar múltiplas situações de mercado e adaptar os indivíduos à competição. As crises econômicas são o resultado do fracasso do Estado assistencial, quando esse não ordena o mercado de tal modo que permita a livre competição entre atores. O “neoliberalismo” promove um “culto à empresa e aos empreendedores” e uma cultura da empresa: ela é uma entidade em competição que visa maximizar seus resultados, expor-se aos riscos assumindo inteira responsabilidade. É, ainda, o lugar das inovações, da mudança permanente, da contínua adaptação às demandas do mercado e o espaço da busca pela excelência. Segundo Dardot e Laval, “o momento neoliberal caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa” (2016, p.327). As instituições angariam legitimidade quando se convertem em empresas, rompendo com estruturas burocráticas ou serviços assistenciais que não estimulam o desenvolvimento pessoal a partir da competição.

Nesse sentido, os estudos de Dardot e Laval são inéditos, pois rompem com a perspectiva, equivocada, segundo a qual o “neoliberalismo” defende uma concepção de Estado mínimo, a partir da doutrina do *laissez-faire*, cabendo a ele apenas o papel de proteger a propriedade, a validade dos contratos e deter o uso “legítimo” da violência. Essa visão é simplista e tem colocado a esquerda na situação constrangedora de defender práticas e discursos neoliberais não muito distintos da direita tradicional, como o caso do *New Labour* no Reino Unido ou do governo socialista de François Hollande, na França. Os discursos são a favor de uma nova gestão pública que implica, resumidamente, a apropriação de modelos organizativos das empresas para pensar e pautar as atuações do Estado. O “governo empresarial” e a “nova gestão pública” se fundamentam na “hipótese do ator egoísta e racional”, isto é, que todos são agentes econômicos e respondem apenas ao seu interesse pessoal (DARDOT; LAVAL, 2016, p.291). Portanto, se intensificam os mecanismos de transparência e de vigilância, além de

instar os agentes públicos à concorrência entre si e entre os serviços prestados. Trava-se uma luta contra a burocracia que agiganta o Estado (como, do mesmo modo, “incha” as empresas) porque os agentes estão interessados em aumentar seu poder e influência, não em ser eficazes na prestação dos serviços. A democracia é um dos principais fatores de crescimento burocrático porque todos os eleitores querem ter suas demandas assistidas e isso exige o aumento da atuação do Estado.

Para Sennett (2012), a crítica à burocracia e, especialmente, ao Estado de Bem-Estar, ocorreu no mesmo período em que se defendeu a desinstitucionalização das ajudas e dos serviços em favor da comunidade e, portanto, da caridade. É no contexto dos anos 1970, por conseguinte da crise econômica e dos movimentos do final dos anos 1960, que Goffman e Foucault criticam as “instituições totais”, burocracias rígidas que mais se pareciam a prisões. Tal crítica “naturaliza” a adjetivação negativa para a burocracia e desconsidera os possíveis efeitos positivos na vida dos indivíduos. Os reformadores do Estado de Bem-estar,

tem pouco de sociólogos. Creem que o trabalho é a melhor fonte de respeito por si mesmo do que um cheque do governo. Creem que, sempre que for possível, se deveria substituir as instituições e os profissionais por comunidades e voluntários. O que está detrás destas aspirações sociais é a crença de que o Estado de bem-estar deveria funcionar de um modo parecido a uma empresa com fins de lucro. Este tipo de reforma é sociologia ingênua (SENNETT, 2012, p.159).

Ao destruir a rede de proteção social, não desaparecem as necessidades das pessoas. O resultado foi que os assistentes sociais tiveram de refundar a “roda burocrática” (SENNETT, 2012, p.164). Isso significa que algumas pessoas, em condição de vulnerabilidade, não podem ser responsabilizadas por sua própria sorte e precisam da proteção e cuidado institucionais para poder superar seus problemas vitais – ou no caso da escola, para se desenvolver como ser humano e ser introduzidos no mundo. Tornar absoluto o valor da responsabilidade independente das circunstâncias é ser injusto com as pessoas e não lhes dar a oportunidade de poder ser “outra coisa” além do que as condições sociais lhes impuseram. Assim, Sennett percebe que a desinstitucionalização da assistência social com ajudas específicas e esporádicas não instava os indivíduos a “lutar pela sobrevivência” e superar uma condição de miséria auto-infligida (segundo o credo neoliberal). “A desinstitucionalização¹² da assistência social forma parte de uma mudança mais ampla na sociedade moderna: o ataque às instituições rígidas no trabalho e na política”, argumenta Sennett (2012, p.165). Tanto o “novo capitalismo” como o

¹² Hoje esse fenômeno está muito associado à privatização dos direitos sociais e sua mercantilização, ou seja, por seu deslocamento à esfera empresarial. Os direitos sociais passam a ser geridos por empresas como um negócio qualquer.

“neoliberalismo” são críticos da burocracia e, de algum modo, ambos se apresentam como alternativa aos problemas produzidos pelo Estado Social.

Um dado fundamental para pensar a educação em seu aspecto de proteção e cuidado é lembrado por Sennett: a origem do Estado de Bem-Estar está na reforma do capitalismo com vistas a proteger as crianças que trabalhavam. A ausência de um Estado protetor dos vulneráveis estava relacionada à desorganização do capitalismo “primitivo” o qual desorientava os indivíduos e, como argumentei acima, era o “fermento da revolução”. Assim, a burocracia é resultado de uma demanda do próprio capitalismo para evitar as ondas revolucionárias e a “anomia social” (Durkheim) que desorientava os indivíduos e o próprio sistema. Caberia ao Estado e às instituições públicas e privadas estruturarem-se segundo o modelo militar, criando uma ordem capaz de tranquilizar as pessoas ao mesmo tempo em que atendia a demanda geral por segurança. Se, para os críticos neoliberais, a burocracia expande as esferas do governo e compromete a eficácia, Sennett compreende que ela amplia a base, cumprindo a função de inclusão: mesmo que inúteis, a criação de vagas dava oportunidade de trabalho e de manutenção econômica para muitos indivíduos que se mantinham excluídos do mercado. Porém, o que Sennett vê como uma oportunidade, no sentido de que a burocracia gerava coesão social, os neoliberais percebem uma fonte que retém a criatividade e a possibilidade da inovação individual. A ideia diretriz que mobiliza contra a burocracia é que “a liberdade se dá aos atores privados – que conhecem melhor a situação dos negócios e seus próprios interesses – é sempre mais eficaz do que a intervenção direta ou a regulação pública” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.197). Se os estudos de Sennett se voltam principalmente às transformações no mundo do trabalho, tendo como pressuposto a alteração na concepção do Estado e de seus serviços, as pesquisas de Dardot e Laval focam na questão política, isto é, no discurso sobre a defesa do livre mercado com um Estado forte: a compreensão contemporânea do “neoliberalismo”. Ademais, “o Estado de bem-estar tem o efeito perverso de incitar os agentes econômicos a preferir o ócio ao trabalho” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.211). É a sociologia ingênua, de que comentava Sennett.

A compreensão neoliberal é ingênua, primeiro porque não entendeu que a origem da “instituição total” reside na tentativa de resolver a inteligibilidade e o caos do capitalismo competitivo. Em segundo lugar, na burocracia os empregados se envolviam pessoalmente no trabalho, nas demandas e na vida das empresas e das instituições, pois dispunham de tempo para construir narrativas, ser atores e não meros espectadores.

A pirâmide instalou ali pessoas que as operações do mercado haviam marginalizado; o regime que se encarregava de protegê-las se fez mais denso ainda com as regras burocráticas e os burocratas. Satisfazia-se uma necessidade material, mas também se abordava uma necessidade não material: para os residentes negros, que haviam sido tratados com desprezo no Sul, aquilo significava que a burocracia os reconhecia como pessoas (SENNETT, 2012, p.175).

Residir dentro do sistema implicava, para os marginalizados, ser reconhecidos por algo, uma instituição e, portanto, ter um valor. A imagem da burocracia empresarial ou estatal sem alma que condena os indivíduos a uma vida de rotina numa instituição rígida é parcialmente verdadeira, pois não descreve as situações pessoais para muitos participantes ou assistidos pelo Estado de Bem-Estar. O sistema de proteção social não consistia simplesmente numa transferência de dinheiro, mas seus procedimentos permitiam a regulação do respeito e faziam a dependência não ser degradante (SENNETT, 2012, p.178). Entretanto, o desafio era instaurar um regime de ajuda nesses termos ao mesmo tempo em que se preservava a autonomia dos “ajudados”. Era esse o argumento pelo qual os reformadores do Estado Social atacavam o Estado de Bem-Estar, na medida em que ele limitava a liberdade individual e criava uma multidão de assistidos (DARDOT; LAVAL, 2016, p.136), corroendo a moralidade individual e, também, sendo um elemento nocivo à busca de riscos. A perspectiva de Sennett, por outro lado, é a de “permitir aos dependentes participar nas condições de sua própria dependência” (2012, p.180) evitando o paternalismo que estabelece relações de rechaço¹³. A questão não é impedir a dependência, mas a passividade. Assim, é importante pensar em instituições que não tratam a dependência como uma vergonha, mas permitam aos concernidos participar da sua própria dependência, sem ferir o respeito. A alternativa, para Sennett, não é a dissolução do Estado Social e a promoção de uma ideologia da responsabilidade individual,

¹³ No livro *La Autoridad*, Sennett entende o paternalismo como uma forma destrutiva de autoridade, na medida em que se amplia a figura do pai e se a estende para relações além das familiares como, por exemplo, as empresariais e, porque não, as educacionais. O paternalismo pessoaliza as relações humanas no trabalho, pois o patrão é visto como um pai, cuja tarefa não é apenas a de dar emprego, mas a de cuidar os trabalhadores em todas as esferas de sua existência. O paternalismo é destrutivo porque o indivíduo que ocupa a posição de dominação tende a controlar o limite da realidade dos demais, se baseando no controle que os pais têm sobre seus filhos. Não se concede autonomia ou liberdade aos assistidos, visto que eles são vistos como incapazes ou irresponsáveis. Cria-se uma relação de dependência que conduz ao rechaço, visto que a benevolência é egoísta e os dependentes passam a se sentir numa situação abjeta. Para Sennett, “en las ideologías paternalistas existe una promesa de protección y se niega la calidad indispensable de la protección: que los cuidados prestados por una persona harán que la otra adquiera más fuerza” (1980, p.83-84). Esse é o temor, para não dizer má-fé, dos neoliberais: que as pessoas percam sua dignidade e se tornem permanentemente dependentes de um poder interessado na dominação e não na liberdade individual. “O Estado de bem-estar, querendo promover o bem-estar da população por meio de mecanismos de solidariedade, eximiu os indivíduos de suas responsabilidades e dissuadiu-os de procurar trabalho, estudar, cuidar de seus filhos, prevenir-se contra doenças causadas por práticas nocivas. A solução, portanto, é pôr em ação, em todos os domínios e em todos os níveis, sobretudo no nível microeconômico do comportamento dos indivíduos, os mecanismos do cálculo econômico individual” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.211).

mas uma relação em que ambas as partes concedem mutuamente a autonomia, isto é, a aceitação de que algo não se pode nem se consegue compreender no outro. A exemplo dos adolescentes sem teto, Sennett comenta: “não se tratava ao adolescente sem teto como alguém com conhecimento do que é realmente não ter lar” (2012, p.183), ou seja, não se lhes concedia autonomia. Em suma, a autonomia se refere a não tratar os dependentes como objetos, meios ou simplesmente desqualificados e incapazes de saber sobre as condições de sua própria vida. Tal pode ser um imperativo moral da assistência social que se propõe como alternativa à reforma neoliberal. Contudo, não foi o argumento de Sennett e dos defensores do Estado de Bem-Estar que se tornou a nova racionalidade dominante.

A “nova gestão pública” parte do pressuposto neoliberal de que o Estado deve ser um agente econômico como qualquer outro e, portanto, necessita concorrer com outros atores, especialmente no plano mundial. É por meio da concorrência que o Estado será mais eficiente e menos “pesado” na vida dos outros atores econômicos. O “governo empresarial” está focado na gestão do desempenho, emprega meios e ferramentas do setor privado, controla estritamente o trabalho dos agentes públicos e atende às demandas dos “cidadãos-clientes”. “A produção de serviços públicos deve obedecer à mesma regra que orienta a organização das empresas: redução de tamanho, foco na ‘eficácia’, aumento de qualidade, descentralização da autoridade, horizontalização da linha hierárquica” (Dardot; Laval, 2016, p.306). Em se tratando de educação, se ela é um serviço e uma mercadoria, o Estado não pode deter seu monopólio. Ele é apenas um dos agentes econômicos a ofertar educação no mercado, cabendo aos pais escolher o serviço que podem pagar ou que atende aos seus interesses privados, isto é, como consumidores¹⁴. Assim, é importante ressaltar como a educação deixa de ter uma relação com a política, no sentido de que é pela educação que os “novos” adentram ao mundo e se tornam seus herdeiros¹⁵. E isso acontece principalmente porque o Estado é guardião do direito privado, da “vida”, ou seja, da economia e da “liberdade” que é resultado de uma evolução cultural, cujo sentido é a ausência de obstáculo oriundo da coação de outrem. Essa liberdade é puramente negativa, pois se trata da condição de possibilidade para a liberdade política, que é

¹⁴ O “neoliberalismo” agrava a possibilidade de uma escola que introduz os estudantes no mundo, nas coisas e na esfera pública, porque o conceito de público é marcadamente influenciado pela ascensão da esfera social. Ou seja, tal como a desconsideração do passado pelo “novo capitalismo”, o “neoliberalismo” radicaliza a destruição do mundo, enquanto *público*. Segundo Masschelein e Simons (2014, p.179), “O *público*, se ainda é discutido ou mencionado hoje, parece se referir ao que permite preferências individuais. Em outras palavras, o domínio público é uma espécie de infraestrutura formal que permite trajetórias individuais, e escolhas privadas e individuais”.

¹⁵ No quarto capítulo argumentarei que a especificidade da escola reside na “natalidade” e na tarefa dessa instituição de introduzir os “novos” no mundo e de preservá-los da “vida adulta” para que possam crescer, se desenvolver e aparecer como seres únicos. Mas, no presente capítulo, no item 1.4, tratarei das (im)possibilidades de se singularizar no “novo capitalismo” remetendo, argumentativamente, ao conceito de ação.

negligenciada. A esfera política é o espaço da administração eficaz dos recursos públicos gerenciados como uma empresa, visto que o “Estado deve aplicar a si mesmo as regras que valem para toda pessoa privada” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.172).

Se um dos pressupostos fundamentais do “Estado de Direito” é que qualquer cidadão pode demandar o Estado e reclamar por seus direitos, pois o “poder” estatal é limitado pelas leis, a respectiva interpretação “neoliberal” se refere não à proteção do cidadão e o reconhecimento de seus direitos políticos, mas à proteção da esfera privada, da economia e do mercado, na medida em que todos os homens estão preocupados com seus próprios interesses e a melhor gestão do comum, em benefícios de todos, se dá pela segurança das regras da concorrência e do livre mercado. Assim, o “compromisso neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.191) diz respeito à redução de impostos; à diminuição dos gastos públicos; à privatização; à restrição da proteção social; ao privilégio de soluções individuais e à desregulamentação do mercado, especialmente do mercado de trabalho. Para tanto, a estratégia neoliberal se baseia em discursos, práticas e dispositivos de poder que visam a alteração das condições culturais, morais e políticas e das relações sociais que são relações de competição e concorrência sob a égide do Estado de Direito, não necessariamente democrático¹⁶. Nas palavras de Dardot e Laval, “a relação entre governantes e governados é radicalmente subvertida. De fato, é toda a cidadania, tal como se constituiu nos países ocidentais desde o século XVIII, que é questionada até em suas raízes” (2016, p.380).

Como o ideal é um “governo empresarial”, a consequência é que a escola se converte numa empresa, ou melhor, é gestada como uma empresa. Para Laval, “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (2004, p.XI). Portanto, há uma transferência de encargos às famílias e a despesa educativa deve ser rentável para as empresas utilizadoras de capital humano. Ademais, a educação é um fator de competitividade para o Estado, as famílias e para os próprios indivíduos. Por isso, como venho argumentando, a educação é uma importante preocupação para os novos “gestores”. Com o “neoliberalismo” não ocorre o fim da escola pública e gratuita, mas a instauração de um novo regime que a converte num bem capaz de produzir lucro ou rentabilidade, podendo atrair empresas estrangeiras, por exemplo, aos territórios nacionais em virtude da qualificação dos trabalhadores, da desregulamentação do mercado e de incentivos fiscais. O fim da escola acontece como fim da instituição escolar e

¹⁶ Isso explicaria, segundo Dardot e Laval (2016) o apoio de Hayeck e Friedman à ditadura de Pinochet no Chile, pois o desempenho é o único critério da política e o valor supremo é a liberdade individual, no sentido de liberdade econômica e de concorrência.

sua conversão em empresa e, também, sua desescolarização cuja tendência volta-se para uma pedagogização generalizada das relações sociais que se percebe no avanço da “linguagem da aprendizagem” em detrimento de uma “linguagem da educação”.

Influenciado pelo utilitarismo, o “neoliberalismo” faz críticas à natureza ornamental dos conhecimentos, os quais devem atender à demanda do mercado e dos interesses pessoais dos “cidadãos-consumidores”. O “mundo”, nos termos arendtianos, deixa de ser importante por si mesmo e por ser testemunha do passado e da capacidade dos homens de “fabricar” para além de suas necessidades. Agora, ele é um meio para o lucro, a rentabilidade e a “empregabilidade”. A partir da guinada neoliberal dos anos 1970, ganha espaço uma concepção mais individualista e mercantil da escola, focada nas necessidades dos alunos, das famílias e dos mercados. A escola é, mais uma vez, um instrumento para atender fins alheios a ela mesma e, por isso, a “gestão educacional” deve ser “eficaz”. Nesse sentido, se mantém uma perspectiva de educação que não reconhece o Outro como um indivíduo singular igualmente dotado de capacidades, habilidades, potencialidades, mas diferente e que precisa de um ambiente de pluralidade para aparecer. “A escola é, cada vez mais, vista como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e a obedecer às restrições do mercado” (LAVAL, 2004, p.13). Não há muito espaço nessa “escola empresarial” para que os alunos possam aparecer, ser introduzidos no mundo comum, ver-se como novidade. Agir, segundo Biesta, “consiste em fazer, falar e introduzir-se no mundo como em escutar e esperar, criando espaços para que os outros comecem, e assim, criando oportunidades para que os outros sejam um sujeito” (2013, p.183). É possível ser sujeito e agir com os outros num ambiente cujo valor é a competição e a concorrência com vistas à luta pela sobrevivência num contexto de mercado? A educação como serviço e o aluno como cliente pervertem as relações de autoridade e de responsabilidade e as crianças não são introduzidas no mundo, mas na “vida”, no consumo e na concorrência¹⁷. A relação educacional é essencialmente geracional, são os adultos que educam as crianças, “novos” chegados a um mundo que desconhecem e que nasceram como estrangeiros. Numa educação focada na sobrevivência econômica, na competição, na adaptabilidade, flexibilidade e somente no desenvolvimento de habilidades e capacidades individuais, a criança não é protegida, mas instada a concorrer e, num nível *radical*, a partir de uma “pedagogia empreendedora”.

O “neoliberalismo” é um modo de governar os homens e as sociedades baseado na generalização do mercado e da concorrência. Há uma exacerbação dos limites de espaço e

¹⁷ Sobre a questão da autoridade na contemporaneidade, ver o artigo que escrevi em conjunto com o Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci, *O dilema da autoridade num mundo “fora dos eixos”* (Passo Fundo, mimeo, 2017).

tempo de cada esfera da existência e todas são pautadas e constituídas a partir desse critério absoluto. Numa economia em constante movimento, “a política neoliberal deve mudar o próprio homem” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.91). Adaptar os “novos” para a concorrência no mercado e ensiná-los a se disciplinar nesse contexto é tarefa da propaganda, da escola e da própria situação concorrencial. A adaptação exige qualidades maleáveis e indivíduos dispostos a correr riscos sem a proteção do Estado. Nessa lógica adaptativa, “é preciso [...] uma grande política de educação das massas que prepare os homens para funções econômicas especializadas que os aguardam e para o espírito do capitalismo a que devem aderir para viver” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.92). A concorrência se converte num valor ético e a escola deve propiciar aos estudantes a habilidade de descobrir a informação pertinente capaz de angariar possibilidades de lucro. É por isso que o conhecimento valorado é o economicamente útil. E por conhecimento não necessariamente se está pensando aquele “produzido” pelas Ciências, pela Matemática ou pela Filosofia. Mas, o utilizável no mercado para vencer na competição. Segundo Dardot e Laval, “o mercado é um mecanismo social que permite mobilizar essa informação e comunicá-la ao outro *via* preço. O problema da economia não é, pois, o do equilíbrio geral. É saber como os indivíduos vão poder tirar o melhor partido da informação fragmentária de que dispõem” (2016, p.144, grifo do autor).

O “homem como uma empresa” é o ideal educacional e da nova racionalidade¹⁸. Essa lógica significa que cada um deve ver a si mesmo como algo (alguém?) dotado de recursos pessoais, não mais um trabalhador, mas um prestador de serviços. Desse modo, compreende-se a alteração, em nível individual, da desmobilização dos sindicatos e das tentativas constantes de mudanças nas legislações trabalhistas que são o reflexo dos novos modelos de gestão e da defesa de um novo tipo de indivíduo, contra as amarras burocráticas do Estado, da lei ou de empresas “paradas no velho estilo de gestão”. A defesa do “empreendedor” evoca a reatividade como valor e critica a dependência como signo de vergonha. O “empreendedor” não é, necessariamente, o “capitalista”, embora esse necessite ter as virtudes do primeiro. O “empreendedor” está sempre buscando oportunidades de lucro que podem ser contatos ou relações

¹⁸ Outro fato importante é que no contexto da ascensão do neoliberalismo como racionalidade, os psicólogos profissionais e os psicólogos populares, escritores de livros de autoajuda, por exemplo, conquistam uma autoridade muito difundida em diversos segmentos da existência, desde a esfera privada do lar às empresas. No final dos anos 1960, “as ideologias políticas, que teriam tendido a se opor às concepções individualistas e psicológicas do eu, estavam definhando”, argumenta Illouz (2011, p.65). Nos EUA, por exemplo, há uma incorporação inédita da terapia com a autoajuda, numa concepção mais maleável do eu e de sua responsabilidade individual. É a literatura do aconselhamento, ademais, que conquistará esse novo público, reconfigurando os vocabulários pelos quais os indivíduos compreendem a si mesmos. E continua a socióloga: “se os anos 60 tiveram uma mensagem política, a sexualidade, o desenvolvimento pessoal e a vida privada ocuparam um lugar central nela” (2011, p.65).

que lhe permitam participar constantemente do processo de acumulação capitalista. Ele é dotado de espírito comercial e valoriza a liberdade de ação que, nesse contexto, significa a “possibilidade de testar suas faculdades, aprender, corrigir-se, adaptar-se” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.145). Ademais, o indivíduo que age economicamente não se revela, pois almeja controlar as condições da “aparência”, na medida em que maneja informações com potencial lucrativo. Aproveita-se de oportunidades e se metamorfoseia para conquistar aquilo que deseja num contexto de risco e incerteza.

A escola é fundamental para o atual estado do “novo capitalismo” e às exigências neoliberais, visto que a informação é um dado importante para lutar pelos lucros e saber manejá-la e procurá-la é uma habilidade do “empreendedor”. Para Dardot e Laval, “a cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina” (2016, p.150-151). Desse modo, na “nova razão do mundo” a escola não é questionada nem se coloca em dúvida sua relevância. Ela é um dos elementos fundamentais para a formação do “empreendedor”. “A educação e a imprensa serão requeridos para desempenhar um papel determinante na difusão desse modelo humano genérico” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.155). Educação, no contexto justificacional do neoliberalismo, é adaptação.

Instado a lutar pela sobrevivência num ambiente hostil de competição, os indivíduos devem procurar desenvolver as habilidades e competências necessárias para estar sempre “empregáveis”. A concorrência no mercado é o modelo de relação que adentra em todas as esferas e as conquistas são ganhos do indivíduo que sobreviveu e soube utilizar os meios adequados e as oportunidades de lucro. Para tanto, é imprescindível a formação desses indivíduos empreendedores, para que saibam “aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.136). Trata-se, como argumenta Sennett, de fazer os jovens desacreditar nos “antigos” modelos de conduta e valores que pautavam as sociedades tradicionais ou, mais recentemente, o “capitalismo burocrático”. Ou, segundo Boltanski e Chiapello, referindo-se ao “espírito do capitalismo”, de “permitir que as pessoas não achem insuportável o seu universo cotidiano, o que constitui uma das condições para que um mundo seja duradouro” (2009, p.41).

1.3 O fim da Tradição e a desconsideração do passado

Podem argumentar que todos estamos em constante mutação. Sim, também eu não sou o mesmo de ontem. A única coisa que em mim não muda é meu passado: a memória do meu passado humano. O passado costuma ser estável, está sempre lá, belo ou terrível, e lá ficará para sempre (AGUALUSA, 2011, p.59).

Determinados elementos do “novo capitalismo” não tem uma origem nele mesmo, mas foram possibilitados pelas condições sob as quais foi estruturado o mundo moderno. A relação com o passado é um deles que quero me ater com mais detalhes. Sennett, nas obras supracitadas, evidencia o que denomino de “desconsideração com passado” promovido pelo “novo capitalismo” e pela sua respectiva cultura. Contudo, há aspectos na Era Moderna que podem ter contribuído para essa “desconsideração” e compreendê-los possibilita-nos ter um parâmetro mais profundo da situação que nos encontramos. Para tanto, Hannah Arendt colabora amplamente para essa reflexão que empreendo a partir de agora.

Para Arendt, na Era Moderna, os indivíduos herdaram um tesouro sem um testamento. No testamento estava estabelecido o que era seu de direito, legando posses do passado para um futuro. “Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição [...] parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e do ciclo biológico das criaturas que nele vivem” (2007, p.31). A tradição seleciona e nomeia, transmite e preserva, indica os tesouros importantes do passado constituído e construído pelos homens. Sem o testamento, há uma grande possibilidade do passado se perder, assim como a continuidade do tempo. Sem a tradição e, possivelmente, sem o passado, perdemos um aspecto muito importante do que é comum, que pertence a todos os homens e que todos têm o direito de herdar. A crise da modernidade é a ausência da tradição, que nos permitia compreender o mundo¹⁹ com a referência do passado.

A Modernidade se deparou com uma tradição que não servia mais para compreender o mundo, porque suas referências eram “inapropriadas” para pensar o que de novo surgia. A metafísica, representando o pensamento tradicional, se mostrou insuficiente para explicar o

¹⁹ “Mundo” é diferente da “Terra”. Na Terra construímos e constituímos um mundo. O conceito de “mundo” em Arendt, que é polissêmico, significa o lugar em que as histórias humanas acontecem; onde estabelecemos relações e nos revelamos como pessoas; é construído pela fabricação (*work*) e pela ação (*action*); é o único espaço em que é possível ser livre; é construído pelo conjunto de objetos duráveis e concretos, pelas formas de realizações culturais; extrapola os interesses privados e imediatos, como a família e a condição biológica, sempre dizendo respeito ao que compartilhamos com os outros (ARENDR, 1998; Almeida, 2011).

mundo. As velhas questões metafísicas se tornaram desprovidas de sentido, isto é, “quando o homem moderno começou a despertar para o fato de ter chegado a viver em um mundo no qual sua mentalidade e sua tradição de pensamento não eram capazes de formular questões adequadas e significativas, e, menos ainda, respostas às perplexidades” (ARENDRT, 2007, p.31-35). Era como se descobríssemos que a mente deixou de funcionar adequadamente e que para compreender o que havia acontecido era preciso construir uma nova base de referências ou voltar ao passado sem a tradição.

Portanto, a tradição é uma espécie de “fio condutor” no passado, uma cadeia de compreensão do mundo. Com a tradição, os “novos” que adentrariam ao mundo tinham a possibilidade de ter acesso àquilo que era significativo para que se pudesse conhecer e pensar o mundo, no qual entraram como uma “novidade”. “Com a derrocada da tradição, que indica e fundamenta o agir, as ações humanas tornaram-se sem justificação no momento de engendrá-las” (SCHIO, 2006, p.33). A relação entre a tradição e a fundamentação para o agir reside na compreensão dos romanos, os primeiros a utilizar a palavra e o conceito, de que a tradição fundamenta a autoridade²⁰, justificando e fornecendo parâmetros para o agir. A tradição começa a exercer uma influência formativa na medida em que se adotou a cultura e o pensamento gregos, preservando-os do esquecimento e permitindo aos romanos transmitir a cada nova geração um “fio condutor” do passado. Nesse sentido, “a tradição revela a dignidade histórica daquilo que aconteceu, indica o alcance universal desse acontecimento singular do sentido” (ROVIELLO, 1987, p.73). Roviello argumenta, ainda, que Arendt retoma o sentido da tradição, para os romanos, e a insistência no acontecimento²¹, que é o produtor de sentido na história, para os gregos. Ambas as concepções são importantes para Arendt, pois as experiências totalitárias apresentaram uma nova forma de governo que “não pode ser compreendida mediante categorias usuais do pensamento político, e cujos crimes não podem ser julgados por padrões morais tradicionais” (ARENDRT, 2007, p.54), porque quebraram com a continuidade

²⁰ Arendt aprofunda essa temática na obra *Entre o passado e o futuro*, no capítulo “O que é a autoridade?” (2006, p.127-187).

²¹ O acontecimento não é produto de causas externas, oriundas de um passado que possui o poder explicativo do presente. Essa concepção nega que os eventos do passado sejam únicos, desconsiderando particularidades, singularidades e os respectivos agentes. O acontecimento é singular e único porque se origina da ação de seres também singulares e únicos. O acontecimento, segundo Arendt, “ilumina o próprio passado; jamais pode ser deduzido dele” (1993, p.49). Se o totalitarismo foi um acontecimento inédito, a respectiva compreensão não se volta ao passado em busca de causas ou tendências. Essa é a principal lição de *Origens do Totalitarismo* (1951): Arendt interpreta as origens a partir do acontecimento que iluminou o passado, revelando um início. O evento parece, aos olhos do historiador, um final, mas é um novo início. Buscar as origens implica compreender que “os movimentos totalitários brotaram no mundo não-totalitário (cristalizando elementos que ali encontrou, pois os governos totalitários não foram importados da Lua)” (ARENDRT, 1993, p.41). Se o totalitarismo pode ser considerado um final, a terrível novidade revela a possibilidade de ser um novo começo.

da História Ocidental e se apresentaram como uma novidade tal que nenhuma tradição era capaz de compreender.

Por outro lado, a insistência no “acontecimento” evidencia a preocupação de Arendt com a concepção Moderna de História e, novamente, com a tentativa do totalitarismo de suprimir a singularidade em detrimento da raça ou da classe. Por isso, os governos totalitários se utilizavam de uma “profecia científica” que justificava as práticas e as realizações do terror por meio de referências às leis da História ou da Natureza. Em *Origens do Totalitarismo* a autora argumenta que “o terror é a realização da lei do movimento. O seu principal objetivo é tornar possível a força da natureza ou da história propagar-se livremente por toda a humanidade sem o estorvo de qualquer ação humana espontânea” (2011a, p.517, grifos meus).

A tradição garante uma “continuidade de sentido”, partilhado entre as gerações e vinculando-as entre si. Portanto, a tradição não é retrógrada, reacionária ou nostálgica. Ela representa “o quadro estável necessário para que a ação inovadora <<não caminhe nas trevas>>”, argumenta Roviello (1987, p.73). Para os romanos, o momento da fundação era o acontecimento que deveria ser preservado, lembrado e repetido. Os princípios que o constituíram precisavam ser reavivados na mente e nas ações dos indivíduos e das gerações posteriores. Preservar, lembrar e repetir não é “fazer” o mesmo, mas agir segundo aqueles princípios fundadores. O momento da fundação rompe com a continuidade do tempo e da História ao mesmo tempo em que é um novo começo, a instituição de uma nova ordem de coisas. A fundação abre-se para o futuro de uma tradição, sendo um veículo de princípio, isto é, portadora de sentido. De algum modo a tradição, mas em especial a História, permite a memória, a lembrança. Arendt, em *Sobre a Revolução*, ao tratar da política externa norte-americana, apresenta as consequências de se esquecer do passado, o momento fundador que foi a Revolução Americana e a promulgação da Constituição dos Estados Unidos. O mundo que ignora a Revolução Americana se esquece dela e de seu legado. Segundo Arendt, “foi uma revolução que deu origem aos Estados Unidos e que a república nasceu não por uma necessidade histórica nem por um desenvolvimento orgânico, e sim por um ato deliberado: a fundação da liberdade. Essa falta de memória é responsável em larga medida pelo medo americano às revoluções” (2011b, p.276) e o patrocínio de governos autoritários e avessos à liberdade política. A ignorância deliberada do passado, do momento fundador, leva aos americanos a traírem seu próprio passado e os Pais Fundadores (*Founding Fathers*). Equivocadamente, reduziram a liberdade política à liberdade econômica, como se o crescimento econômico fosse o parâmetro para avaliar o grau de liberdade de um país.

Se não há mais uma tradição a preservar, nomear e transmitir o que é digno do passado, Arendt considera que a História e a compreensão têm um papel fundamental - mas não a História constituída a partir da Era Moderna que, geralmente, desconsidera acontecimentos particulares e seus atores, em favor de um processo, do que é mais geral. Essa concepção de História é constituída, na Modernidade, principalmente pelas Filosofias da História. Se pensarmos que Kant, em sua resposta sobre o que é o esclarecimento, evidenciou a mentalidade dos homens da época de que estavam vivendo um novo tempo e de que tinham consciência disso, sabiam que se tratava de uma ruptura com o passado, a filosofia da história foi uma espécie de “resposta ao desconcerto que produz nos modernos sua ruptura com o passado e a aparição de um tempo estritamente novo e conscientemente diferente” (RAMOS, 2003, p.5). Uma filosofia da história que prescreve e explica, que justifica os acontecimentos e volta-se ao futuro. Em nome dela tudo está justificado, porque ela é algo “maior” que os homens mesmos. A filosofia da história, pensada por Kant, em seu primeiro princípio (2010, p.5) estabelece que a História possui um fim, no caso dos homens, o pleno desenvolvimento das capacidades racionais. Para Arendt,

uma vez que olhamos para a História em seu conjunto (*im Grossen*), e não para acontecimentos isolados e para as eternamente frustradas intenções de agentes humanos, tudo faz sentido subitamente, pois há sempre, pelo menos, uma estória a contar. O processo como um todo parece ser guiado por uma ‘intenção da natureza’ desconhecida pelos homens em ação, mas compreensível àqueles que os sucedem. Ao perseguirem seus próprios alvos sem rima ou razão os homens parecem ser conduzidos pelo ‘fio condutor da razão’ (2007, p.117).

O motivo da fuga, para a autora, é que os filósofos viam a ausência de sentido do particular. A partir disso, os acontecimentos, eventos ou particularidades são apenas acidentes ou são significados a partir de um relato universal, um grande relato único que, para Ramos (2003, p.11), trata-se de um dos mitos da Ilustração voltado à ideia de progresso num sentido global e globalizante²².

É inevitável que o passado perdesse seu *status* de exemplo, de que uma *fundação* não poderia mais ser veículo de sentido, porque o sentido da história estaria no fim, naquilo que seria “produto” e não em particularidades ou histórias individuais. Ao mesmo tempo em que o passado perde seu poder normativo, há o *pathos do novo* evidenciado por Arendt em seu escrito sobre a educação (1972, p.227). Interessante destacar que as reflexões da autora sobre a

²² “En lugar de múltiples historias sueltas, relatos de hechos notables ya ocurridos y que se repetían de nuevo en cada instancia humana, apareció la historia como un suceso único y singular, una cadena de sucesos individuales, nuevos cada vez, en lo que, obviamente, ninguno de ellos podía ser ejemplar” (RAMOS, 2003, p.17).

educação não estão em um contexto isolado de sua obra, mas fazem parte de um projeto de estudos acerca da compreensão da Modernidade e de sua crise. Arendt escreve nos anos 1950, a partir de uma realidade específica, a norte-americana, mas atenta que é uma regra geral de nossa época o fato de que “tudo que se pode suceder num país, pode também, num futuro previsível, suceder em todos os outros países” (1972, p.224). O caso particular da crise na educação americana, nesse sentido, é examinado por Arendt como revelador da modernidade.

O *pathos do novo* que influenciou a mentalidade dos fundadores da República Americana se transformou num mal-entendido (LOMBARD, 2003, p.21), talvez orientado pela perspectiva Moderna de História e de sua respectiva concepção de progresso. Nesse *pathos* a educação se converteu num meio político, isto é, fundar um novo mundo por meio da educação das crianças - que são novas por natureza e nascença. Tal desejo trata-se de um erro de concepção e de uma ilusão que “graças à educação das crianças um mundo novo se edifica”, argumenta Arendt (1972, p.228). A educação como um meio ou instrumento para a política explicita uma concepção instrumental da escola e da tarefa educativa que interpretarei no próximo capítulo. Interessa-me, nesse momento, localizar *A crise na educação*, de Hannah Arendt, dentro de um projeto de estudos acerca da Modernidade que, implicitamente ou explicitamente, iniciou a desconsiderar o passado como algo relevante para a educação ou para o mundo. Quer dizer, sem passado não há mundo e isso significa que estamos ante a destruição do mundo iniciada pela mentalidade moderna baseada no anseio à novidade pela própria novidade.

A ilusão proveniente do *pathos do novo* conduziu a consequências muito graves na educação, segundo interpreta Arendt. Entre elas está a adoção das modernas teorias educacionais nos Estados Unidos sem qualquer reflexão. Teorias baseadas no pressuposto de uma “educação progressista”²³ que, de um dia para o outro, derrubou todas as tradições e métodos de ensino e aprendizagem, revolucionando toda a estrutura e práticas educativas (ARENDR, 1972, p.229). Implícita nas escolhas está a desconsideração do passado, exemplificado pelas teorias educacionais tradicionais que, por simplesmente serem mais *velhas* que as novidades, foram descartadas sem qualquer reflexão. O novo representaria o mais avançado, o mais complexo e o mais próximo das necessidades educativas dos novos tempos ou noutros termos, e parafraseando Ortega y Gasset, aquilo que estaria à altura dos tempos (2014, p.95). Tal opção evidencia, outra vez, uma característica da Modernidade, especialmente em relação à política:

²³ Não só a Filosofia da História adota o paradigma do “progresso”, bem como algumas Filosofias da Educação. Ambas, Filosofia da História e Filosofia da Educação são respostas aos anseios de uma Modernidade que se sabe Moderna.

que as regras do “bom senso” foram postas de lado. “Tal procedimento tem sempre uma significação cheia de consequências, sobretudo num país cuja vida política se fundamenta de tal modo no senso comum ” (ARENDDT, 1972, p.229). A desapareição do “senso comum” é, para a autora, o melhor sinal da crise atual. E ela repercute na educação, assim como o passado, a história e a tradição.

O fim da tradição e a desconsideração do passado obliteram relações éticas entre gerações. Tais relações fundamentam-se na responsabilidade dos adultos frente ao mundo e como os adultos são os mais velhos em relação às crianças, estão mais próximas do passado que as segundas. Esse era o elemento fundamental de uma relação pedagógica. O passado não apenas aportava autoridade ao adulto, mas o conhecimento, oriundo do passado, era a fonte mais legítima da autoridade do professor (ARENDDT, 1972, p.234). A pedagogia passa a ser uma ciência do ensino em geral e o professor está habilitado para ensinar qualquer coisa. Os alunos são abandonados aos seus próprios recursos ou, sob a influência das modernas teorias, só se aprende “fazendo” ou a partir dos princípios de “aprender a fazer” ou “aprender a aprender”. É inevitável não pensar que o passado deixa de ser respeitado e ser inspiração de respeito²⁴. Como ele é desconsiderado, as relações “normais” entre adultos e jovens também explicitam outra face da crise moderna da educação. A educação se encontra sem o aporte ao passado e a autoridade (que residem nos adultos e em suas tarefas). Os fatos se agravam se pensarmos que a crise da educação surgiu num contexto de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências (ARENDDT, 1972, p.230)²⁵. A existência de conflitos não é o sinal da crise na educação. Lombard argumenta que “a educação é, portanto, o lugar de um conflito entre o espaço privado e o espaço público e também, entre o espaço privado e o espaço social” (2003, p.34). No contexto do fim da tradição, da desconsideração com o passado e no advento do “novo capitalismo”, é urgente pensar qual o sentido da escola como um espaço pré-político, intermediário entre a vida doméstica/privada e o espaço público e o mundo comum²⁶.

²⁴ Para Ortega y Gasset (2013, p.95), os homens de cada sociedade de um determinado período histórico se sentem em um nível relativo ao tempo que ocupam. Os que respeitam o passado o fazem porque sentem que veem ele como um tempo mais amplo, mais rico, mais perfeito e mais difícil. O passado se torna inspirador e, é possível, fonte de nostalgia. Os homens, da Modernidade, se sentiam como se tivessem chegado num tempo mais exitoso e superior ao passado. Em nota de página o filósofo esclarece o que é a Modernidade: “El sentido original de <<moderno>>, <<modernidad>>, con que los últimos tempos se han bautizado a sí mismos, declara muy agudamente esa sensación de <<altura de los tempos>> que ahora analizo. Moderno es lo que está según el *modo*; se entiende el modo nuevo, modificación o moda que en *tal* presente ha surgido frente a los modos viejos, tradicionales, que se usaron en el pasado. La palabra <<moderno>> expresa, pues, la consciencia de una nueva vida, superior a la antigua, y a la vez el imperativo de estar a la altura de los tiempos. Para el <<moderno>>, no serlo equivale a caer bajo en nivel histórico” (ORTEGA Y GASSET, 2013, p.100).

²⁵ No seguinte capítulo pensarei sobre as consequências de uma educação no contexto da ascensão da esfera social e do advento da sociedade de massas

²⁶ Sobre o sentido da escola e sua “localização” espaço/temporal ver, especialmente, os capítulos 3 e 4.

A tarefa da História para os gregos, em especial para Hesíodo, Heródoto e Homero, era salvar os feitos humanos da futilidade que provém do esquecimento. Diferentemente da natureza e dos deuses, que eram imortais, os homens eram os únicos seres mortais e que, por isso, buscavam sua imortalidade específica. Não só a historiografia, mas também a poesia garantia aos mortais a lembrança para as futuras gerações, o tipo específico de imortalidade dos mortais. Homero, na *Odisseia*, canta, inspirado pelas musas, “o multifacetado, que muitos males padeceu, depois de arrasar Tróia, cidadela sacra” (2007, I, 1-2).

A História não trata apenas das vitórias, assim como o poeta não canta só as glórias, mas também as vergonhas e não apenas as vergonhas dos inimigos, mas as do próprio povo. Esse era o sentido da imparcialidade aspirado pela historiografia de Heródoto, segundo Arendt. Era a história de um ator singular que o poeta e o historiador procuram salvar da mortalidade, da futilidade inerente à vida humana. “É isso a mortalidade: mover-se ao longo de uma linha retilínea em um universo onde tudo, se é que se move, se move numa ordem cíclica” (ARENDR, 2007, p.71 e ARENDR, 1998, p.19).

Os homens não têm apenas uma vida (*zoé*), mas também existem (*bíos*) e são capazes de feitos que rompem com o ciclo biológico, de constante deterioração, e com os processos históricos. “Por sua capacidade de realizar atos imortais, por sua habilidade de deixar marcas que não se apagam, os homens, apesar de sua mortalidade individual, alcançam sua própria imortalidade demonstram ser de natureza <<divina>>” (ARENDR, 2005, p.44). Portanto, é a ação que cria condições para a história, para a lembrança. São os eventos, os acontecimentos, as rupturas, as fundações, o que há de singular e imprevisível que se torna objeto da narrativa histórica. Esses não são vistos como partes de um processo mais amplo, de uma totalidade que lhe confere sentido e a possibilidade de explicação. O sentido da História não está no processo, na totalidade, mas nos próprios acontecimentos, eventos, situações de ruptura em que os indivíduos agiram e instauraram o novo, independente de sua consequência. Roviello argumenta que, nesse aspecto, Arendt se posiciona diferentemente da tradição, porque “esforça-se por conceder aos fenômenos particulares a ‘dignidade ontológica’ de que a tradição filosófica os tinha privado” (1987, p.13).

Entre os argumentos em defesa da preservação do passado está o que afirma a necessidade da recordação com vistas a não cometer os mesmos erros, impedindo que atrocidades, como o holocausto, se repitam. Esse argumento, quase onipresente nos discursos sobre o totalitarismo, impõe um problema fundamental: se é preciso preservar o passado, recordando-o para evitar que se repita, então há algo na história que *pode* determinar o presente? Para Ma-

nuel Cruz, a história não se repete, mas “somos nós quem nos empenhamos em repetir seus episódios” (2014, p.24). Ironicamente Groucho Marx escreve que “a história não se repete, os que se repetem entre si são os historiadores”.

Penso que esse é um argumento fundamental para evitar a contradição e a *irresponsabilidade*. Refletindo sobre o julgamento de Eichmann, Arendt afirma que “aqueles que hoje diziam que Eichmann podia ter agido de outro modo simplesmente não sabiam, ou haviam esquecido, como eram as coisas” (2013, p.35). Contudo, isso não significa eximir o réu de sua culpa e participação no nazismo, “pois política não é um jardim-de-infância; em política, obediência e apoio são a mesma coisa” (2013, p.302). A ascensão do neoconservadorismo, do fascismo e do neonazismo no mundo não é resultado de um processo ou o efeito de uma causalidade “macrossocial”. *Pode ser* a decisão de imitar o que já aconteceu ou a irreflexão capaz de provocar um mal inesperado – porque o mal não está essencializado em determinados indivíduos.

Entre todas as obras humanas, as palavras e as ações são as mais fúteis e perecíveis, tornando-se imprescindível que sejam conservados pelos homens. Feitos e palavras são “conservados” pela recordação. A recordação é possível pela “obra” (*poíesis – work*) do poeta e do historiador, os quais traduzem a ação e a fala, imortalizando o ator que agiu e proferiu as palavras, agora, imortais. É dos “fenômenos particulares” que se extrai o sentido, da contingência, não da necessidade. A contingência é aberta pelos homens na medida em que agem e, a partir dela, advém o sentido. É a contingência que revela a possibilidade da liberdade humana, de seu poder de iniciar um novo estado de coisas. Ao romper a necessidade, a ação pode instaurar o novo, bem como o imprevisível, numa “teia de relações” cujas consequências não se pode controlar. Deste modo, o sentido não está na eficácia de um processo e o sentido que a História busca não pode estar só nas vitórias, nos bem-sucedidos processos. O sentido está no particular, nos acontecimentos, naquilo que é feito pela ação e pelas palavras dos homens. A História como processo ignora as particularidades, pois quando ele se realiza, os acontecimentos singulares podem ser esquecidos.

A História a partir das particularidades, das contingências, para Arendt é fundamental, visto que permitem a lembrança da capacidade de ação dos homens, contra a necessidade, a “normalidade”, a burocracia, a “extinção do eu”, como aconteceu no totalitarismo e na Revolução Russa, por exemplo. Nessa última,

contentando-se em desempenhar papéis preestabelecidos, demitiram-se da sua liberdade de agir ao procurarem realizar as leis da história, permanentemente dadas de modo evidente e universal. Ao invés de assumirem a exigência e a liberdade de in-

interpretar o conteúdo particular e concreto das suas ações, quiseram <<fazer história>>, produzir a liberdade como se fabrica um objeto (ROVIELLO, 1987, p.83).

Se a ação cria condições para a lembrança e para a história, como argumentei anteriormente, seu sentido não pode ser alcançado no resultado de um processo, numa espécie de “produto final” em que todo meio carece de significação, findada a lei ou o processo. A liberdade política, por sua vez, significa participar do governo, afora isso não significa absolutamente nada (ARENDT 2011, p.278). A liberdade não é um projeto a ser realizado mediante o emprego de certos meios. Liberdade é iniciar um novo estado de coisas, instaurar o novo, começar, agir com os outros. Criticar a “História como processo” e defender a ideia de que o futuro pode ser produzido, alude “a um *fazer*, a um *levar a cabo*, a um *realizar*, por parte de um determinado sujeito que se constitui por ele mesmo em ator, também pode fazer referência a um mero *ocorrer*, a um *ter lugar*, a um *suced*er, sem sujeito conhecido (em que o sujeito não tem uma especial importância)” (CRUZ, 2014, p.22, grifos do autor).

O presente é uma lacuna aberta pelo indivíduo entre o passado e o futuro, sendo que esses dois são forças que atuam sobre o indivíduo. É por isso que ao recordar fundamos o passado, estabelecendo umas particulares e específicas fronteiras do tempo (CRUZ, 2014, p.13). “O passado é o conjunto de fatos irreversíveis, é aquilo que não pode ser desfeito, e este irreversível constitui o nosso presente; procurar o sentido do passado é, assim, procurar uma primeira garantia para o sentido do presente” (ROVIELLO, 1987, p.84). Viver como se não houvesse passado é desconsiderar a possibilidade de sentido.

Se na Modernidade perdemos a tradição, a possibilidade de acessar o que era considerado importante, relevante dentro da imensidão do passado, agora temos a oportunidade de olhar o passado com os olhos desobstruídos da tradição, isto é, ler e ouvir os ancestrais como se nunca tivessem sido lidos. Por isso, a crise é uma oportunidade e não uma fatalidade. Nas palavras de Almeida, “o ponto decisivo é que, embora o mundo esteja em crise, nós, em princípio, não perdemos as *capacidades de pensar e agir*, não obstante tenhamos de pensar sem a orientação e o apoio de uma tradição ileso e nossa ação dependa cada vez mais de nossa capacidade de iniciar algo novo, imprevisível” (2011, p.89, grifos da autora). Arendt está convicta de que o fim da tradição é um fato acabado (2006, p.54). Contudo, penso que não só houve o fim ou a ruptura com a tradição, mas nas condições atuais somos levados a desconsiderar o passado, romper com ele, vivendo como se fossemos os primeiros a estar na Terra e habitar um mundo, que está estilhaçado e prestes a não existir mais. O que não quer dizer que o passado cessou de existir ou que a história acabou. Antes, é óbvio que ambos existem e que per-

manecerão, entretanto, foram abandonados como aportes para fundamentar o agir, servir de exemplaridade ou possibilitar a reflexão.

Na primeira parte deste capítulo, interpretei o diagnóstico de Sennett (2006; 2009) acerca do “novo capitalismo”, argumentando que a característica fundamental de sua cultura é uma nova concepção de relação com o tempo que, por sua vez, estimula um novo estilo de vida. A “desconsideração para com o passado” me parece ser o mais fundamental, tendo em vista que no “novo capitalismo” não há mais “longo prazo”. É uma experiência de deriva, uma sensação de que não controlamos mais o tempo e que entramos num processo cuja história não é escrita por seres humanos. Precisamos mudar, nos adaptar, nos mover, correr riscos, mas sem referência a um passado que era a fonte de toda experiência profissional. Sennett está convicto de que essa experiência no trabalho afeta diretamente as relações fora dele, como a vida afetiva e as relações na esfera pública.

No trabalho, os indivíduos não têm mais a possibilidade de construir algo duradouro, porque são constantemente coagidos a correr riscos para sobreviver e garantir a empregabilidade no mundo laboral. Nos processos de reengenharias, há a reinvenção descontínua das instituições, desconstruindo antigos processos e práticas, adotando novas, rompendo com o passado. Conforme argumentei, o passado se torna retrógrado, sinal de atraso e incapaz de fornecer parâmetros de ação dentro de estruturas organizacionais que precisam estar constantemente mudando. Assim, correr riscos é como lançar dados, não há uma experiência prévia. O passado não serve para saber como “agir bem” ou eficazmente. Se pensarmos com Arendt, é como se os indivíduos estivessem dentro de um processo sem passado. Um processo de rupturas constantes em que cada nova ruptura não estabelece uma ruptura entre passado e futuro em que o indivíduo pensa sobre o sentido do presente com referência ao que aconteceu. São rupturas que iniciam novos processos, efêmeros, estimulando condutas superficiais e resultados imprevisíveis.

Arendt, ao tratar da possibilidade de os seres humanos, a partir da Modernidade, de iniciarem novos processos na natureza, assim como o fazem nos assuntos humanos, argumenta que a tecnologia possibilitou que os homens agissem na natureza assim como agiam entre homens, num espaço comum. A ação que há na natureza não é aquela que se faz *entre-os-homens*, mas a que inicia um novo processo, um novo estado de coisas na natureza. Processo imprevisível para aqueles que empreendem algo novo. Ao deflagrar processos naturais, começamos a agir sobre a natureza, “começamos manifestadamente a transportar nossa própria imprevisibilidade para o domínio que costumávamos pensar como regido por leis inexorá-

veis” (ARENDDT, 2007, p.93). Do mesmo modo, ao agir na esfera do trabalho (*labor* ou *work*) introduzimos o imprevisto, iniciamos um novo processo, rompemos com a continuidade do tempo e, nas novas organizações, “desconsideramos o passado”.

A perda do passado não significa apenas a desistência das empresas de continuarem processos ou mudarem considerando o que antes era feito. É o imperativo da mudança que exige dos trabalhadores sua adequação para sobreviver e garantir a empregabilidade. Se a empresa não constrói uma história para si mesma, no sentido de que suas atividades sempre se constituem com referência a um passado, os indivíduos deixam de construir narrativas pessoais acerca de sua própria existência, pois nada do que foram é importante para reconstruírem sempre de novo o que devem ser. Nesse sentido, retomando Sennett, a cultura do “novo capitalismo” estimula um estilo de vida favorável à constituição de uma individualidade idealizada, isto é, um indivíduo que está adquirindo constantemente novas capacitações, alterando sua base de conhecimentos; que foge de toda forma de dependência; que é adaptável às circunstâncias e capaz de correr riscos. É um indivíduo que não consegue se individualizar, visto que se definir é não estar aberto às mudanças, nem criar uma identidade, porque a empresa que lhe forneceria essas condições, não está “presa” a uma identidade estável e é provável que este indivíduo não construa uma “carreira” numa única organização. Contudo, apesar disso os indivíduos são trabalhadores, seja qual forem as condições e o estilo de vida promovido pelo capitalismo. Seja signatário de uma “individualidade idealizada” ou como trabalhador, a “ação” no contexto do “novo capitalismo” não permite a singularização dos indivíduos e é esse o ponto crucial que Sennett (2006; 2009) não se preocupa em acentuar. Dito de outro modo, Sennett intui corretamente, ao meu ver, que os indivíduos não conseguem saber *o que* são, porém negligenciou, porque não era seu enfoque, que não são capazes de reconhecer e revelar *quem* são.

1.4 A singularização no “novo capitalismo”

Certa manhã, ao despertar de sonhos intranquilos, Gregor Samsa encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso [...]. ‘O que terá acontecido comigo?’, ele pensou. Não era um sonho. (KAFKA, 1997, p.13).

1.4.1 Identidades à deriva

Penso que a tese central de *A corrosão do caráter* reside no ponto em que o “novo capitalismo” induz a formação de uma identidade altamente maleável, adaptável às circunstâncias e incapaz de ser definida em longo prazo, quer dizer, sem a referência a uma narrativa que possibilite o reconhecimento dos outros daqueles valores pelos quais o indivíduo quer ser reconhecido. Sennett, em *A cultura do novo capitalismo*, explica que nas atuais condições exige-se uma individualidade disposta a abrir mão, a entregar as posses que lhe prende a um lugar ou a uma empresa. Trata-se de uma individualidade idealizada, “um indivíduo constantemente adquirindo novas capacitações, alterando sua ‘base de conhecimento’” (SENNETT, 2006, p.47), que foge a toda forma de dependência, não se prendendo aos outros, pois a dependência é uma vergonha. Num artigo que escrevi²⁷, mencionei Franz Kafka e os dramas de seus personagens em relação ao processo de burocratização, que *produz* a impessoalidade e reduz os indivíduos a trabalhadores. Tal é o drama da personagem principal de *O castelo* que sabe da necessidade de lutar para não ser reduzido em sua singularidade à massa. K. quer ser alguém, ser sujeito de sua própria vida e não estar preso às ordens, estatutos, regras e leis que se articulam de tal modo a instituir uma dominação total na vida dos camponeses que habitam na aldeia. O “novo capitalismo”, e a atual fase do “neoliberalismo”, desmantelou a pirâmide burocrática e sua estrutura impessoal, dando a possibilidade para as pessoas fugirem das determinações do contexto, podendo atuar no local de trabalho com certa liberdade a partir das metas estabelecidas, sob a ideologia do empreendedor.

É possível argumentar que o “novo capitalismo” rompeu com a estrutura da “racionalidade instrumental”, entendida como a ação que busca deliberar sobre os meios ante a determinação dos fins. Bauman (2001), nesse sentido, explica que tal racionalidade se trata do cálculo apropriado para a chegada de determinados fins, recuperando o diagnóstico da modernidade feito por Max Weber. A racionalidade de uma ação se caracteriza não pelos fins, mas pela eficácia dos meios. O mundo do “capitalismo burocrático” é o fordista, com a separação entre concepção e execução, iniciativa e atendimento, liberdade e obediência, invenção e determinação. “O fordismo era a autoconsciência da sociedade moderna em sua fase ‘pesada’, ‘volumosa’ ou ‘imóvel’ e ‘enraizada’, ‘sólida’. [...] O capitalismo pesado era obcecado por volume e tamanho, e, por isso, também por fronteiras, fazendo-as firmes e impenetráveis”

²⁷ *Despertando de sonhos intranquilos: a relação tensional entre escola e burocracia*. I Encuentro Internacional de Educación. Tandil/Buenos Aires, 2014. Disponível em: <http://ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/433/10231.pdf?sequence=1&isAllowed>

(BAUMAN, 2001, p.69). Daí entende-se o gigantismo das empresas e o estabelecimento de fronteiras bem claras sobre onde a atividade do trabalho se realizaria. Hoje, o *topos* do trabalho pode ser qualquer um: um almoço serve para estabelecer contatos; os emails podem ser respondidos em casa, sem preocupação com o horário; muitos trabalhadores nem vão às empresas em que são contratados, realizando sua atividade em seus lares. Ou seja, controlam o ambiente de trabalho, mas não o trabalho em si. Não se trata mais de escolher os meios apropriados para um fim específico, mas de escolher os fins, dentre uma gama enorme de possibilidades. Se a identidade das empresas está aberta à fluidez dos mercados, a identidade dos indivíduos depende do contexto em que eles estão inseridos e das circunstâncias que lhes impõe imperativos a exigir mudanças em relação aos comportamentos e, no limite, a quem são. Não há lealdade e confiança profunda capaz de resistir a esse contexto. Por isso, o “novo capitalismo” estimula uma “superficialidade degradante”, conforme Sennett. Não há tempo para estabelecer relações profundas nem de se constituir com profundidade. “Os grupos [de trabalho] tendem a manter-se juntos ficando na superfície das coisas; a superficialidade partilhada mantém as pessoas juntas evitando questões difíceis, divisas, pessoais” (SENNETT, 2006, p.129).

Se o trabalho estimula essa superficialidade, que por seu turno, permite a constituição de uma identidade altamente volátil, agora tudo está por conta do indivíduo – a lógica da responsabilização individual prefigurado pela racionalidade neoliberal. Não há mais uma identidade sólida da empresa que permite aos empregados construir carreiras e suas identidades, pois a identidade “não é tanto uma questão do que fazemos, e sim do lugar a que nos integramos” (SENNETT, 2006, p.69-70). Nesse sentido,

as pirâmides tinham identidades relativamente claras e estáveis, o que era importante para o senso de identidade dos trabalhadores. As empresas bem administradas proporcionavam orgulho, ao passo que as mal administradas ofereciam pelo menos uma orientação: o indivíduo acabava se entendendo melhor em relação às frustrações ou à raiva vivenciada numa realidade social *centrada* fora dele mesmo (SENNETT, 2006, p.71, grifo do autor).

No “novo capitalismo” o indivíduo precisa se entender a partir de si mesmo. Não há uma realidade social permanente fora dele capaz de lhe fornecer parâmetros para a construção da identidade, pois ela é flexível, fragmentária, maleável, mutável, etc. Num trabalho onde as coisas podem se alterar pelas reengenharias ter uma identidade definida significaria estar preso a algo que é permanente (ou mais permanente que o lugar ocupado) e, necessariamente, ligado ao passado, constituído por meio de uma narrativa. Estando preso a uma narrativa, a

uma experiência de vida, aos conhecimentos adquiridos pela prática ou pelo estudo, fecha-se a possibilidade da liberdade, que exige sempre abertura. Bauman, parafraseando Zbyzko Melosik e Tomasz Szkudlarek, conclui que “viver em meio a chances aparentemente infinitas [...] tem o gosto doce da liberdade de tornar-se qualquer um” (2001, p.75). O “tornar-se” implica algo não acabado e, na medida em que o indivíduo se torna “alguém” fecha as possibilidades da liberdade. Esse é o dilema paradoxal de nossa época: ao buscar constituir-se a si mesmo, no que tange à identidade, ou aparecer em público e revelar sua singularidade, o indivíduo não encontra uma realidade que lhe dê condições para isso. Pelo contrário, ela exige que ele não o faça ou apenas se constitua superficialmente, para ter sucesso. Porém, ao mesmo tempo em que o “novo capitalismo” não exige uma identidade, o indivíduo precisa construir-se a si mesmo a cada dia, a cada novo projeto, a cada nova equipe de trabalho e esse processo é descontínuo, tal como as empresas. Como empreendedor, ele precisa estar atento para a constante qualificação, ao aprimoramento de suas capacidades e habilidades. Se o drama de K. era não poder ser sujeito e construir a si mesmo num contexto em que a burocracia “colonizava” todos os aspectos de sua vida, hoje a tragédia reside nas múltiplas possibilidades de ser alguém. Quando se pode ser qualquer um, não se é alguém. “Estar inacabado, incompleto e subdeterminado é um estado cheio de riscos e ansiedade, mas seu contrário também não traz um prazer pleno, pois fecha antecipadamente o que a liberdade precisa manter em aberto” (BAUMAN, 2001, p.74).

Ademais, outro aspecto é importante ressaltar. Se a identidade necessária ao “novo capitalismo” é aquela aberta às circunstâncias, capaz de revisar constantemente a base de seus conhecimentos, sem construir uma narrativa linear sobre si mesmo e que a identidade não pode ser mais encontrada fora do indivíduo, permanece ainda o fato de que vivemos numa sociedade do trabalho, de trabalhadores. O que se metamorfoseou foram as características dessa atividade, mas não a existência da centralidade dela nas sociedades modernas ocidentais como um valor²⁸. Kafka em seu diário retoma uma temática importante para a compreensão de suas obras, ao pensar acerca de sua própria vida:

²⁸ E o paradoxo da sociedade moderna centrada no trabalho é o desemprego, o não-trabalho: “Hoje, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), quase um terço da força humana mundial disponível para o ato laborativo está exercendo trabalhos parciais, precários, temporários ou já vivencia as agruras do não trabalho, do desemprego estrutural. Perambulam pelo mundo, como prometeus modernos, à cata de algo para sobreviver” (ANTUNES, 2005, p.12). Se a identidade é derivada das ocupações dos indivíduos, não ter um trabalho equivale a ser um pária social, alguém que está sobrando e, inclusive, está excluído da possibilidade de aparecer por meio da ação ou do discurso, porque limitado pelas carências da “vida”. “O trabalho permanece como referência central, não só em sua dimensão econômica, mas também quando se concebe o trabalho em seu universo psicológico, cultural e simbólico, fato perceptível quando se analisam as reações daqueles que vivenciam cotidianamente o flagelo do desemprego, do não-trabalho, do não-labor” (Antunes, 2005, p.13). Ademais, as

pretendendo deixar a cama, café. O motivo é muito simples, eu estou totalmente esgotado. Não devido às minhas ocupações no escritório, porém pelo resto do meu trabalho. O escritório toma nisso uma parte singela, na proporção em que, se não fosse obrigado a ir lá, poderia sossegadamente viver para o meu trabalho e não seria forçado a passar lá essas seis horas do dia que me trouxeram torturado especialmente na sexta-feira e no sábado, porque estava pleno de minhas histórias, a um ponto tal que não poderei suportar. [...] para mim, trata-se de uma dupla existência efetivamente terrível que não tem na verdade outra saída senão a loucura. (s/d, p.39)

As pessoas passam boa parte de seu tempo se dedicando ao trabalho e constituindo relações nele. Essas relações influenciam na maneira como se veem e se constroem. O problema de Kafka é não poder escapar dessa sociedade, em que o trabalho é central. Nesse sentido, a educação escolar ocupa um papel fundamental, a de socializar para o trabalho e/ou adaptar os alunos para a generalização da competição e às condições de mercado. E acrescenta Sennett, “o papel da cultura consiste em reduzir a crença do jovem [...] de que seria possível conquistar o respeito da sociedade trabalhando como um burocrata” (2006, p.73). Se a escola transmite a cultura às “novas gerações”, necessariamente sua organização deve ser coerente com o tipo de trabalho exigido pelo “novo capitalismo”.

1.4.2 A revelação do “quem” na ação e no discurso

A questão da singularidade é especialmente importante para Hannah Arendt em virtude das experiências totalitárias, as quais objetivaram e efetivaram a anulação da singularidade devido ao seu elemento de imprevisibilidade. O Totalitarismo elimina a pluralidade das pessoas, se tratando de uma dominação total dos seres humanos, tornando-os supérfluos. Segundo Almeida (2011, p.104), “a ideologia nacional-socialista pregava que o destino dos seres humanos era fazer parte de um grande processo natural, ao longo do qual a raça superior chegaria a dominar o mundo. Frente à grandiosidade da raça, as pessoas eram secundárias”. Tanto a raça quanto a classe, ao se tornarem valor supremo, negam a individualidade, a capacidade de pensar e de agir por conta própria. A raça reduz os homens a exemplares de uma espécie e a classe à sua condição econômica e de “poder” nos processos de produção. A “descartabili-

mudanças que Sennett percebe no “novo capitalismo”, Antunes (2005) entende que sua repercussão trata-se de precarização, no sentido da perda de direitos trabalhistas, de proteção do trabalhador frente à competição e à força desigual em comparação com os empresários, capitalistas ou acionistas. Sua repercussão pode ser emocional e ética em todos os níveis e/ou material e econômica especialmente para a base da pirâmide social, na forma de precarização e desemprego. Assim, “presenciamos de fato um *individualismo possessivo* cada vez mais desprovido de *posse*, onde cada vez amplas parcelas de trabalhadores e trabalhadoras perdem até mesmo a possibilidade de viver da venda de sua única propriedade, a sua força de trabalho” (Antunes, 2005, p.17).

dade” inerente a tais ideais (e no capitalismo representada pela afirmação “ninguém é insubstituível”) ganha coerência na medida em que o movimento totalitário é um processo que não pode ter fim.

Penso que a representação “máxima” do totalitarismo são(foram) os campos de concentração. Lá se evidenciava a “ideologia” de que escreve Almeida. Fora deles (campos de concentração), também a dominação totalitária “produz” um cidadão totalmente dominado, não admitindo a espontaneidade, a iniciativa, a capacidade de começar, ou seja, a possibilidade de agir – embora de um modo menos “radical”. Todos se comportam segundo as exigências da raça ou os ordenamentos do regime.

O Totalitarismo, portanto, é o elemento fundacional da reflexão arendtiana sobre a singularidade que implica em sua perspectiva acerca da humanidade. A singularidade diz respeito à “unicidade” do indivíduo, isto é, aquilo que lhe torna único. Ela é revelada por meio do discurso e da ação que ocorrem nas relações num *espaço-entre* com outros atores. Discurso e ação revelam a qualidade individual de ser distinto na medida em que os homens são iniciadores, começadores, mas não de algo e sim de alguém. “O fato de que o homem seja capaz de ação significa que cabe esperar-se dele o inesperado, que é capaz de realizar o que é infinitamente improvável”, argumenta Arendt (2005, p.207). O fato de ação e discurso revelarem seu agente, no momento em que atua em comum, implica afirmar a existência de um “quem” anterior à ação e ao discurso que não se resume a um “que”. Para Almeida, “algo que é inerente à pessoa – ela nasce singular – se revela, isto é, fica visível e, embora não possa ser descrito em termos de propriedades ou características, pode ser narrado em termos de uma história” (2011, p.101).

Cada nascimento é a oportunidade para a novidade e para a renovação do mundo. Essa esperança se localiza na capacidade de iniciar, de começar. A “natalidade” diz respeito não só ao nascimento de algo novo, único, mas a sua capacidade de iniciar um novo estado de coisas no mundo comum. Por isso, a natalidade é a essência da educação e da política. Os seres humanos não atualizam sua potencialidade, deixam de fazer uso de suas capacidades, quando não agem, não atuam por meio do discurso. Conseqüentemente, não revelam sua unicidade e passam a ser “mais um”, “qualquer um” ou “ninguém”. Arendt compreende que o totalitarismo foi eficaz no domínio total porque partia de um pressuposto fundamental da condição humana: a igualdade potencial entre os homens. “Se os homens não fossem iguais, não poderiam entender-se nem planejar e prever para o futuro as necessidades dos que chegarão depois” (ARENDR, 2005, p.205). O totalitarismo foi a negação da pluralidade humana e a transfor-

mação dos homens em seres descartáveis. Por outro lado, a sociedade de massas foi uma das possibilidades para o sucesso do movimento totalitário. Em ambos não há indivíduos que se revelam, mas massas de homens despreocupadas ou expulsadas do domínio público. Há o fim do mundo enquanto *espaço-entre*, porque os homens são pressionados entre si, dissolvendo sua pluralidade e convertendo-a em um só homem, numa massa homogênea.

No capitalismo em geral, no “novo capitalismo” em particular e, conseqüentemente, na nova racionalidade neoliberal, os homens perdem o mundo porque não participam mais publicamente de discussões acerca dele. Vivem apenas. Buscam garantir sua sobrevivência e de sua família. Desconfiguram todas as esferas e as convertem em preocupações econômicas ou em ambientes de mercado. Ou, do mesmo modo, transformam tudo em *labor*, em motivos para estabelecer contatos profissionais porque todos os espaços são oportunidades para ampliar a rede de contatos e se movimentar no fluxo das redes. No “novo capitalismo” há uma radicalização do tempo de trabalho (*labor*), porque tudo passa a ser “tempo produtivo”. O pensamento e a ação dependem de uma atitude heroica de indivíduos que estabelecem relações num espaço público ou se retiram para poder pensar. Ou ainda, quando a escola não é uma instituição social, mas um fenômeno do mundo.

Mesmo que os indivíduos possam fazer uso de objetos criados pelo *homo faber*, cuja durabilidade garante a existência de um mundo comum, não buscam se reapropriar do mundo, torná-lo novamente humano. “O mundo não é humano só por ser feito por seres humanos, e não se torna humano só por nele se fazer ouvir a voz humana, mas sim, e só, quando se torna objeto de diálogo” (ARENDT, 1991, p.36). Por outro lado, o comum não é constituído à custa das singularidades, mas a partir delas. O mundo não é igual ao coletivo abarcador e destruidor da pluralidade humana. Se o totalitarismo e, de algum modo, a sociedade, perverte a igualdade em igualização, o “novo capitalismo” pode eliminar a possibilidade da revelação do agente porque não permite a ação, mas apenas o comportamento. Nesse, o indivíduo se utiliza de um rol de qualidades genéricas que lhe permitem adaptar-se a qualquer circunstância e a sobreviver no fluxo contínuo das equipes de trabalho, mantendo relações na base de uma “superficialidade degradante”. Não há agentes que se revelam, mas indivíduos que controlam e reconstroem constantemente as qualidades, características, dotes, talentos e defeitos, isto é, o “que” são.

Ação e discurso não fazem parte do *labor* ou da fabricação porque não são eficazes, não produzem nada, são fúteis e sua existência é efêmera. Para Arendt,

se não houvera nada mais em jogo que o uso da ação como meio para alcançar um fim, está claro que o mesmo fim poderia alcançar-se muito mais facilmente na muda violência, de maneira que a ação não parece um substituto eficaz da violência, igual que o discurso, desde o ponto de vista da pura utilidade, se apresenta como um difícil substituto da linguagem de signos (2005, p.208)

Ao acompanhar o julgamento de Eichmann, oficial nazista, em Jerusalém, Arendt observa que o mesmo era conhecedor dos procedimentos, das consequências de suas ações, do que fazia, como fazia, onde fazia. Contudo, “quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de *pensar*, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa” (ARENDR, 2013a, p.62 grifo da autora). Arendt estabelece uma distinção entre pensar e conhecer que a permite concluir que Eichmann era incapaz de pensar, apesar de conhecer. Pensar é um dos caminhos, junto com a compreensão, para se atribuir sentido ao que se passa no mundo. Pensamos sempre em relação ao que aconteceu, ao passado. A cada acontecimento é preciso voltar a pensar, pois o pensamento não cria teorias prévias, sem a experiência²⁹. Eichmann, nesse sentido, foi incapaz de pensar na medida em que não buscou o sentido daquilo que fazia ou do que estava vivendo. “Vivia” unicamente uma *vita activa*, do *labor* para sobreviver e garantir um *status*, uma posição social que fora da SS seria incapaz de angariar. Não se retirava do mundo, se é que havia um mundo, para pensar.

Arendt está preocupada não só em explicar o totalitarismo, mas em compreendê-lo e atentar para o fato de que há na sociedade tendências totalitárias às quais é preciso evitar. A negação da singularidade, a tentativa de “normalizar”, “padronizar”, “usar”, “domesticar” os indivíduos são tendências que anulam a espontaneidade e a possibilidade do “novo” e, por consequência, da singularidade. Essas tendências visam ou tem por consequência tornar a unicidade dos indivíduos irrelevante reduzindo-os, nas condições do capitalismo, em “trabalhadores”. Num capitalismo de curto prazo (SENNETT, 2006, p.43), não há tempo para se retirar e pensar sobre o sentido. O sentido é buscado na experiência e, como argumentei, ela representa o passado que é desconsiderado, tido como sinal de atraso, retrógrado, ineficiente. A singularidade não aparece porque não há profundidade nas relações.

Num mundo de trabalho estilo roleta, as máscaras de cooperatividade estão entre os únicos cabedais que os trabalhadores levam consigo de uma tarefa para outra, de uma empresa para outra – janelas de aptidão social cujo ‘hipertexto’ é um sorriso cativante. Se esse treinamento de recursos humanos é apenas uma encenação, trata-se, porém, de uma questão de simples sobrevivência (SENNETT, 2009a, p.134).

²⁹ No capítulo 3 interpretarei o significado do pensamento para a educação, em especial, para a instauração da escola como um espaço do “tempo livre”.

Nas condições de trabalho do “novo capitalismo” não há indivíduos que se revelam, eles atuam como personagens de um teatro, cujo papel não conceberam mas se apropriaram de algo que não é eles mesmos, uma “máscara”³⁰. Na tentativa de sobreviver nesse trabalho “estilo roleta”, em que é preciso constantemente se “metamorfosar”, adere-se a um comportamento superficial, não se age. O “sorriso cativante” não é expressão da singularidade. Pode ser da personalidade ou da identidade de trabalhador que o indivíduo se apropriou e que outros também poderão fazê-lo. Nessa lógica, “ninguém é insubstituível”, porque ninguém é alguém, singular.

A singularidade não é a essência dos homens. O Humanismo partia do pressuposto de que existia uma essência humana e que os seres humanos individuais são exemplos de uma essência mais geral. Guardadas as devidas distinções, penso que as particularidades, no modo essencialista de pensar, são consideradas acidentes, imperfeições e, portanto irrelevantes. O que importa é o geral, expresso na essência que todos compartilhamos por sermos humanos. É sobre esses pressupostos que Arendt critica a concepção dos direitos humanos em sua concepção naturalista, pois os apátridas se tornaram uma realidade na qual a singularidade foi negada no mais fundamental: ter um lugar no mundo em que se pudesse aparecer como indivíduo e atuar num *espaço-entre*. E esse “lugar no mundo” assegura sua própria realidade e a realidade do mundo que é contrário a um dom natural (AMIEL, 1996, p.27). O Iluminismo, por seu turno, pautava-se num projeto educacional com vistas a promover a autonomia racional do homem, numa ideia de sujeito racional que tanto é objeto do conhecimento como sujeito que conhece. De qualquer modo, quando perguntamos “o que é” o sujeito, estamos sempre procurando uma essência, uma definição do sujeito em geral, como se todos os homens derivassem dessa essência. Por outro lado, “a questão sobre *quem* é o sujeito pede uma identificação do que poderíamos chamar de *ser* do sujeito como um indivíduo singular” (BIESTA, 2013, p.66, grifos do autor).

A cultura do “novo capitalismo” promove um estilo de vida em que, talvez, podemos responder o “que” é o indivíduo. Contudo, carece de possibilidades de respondermos “quem” ele é em sua unicidade. Para Arendt, a questão do “que” é problemática se lembrarmos que

³⁰ Optei por “máscara”, pois quero distingui-la da “identidade” a qual, segundo Sennett (2006, p.69-70), não depende tanto do que fazemos, mas do lugar que nos integramos. Conforme exposição na segunda parte do texto, esse lugar é constantemente mutável devido às reengenharias, impossibilitando aos indivíduos construir uma identidade com a empresa e a partir dela, aquilo por meio do qual seriam reconhecidos socialmente. Resta a identidade de “trabalhador” que é demasiadamente genérica. Portanto, utilizo “máscara” me referindo a *persona*, isto é, um conjunto de características pessoais que o ator dá vida e que representa e que pode se despir assim que concluído o espetáculo.

em sua teoria o mais importante são as particularidades, os acontecimentos, os eventos, as contingências, porque revelam a capacidade dos sujeitos de agir e sua singularidade. Por isso a autora insiste na “condição humana” e não na “natureza humana”. *Os homens vivem na Terra e habitam o mundo e não o homem. É pela ação que nos empenhamos em fundar e preservar corpos políticos, criando a condição para a lembrança e, conseqüentemente, para a história. Nascermos para o mundo, capazes de agir, iniciar, começar. É pelo discurso e pela ação que nos revelamos uns aos outros. Não há singularidade na solidão ou no deliberado isolamento.*

A singularidade é possível, pois somos plurais, ou seja, iguais na possibilidade de sermos únicos e de precisarmos de um espaço em que possamos aparecer na modalidade do discurso e da ação. Só o homem é capaz de exprimir sua própria distinção, de comunicar a si próprio. Aparecer aos outros depende da iniciativa. É nessa capacidade de iniciar que reside a dignidade específica dos homens. É por meio dela, agindo com outros que aparecemos e garantimos uma singularidade, porque os outros dão testemunho de nossa existência e nós da existência deles. É com palavras e ações que nos inserimos no mundo humano, construído e constituído por outros iguais na capacidade de iniciar, de começar e diferentes em sua singularidade. Nas novas organizações não há permanência. Só o constante recomeçar.

A ação e o discurso articulam o novo começo. A ruptura com processos e a instauração de um novo processo, inesperado, imprevisível. Ademais, a singularidade que se revela não se revela totalmente, mas a cada ação, discurso e aparecimento na esfera pública. Ação não é fabricação. A ação não é um meio e a singularidade um fim. É no momento da ação que o agente se revela para os outros que garantem sua existência. A ação entra numa esfera de relações e interações em que a consequência de uma ação é inesperada porque se vincula às respostas dos indivíduos que dão realidade ao agente e à sua singularidade no momento em que atuam em comum. O indivíduo, ao aparecer, não controla os dados do aparecimento e não sabe o “quem” está se desvelando. Para Arendt, “a revelação do <<quem>> mediante o discurso, e o estabelecimento de um novo começo através da ação, cai sempre dentro da já existente trama onde podem sentir-se suas imediatas consequências” (2005, p.212). Por adentrar numa trama, cujas consequências são desconhecidas *a priori* pelo autor, é possível que se interprete a singularidade a partir da identidade flexível do “novo capitalismo”, o que se trataria de um grave equívoco. O fato de o indivíduo não se revelar completamente e, muito menos, controlar o *revelado* não significa que ele é qualquer um. O indivíduo das novas empresas, o “homem empreendedor de si” precisa adaptar-se ao contexto, aderindo, para sobreviver,

a modelos superficiais de comportamentos que podem ser utilizados em qualquer circunstância. Mesmo que haja uma possibilidade para o inesperado – um princípio de ação no *labor* -, isso não significa que o agente é revelado porque ele é impulsionado pelas necessidades e não pela liberdade de iniciar, de começar. Além disso, ele é incapaz de formar uma narrativa coerente de vida, porque ter uma narrativa, ou uma identidade, é não ser capaz de se adaptar, pois estaria preso à normatividade de seu passado e às inspirações de um futuro desejoso. Os indivíduos do “novo capitalismo” são únicos, mas não plurais porque não revelam sua “unicidade”.

No contexto da fluidez das redes não há diálogo, a reapropriação do mundo. Pelo imperativo de sempre ter de mover-se são os palavreados que preenchem as condutas dos membros de uma equipe. Na exigência de correr riscos não há em quem confiar e, por isso, não há abertura, mas medo. Sennett, entretanto, acrescenta que a sociedade moderna está gerando um novo tipo de pessoa empenhada em reduzir ansiedades provocadas pelas diferenças. “O objetivo da pessoa é evitar qualquer sobressalto, sentir-se menos estimulada possível por diferenças profundas” (2013, p.19). O medo e a ansiedade provocados pelo Outro não são típicos das mudanças do capitalismo, mas estão presentes no seio da Modernidade. Com as movimentações entre povos e pessoas de culturas distintas, e as conquistas de novos mundos, parece haver fechado as pessoas para a experiência com o Outro, com a diferença. No “novo capitalismo”, como argumentei acima, a capacidade de confiar se fragiliza, porque a confiança precisa de tempo para se constituir a partir de relações mais profundas com a diferença. Porém, numa economia da cultura global de consumo, o desejo é de neutralizar as diferenças e evitar a ansiedade. O medo e a ansiedade podem conduzir à tentativa de domesticar a diferença ou ao isolamento dos indivíduos, no intuito de não se abrir, não aparecer e, portanto, evitar questões difíceis e incontroláveis. Nessa sociedade moderna o totalitarismo surgiu.

O medo é incapaz de guiar a ação. O indivíduo pode sentir a necessidade de contato humano mais profundo e o busca na esfera privada, da intimidade ou de um grupo capaz de lhe fornecer uma identidade mais permanente. “O tribalismo une solidariedade com aqueles que se parecem e agressão aos que são diferentes”; em relação aos diferentes, “o tribalismo [...] significa pensar que se sabe como as outras pessoas são sem conhecê-las; à falta de uma experiência direta dos outros, caímos em fantasias medrosas. Atualizada, é esta a ideia do estereótipo” (SENNETT, 2013, p.14).

A fuga para uma vida interior, por seu turno, ou a adesão a um coletivo impede a singularização, porque o primeiro não revela o agente e o segundo porque há uma ruptura do

espaço-entre na homogeneização de condutas e interesses. Almeida (2011, p.103) argumenta que

a experiência de ser visto e ouvido como pessoa é fundamental, especialmente para os jovens cuja experiência no espaço social geralmente contrasta com isso. Nas relações sociais, o *status*, estreitamente ligado ao poder de consumo, é determinante para a imagem pessoal. Arendt explica que na esfera social acontece uma identificação da pessoa com sua posição social. Jovens e crianças estão constantemente expostas a essa identificação e têm de lidar com situações em que não contam *quem* são, mas *o que* são, e muitas vezes mais ainda, o que possuem ou aparentam ter.

O *status* social não garante a “unicidade” do indivíduo, pois se trata do “que” ele é e não de “quem”, isto é, é uma condição compartilhada por outras pessoas e não o que torna a essa única, singular. Talvez não haja espaços, no “novo capitalismo” para que o indivíduo apareça por meio do discurso e da ação. Por isso, é fundamental pensar que a escola possa ser um espaço em que as crianças e jovens tenham a oportunidade de se experimentarem como novos em relação ao mundo e a si mesmas, de iniciarem e de começarem – hipótese que discutirei no terceiro capítulo. Mas, ainda permanece em aberto a questão sobre como a singularidade pode se revelar sem estar presa à necessidade de sempre aparecer, de estar constantemente em espaço público. Essa questão é fundamental na medida em que quero evidenciar a distinção entre a singularidade se revelar gradualmente e a “identidade flexível” do trabalhador no cambiante mundo laboral.

A primeira resposta diz respeito às origens, isto é, a “identidade flexível” se refere à apropriação pelo indivíduo de um conjunto de procedimentos e condutas externos a ele mesmo. Um sorriso cativante, a disponibilidade para participar e realizar tarefas, por exemplo, são traços fundamentais que os Recursos Humanos buscam nos selecionáveis. O indivíduo precisa sempre estar em busca de novas capacitações, atualizar-se ou, como o meio empresarial diz “reciclar-se”. São aptidões apropriadas, não reveladas. Dizem respeito ao “que” de um indivíduo, a sua personalidade, mas não a sua singularidade.

Em segundo lugar, é preciso pensar uma identidade que não seja somente a identidade social ou laboral. Uma identidade que sobreviva ao ir e vir dos indivíduos no espaço público, que exista mesmo depois dos indivíduos terem atuado entre si no mundo ou em relação ao mundo. A ação e o discurso não produzem nada, como argumentei acima. Seus resultados podem desaparecer assim que termina a ação ou a ação entra numa trama de ações cujos resultados podem ser de indivíduos agindo em comum e não de uma só pessoa, como é o caso do poder. Não nos revelamos de uma vez, mas gradualmente. A revelação só termina com nossa morte, quando deixamos de existir e se fecha a possibilidade de continuar agindo.

Essa imutável identidade da pessoa, ainda que se revelando intangível na ação e no discurso, só se faz tangível na história da vida do ator e do orador; mas como tal unicamente pode conhecer-se, quer dizer, agarrar-se como palpável entidade, depois que terminou. Dito com outras palavras, a essência humana – não a natureza humana em geral (que não existe) nem a soma total de qualidades e defeitos de um indivíduo, mas a essência de quem é alguém – nasce quando a vida parte, não deixando atrás de si mais que uma história (ARENDDT, 2005, p.220).

Em resumo, “quem” é uma pessoa só se revela quando ela entra para a história, quando o poeta ou o historiador olham para o passado e elaboram uma narração em que o indivíduo é o protagonista. Somente assim a ação e o discurso, reificados, ganham uma permanência que não é própria do agir, mas quando se torna um elemento feito ao modelo do *homo faber*. Porém, como a ação e o discurso ocorrem *entre-os-homens* e ambos permitem a lembrança e a história, é possível inferir que a singularidade de um indivíduo dependa da lembrança dos outros que contam seus feitos, palavras e atos. Como argumentei anteriormente, são os homens, que ao lembrar, fundam o passado. São eles, também, que sabem da unicidade do outro, mesmo que não possam dizê-la. É possível que eu leia a história de Aquiles e não saiba dizer quem ele foi, mas apenas o que ele foi. Contudo, percebo, *vejo* sua unicidade sendo revelada na medida em que ele atua, fala por meio da narração do poeta. Por isso, quando o espaço público se desfaz – quando os homens voltam para seus afazeres diários ou para a vida privada – permanece a história, a memória, a lembrança. Arendt afirma que “para os homens, a realidade do mundo está garantida pela presença dos outros, por sua aparição ante todos” (2005, p.225).

Na obra *Eu, um outro* de Imre Kertész – uma mescla de biografia com romance e filosofia – o tema da obra, o eu, é iniciado a partir de um fato singular: quando um antigo amigo reencontra Kertész, ou o personagem principal, depois de anos, apesar de sempre ler seus livros. “Diz que não entende minha ‘transformação’. *Naquele tempo* não havia percebido nada de extraordinário em mim, nenhum sinal, diz, de ‘aptidões incomuns’” (2007, p.8, grifos do autor). É o motivo para o início do pensamento acerca de si mesmo e do maravilhamento pelo fato de não haver percebido como havia mudado ou, segundo minha interpretação, se revelando. Deste modo, a presença do outro, do outro singular, é fundamental para a revelação da minha singularidade. É a partir dele que descubro ser alguém distinto. Trata-se, penso, de uma singularização negativa, da comparação e diferenciação. Os outros garantem minha realidade e meu aparecimento. Eles são testemunhas da minha unicidade. Mas, para isso, é importante haver um espaço onde o aparecer seja possível nas condições da ação e do discurso, ou seja,

da liberdade. Kertész infere: “não se pode viver a liberdade no mesmo lugar onde se viveu a servidão. Deveria ir a um lugar distante, bem longe daqui” (2007, p.9).

A identidade narrativa é uma construção posterior à ação. Trata-se de um fazer que se reconstrói e permanece mesmo depois que os homens deixaram de atuar em conjunto. A narração é o que dá coerência à ação que passou. Instaura uma continuidade do tempo e a sensação de que, apesar de não poderem estar constantemente aparecendo, os homens continuam existindo como seres singulares. Porém, “um dos problemas é *quem* é esse alguém: se é o que aparece na história que se conta sobre ele, ou se é mediante a revelação aos outros como revela sua singularidade” (CAMPILLO, 2013, p.128, grifo da autora).

A identidade narrativa escapa à permanência da presença e põe de manifesto a temporalidade inerente a esse tipo de identidade. O indivíduo permanece no tempo, não se reconstrói constantemente. Ele vem de um passado e se estabelece no presente, projetando um futuro que é apenas uma promessa. Em Sennett há uma radicalização da “identidade flexível” porque o autor pensa a identidade de modo geral, vinculada a várias esferas da vida, especialmente relacionada com as condições de trabalho no novo contexto social. Arendt, por seu turno, vincula identidade à ação, ao aparecer, à revelação da singularidade, afinal, o que permanece são os feitos, as palavras, as ações ou as obras dos homens. É o que revela a dignidade própria dos seres humanos. Porém, a disjuntiva permanece: o ator revela sua singularidade e o autor faz a narração. O agente não é o espectador no momento da ação. São pessoas distintas e tarefas distintas. Ambos criam espaços de aparição diferentes. O espaço do espectador é aquele em que a história se torna possível, bem como a busca de sentido. Os atores só saberão do sentido das suas ações quando essas terminarem e puderem olhar para trás. Segundo Campillo, “Arendt tenta clarificar que, ainda que não controlemos em absoluto as consequências nem o significado de nossas ações, há uma identidade oculta que se manifesta” (2013, p.130). E como ela se manifesta gradualmente, a narratividade pode garantir a coerência da manifestação.

1.4.2.1 Excurso: sobre o “indivíduo singular”

Até aqui esbocei algumas distinções que não é demasiado retomá-las para esclarecer o leitor acerca da perspectiva pela qual estou pensando o problema da educação e a especificidade da escola no contexto do “novo capitalismo”. Entendo que escrever um “excurso” pode ajudar o leitor a não se entediar com algumas retomadas argumentativas ou a esclarecer meu “ponto de vista” acerca de alguns conceitos que venho utilizando e utilizarei posteriormente.

Conceitos como identidade, subjetividade, personalidade, individualidade e singularidade geralmente são tratados como sinônimos quando não queremos “parar para pensar” ou na medida em que consideramos-os suficientemente esclarecidos como para que dedicar tempo e espaço para explicar e compreendê-los mais uma vez. Trata-se, evidentemente, de uma distinção analítica que nos auxilia na tarefa de pensar, embora não a encontremos tal qual na realidade em que os indivíduos passam de uma esfera a outra, atuam, se comportam e assumem responsabilidades distintas. Interessa-me confrontar esses conceitos entre si, para extrair desse “exercício de pensamento” a defesa de uma perspectiva acerca do significado da “singularidade” frente a uma tradição metafísica que ainda permanece em algumas formas de pensar, especialmente quando buscamos o sentido da educação e da tarefa escolar.

A “**identidade**” depende do contexto em que nos inserimos quando estamos vivos e se revela em nossa biografia, constituída quando atuamos e participamos de uma comunidade política: é a vida individual que é biografada e por meio dela podemos compreender o seu sentido (RAMOS, 2015, p.110). Por isso, a questão da identidade é fundamental quando argumentei sobre as consequências do “novo capitalismo” para a singularização. Sua respectiva “cultura” não exige uma identidade fixa, permanente e estável capaz de revelar o sentido por meio da ação, do discurso ou da racionalização de um projeto de vida na forma de uma “carreira”. No âmbito conceitual arendtiano, a identidade diz respeito ao “o que é” alguém e ao “quem” ela é. Na esfera social, a identidade se refere apenas ao “que”, isto é, os traços socialmente produzidos que alguém encarna, se investe ou é investido. “X” é um professor de história, pai, irmão e escritor. No lugar de “x” podemos colocar qualquer indivíduo, independente de “quem” for. São características que podem ser compartilhadas por outros indivíduos ou por grupos, os professores ou, mais especificamente, os professores de história. É nesse sentido que a “**personalidade**” é uma espécie de substituto social para o aparecimento da singularidade, que acontece publicamente - uma preocupação, por exemplo, dos judeus da época de Rahel Varnhagen.

Os judeus sequer desejavam ser emancipados como um todo; desejavam escapar do judaísmo, se possível como indivíduos. Sua urgência estava em resolver secreta e silenciosamente o que para eles parecia um problema, uma desgraça pessoal [...]. Qualquer pessoa que não convertesse seus dons pessoais em armas para alcançar esse fim, que não conseguisse concentrar seus dons nesse único objetivo, poderia desistir de toda esperança de felicidade neste mundo (ARENDR, 1994, p.18).

A singularidade é algo inerente à pessoa, mas não pode ser revelada por uma introspecção. Para Arendt, a personalidade não é revelada por meio da consciência ou da reflexão

do indivíduo sobre si mesmo. Contudo, a personalidade é um problema em suas obras na medida em que os judeus excluídos procuraram desenvolver um *status social* para solucionar seus problemas individuais que, em realidade, eram políticos. O desenvolvimento da personalidade significava o desenvolvimento do indivíduo sem considerar o mundo (ALMEIDA, 2011, p.100). Esse processo ocorria por meio da formação (*Bildung*) e estava ligada ao interesse dos judeus de se assimilarem e ascenderem socialmente. A formação (*Bildung*) é uma preocupação com o “eu” interior, em que se esquece do mundo e da vida pública. Portanto, a personalidade não tem a ver com a vida pública, enquanto política, mas apenas com a esfera social. Sim, os homens assumem “papéis sociais”, isto é, atuam na sociedade por meio do trabalho (*labor*) ou da fabricação (*work*), mas não da ação. A “personalidade” não pode revelar a singularidade. Seu cultivo único e exclusivo significa uma fuga para a interioridade que acontece “nos momentos em que perdemos o que temos em comum” (ALMEIDA, 2011, p.103). Não é demasiado ressaltar que o derivado francês para *persona* é *personne* que, além de significar uma máscara ou atributos pessoais que um indivíduo se apropria ou desenvolve ao longo da vida, como pronome indefinido significa “ninguém”.³¹ Ademais,

temos de ter cuidado [...] em não confundir o conceito de singularidade com a subjetividade do *self* ou com a personalidade do romance de formação, já que a singularidade só se revela a convivência e comunicação com outras singularidades e não pode ser entendida de modo separado dos conceitos da pluralidade e do espaço-entre (ALMEIDA, 2011, p.103).

Para Rahel, ser uma personalidade lhe permitiria adentrar aos círculos em que os judeus não eram bem recebidos pela sua condição. Mas, os judeus “ilustrados” ou “educados” eram considerados “especiais” frente aos outros “comuns”. Inclusive Rahel reconhece a existência dessa distinção e, por isso, luta contra sua própria judeidade. “A pobreza pode tornar-se uma condenação a permanecer no judaísmo” (ARENDRT, 1994, p.17). A saída de Rahel foi negar a si mesma, não participar dos círculos judaicos e se educar, para ser aceita na “sociedade”, entre a aristocracia. Aprendera a representar algo que não era, a se afastar do grupo que lhe conferia uma identidade da qual não aceitava. Por isso, há um elemento de exterioridade na identidade que independe do indivíduo e que, algumas vezes, diz respeito à sua condição no mundo.

Hannah Arendt não descobriu que era judia em casa. “A palavra <<judeu>> nunca foi pronunciada entre nós [...]. Foi através de declarações anti-semitas que ouvi na rua na boca de crianças [...] que essa palavra me foi pela primeira vez revelada” (ARENDRT, 2001, p.18).

³¹ Como por exemplo, *personne n'est pas venu*.

Arendt não buscou a formação (*Bildung*) para fugir de sua condição de judia. Não havia o que dizer a respeito. Tratava-se de um fato. Porém, isso não queria dizer resignação, mas a luta e a participação em atividades de resistência (que a levou a ser presa e, posteriormente, a fugir da Alemanha) pelos direitos dos judeus. Por outro lado, diz a autora, “não penso, por exemplo, ter-me considerado alguma vez alemã – no sentido de pertença a um povo e não em termos de cidadania, se me é permitido estabelecer esta distinção” (2001, p.20). Como é possível que ela aceitasse sua origem judaica, mas não se reconhecesse como alemã? Como Arendt estabelece uma distinção entre ser do “povo alemão” e ser “cidadã alemã”, é mais fácil para nós, seus leitores, compreender, mesmo que de maneira provisória. Em seu contexto havia um nacionalismo fundado historicamente que, de algum modo, era anti-semita, pois os “nacionais” estabelecem quem são os “estrangeiros” e, no nazismo, os “invasores”. Naquele contexto seria contraditório, penso, acreditar que ao mesmo tempo alguém pudesse ser judeu e participar do “povo alemão” (a não ser pela via da assimilação³², sempre precária e provisória). O nazismo excluiu essa possibilidade, mas não foi seu criador. Apenas fez uso de elementos que estavam cristalizados e que permitiram a ascensão do totalitarismo. O que Arendt é refere-se aos seus direitos civis e políticos, ou seja, ela é uma cidadã alemã cuja condição é a judeidade. Era pela ação e pelo discurso que poderia revelar seu “quem”, sua singularidade. Ao contrário do simples pertencimento a um grupo (judeus, alemães) fora do espaço público. O “quem” de alguém é revelado em meio a pluralidade humana, na possibilidade de que existam outros seres singulares capazes de garantir a realidade individual, a realidade do mundo e a sua própria. Os homens não são somente pessoas com identidades sociais. Os homens são indivíduos singulares cuja “unicidade” aparece quando atuam e falam num espaço em comum com outros indivíduos singulares na condição da pluralidade, da igualdade e da liberdade.

No artigo “As técnicas da Ciência Social e o Estudo dos Campos de Concentração”, de 1950, a autora argumenta que os “internados” viviam sob condições “radicais” de uma dominação total³³, quando os seres humanos com sua espontaneidade e singularidade eram transformados em seres inteiramente condicionados “cujas reações se podem calcular, ainda quan-

³² A assimilação, além disso, “provoca a perda do sentido das responsabilidades políticas e, assim, quanto mais a origem judaica perde o seu significado religioso, nacional e socioeconómico, mais a <<judeidade>> se torna obsessiva” (AMIEL, 1996, p.19). A assimilação implica uma “solução” individual para um problema político, em que a participação na esfera pública da igualdade e da liberdade é substituída por uma espécie de tentativa de “reconhecimento” que afeta principalmente a vida privada e diz respeito a atributos pessoais e psicológicos para se tornar “mais um” entre os não-judeus e, ao mesmo tempo, distinto dos judeus. Segundo Amiel, Arendt percebeu um dos traços mais tristes da história dos judeus: que só seus inimigos compreenderam que o problema era político (AMIEL, 1996, p.19).

³³ “Os campos são a verdadeira instituição central do totalitarismo, o laboratório onde se verifica a crença do <<tudo é possível>>, o ideal social exemplar do domínio total, que tenta erradicar a espontaneidade e a pluralidade e fabricar uma <<espécie humana>> cujos indivíduos são apenas espécimes” (AMIEL, 1996, p.32-33).

do esteja[m] a ser conduzidos a uma morte certa” (ARENDR, 2001, p.157). Para tanto, os nazistas procediam com a: a) destruição da pessoa jurídica, isto é, “a destruição de qualquer relação que seja com as ações ou as opiniões das pessoas” (ARENDR, 2001, p.157). Tratava-se de um desprezo total pelo direito, transformando os judeus numa massa indiferenciada que quando mais se forma, “mais cresce a indiferença a respeito; primeiro passo decisivo ao extermínio” (VALLÉE, 1999, p.66). Num segundo momento, destruíam a pessoa moral, por meio da separação dela do mundo real. Destruíam os laços entre as pessoas de “fora” e as de “dentro” e as primeiras jamais saberiam o que aconteceria com os que foram levados aos campos de concentração. É a destruição da “pessoa moral”: nos campos se evidenciou que “os homens normais não sabem que tudo é possível”, porque seu padrão de julgamento ainda é tradicional, não foi destruído pela terrível novidade que foi o totalitarismo. Para Vallée, “o nazismo significa antes de tudo um fiasco da moral” (1999, p.18). Por fim, c) há a destruição da individualidade (ARENDR, 2001, p.157) e da pessoa psíquica (VALLÉE, 1999, p.66-67), na permanência e institucionalização da tortura. Acabaram com a **individualidade**, pois se tratava “de destruir as pessoas, sempre diferentes umas das outras, a um feixe de reações idênticas: comer, dormir, não serem agredidas, não serem mortas”. Penso que a diferença entre **pessoa** e **indivíduo**, nesse contexto, está baseada no pressuposto da singularidade. A “pessoa” se refere a um estatuto jurídico e moral que é atribuído a um indivíduo em determinadas condições. No argumento em questão, um indivíduo é uma “pessoa jurídica” quando possui direitos reconhecidos, civis e políticos. Mas, os presos não atentaram contra o direito: eram inocentes encarcerados para *alimentar* a “fabricação de cadáveres”. Isso só poderia ser eficaz por meio da destruição da “pessoa moral”: o senso de certo e errado, de bom e mal, de justiça e injustiça é eliminado quando os indivíduos são colocados em condições inimagináveis de controle total e ruptura radical com o mundo e com os laços profundos entre os detidos entre si. O último processo, diz Arendt, é o da destruição da individualidade, daquilo que distingue cada um dos demais. Todos vestiam as mesmas roupas, comiam a mesma comida, dormiam nos mesmos espaços ou em locais muito semelhantes. Eram números e não detentores de um signo individual, o nome. Além desses aspectos “exteriores” de individualização, a espontaneidade, a capacidade de começar, de iniciar novos processos era impossível. Os inocentes internados nos campos de concentração não eram mais pessoas nem indivíduos. Nessas circunstâncias, “o extermínio toca a seres humanos que, para todos os fins úteis, são já <<mortos>>” (ARENDR, 2001, p.151).

Preferirei utilizar a expressão “indivíduo singular” ao invés de “sujeito singular”, porque a primeira parte da segunda expressão, “sujeito”, é um conceito fortemente comprometido com a tradição metafísica, especialmente depois de Descartes. Evidentemente que “indivíduo” também possui uma significação especial na Era Moderna, impulsionado no Renascimento e na Reforma Protestante – sem falar no “individualismo” moderno que estará na base de minha crítica acerca da *idiotização da escola*³⁴. Nesse sentido, penso ser possível “depurar” o indivíduo do “individualismo” moderno para atender ao “quem” de alguém que aparece na ação e no discurso. E é na distinção entre “quem” e o “que” que Arendt se contrapõe a uma formulação substancialista de “sujeito”, na medida em que ninguém, por exemplo, é “produtor” de sua própria história. Essa revela os agentes que são seu começo, mas a narração, como argumentei, cabe aos espectadores, historiadores, poetas ou outros viventes. O mesmo não é tão simples quando dizemos “sujeito” depois de Descartes. Um sujeito claro e consciente de si mesmo e de sua realidade, autônomo e independente dos outros para se revelar como tal ou garantir a realidade do mundo por meio da introspecção. A aparência da singularidade do “quem” não é controlada pelo indivíduo, pois seu “aparecer” se dá na ação e no discurso, os quais estão abertos ao imprevisível, ao contingente e a “teia de relações” que surge após o começo. Segundo Esposito, “a identidade subjetiva não é pressuposta, mas resulta e é consequência de uma ação <<performativa>> do sujeito mesmo que o comete” (2006, p.119). Assim, só há uma noção de “sujeito” em Arendt, quando se

toma distancia das interpretações substancialistas: em primeiro lugar, define ao sujeito como um *quem* e não como um *que*; logo, afirma a singularidade irreduzível do *quem*, assim como sua constitutiva condição de principiante e, finalmente, assinala a este principiante como o protagonista (agente e paciente) de uma história – a sua – que será narrada por outros (LOBO, 2013, p.155, grifos da autora).

O indivíduo, por seu turno, pode ser um “idiota” ou um “estúpido” quando ocupado unicamente com seus assuntos privados ou com sua “vida”. Por outro lado, em sua ambiguidade potencial, pode ser aquilo que não se divide e que é reconhecido como singular quando aparece por meio de palavras e ações em meio a pluralidade de outros seres também capazes de agir e falar, todos potenciais histórias a serem escritas e narradas. Quando o indivíduo entra no mundo passa a ser Um do ponto de vista dos outros e do próprio mundo. A dualidade só acontece quando “paramos para pensar” e “prestamos contas a nós mesmos”.

³⁴ No capítulo 2 analisarei essa ideia tomando como base a distinção entre *labor* e fabricação, necessidade e liberdade.

1.5 A “linguagem da aprendizagem” e o “novo capitalismo”

Uma importante crítica à educação contemporânea é feita por Gert Biesta, em seu livro *Para além da aprendizagem*. Na referida obra, o autor parte do pressuposto de que a linguagem não apenas representa a realidade, mas também a constitui. Ao constituir, a “linguagem da aprendizagem” possibilita pensar muitas coisas e, pelos seus limites, deixa de lado outras mais ou igualmente importantes. Sua constatação é que a “linguagem da educação” vem sendo substituída pela “linguagem da aprendizagem”, em que “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como promotora de oportunidades ou experiências de aprendizagem” (BIESTA, 2013, p.32).

A aprendizagem volta-se às exigências do momento, numa perspectiva de “aprender a aprender”, o que é coerente com o “novo capitalismo” na medida em que as pessoas precisam constantemente adaptar-se para acompanhar as reorganizações das empresas, num sentido de que é necessário aprender durante toda a vida. Tal concepção de ensino se assemelha ao treinamento, porque em ambos o pressuposto é que se deve aprender habilidades capazes de permitir uma cooperação ao nível, não declarado, de uma “superficialidade degradante” – ainda que nem todo treinamento é treinamento para a flexibilidade e adaptabilidade. Arendt, ao contrário, argumenta que na educação trata-se de ensinar como o mundo é e não instruir na arte de viver (1972, p.250). Isso significa que o ensino volta-se ao passado, não importando o quanto ele tenha passado. Ele diz respeito ao mundo e não à vida³⁵. O que a “linguagem da aprendizagem” pressupõe é que é necessário possibilitar os mecanismos imprescindíveis para que as crianças possam “sobreviver” e adentrar ao “novo mundo”, com sua velocidade e não permanência³⁶. As novas teorias da aprendizagem focam na relação entre os alunos e nos pro-

³⁵ Sobre a educação como um fenômeno do mundo e a inspiração ao *amor mundi*, ver capítulos 3 e 4.

³⁶ O léxico gerencial adaptado às instituições escolares privilegia a linguagem das habilidades e competências. Nas empresas, não apenas competências e habilidades cognitivas mas, também, emocionais. O século XX converteu as competências emocionais em valor de mercado, fundamental para as empresas e a seleção dos empregados: “o comportamento afetivo tornou-se tão central na conduta econômica que, quando surgiu a ideia de inteligência afetiva, na década de 1990, ela tomou conta das empresas norte-americanas” (ILLOUZ, 2011, p.93). Desse modo, é possível falar de um “capitalismo afetivo” que segue a lógica das relações econômicas de troca. Os afetos possuem um potencial econômico único e os discursos sobre o eu possibilitaram a ascensão profissional de um tipo de atividade que foca na “narrativa terapêutica”, a qual se fundamenta na busca da autorrealização e da autenticidade, não sem evidenciar os sofrimentos psíquicos dos atores. Para Illouz, “a própria narrativa terapêutica da autorrealização só pode funcionar identificando a complicação da história – aquilo que me impede de ser feliz, íntima, bem-sucedida – e entendendo-a em referência a um acontecimento passado” (2011, p.77). Nesse contexto, a intimidade ganha relevância pública, os indivíduos são estimulados a confessarem-se em público e a narrativa de sua vida não é tanto o que fizeram ou agiram, mas as condições psíquicas, os motivos e razões internas que ganham preponderância na vida dos atores. “Como nas narrativas religiosas, tudo na narrativa terapêutica tem um sentido e um objetivo ocultos”. A singularidade perde espaço para a autenticidade que não se releva na ação, mas num estudo sobre o que não aparece, muito embora quando relevado deixa de ser algo

cessos de “aprender fazendo”. Entretanto, essa concepção ignora o aspecto mais fundamental de toda ação educativa, a relação entre gerações. Na linguagem da aprendizagem, há o desvio da atenção das atividades dos professores para as atividades dos alunos. “Noções como ‘servir de andaime’ têm fornecido uma perspectiva em que o ensino pode ser facilmente redefinido como apoio e facilitação para a aprendizagem” (BIESTA, 2013, p.34). Nesse sentido, o professor deixa de ser responsável pelo mundo e pela criança para ser um “mediador” ou “facilitador”.

É imperioso destacar que os discursos empresariais que deram origem a um novo “espírito” do capitalismo desconstruíram a figura do chefe hierárquico, defendendo a formação de equipes de trabalho, reunidos por projetos, liderados por alguém que possuía uma visão e a capacidade de garantir a união, enquanto durar o trabalho, dos membros do grupo. O gerente (*manager*) não se apoia numa legitimidade hierárquica ou na autoconstrução de uma narrativa laboral por meio de uma “carreira”, isto é, à experiência e ao passado. O líder se impõe por suas competências e pelo seu carisma, por sua capacidade de comunicação e atenção ao grupo (BOLSTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.105-107). Não é por acaso que a fonte mais legítima da autoridade do professor se desvaneceu nas novas teorias da aprendizagem: o conhecimento (ARENDETT, 1972, p.234). Na ausência dele e na necessidade de organizar os estudantes, o professor precisa se valer de atributos pessoais, como o carisma, a simpatia ou adjetivar o aprendizado com a diversão e o entretenimento. Ademais, me parece que o professor deixa de ser um intelectual, um amante do saber e da sua “matéria”, para ser um técnico do ensino ou um funcionário³⁷.

Biesta (2013, p.34-37) localiza outras tendências que influenciam no crescente interesse pela “linguagem da aprendizagem”: o pós-modernismo, a “explosão silenciosa” da apren-

oculto e profundo. Em Arendt, a narração está ligada ao conceito de ação. A ação revela seu agente quando em contato com outros atores. É na narração, elaborada pelos espectadores, que o indivíduo aparece, uma história que pode ser recordada. Além disso, “só pela narração uma vida alcança significado pleno, pois o narrador sempre sabe mais que o ator” (BRUNET, 2016, p.99). A narrativa terapêutica, além de se ocupar com os aspectos que, num primeiro momento, não aparecem para ninguém, espectador ou ator, dá um sentido íntimo, privado e anti-político à história de vida, na medida em que não pressupõe a pluralidade, dentre outros motivos, pois, “a inteligência afetiva é um instrumento de classificação” (ILLOUZ, 2011, p.94). Por outro lado, isso não significa negar a existência e a relevância de uma possível “inteligência afetiva”, mas relativizá-la no contexto político da ação e reservá-la uma esfera específica, a das escolhas idiossincráticas e relações privadas em que prepondera o afeto, o espaço do que não pode aparecer na luz do espaço público sob o risco de se perverter. Assim, a competência afetiva não é só um capital, “mas pode também ser um recurso para ajudar pessoas comuns da classe média a atingirem uma felicidade comum na esfera privada” (ILLOUZ, 2011, p.100). Não é objeto de estudo da presente tese, mas deixo registrada a relevância de se investigar se e de que modo, especialmente na atuação de psicólogos e orientadores educacionais, os discursos do “capitalismo afetivo” vêm se expandindo nas escolas.

³⁷ Para Masschelein e Simons, “os professores foram/são transformados em funcionários civis, prestadores de serviços, empregados/trabalhadores e empresários e, nesse aspecto, tornam-se ‘profissionais’ ocupando posições claras e inequívocas na ordem social” (2013, p.136).

dizagem adulta e a erosão do Estado de Bem-Estar Social. Quero acrescentar nessa última tendência um subelemento que é a cultura do “novo capitalismo”, possivelmente uma das causas dessa erosão, que não é explorada pelo autor. A primeira tendência baseia-se numa crítica ao projeto moderno de civilização, em que um de seus focos era a educação com vistas à formação de um sujeito crítico, baseada numa essência humana caracterizada pela racionalidade. Se os discursos do pós-modernismo atestam o “fim da educação”, o que restará senão a aprendizagem? - indaga Biesta (2013, p.35). Num argumento que considera a ruptura com o projeto iluminista, mas sem ser pós-moderno, o autor argumenta que “vivemos agora numa era em que todos estamos começando a perceber que a cognição, o conhecimento, é apenas um modo de se relacionar com o mundo natural e social, e não necessariamente o mais frutífero, importante e libertador (2013, p.31). De fato, podemos nos relacionar com o mundo, preservando-o e construindo-o. Ademais, não é só o conhecimento a preocupação da educação. Como argumentarei no terceiro capítulo, é importante que haja espaço na escola para que os estudantes possam pensar e construir um significado mediados pela experiência e pelos pensamentos dos outros. Por outro lado, os objetos culturais não podem ser usados como meios para a autoformação ou a auto-ilustração. São objetos a serem contemplados, fruídos e feitos para nos maravilhar.

O enorme crescimento da aprendizagem adulta é a segunda tendência. Essa que é muito mais individualista, tanto em termos de conteúdo, quanto de objetivos. Por experiência própria, os adultos do “novo capitalismo” pensam que sua experiência pode ser universalizada e que a educação precisa estar em compasso com as novas exigências do mercado laboral e com a velocidade da Modernidade. Na era do curto prazo, “não há tempo a perder”, imagina nosso adulto aprendiz.

Por fim, a erosão do Estado de Bem-Estar Social. Essa concepção de Estado se baseia na perspectiva de que os cidadãos possuem direitos sociais, entre os quais a educação. Entretanto, nos últimos anos, a relação dos cidadãos com o Estado vem se alterando, deixando de ser uma relação política para ser uma relação econômica. Espera-se que o Estado faça bom uso do dinheiro público, criando-se uma “cultura da prestação de contas”. Isso implica que a educação se torna uma mercadoria e o professor um vendedor de um bem, apto a satisfazer as necessidades dos estudantes. Portanto, a “linguagem da aprendizagem” pressupõe o aprendiz como consumidor, a escola e o professor são os provedores e a educação se torna uma mercadoria. Por isso a aprendizagem tem de ser atraente, fácil e emocionante. Assim, as questões de conteúdo, quanto de objetivos, se tornam problemas individuais, quando não são apropria-

das por interesses econômicos, mercadológicos. Quando a educação se torna uma mercadoria, mesmo num Estado Social, “as instituições educacionais e os educadores individuais devem ser flexíveis” (BIESTA, 2013, p.38), tanto para atender às necessidades dos alunos, quanto às do mercado.

Nesse sentido a educação, ao se reduzir ao aprendizado, estimula o desenvolvimento de um indivíduo adaptável, maleável, incapaz de se definir em longo prazo e de estabelecer narrativas sobre si mesmo, visto que desconsidera o passado para poder sempre aprender “novas capacitações”. Biesta argumenta, ainda, que a linguagem da aprendizagem, favorável ao capitalismo global, “produz um tipo particular de subjetividade ou, para ser mais preciso, está amplamente interessado numa possível posição-do-sujeito, a saber, a do sujeito consumidor” (2013, p.139). Se vivemos numa sociedade do trabalho, de trabalhadores, é certo que vivemos, também, numa sociedade de consumidores. Trabalhar e consumir são as atividades principais que um indivíduo se dedica ao longo de sua vida. Consumir e trabalhar não permite que se estabeleça uma identidade sólida, capaz de garantir ao indivíduo que se reconheça e se mostre aos outros como um ser singular. Ser alguém é limitar as possibilidades de se mover, de ser flexível e adaptável no contexto do trabalho. Por outro lado, no que tange ao consumo, o capitalismo “não está interessado em diferenças individuais [...] nem está interessado em diferentes modos ou modelos de subjetividade” (BIESTA, 2013, p.139).

A erosão do Estado de Bem-Estar vem acompanhada de uma nova racionalidade que conquista o mundo e “coloniza” todas as esferas da existência, a racionalidade neoliberal. Para esta, o indivíduo é um “recurso humano” e um consumidor, ou seja, é considerado em todos os aspectos como um potencial produtivo, de lucro e de consumo. Não há muito espaço para o aparecimento de singularidades quando se considera que as pessoas são possibilidades de ampliar a rentabilidade. A “linguagem da aprendizagem” permite compreender que os discursos econômicos não são restritos à esfera privada ou social (ou do mercado), mas promove injunções na escola, tornando nebulosa sua especificidade. Laval (2004) argumenta que todo léxico da gestão está presente na nova linguagem da escola, numa visão totalizante do que é a educação, sua função e objetivos. Como argumentei antes, a escola é considerada uma empresa educativa que presta um serviço e atende às demandas do mercado laboral e dos interesses privados das famílias e dos estudantes. A relação entre economia e educação reside na ideia-chave do “aprendizado por toda a vida”. Essa implica o ideal da eficácia, do desempenho e da competência. Evidentemente que o “novo capitalismo” necessita também de trabalhadores especializados, mas às suas funções devem ser atribuídas outras demandas gerais e, por isso,

não se defende o fim da escola, enquanto existência física e de relações sociais. Quer dizer, se desescolariza a escola, se desinstitucionaliza-a para convertê-la numa empresa como qualquer outra mas, nesse aspecto, ocupada com a “formação inicial”. O objetivo dessa formação primeira não é a de introduzir os alunos no mundo, nas obras ou nas “linguagens públicas”.

O ensino, renovado segundo as vontades dos chefes da empresa, deve permitir ao trabalhador, assimilar os discursos e reproduzi-los em situação de interação com outros membros da empresa ou nas relações com os clientes e fornecedores; aderir a retóricas mobilizadoras, buscar utilizar novas informações; de serem, assim, capazes de responder às exigências de autonomia controlada que a organização espera do assalariado (LAVAL, 2004, p.47).

Assimilar, reproduzir, aderir e responder às exigências do mercado. São as demandas para a escola nesse novo paradigma educacional. Trata-se, em resumo, de adaptação. O essencial reside na capacidade do trabalhador (ou, agora, do prestador de serviços) de continuar, durante toda a vida, a aprender o que lhe será útil profissionalmente. Os “adereços” ou conteúdos inúteis economicamente são um desperdício de tempo e de esforço pessoal e institucional. A escola abandona a ideia de transmissão por acumulação de saberes para aderir à lógica do aprendizado de competências, elementos a serem mobilizados pelos estudantes por toda a vida. Nesse sentido, o diploma começa a perder seu valor simbólico de garantias e direitos, porque o Estado deixa de ser a instância que valida socialmente o valor dos indivíduos. Agora, tudo passa a ser de responsabilidade do indivíduo pelo aprendizado das competências economicamente relevantes para a manutenção da “empregabilidade”. Porém, na “formação inicial”, isto é, na escola, os alunos devem aprender competências gerais, focadas na leitura, no cálculo e na escrita. Não é à toa que o parâmetro de competição e hierarquização da educação em nível mundial é o exame PISA que analisa especialmente essas competências. Porém, as competências a serem aprendidas a partir dessas três básicas são outras mais gerais, relacionadas a um *savoir-faire*, isto é, a comportamentos úteis para todo trabalhador.

Segundo Laval, a competência “é uma qualidade pessoal reconhecida em um dado momento, ela não suporta nenhum direito, não liga o trabalhador a nenhum grupo, a nenhuma história coletiva” (2004, p.57). Essa nova linguagem escolar é essencialmente individual, relacionada ao desenvolvimento do “homem como uma empresa de si”, com um capital que exige ser reinvestido constantemente por meio de um “aprendizado por toda a vida” e da revisão da base de conhecimentos e habilidades, potencialmente cambiantes. Nesse contexto, surge a “pedagogia das competências” que substitui a lógica de conhecimentos pela lógica de competências focadas na adaptabilidade, na facilidade de comunicação, no trabalho em equi-

pe, na iniciativa, na aptidão para a resolução de problemas, na flexibilidade, etc. São competências gerais que devem ser avaliadas constantemente, no momento da “ação”. Assim, os conteúdos perdem sua relevância intrínseca e são elementos cuja avaliação deve conter as habilidades desenvolvidas no estudo de cada um desses “meios”. A “perversidade” dessa avaliação é que ela é muito mais pessoal e destrutiva: nela não conta muito o resultado, mas algo pessoal. Os padrões críticos se interiorizam. Segundo Sennett, essa crença é degradante, porque é distinto avaliar que “alguém não fez bem algo” de “não é capaz” ou não tem “competência para”.

Os clínicos que trabalharam com sujeitos de baixo rendimento descobriram que, desde o momento em que a fórmula trivializa o conteúdo do conhecimento, se o sujeito não aprende a dificuldade para aliviar a acusação a si mesmo resulta quase perversa: <<Algo mal tem que haver em mim>>. Mas esse <<algo>> é difícil de definir (SENNETT, 2012, p.86).

Influenciados pelo liberalismo, as reformas no Estado Social visaram garantir que os adultos fossem adultos, ou seja, que não dependessem de alguém ou do Estado. Nesse sentido, Sennett argumenta que as teorias liberais estabeleceram a distinção moderna entre público e privado principalmente a partir da dupla concepção de dependência relativa a essas esferas. No que tange à esfera privada, a dependência é uma necessidade, quiçá natural, de pessoas que dependem umas das outras. “Nunca uma criatura que não necessita nada levará em sério nossas necessidades. Na vida privada, a dependência une aos indivíduos” (SENNETT, 2012, p.109). A criança depende dos adultos para que esses o orientem, já que não conhece o mundo e a vida como os adultos e depende deles porque não trabalha, não consegue sobreviver, está vulnerável.

Por outro lado, o liberalismo tornou a dependência na esfera pública uma vergonha. O Estado não pode estimular a necessidade de depender e o respeito se refere a não dependência do indivíduo. “A necessidade dos outros, tão compulsiva no amor, na amizade e na paternidade, fica reprimida pela convicção de que a dependência é uma condição vergonhosa”, argumenta Sennett (2012, p.110). Nesse sentido, há uma distinção entre a infância e a adultez a partir de um conceito de maioridade ou maturidade baseada na ideia de que a dependência degrada. Para o sociólogo, os reformadores do Estado Social, inspirados pelo liberalismo, pensaram com Kant essas distinções, transformando a “menoridade” e a “maioridade” em categorias políticas. A dependência põe os indivíduos num estado de infantilização em que não são estimulados a fazer uso de suas capacidades e se desenvolver sem o auxílio de outro que lhe direcione. John Locke, por seu turno, pensa que a submissão e a dominação são exclusivas na esfera privada, da educação dos filhos. Trata-se de um poder legítimo somente se ele

tiver como objetivo a futura liberação da criança quando atingir a idade da razão e poder conduzir seus atos por vontade própria. “Uma vez adultos, maduram, são mais capazes de julgar e atuar racionalmente e, portanto, de governarem-se a si mesmos; então podem passar da vida privada à política” (SENNETT, 2012, p.112).

Em Kant, a “menoridade” é auto imposta. Em Locke o que força os homens a comportarem-se como crianças são condições sociais e políticas. O remédio para a dependência é exercer a independência dos atos próprios, não tomando por verdadeiro o que dizem os poderosos simplesmente porque deles se dependa. O adulto é aquele que julga racionalmente a partir de si próprio. Nas interpretações contemporâneas, depender é ser um parasita do sistema, do Estado ou do outro. A diferença para o liberalismo clássico, segundo Sennett, é que ele não falava do individualismo.

A palavra <<individualismo>> pertence a uma época posterior, pois a elaborou Alexis de Tocqueville na década de 1830 para descrever o isolamento social que encontrou nos Estados Unidos. A partir de então, o termo deu a entender uma negação de conexão social, negação que chegou a seu apogeu na famosa declaração da primeira ministra britânica Margaret Thatcher: <<não há sociedade, mas somente indivíduos e suas famílias>> (SENNETT, 2012, p.113).

A vergonha de depender, originária do liberalismo moderno, e o acréscimo tardio do individualismo em seu seio, influenciaram na compreensão da tarefa educativa. Argumentei anteriormente que Arendt faz uma crítica às teorias educacionais que almejam transformar a educação num instrumento para uma finalidade política. No centro dessa crítica está o projeto ilustrado: “Arendt volta-se contra o programa do iluminismo na medida em que critica a sua representação de que a emancipação política poderia ser alcançada através da educação das gerações vindouras e de que a educação poderia ser um meio para realizar a ideia de humanidade” (HERMENAU, 2003, p.90). Talvez essa ideia não esteja mais na moda das novas teorias educacionais. Entretanto, permanece atual a crítica da autora à educação como um instrumento. Evidentemente que a educação não é um fim em si mesma. Essa opção é equivocada, pois se esquece de que a infância é uma etapa temporária e que a criança deve se tornar adulta. O pressuposto é uma espécie de autonomia do mundo da criança e o respeito às suas necessidades. Pretende-se garantir a autonomia da criança quando se permite uma independência paradoxal, isto é, se independentiza do mundo dos adultos, mas se submete à força de um grupo. “Liberada da autoridade dos adultos, a criança não está liberada, mas submetida a uma autoridade bem mais extrema e verdadeiramente tirânica: a tirania da maioria” (ARENDDT, 1972, p.233).

O individualismo contemporâneo, que agudizou, a meu ver, a vergonha de depender – mesmo que não mencionado por seus autores modernos – estava pressuposto nas teorias iluministas que, por sua vez, influenciaram as respectivas teorias educacionais. Para conquistar o estado desejado, a sociedade almejada, a concepção de educação ilustrada era individualista, isto é, os esforços educacionais se concentram na formação individual, em equipar indivíduos com o conjunto adequado de conhecimentos, de habilidades e das disposições desejadas (BI-ESTA, 2013, p.158). Sem dúvida de que está pressuposta a ideia de uma dependência na relação entre adultos e crianças, uma dependência pedagógica daquele que sabe mais para o que ainda não sabe. Entretanto, num contexto em que as pessoas sentem vergonha e medo de depender de outras, não seria o individualismo importante para compreender o fenômeno da vergonha de depender? A “linguagem da aprendizagem” relativiza a tarefa do professor e, como argumentei, foca nos processos de aprendizagem o que significa que se aprende a aprender e, deste modo, a não depender, diretamente, de outro qualquer. Eu, por exemplo, me torno responsável pelo meu próprio sucesso, pela minha sorte no mundo e pela capacidade de me movimentar no contexto fluído das redes. A educação do “novo capitalismo” rompe com a dependência entre pessoas, mesmo que a ruptura seja uma ilusão. Porque os outros são fundamentais para nossa singularização, para a ação e para a liberdade. É uma concepção igualitária de dependência, na esfera pública, ao contrário da educação que ocorre numa esfera pré-política e, portanto, de desigualdade entre professor e alunos. Por outro lado, em ambas as esferas a dependência se trata de uma interdependência, na maioria das vezes, porque cada um depende do outro, o aluno do professor e o professor do aluno e os cidadãos entre si.

O problema em aprender a não depender e a considerar que a dependência é degradante influencia diretamente no sentimento de solidão e isolamento que são propícios para a ascensão de regimes totalitários e para as condições modernas de destruição do Estado Social. Por detrás da negação da dependência está uma negação mais fundamental, a negação de que somos imperfeitos, vulneráveis³⁸. Ao mesmo tempo em que a vergonha de depender pode estar relacionada com um complexo de inferioridade que o nega, instaura o desejo de não depender, de esconder ou camuflar as vulnerabilidades e de estabelecer hierarquias sociais que negam a possibilidade do outro ser agente, ser livre, aparecer. O liberalismo pressupunha que a vulnerabilidade era temporária, pois ela era relativa à condição da criança, à infância. Por

³⁸ No capítulo 4, no ponto acerca do *Eros Pedagógico* e a educação, ampliarei a reflexão sobre esse aspecto, mas pelo viés normativo, isto é, da importância de se pensar a educação a partir da vulnerabilidade de sujeitos que dependem dos outros e se sabem como imperfeitos, mas capazes para estabelecer relações profundas, conhecer, pensar e agir.

outro lado, uma relação pedagógica necessita de confiança, elemento fragilizado pelas condições laborais do “novo capitalismo”.

Para Sennett, um dos *déficits* sociais das novas condições de trabalho é a diminuição da confiança informal (2006, p.63). A confiança formal baseia-se numa perspectiva de realização futura, por parte dos contratantes, fundado legalmente em um documento. A confiança depende da crença de que as partes honrarão seus compromissos. Numa relação entre a escola e os adultos, a confiança pode estar no contrato firmado entre os pais e a escola para a prestação de um serviço – no caso de escolas privadas – ou na crença de que as leis educacionais e as respectivas normativas serão cumpridas. Porém, nas relações sociais há uma confiança que estabelece laços mais profundos e pessoais: a confiança informal, que leva tempo para ser constituída. Ao longo do capítulo insisti que o “novo capitalismo” possui uma concepção de tempo, tanto da generalização de um “tempo produtivo” (oriundo da Modernidade) quanto de que não há mais longo prazo. Sennett evidencia que está mais difícil estabelecer uma confiança informal entre as pessoas e entre os funcionários numa empresa, pois “numa equipe ou numa rede, as pequenas dicas de comportamento e caráter vão aparecendo aos poucos; a máscara com que nos apresentamos aos outros geralmente oculta o grau de confiabilidade que demonstraremos numa crise” (2006, p.65). Como o pessoal precisa estar mudando com frequência, se adaptando às novas necessidades dos consumidores e trocando constantemente de equipes, não se pode saber em quem confiar e numa situação de crise a empresa pode enfrentar problemas porque seus colaboradores não souberam como agir, expor suas debilidades ou erros, porque não sabiam em quem confiar. O problema da vergonha de depender reside no fato de que há ocasiões em que as pessoas não controlam a exposição daquilo que é vulnerável. Está claro que todos dependem uns dos outros, mas há pessoas que dependem mais, que precisam de mais atenção ou de algum programa do Estado para enfrentar problemas sociais agudos. Depender não é algo intrinsecamente vergonhoso enquanto que a pessoa possa administrar a exposição dessa dependência. Para Sennett,

Assim como no âmbito privado poucos pais se envergonham de seus filhos quando estes se portam mal, os pais prudentes não ocultam aos demais as más obras de seus filhos, pois esse segredo terminaria prejudicando a criança. O que necessitam os adultos, o mesmo que as crianças, é controlar as condições em que se veem e são vistos (2012, p.125).

A independência é uma ilusão. Sempre dependeremos de outras pessoas para agir, para nos singularizar, para aparecer, para sobreviver. A independência é a negação do outro e o ocultamento de nossas vulnerabilidades por meio da construção de uma imagem de seres per-

feitos. Frustrações, complexo de inferioridade, insegurança e fragilização dos laços humanos desestabilizam a educação, porque a educação não é produção, isto é, seu fim não é previsível. Mesmo se uma escola insistir na eficácia de seus métodos, de seus livros e de seus professores, há sempre um risco. Risco de não se aprender o que se quer. De aprender coisas que nem teria imaginado aprender ou desejar aprender o que não desejou. Para Biesta, “a educação só começa quando o aprendiz está disposto a correr um risco” (2013, p.45) e isso implica a aceitação de que se depende de algo (conhecimento, sabedoria) que não se possui e/ou não se sabe de sua existência ou de alguém (professor) capaz de contribuir e introduzir o estudante naquilo que, para ele, é uma novidade, o mundo comum. Por isso, um dos elementos constituintes da tarefa educacional é a confiança. A confiança é imprescindível, pois o estudante precisa estar disposto a correr riscos. Ela é sem fundamento, porque consiste naquilo que é incalculável, pois educação não é produção.

No trabalho do “novo capitalismo” o risco é patológico porque não pressupõe a confiança. Ao mesmo tempo em que os trabalhadores são coagidos a correr riscos, a se transformar, a se adaptar e a se mover, não controlam os resultados de suas atuações e, por outro lado, não podem confiar em alguém, pois estão envolvidos em equipes de curto prazo. Não sabem em quem confiar numa situação de crise. Nesse sentido, a escola não pode estar instaurada no mesmo espaço/tempo da produção. Uma escola para além do “novo capitalismo” é uma escola do “tempo livre” em que haja confiança para que as crianças possam crescer e se desenvolver. A escola não é o mundo, o trabalho. É um espaço de proteção, de confiança.

Um breve balanço...

No intuito de problematizar a relação entre o “novo capitalismo” e a singularização dos indivíduos, iniciei discutindo que a atual cultura do capitalismo pode ser observada pelas mudanças ocorridas nas empresas de ponta que se propõem a se reestruturar, rompendo com a pirâmide burocrática e constituindo relações em rede. O “capitalismo burocrático”, de longo prazo, garantia um tempo racionalizado em que os indivíduos podiam percorrer uma única atividade econômica durante toda a vida, lhes permitindo um senso de identidade, a construção de uma narrativa pessoal e o desenvolvimento do caráter - valor ético que atribuímos a nós mesmos e desejamos que os outros nos reconheçam por eles.

Contudo, nos últimos anos, houve um processo de desestruturação desse capitalismo, para a defesa de estruturas menos rígidas, flexíveis, adaptáveis e abertas às mudanças em um

ritmo de curto prazo. Nesse “novo capitalismo”, em que não há mais longo prazo, os indivíduos são estimulados a se tornarem, como as empresas, flexíveis, adaptáveis às mudanças variáveis, a buscarem constantemente novas capacitações, a alterarem sua base de conhecimento, a fugirem da dependência, a correrem vários riscos, etc. Tudo isso, para garantir a empregabilidade. A exigência dessas múltiplas “metamorfozes” pode impossibilitar ao indivíduo que se constitua como tal, pois não há espaço para a narrativa acerca de sua própria vida. O tempo não é mais linear, racionalizado. A qualquer momento pode ser necessário mudar para garantir o emprego ou outro emprego. Ficar ligado ao passado e às antigas experiências é considerado uma fragilidade, a incapacidade para mudar, o medo do inédito e do novo. Essa impossibilidade de se individualizar acontece, pois, as atividades econômicas que o indivíduo se dedica interferem no estilo de vida que ele adota. Uma reengenharia da empresa talvez leve o empregado a ter a possibilidade, incerta, de um novo posto num outro lugar, no qual é possível que lhe renda mais dinheiro e mais poder. É preciso assumir o risco ou deixar que outros assumam e passem na frente. Ficar parado é ser esquecido, vivenciar a sensação de ser um fracassado. Além disso, Sennett observa que até mesmo a identidade é afetada por essas transformações no capitalismo. Como a empresa precisa constantemente estar mudando, para provar que é capaz de mudar, os indivíduos ficam sem um senso de ligação identitária com a empresa, porque ela própria não tem uma identidade definida, pois para poder mudar tem de estar aberta às possibilidades de recomeçar quando se tornar imperiosa a mudança.

As relações estabelecidas nas novas empresas estimulam uma “superficialidade degradante”. Os indivíduos ficam na “superfície” das coisas, evitando questões divisas, problemáticas ou dissensos capazes de exigir um longo tempo para a resolução ou que os indivíduos se mostrem uns aos outros no confronto mútuo. Por tanto, acabam adotando “máscaras”, ou habilidades sociais, que lhes permitem atuar “bem” em qualquer lugar, evitando se mostrarem, afinal, todos estão atuando e tentando sobreviver.

Essas “habilidades sociais” não são o mesmo que ter uma identidade. Podem ser adereços para uma identidade mais geral que sobrevive nesse contexto, a identidade de trabalhador. Desde a Modernidade vivemos numa sociedade do trabalho e o reconhecimento social depende, primeiramente, do tipo e da atividade a que uma pessoa se dedica. No “novo capitalismo”, essa identidade não se assemelha à construção de uma narrativa semelhante ao que a “carreira” permitia no “capitalismo burocrático”. Há uma “desconsideração do passado”, tanto individual quanto coletivo. Portanto, empreendi uma guinada argumentativa no artigo para entender mais detalhadamente o que essa desconsideração para com o passado significava.

Em Hannah Arendt, o passado é um dos aspectos constitutivos do mundo, daquilo que temos em comum. O passado é uma espécie de tesouro que nos permite buscar um sentido nos acontecimentos e fornece um parâmetro para o julgamento. A autora argumenta que na Modernidade houve o fim da Tradição, que relaciona e nomeia, transmite e preserva, além de ser um fio condutor no passado, revelando a dignidade histórica daquilo que aconteceu. A tradição, ainda, permitia uma continuidade de sentido. Seu fim significou que herdamos um tesouro sem o testamento. Sem a tradição parece não haver continuidade no tempo e é grande a possibilidade do passado se perder. Todavia, essa crise da modernidade, é uma oportunidade de acessar o passado sem os “grilhões” da tradição, procurando nele aquilo que foi desconsiderado pela Tradição ou “olhando como se nunca alguém tivesse olhado”.

A partir disso, penso que o “novo capitalismo” potencializou características da Modernidade, como o fim da tradição que parece ter deixado as pessoas com a sensação de que não há uma continuidade no tempo. Se houve o fim da tradição, acredito que nas condições atuais estamos nos encaminhando para o “fim do passado” ou para a “desconsideração do passado”. É uma espécie de *pathos do novo*, em que o passado deixa de ser portador de sentido e a experiência é incapaz de fornecer parâmetros para o agir, porque com as constantes mudanças e as descontinuidades das reengenharias, não há como saber a melhor forma de atuar ou acertar “na próxima vez”. Ademais, a “sociedade de massas” e a indústria do entretenimento vêm transformando a cultura, que testemunha o passado, em objetos de consumo, destruindo o mundo comum. A ideia do *pathos do novo* permite compreender a possibilidade de ação na esfera do trabalho. A ação, tal como Arendt pensa a ação em relação à natureza, diz respeito ao início de novos processos onde os resultados são imprevisíveis. Processos que instauram constantes rupturas no tempo de trabalho, o tempo da rotina, mas que não revelam singularidades, porque a ação não é *entre-os-homens* ou *com* os homens: geralmente se atua *contra* ou *em favor de*, visando sempre à empregabilidade. O “novo capitalismo”, do curto prazo, anseia a novidade, o ineditismo, como a sociedade de massas desejava a novidade e o ineditismo para satisfazer o entretenimento e a diversão. Para Arendt é o advento da “sociedade”, em que a maioria dos indivíduos ocupa boa parte de seu tempo para o trabalho (*labor*), que implica também a diversão, o entretenimento, o consumo.

Além disso, para compreender a complexidade do “novo capitalismo”, apresentei algumas características essenciais da racionalidade neoliberal, a qual me possibilitou compreender o aspecto “político” da ascensão de uma nova cultura que dissipa as fronteiras entre público e privado, entre as preocupações econômicas e os assuntos propriamente humanos. A

atual fase do “neoliberalismo” afeta indistintamente as pessoas, independentemente de onde vivem e não apenas as relações nas empresas de ponta, como pode nos levar a concluir os estudos de Sennett. As transformações no capitalismo são mais evidentes nas grandes empresas, mas as injunções de uma nova cultura afetam todos os indivíduos quando a racionalidade neoliberal tece um discurso que responsabiliza cada um pela sua “sorte”, dismantela a rede de proteção social, generaliza a concorrência e a competição se converte num valor absoluto. A educação é considerada um serviço e, portanto, o Estado não deve deter o monopólio de um bem tão precioso. A empresa se torna o modelo e o gestor/empreendedor é o ideal da política, da empresa e da escola. Nesse contexto, a educação é um fator de competitividade, cuja função é formar o “homem empresarial”. Os conteúdos, oriundos do passado – o “público” da educação – perdem seu valor na medida em que se prioriza o desenvolvimento de habilidades e capacidades com vistas à “empregabilidade”.

Logo, torna-se difícil ser singular nas condições do “novo capitalismo”, na atual fase do “neoliberalismo” e do estilo de vida por eles promovido. Primeiro, porque há uma tendência de destruição do mundo, que é o espaço capaz de permitir que os indivíduos apareçam, não como seres biológicos, preocupados na manutenção da vida e a sobrevivência da espécie, mas como singulares. Por outro lado, os espaços da ação estão sendo substituídos pela fabricação (*work*) ou pelo *labor*. A própria fabricação está sendo ameaçada de perder o que lhe é específico ao ser substituída por uma atividade que não produz algo que é mais duradouro que os próprios indivíduos e que pode desaparecer junto com eles. Do mesmo modo, os indivíduos estão se reduzindo ou se reduzem a trabalhadores, dedicando-se exclusivamente à manutenção da vida (*zoé*). Nesse tipo de atividade não é possível ser, apenas estar. Para as empresas e à indústria do entretenimento não interessa ser singular, mas apenas um exemplar da espécie. Sem a ação e um espaço propício para tal, não há como se singularizar, não há como construir uma história com sentido. Adere-se ao processo da própria vida. Apesar das tendências “normalizadoras”, “padronizadoras”, das tentativas de reduzir os indivíduos à condição de trabalhadores, adaptáveis, maleáveis, etc., nós não perdemos a capacidade de pensar e agir, de romper com essas tendências e fundar novos corpos políticos em que seja possível agir e ser um sujeito singular. Apesar desse perigo que ameaça devastar o mundo que conhecemos, “permanece a verdade de que todo fim na história constitui necessariamente um novo começo; esse começo é a promessa, a única ‘mensagem’ que o fim pode produzir. O começo, antes de tornar-se evento histórico, é a suprema capacidade do homem [...]. Cada novo nascimento garante esse começo; ele é, na verdade, cada um de nós” (ARENDRT, 2011, p.531).

2 “NÃO FAZEMOS NENHUMA DISTINÇÃO ENTRE O TEMPO HABITUAL E O TEMPO DE TRABALHO”

¿Deseáis descubrir el mundo? La industria del turismo se hace cargo de vosotros y os permite verificar que se parece a las fotografías de los folletos publicitarios. ¿Acaso es la belleza lo que os tienta? Utilizad cremas y píldoras, recurrid a los masajes, a la cirugía estética, id a la cura de talasoterapia, envolvedlo todo en una indumentaria atrayente, tal es el precio de la belleza. Elevado, eso ni que decir tiene. Si os gustan las bellas historias, no os tenéis la molestia de leer: mirad la televisión, id al cine; si la gastronomía os tienta, no aprendáis cocina: pagaros buenos restaurantes; si queréis emociones fuertes, daros una vuelta por Euro Disney; si os fascinan las cuestiones metafísicas, acudid a consultar a un mago y si, pese a todas estas diversiones, os hundís en la depresión, tomaros un Prozac o un Lexomil. Pero sobre todo no emprendáis nada por vosotros mismos, no vayáis a esforzaros, a desgastaros, a fatigaros, a someteros a una disciplina que os obligue. Pagad, eso es lo único que tenéis que hacer (CLOSETS apud SAVATER, 2011, p.97-98)

No capítulo anterior procurei interpretar as possíveis consequências do “novo capitalismo” para a escola. Nele pude perceber que há uma desconsideração do passado e possíveis impossibilidades de singularizar-se mediante um contexto sempre cambiante e carente de estabilidade para que os indivíduos possam se constituir. É notório que a escola não está imune à sociedade e, quiçá, podemos assumir a hipótese de que ela foi criada para justamente ser o espaço em que as crianças, adolescentes e jovens fossem socializados com vistas aos interesses externos, o trabalho, o mercado, o consumo, a família ou, em resumo, a vida.

O que se quer da escola? Ela possui alguma especificidade que a torna única ou é uma instituição social cuja função é garantir a existência da sociedade? É importante estudar a escola considerando que *talvez* ela não tenha função, ou melhor, se quisermos defendê-la dos ataques “colonizadores” da família, da sociedade, do novo capitalismo e da política, é imprescindível que a fundamentemos sob bases distintas e numa lógica que não a torne uma fácil “necessidade” que, como tal, um dia pode deixar de existir e quando ocorrer, sabemos qual seu fim.

Preocupados com essas questões, Jan Masschelein e Maarten Simons escreveram um instigante livro, *Em defesa da escola: uma questão pública*, em que se propõem a pensar a escola a partir do que lhe é específico. Para isso, recorrem à etimologia da palavra “escola”, originária da experiência e da palavra grega *skholé*. Para os autores, “a escola foi uma fonte

de ‘tempo livre’ [...], isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época” (2013, p.9). Assim, a escola se caracterizava principalmente por sua distinção temporal, isto é, pelo “tempo livre” em contraposição com o “tempo produtivo” que impera em toda sociedade e tende a introduzir seus parâmetros em todas as esferas da existência.

Para compreender melhor essa questão, uma incursão em Hannah Arendt é crucial. Ela, n’*A condição humana* refletirá sobre as condições da existência humana na Terra a partir da categoria *vita activa*. Segundo Arendt, ela se divide em trabalho (*labor*), obra (*work*) e ação (*action*). O trabalho corresponde ao processo biológico do corpo humano e às necessidades da “vida”. A obra diz respeito a não-naturalidade da existência humana e a proporcionar um “mundo” artificial de coisas (mundaneidade). A ação, por seu turno, é a única atividade que ocorre diretamente entre os homens, cuja condição humana é a pluralidade, isto é, o fato de que *os* homens habitam o mundo e vivem na Terra (2010, p.10).

O trabalho assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. A obra e seu produto, o artifício humano, conferem uma medida de permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano. A ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria condição para a lembrança, ou seja, para a história (ARENDR, 2010, p.10).

É notório que Arendt tece essas distinções para que lhes permita pensar melhor sobre “o que estamos fazendo” (2005, p.33), ou seja, são conceitos analíticos que podem, e seguramente na maioria das vezes estão, inter-relacionados num mesmo espaço. É interessante notar que a tradução francesa optou pelo título *La Condition de l’homme moderne* e não apenas *A Condição humana* como a edição americana, brasileira e espanhola, por exemplo. Isso ocorre, penso, porque a edição francesa acentua algo que também é fundamental nessa obra, a crítica de Arendt à Modernidade e à condição humana nesse contexto. Segundo Amiel, “modernidade revela-se então como *hubris*, como um desrespeito mutilante pela <<condição humana>> e pelas suas articulações internas, como uma amputação desde então da humanidade do homem” (1996, p.59). Ademais, me parece que subjaz a essas críticas e clarificações uma distinção mais fundamental: entre “necessidade” e “liberdade” que, por seu turno, implicam numa concepção distinta do “tempo”.

Iniciei esse capítulo com uma citação da obra *El castillo* de Kafka. É uma obra que a mim é paradigmática de uma sociedade em que tudo se converteu em trabalho (*labor*) e, por consequência, em “tempo produtivo”. K., personagem principal, é contratado pelo Castelo como agrimensor e tamanha é a surpresa quando descobre que lá não necessitam de nenhum

agrimensor, que sua contratação foi um erro do sistema, mas do qual ninguém pode admiti-lo. K. fica na aldeia, embora receba uma carta de Klamm, um dos funcionários do castelo, o qual descreve sua condição na aldeia: a de trabalhador. “Havia passagens em que se falava como uma pessoa livre, cujo arbítrio se reconhecia, como no início, com a passagem relativa a seus desejos. Entretanto, havia também passagens em que, aberta ou veladamente, tratava-lhe como um trabalhador sem importância, quase imperceptível” (2014, p.38). Apesar disso, a carta “fervilhava” com uma hostilidade, a da condição de trabalhador e de suas “funções”, o que podemos imaginar que ocultava (ou se tratava de uma ironia?) o fato de que K. pensasse que lhe reconheciam o “livre arbítrio”. Mais tarde, aceita o trabalho de “bedel” na escola da aldeia, enquanto tenta, sem sucesso, ter acesso ao conde ou ao castelo, mas como é um “trabalhador sem importância” sequer chegará perto. Toda sua história está marcada pela resistência, pela tentativa da burocracia, do sistema ou da “ordem das coisas” de convertê-lo em uma função, ou melhor, de lembrá-lo que ali K. não é do castelo, não é do povoado, “não é nada. Entretanto, por desgraça é algo, um forasteiro, alguém que está sobrando e se cruza sempre no caminho” (KAFKA, 2014, p.71). Quero voltar, mais adiante, sobre a questão do “forasteiro” que permeia a obra de Kafka, no que tange à sua condição de “pária”. O que me interessa agora é esclarecer se todo trabalhador pode se converter “em alguém que está de sobra” e, portanto, em descartável: há relação entre o trabalho como *labor* e o “tempo produtivo”? Existem indícios teóricos de que na escola o *labor* seja uma atividade possível entre seus atores, professores e alunos?

2.1 O trabalho como *labor* e a *laborização* da escola

Sacudí el sudor y el sol. Comprendí que había destruido el equilibrio del día; el silencio excepcional de una playa donde había sido feliz. Entonces, disparé cuatro veces sobre un cuerpo inerte en el que se fundían las balas sin que lo pareciese. Fueron cuatro golpes breves con los que llamaba a la puerta de la desgracia (CAMUS, 2012, p.63).

O termo *vita activa*, a juízo de Arendt, é carregado pela Tradição, produto de uma constatação histórica específica que foi o julgamento de Sócrates e o conflito ente o filósofo e a *polis* iniciado por Platão³⁹. Por isso, para esse último, a *vita contemplativa* era a atividade

³⁹ Nas palavras de Arendt, “o abismo entre filosofia e política abriu-se historicamente com o julgamento e a condenação de Sócrates, que constituem um momento decisivo na história do pensamento político” (1993, p.91). Platão começou a duvidar da validade da persuasão, o modo político de falar, pois ela foi incapaz de persuadir os

por excelência e continuou sendo por um longo período da história do Ocidente, até culminar numa inversão na Modernidade, a glorificação do trabalho (*labor*).

O trabalho (*labor*) designava todas as atividades que não tinham um fim em si mesmas e sim com a finalidade de atender às necessidades da vida. A defesa da escravidão, elaborada teoricamente por Aristóteles, não indicava uma essência, mas uma condição de determinados grupos sociais que compartilhavam a sobrevivência da espécie e a manutenção das necessidades com outras formas de vida animal.

E a verdade é que o emprego da palavra ‘animal’ no conceito de *animal laborans*, ao contrário do uso muito discutível da mesma expressão *animal rationale*, é inteiramente justificada. O *animal laborans* é, realmente, apenas uma das espécies de animais que povoam a Terra – na melhor das hipóteses, a mais desenvolvida (ARENDDT, 2010, p.104, grifos da autora).

Com a Modernidade e, teoricamente, com Marx houve a descoberta da “produtividade do trabalho”, ou seja, as atividades do *labor* deixaram de ser fonte de vergonha porque não “produziam” nada, apenas mantinham a existência biológica; agora, o trabalho é uma força humana capaz de produzir um valor⁴⁰ excedente, mais do que o necessário para sua reprodução. Interessante destacar que Marx considerará que o trabalho é a mercadoria mais valiosa, porque é a única capaz de produzir outros valores. Contudo, diferentemente da obra (*work*), o trabalho jamais produz objetos duradouros e que possam constituir e construir o mundo humano. Pelo contrário, a força de trabalho “pode ser utilizada para a reprodução de mais de um processo vital, mas nunca ‘produz’ outra coisa senão a ‘vida’” (ARENDDT, 2010, p.103). Tais indistinções em Marx (entre *labor*, *obra* e *ação*) “é consequência da preocupação [...] pela tradicional superioridade hierárquica da *vita contemplativa* em relação à *vita activa*. Era a inversão da hierarquia entre contemplação e ação que o interessava” (Campillo, 2013, p.88, grifos da autora). Assim, Marx compreenderá a *necessidade* de realizar a filosofia⁴¹, o que significou que ele “começou a sujeitar o pensamento ao inexorável despotismo da necessidade, à ‘lei férrea’ das forças produtivas da sociedade” (ARENDDT, 2007, p.60), tal como a ação, que é valorada na medida em que “produz”, isto é, enquanto “produz história”.

juízes acerca da inocência e da importância de Sócrates. Do mesmo modo, o filósofo grego instaura um abismo entre a *doxa* e a verdade, não se podendo confiar o destino da *polis* as opiniões (*doxa*) dos que se preocupam apenas com as aparências. Assim, a verdade se torna independente dos assuntos humanos e essa só é alcançada pelo filósofo, que deve governar.

⁴⁰ Neus Campillo sustenta que há, com a Modernidade, um cambio na ideia de “valor”. “Mientras que en la tradición era un concepto normativo, pasa a ser, en la época moderna, un producto social” (2013, p.84-85).

⁴¹ “Los filósofos no han hecho más que *interpretar* el mundo de diversos modos, pero lo que se trata es de *transformarlo*” (MARX, 2012, p.39).

Como assinalei acima, a “vida” é um processo mantido pela atividade do *labor*. Como “processo” ela não tem fim, consome toda a durabilidade, desgasta-a e a faz desaparecer “resultado de processos vitais pequenos, singulares e cíclicos, retorna ao gigantesco círculo global da natureza, onde não existe começo nem fim e onde todas as coisas naturais volteiam em inevitável e infundável repetição”, argumenta Arendt (2010, p.119). Temos não só uma existência biológica, um *zoe*, mas também a capacidade de atingir um *bios*, uma espécie de segunda existência em que nossa condição não é determinada pelas necessidades da vida. Os seres humanos são acontecimentos naturais, mas não simplesmente. São indivíduos singulares, entes únicos, irrepetíveis. A vida, como “processo”, ou melhor, a vitória de uma atividade que passou a determinar todas as outras tem como consequência a redução de nossa capacidade para a ação, para a lembrança, para a história.

Na antiguidade clássica, a vida humana era mortal frente à natureza e aos deuses que eram imortais. Os homens são os “mortais” e sua mortalidade “se refere ao fato de que a vida individual, com sua reconhecível história desde o nascimento até a morte, surge da biológica [...]. A mortalidade é, pois, seguir uma linha retilínea em um universo onde tudo que se move o faz numa ordem cíclica” (ARENDR, 2005, p.44). Assim, os homens buscavam uma imortalidade própria que não se caracterizava por não morrer, mas sim, por ser lembrado por seus feitos, palavras e ações. Ou seja, ser preservado pela história. Com o cristianismo, a vida passou a ser sagrada, um bem supremo, o centro de todas as considerações humanas. Ademais, a imortalidade da natureza passou a ser uma condição dos indivíduos e tal inversão foi “desastrosa para a estima e dignidade da política” (ARENDR, 2005, p. 332), visto que na política era possível atingir a imortalidade reservada aos deuses e à natureza. A vida como “bem supremo”, por outro lado, converteu a necessidade em um valor e quando há necessidade, não há liberdade. Os homens elevaram uma condição da qual a liberdade não era mais uma possibilidade e com ela, a singularização se perdeu no ciclo biológico do nascimento e da morte, da perpetuação da espécie.

Os homens passaram a ser apenas mais uma parte da natureza, presos aos ditames de uma “força natural” que atribui “sentido” e “significado” às suas vidas. Nesse contexto, “o único necessário foi trabalhar, com o fim de assegurar a continuidade da existência individual e a vida de sua família”, assevera Arendt (2005, p.338). Para Almeida (2011, p.66), “o processo vital vem a ser uma preocupação coletiva, mas, alerta Arendt, nem por isso adquire caráter público”.

É desse debate que Arendt retoma o conceito de *skholé* para esclarecer que significava não apenas uma “liberdade das necessidades”, um pressuposto básico para o conceito de liberdade, mas a cessação de toda atividade política (2010, p.17). “A palavra *skholé* como a latina *otium*, significa basicamente isenção de atividade política e não simplesmente lazer, embora ambas sejam também usadas para indicar isenção do trabalho e das necessidades da vida. De qualquer modo, indicam sempre uma liberação de preocupações e cuidados” (ARENDR, 2010, p.17, grifos da autora). O conceito interpretado por Arendt possui alguma relação com aquele utilizado por Masschelein e Simons, pois ambos pressupõem a ideia de um “tempo livre” que não é o tempo do trabalho (*work* e *labor*) nem da política. Embora, para a filósofa, *skholé* também pressupõe um tempo dedicado ao lazer.

O tempo de lazer, para os gregos antigos, não tinha a mesma concepção que para os modernos ou nossos concidadãos contemporâneos. Hoje, o lazer significa um tempo de descanso e de consumo, no qual os produtos de arte, expressões de uma “inutilidade” frente à utilidade que fundamenta a sociedade e a fabricação (*work*), se tornaram consumíveis, transformados em mercadorias que, por seu turno, atendem à necessidade vital de entretenimento e diversão. Nossa sociedade “não precisa de cultura, mas de diversão, e os produtos oferecidos pela indústria de diversões são com efeito consumidos pela sociedade exatamente como quaisquer outros bens de consumo” (ARENDR, 2007, p.257). O tempo que outrora era “livre” agora passa a ser sobrecarregado de acontecimentos (SANSOT, 2008, p.55), ocupado para preencher o vazio e o medo de estar a sós consigo mesmo ou para fruir e sorver o mundo sem as injunções do sistema, da sociedade, da família ou da política. O *labor* implica não só a atividade do trabalho, mas todas aquelas condutas e comportamentos vitais para a sobrevivência, conforme venho pensando. Poderia, ademais, assumir a ideia de Pierre Sansot de que, além de uma “sociedade do trabalho”, estamos vivendo numa “sociedade do ócio”, onde há novas formas de “empregar” o tempo livre, uma “nova cultura” que enchem as pessoas de atividades múltiplas e intensas.

A vida moderna [...] me consome numa taquicardia insuportável. Numa cidade atarefada tudo me excita. As multidões, sejam quais sejam meus esforços para caminhar a um passo adequado, me arrastam com elas. [...] Pela noite, submerjo meu quarto na escuridão e no silêncio. Mas, a cidade assim amordaçada não deixa por isso de incomodar-me e escuto claramente seus latidos (SANSOT, 2008, p.52).

O filósofo assume uma postura de desespero frente às coerções que a cidade provoca para que ele esteja todos os dias e a todo tempo “ocupado”, num ritmo veloz de fluidez e de realização permanente do presente. Nem na esfera privada do lar é capaz de encontrar um

tempo para si, para seu cultivo, um tempo igualmente presente, mas não acochado por sua velocidade ou lentidão, muito menos encontra um espaço em que não precisa “fazer” coisas que tenham alguma utilidade para o mundo ou para a vida.

Arendt não tematizou as cidades, ou melhor, não foi o foco de suas preocupações. Entretanto, penso que tratar da Modernidade esquecendo-se do fenômeno das cidades, é deixar de lado algo fundamental. A vida moderna ocorre nas cidades e, como os processos históricos, elas podem ser vistas como grandes organismos – não no sentido darwinista de um “organismo vivo em processo de evolução” - na medida em que são constituídas por indivíduos que levam uma vida pautada pelo movimento ininterrupto, pela velocidade e pelas relações mediadas monetariamente (haveria um paraíso melhor para o “novo capitalismo”?). Deste modo, as interpretações de Georg Simmel são cruciais para que possamos compreender a relevância da escola dentro das cidades modernas. Simmel que, entre outras coisas, investigou sobre as “cidades grandes”, tomando como exemplo Berlim do final do século XIX. Esta cidade desenvolveu-se muito nesse século e isso trouxe contradições típicas da sociedade industrial. Berlim, diferentemente de Londres e Paris, era o lugar do novo, das reestruturações que rompiam com o passado e constituíam o espaço do fluxo, do movimento, da realização permanente do presente. A cidade grande, além disso, é o centro do dinheiro e ambos, cidade e dinheiro, não possuem caráter. O dinheiro é capaz de destruir a singularidade de tudo o que toca. Numa economia monetária e a cidade como o centro dessa economia, as relações tendem a ser de impessoalidade e de anonimato. O contato com o estranho passa a ser uma experiência corriqueira, decorrendo disso a sensação de solidão, pois apenas vemos as pessoas, mas não as ouvimos. Se não as ouvimos, não falamos. Sem falar, nas cidades grandes, a possibilidade de comunicar experiências se rarifica.

Nesta [cidade grande] o tráfego, em comparação com a cidade pequena, exhibe uma preponderância enorme do ver outras pessoas sobre o ouvir. E na verdade não só porque na cidade pequena os encontros na rua ocorrem numa cota relativamente grande com conhecidos, com quem se troca uma palavra ou cujo aspecto reproduz para nós toda personalidade, e não só a visível – mas sim sobretudo pelos meios públicos de transporte. Antes da criação dos ônibus, trens e bondes no século XIX, os homens não estavam absolutamente em condições de poder ou precisar se contemplar mutuamente por minutos ou mesmo por horas sem falar entre si. O tráfego moderno limita cada vez mais as relações sensíveis entre os homens, no que diz respeito à parte preponderante de todas essas relações, à mera percepção do aspecto, e com isso ele precisa situar os sentimentos sociológicos gerais sob pressuposições completamente alteradas. O caráter mais enigmático do homem que só é visto em comparação com o que só é ouvido [...], contribui seguramente para o problema do sentimento moderno da vida, para o sentimento de desorientação na vida como um todo, para o sentimento de isolamento e para que as pessoas estejam rodeadas de todos os lados por portas fechadas (SIMMEL apud WAIZBORT, 2013, p.321-322).

A cidade grande, portanto, facilita relações baseadas no distanciamento, na indiferença e no anonimato. Os grandes centros urbanos não favorecem a coletivização em si mesma, mas a solidão em meio à multidão, que absorve indivíduos destituindo-os de sua singularidade, pois são anônimos uns para os outros. As pessoas são estimuladas ou só veem o outro, mas não o compreendem. O “outro” passa a ser “qualquer um” ou “mais um”. Daí que escutar esse “outro” em sua “alteridade” sem a tentativa de conhecê-lo e, portanto, dominá-lo, controlá-lo é um desafio e, quiçá, uma quimera. A lógica da cidade grande pode invadir a escola, impondo um silêncio em meio a um monólogo ruidoso que geralmente não diz nada, não faz sentido. Esse monólogo pode partir de ambos os lados da dicotomia “professor-aluno”. Há casos em que o professor é o soberano da fala e os alunos os súditos da escuta. Em outros, os alunos se apoderam da fala, mas não são escutados. Talvez nem na primeira situação haja uma escuta “verdadeira” e sim apenas uma relação institucionalizada de escuta, que cumpre uma normativa ou uma “naturalização” do espaço escolar. “Escutar ao outro deveria ao menos ter como consequência não escutarmos a nós mesmos” (SANSOT, 2008, p.43). Quando o escutar se torna um procedimento institucional, tende a ser visto como uma “produção” e, portanto, do que se espera que ocorra. A escuta verdadeira abarca a possibilidade de que o “outro” não responda a minhas expectativas, pois escutar se trata de um acontecimento, não de um procedimento. “Receber, mostrar-se capaz de receber, requer tanta iniciativa e generosidade como dar, até o ponto de que os egoístas, os enfermos do intercâmbio, não saberão nunca escutar”, argumenta Sansot. Não seremos todos enfermos do intercâmbio num contexto em que “intercambiar” tem de ser útil ou necessário?

Será esse estilo de vida em grandes centros urbanos que possibilita a adesão cega a grupos numa tentativa de superar a solidão? Nesse coletivo, ou nessa “massa”, os indivíduos podem não adquirir uma identidade autônoma. Simmel, por outro lado, afirma que adequar-se à massa “arruína facilmente o caráter: ela rebaixa o indivíduo, retirando-o da posição elevada obtida por sua formação e levando-o a um ponto no qual ele pode se adequar a qualquer um” (2006, p.49). Está claro que levar apenas uma “vida” e, portanto, unicamente por meio do *labor* não possibilita a formação da identidade, muito menos da singularidade. Mencionei acima sobre a institucionalização da escuta e como ela tende a tornar previsível essa “atividade” na escola. A previsibilidade torna possível o funcionamento das cidades grandes. Ao sairmos de casa não paramos para pensar se de fato o metrô chegará à estação; se a rua vai estar no seu lugar; se ao chegar ao trabalho teremos uma mesa nos esperando ou tijolos prontos para ser transformados em uma parede. Se nosso trabalho será útil e que ao final do dia, para

completar o ciclo, voltaremos à casa para descansar, prontos para retornar no dia seguinte. Mas, como Simmel atenta, a cidade grande está baseada nos princípios de impessoalidade e anonimato. O que, também, a torna mais funcional e previsível. Aproveitando-se desse contexto massificado e da lógica das cidades, será que o filósofo não anteviu o que mais tarde sucederia com a ascensão dos nazistas ao poder? Afinal, as “massas” não foram criadas pelos nazis. “O ‘coletivismo’ das massas foi acolhido de bom grado por aqueles que viam no surgimento de ‘leis naturais do movimento histórico’ a eliminação da incômoda imprevisibilidade das ações e da conduta do indivíduo” (ARENDDT, 2011, p.395). Na escola do anonimato e da impessoalidade não interessa *quem* são os alunos, muito menos *quem* são os professores. Por isso, segundo Almeida, a escola passa por “tempos sombrios”:

Pouco importa *quem* é o professor e sua relação com o mundo, se pelo menos ele souber aplicar os métodos prescritos ou se seus alunos obtiverem os conhecimentos necessários para os provões, vestibulares e outras avaliações de larga escala. Quanto aos alunos, sabemos *o que* eles são: ricos ou pobres, negros ou brancos, onde moram e os conhecimentos que possuem ou não, mas, muitas vezes, ninguém sabe *quem* são os alunos, já que as condições de trabalho e o modo de funcionamento da escola fazem com que o professor nem sequer saiba o nome deles. Numa educação anônima não há pessoas que se revelam, nem experiências sobre as quais possamos pensar e nas quais possamos encontrar algum sentido para a educação. (2011, p.225, grifos da autora).

Se a preocupação é a sobrevivência da espécie, da sociedade ou da economia, não interessa *quem* são os indivíduos, suas histórias e suas perspectivas. Espera-se que eles cumpram suas funções, façam o que lhes é mandado, obedeçam e, no limite, que trabalhem. A impessoalidade e o anonimato das relações sociais podem adentrar na escola e são capazes de converter a cada aluno em “simplesmente aluno”, em “mais um”, quando não muito um número no caderno de chamada e anotações. Em nome de uma neutralidade, professores igualizam todas as avaliações, métodos e abordagens. Partem do princípio de que todos são iguais sem que isso seja importante para que os alunos possam ser indivíduos e se singularizarem. A impessoalidade e o anonimato que impede as pessoas de se revelarem. Ademais, impede que elas estabeleçam contatos com seus semelhantes e, como na cidade grande, o isolamento e a solidão são consequências possíveis.

Arendt distingue ambos, isolamento e solidão, reservando o primeiro à esfera política, em que não há mais ninguém para que um possa agir com outro e o segundo para a esfera dos contatos sociais, “uma situação que como pessoa, me sinto completamente abandonado por toda companhia humana” (2011a, p.527). Assim, “solidão não é estar só. Quem está desacompanhado está só, enquanto a solidão se manifesta mais nitidamente na companhia de outras pessoas” (ARENDDT, 2011a, p.528). Entretanto, é possível que mesmo estando a sós po-

demos vivenciar a solidão, donde o nosso próprio eu nos abandona. Creio que a solidão ocorra justamente como uma potencialidade de uma escola que serve aos interesses vitais, como por exemplo, quando os pais veem a escola apenas como um espaço para guardar os filhos enquanto estes vão aos seus trabalhos e, portanto, para garantir a manutenção da “vida”. Deste modo, a escola passa a ser uma função da “vida” e é “domada” pelas demandas da família. “Também da educação se espera que se faça sua parte para “facilitar” o processo vital – tanto no que diz respeito ao comportamento que ela demanda, quanto no que se refere à instrução da mão de obra e, cada vez mais, no que tange ao preparo de um consumidor à altura do mercado” (ALMEIDA, 2011, p.69).

Suspeito que a solidão pode ser mais perigosa do que parece. Ela se inicia por uma experiência de não ser reconhecido pelos outros como alguém singular. Por ser tratado como “mais um”, como um número ou, no limite, como “qualquer um”. Se somos “mais um”, “qualquer um” ou um “número” num caderno borrado e desgastado de um professor que sequer sabemos quem é, descartar os “lentos”, os “fracassados”, os “não-adaptados”, os “débeis”, os “indisciplinados” é uma situação que se torna “normal”, visto que sua prática inicia pela “essencialização” e internalização dessas ideias naqueles a quem queremos descartar de nossa escola, de nosso olhar, do mundo. “O que prepara os homens para o domínio totalitário é o fato de que a solidão, que já foi uma experiência fronteira, sofrida geralmente em certas condições sociais marginais como a velhice, passou a ser, em nosso século, a experiência diária de massas cada vez maior” (ARENDDT, 2011a, p.530).

Daniel Pennac escreve, em seu excelente e instigante livro *Mal de escola*, sobre a situação de um aluno taxado como “lento”, ou seja, como aquele que não acompanha o “ritmo” da matéria, que sempre está em descompasso em relação aos outros. Seu personagem (ele mesmo?) vive uma situação escolar em que não apenas é “mais um”, mas que é constantemente tratado como uma “falha”, como um “caso perdido”. Tal como K., parece que ele está de sobra, que é um nada, um forasteiro que não compreende suas circunstâncias e não consegue se apropriar do que é dito. É um estranho, extraviando-se, numa terra estranha e no limite de uma vida extraoficial que, “com respeito às circunstâncias daqui, o senhor é espantosamente ignorante” (KAFKA, 2014, p.78-79). Esse aluno lento, experimentava “a rotina do darwinismo social, a reprodução das elites” (PENNAC, 2008, p.23), ao mesmo tempo em que tinha vontade de fugir, “mas, para onde? Confusão. Fugir de mim mesmo, digamos, e entretanto seguir sendo eu mesmo. Mas um eu que houvera sido aceitável para os demais” (2008, p.26). Trata-se de uma escola que tende a separar, dividir e excluir. Que promove a solidão em meio

à companhia de outros humanos, “a solidão e a vergonha do aluno que não compreende, perdido num mundo onde todos os demais compreendem” (PENNAC, 2008, p.34).

É curioso que Pennac mencione a sensação de estar sob a “rotina do darwinismo social”, ao mesmo tempo em que assume a ideia de ser um fracasso e de não fazer parte da escola e que, ademais, essa não lhe fazer caso. “Sem futuro. Crianças que *não chegarão* a nada. Crianças desesperadas. [...] Eu também acreditava absolutamente nesta existência sem futuro. Eu diria que era inclusive o primeiro do que se convence um mau aluno” (2008, p.49, grifos do autor). Ser um “lento”, nessas condições escolares, talvez seja quase como uma espécie de resistência. O que não é certo, porque é difícil para uma pessoa aceitar sua condição frente aos “normais” e as constantes “ameaças” de um contexto que desvaloriza a pluralidade (de aprendizado, de conhecimento, de desenvolvimento de capacidades, de história e de contexto social) em nome de uma padronização que premia apenas os “normais”.

Não há como pensar na “*laborização* da escola” sem considerar que o *labor* implica, como já argumentei, uma preocupação central (e talvez única!) com a “vida”, enquanto manutenção da espécie. A “vida” pressupõe uma concepção de tempo cíclico, em que todos somos partes de um processo natural (ou histórico) que nos torna apenas um número dentro do movimento que possui “vida” própria e, portanto, se orienta pela ideia de “necessidade”. O totalitarismo baseou-se numa necessidade histórica ou natural, explicitada por leis “objetivas” (lei da história ou lei da natureza) que deveria ser executada para que engendrasse a humanidade como produto final (ARENDRT, 2011a, p.514). Entretanto, a “humanidade como produto final” é uma empresa impossível de realizar, visto que o totalitarismo é um movimento e, como tal, um processo que não pode ter fim.

Se é lei da natureza eliminar tudo o que é nocivo e indigno de viver, a própria natureza seria eliminada quando não se pudessem encontrar novas categorias nocivas e indignas de viver; se é lei da história que, numa luta de classes, certas classes ‘feneçam’, a própria história humana chegaria ao fim se não se formassem novas classes que, por sua vez, pudessem ‘fenececer’ nas mãos dos governantes totalitários (ARENDRT, 2010, p.516).

Se a *laborização* é um “acontecimento” da Modernidade, o totalitarismo pode ser interpretado segundo essa categoria. Morrer faz parte do ciclo vital, porque a vida é o intervalo entre o nascimento e a morte. Morrer faz parte do processo em que a lei da natureza e da história precisam ser realizadas. Morrer é signo da descartabilidade inerente à lógica do consumo, assim como da lógica dos campos de concentração. Ser descartável, dispensável é uma das primeiras coisas que as pessoas aprendem sob as condições de um regime totalitário e sob as condições de trabalho no capitalismo. Quando se elimina a pluralidade, todos podem ser

“qualquer um” ou “mais um”, mas não únicos. O “lento” é aquele passível de ser descartado, eliminado simbolicamente para que os “normais” possam sentir-se bem em sua “normalidade”. É possível que Nathalie “chorava seu futuro como se fora um jovem morto” porque a escola lhe ensinava, desde cedo, que não seria nada, que seria sempre um fracasso, que viveria uma vida sem futuro. “Algumas crianças se persuadem muito cedo de que as coisas são assim, e se não encontram a ninguém que os desperte, como não podem viver sem paixão, desenvolvem, na falta de algo melhor, a paixão pelo fracasso” (PENNAC, 2008, p.51).

Segundo Birulés, “transformado em *animal laborans*, só e desarraigado, o indivíduo pode ser substituído por qualquer outro e, portanto, se torna supérfluo. Estar desarraigado significa não ter um lugar reconhecido e garantido pelos outros, e ser supérfluo significa não pertencer ao mundo” (2007, p.49, grifos da autora). Assim ocorre quando a educação exclui de suas práticas, valores e condutas o reconhecimento do outro e da possibilidade para que ele possa aparecer em sua singularidade. Uma *escola laborizada* é aquela, portanto, em que todos se tornam supérfluos, ou melhor, onde aprendem que ser “mais um” é uma necessidade para sobreviver num mundo em ruínas e na escola. E, ainda, é aquela que submetida e conformada ao único e necessário ciclo vital, minimiza o sofrimento e aperfeiçoa a submissão ao processo (ALMEIDA, 2011, p.69). Por outro lado, é a escola que mantém e aperfeiçoa relações de desrespeito, na medida em que padroniza, “normaliza” e “classifica” os “melhores”, naturalizando-os em sua capacidade de adesão ao sistema e à “normalização”, excluindo, determinando e quitando o futuro dos “lentos”, “débeis” ou “resistentes”. Em suma, o que a escola *laborizada* pode promover não é simplesmente a superfluidade das pessoas e o comportamento, mas situações de desrespeito veladas ou explícitas. Para Sennett,

a falta de respeito, ainda que menos agressiva que um insulto direto, pode adotar uma forma igualmente ofensiva. Com a falta de respeito não se insulta outra pessoa, mas tampouco se lhe concede reconhecimento; simplesmente não se a vê como um ser humano integral cuja presença importa (2012, p.17, grifos do autor).

A presença deste que “não importa”, que não se vê como um ser humano, pode ser a experiência do “pária”, que é a condição daqueles indivíduos que estão fora da sociedade, de seus indivíduos. Essa ideia, e conceito, de “paria”, para Hannah Arendt, foi criada pelos poetas, escritores e artistas judeus para exprimir o que boa parte de seu povo se tornou na Modernidade. A isso, Arendt dará o nome de “tradição oculta”, iniciada e presente naqueles intelectuais que não escreveram suas obras em yiddish ou hebreu (2004a, p.49). Um desses intelectuais foi Franz Kafka, supracitado nesse escrito. Kafka, escritor judeu, escreveu suas obras em alemão e, posteriormente, foram traduzidas para o tcheco por uma amiga. Em suas novelas o

“pária” aparece constantemente, como personagens abstratos, “pessoas sem atributos que se dedicam permanentemente a algo que, a parte deles, não se dedica ninguém: refletir” (ARENDDT, 2004a, p.65). É interessante que na novela *El castillo* K. se preocupa em tentar compreender as condições de sua existência e sabe de sua ignorância, mas não sabe o que ignora: “sem dúvida sou ignorante, a verdade segue existindo e isso é muito triste para mim, mas a vantagem é que quem é ignorante se atreve mais [...]. Ao ignorante tudo lhe parece possível” (KAFKA, 2014, p.80). Essa “virtude da ignorância” é o que, talvez, os “maus alunos” percebem que possuem e que, se conseguirem salvar-se da desesperança, ao menos podem compreender que “nós, os alunos, passamos; vocês [professores] ficam! Somos livres e vocês foram condenados à prisão perpétua. Nós, os maus alunos, pode que não cheguemos a nenhuma parte, mas nos movemos. O rodapé da sala de aula não será o lamentável reduto da nossa vida” (PENNAC, 2008, p.49).

Quero insistir nesse ponto, acerca do “mau aluno” porque há uma tendência nos discursos sobre a escola de considerar que o problema não está nos professores, na escola, nas condições da existência: ser “lento”, “débil”, “atrasado” é uma questão de “indisciplina” e com isso querem dizer que a causa é individual e a solução não passa de tentativas frustradas de psicologismos baratos. “De modo que eu era um mau aluno. Cada anoitecer de minha infância, regressava para casa perseguido pela escola. Meus boletins falavam da reprovação dos meus professores” (PENNAC, 2008, p.15). Não se trata, por outro lado, de acusar os professores e transferir a causa de todos os problemas para o outro ponto “frágil”. Trata-se sim de evitar que a escola seja um espaço de “produção” de párias, indivíduos que deixam de acreditar em si mesmos, de buscar a si mesmos, em resumo, de se converterem em “nadas”, em seres mais descartáveis que os descartáveis. “A maior ferida que a sociedade causou desde sempre ao pária [...] foi deixar que este duvidasse e desesperasse de sua própria realidade, fazer aparecer aos seus próprios olhos com o selo deste <<ninguém>> que era para a boa sociedade” (ARENDDT, 2004^a, p.65). É, também, a situação desoladora dos alunos que se converterão em “trabalhadores” e que depois de despertar de sonhos intranquilos perceberão que apenas “viveram” e se converteram em nada mais que insetos trabalhadores (*animal laborans*), cuja existência se resumiu a cumprir funções e sobreviver. É a tragédia dos personagens de Kafka: indivíduos que não tem tempo nem a possibilidade de adquirir traços pessoais. Vivem uma vida consumida pela sociedade que mesmo no “tempo livre” “coloniza” e o converte em tempo de consumo, o “ópio” dos tempos hodiernos.

A indústria do consumo tem a capacidade para converter qualquer coisa em produto descartável e Arendt percebe que esse “sistema” pode levar ao fim do mundo, como obra e constituição dos humanos, que testemunha o passado dos homens. No “tempo de sobra”, alimentamos o “metabolismo natural”. Ele não é um “tempo livre”, é um “tempo matado”, “ocupado” por atividades passivas pautadas pela manutenção da nossa vida biológica, “um metabolismo que se alimenta das coisas devorando-as”, por isso é importante destacar que há, inclusive, uma “laborização de todas as esferas”, na medida em que inclusive a fabricação tem um *status* de *labor*: a indústria de divertimentos não produz “coisas”, objetos culturais que resistem ao processo vital e se tornam permanentes no mundo, independente dos homens. O que ela produz são “bens de consumo, destinados a se consumirem pelo uso, exatamente como quaisquer outros bens de consumo” (ARENDDT, 2007, p.258).

Mesmo quando não se está trabalhando, pode-se estar *vivendo*, ou seja, vivendo num “tempo produtivo” que não implica apenas o trabalho (*labor*) ou a fabricação/obra (*work*), mas tudo aquilo que mantém a existência da espécie ou a vida individual. Em suma, tudo o que é “necessário” em contraposição ao que é inútil ou livre. Por isso, não poderia iniciar de outro modo esse tópico. A citação que me serve de título desse capítulo é uma constatação de Barnabás, mensageiro do Castelo e responsável por enviar, quando existem, mensagens à K. Não lhe causa moléstias o fato de que sua vida se resume a esperar um olhar, uma palavra ou uma mensagem o dia todo junto aos funcionários, porque “não fazemos nenhuma distinção entre o tempo habitual e o tempo de trabalho” (KAFKA, 2014, p.345).

No fictício Castelo ou na sociedade moderna e na contemporânea houve e há a “vitória do *animal laborans*”, ou seja, em que quase todas as atividades, tempos e espaços foram “ocupados” pelo *labor* e sua lógica de manutenção da vida biológica. A “vida”, conceito contraposto ao de “mundo”, se trata de uma concepção de um movimento circular em que está implicada a sobrevivência da espécie mediante a superação das necessidades sempre mais fortes e coercitivas que qualquer outra atividade. Arendt dedica um capítulo de sua obra *A condição humana* para compreender a categoria de *labor*, atividade pela qual o homem (e não *os homens*) atende à manutenção de sua vida individual e da espécie. Para ela, “a palavra ‘trabalho’ compreendida como substantivo, jamais designa o produto final, o resultado da ação de trabalhar” (2011, p.99). Por não “produzir” nada duradouro e estar dependendo das necessidades da “vida” o trabalho (*labor*) era desprezado pelos antigos gregos e romanos: ele era visto como uma apaixonada luta pela libertação das necessidades e deixavam “os livres” impacientes com todo esforço dedicado para algo que não deixa qualquer vestígio ou obra digna

de ser lembrada. Em contraposição ao trabalho como *labor* havia um costume político anterior à *polis* que distinguia os escravos, que “trabalhavam como escravos para prover o próprio sustento e dos seus senhores” e dos *demirgoi*, “os operários do povo em geral, que tinham liberdade de movimento fora do domínio privado e dentro do domínio público” (ARENDDT, 2010, p.100).

De algum modo, essas distinções reafirmam a necessidade de cuidar e atender às necessidades do corpo e a atividade destinada a isso é o *labor*, como já indiquei. Interessante destacar, mais uma vez com Sansot, que “nos ensinaram que temos alguns deveres em relação ao nosso corpo. Já não temos direito a abandoná-lo aos seus próprios recursos que, entretanto, não são depreciáveis. Devemos mantê-lo, protegê-lo, embelezá-lo, e esses três objetivos não são pouca coisa” (2008, p.29). O avanço da tecnologia e da medicina estética não nos ajudaram a ter mais “tempo livre”, mas cada vez mais nos conduzem a hábitos que tendem a nos aprisionar a padrões de vida em que o corpo ganha centralidade. Numa semana passamos horas na academia, nos salões de beleza, nas clínicas estéticas. Embalsamamos nossos corpos com toda espécie de cremes e com as últimas novidades da indústria farmacêutica. Na era democrática, democratizamos a imortalidade faraônica, mas agora nossas tumbas não são pirâmides colossais no meio do deserto. Aceitamos o bônus da mumificação estética e negamos o ônus de desaparecer do olhar dos outros. Entre o nascimento e a morte, os dois principais acontecimentos de nossa condição humana, nos ocupamos em manter a vida, em atrasar a morte, em sermos eternamente jovens.

Fernando Savater (2011, p.58), nesse sentido, afirma que nossa época vive um “fanatismo pelo juvenil”, onde

o jovem, a moda jovem, a despreocupação juvenil, o corpo ágil e bonito eternamente jovem a custa de quaisquer sacrifícios, dietas e remendos, a espontaneidade um pouco caprichosa, o esporte, a capacidade incansavelmente festiva, a alegre camaradagem juvenil... são ideais de nossa época.

Num contexto em que todos não querem crescer, mas ser jovens, há uma tendência a desresponsabilização do mundo pelos adultos que, ou porque estão demasiadamente “ocupados” com suas “vidas” ou porque não se tornaram adultos e vivem como se ser adulto, um “velho” no mundo, fosse uma desgraça. “O espírito do tempo assegura hoje que quem não é jovem está morto”, ao menos em uma morte simbólica para a sociedade. Por outro lado, “ser velho e parecer, ser um velho que assume o tempo passado, é algo quase obsceno que condena ao pânico da solidão e do abandono” (SAVATER, 2011, p.58). Na década de 1950, Han-

nah Arendt pensava que uma das desastrosas medidas educacionais era a emancipação das crianças da autoridade dos adultos (2007, p.230). Assim, seu argumento concluía que “o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania do seu próprio grupo” (ARENDR, 2007, p.230-231). Seria um excesso de criatividade pensar que os professores, como adultos, podem estar a um passo de distancia daqueles a quem deveriam formar e introduzir nas coisas do mundo? As crianças podem, agora, não só estar abandonadas à tirania de seu próprio grupo, mas que o adulto responsável em evitar essa tragédia não se inspira mais no passado (nem é capaz de inspirar!) de sua existência ou do mundo, mas na necessidade do ineditismo e da novidade, afinal, em termos de desejo, ele é tão novo quando os “novos” a quem quer educar. “De modo que a experiência, essa aprendizagem pela via do prazer e da dor, esteja em franco desprestígio” (SAVATER, 2011, p.59). Não só o corpo vira uma mercadoria e centro de todas as atenções, mas como tudo aquilo que foi *laborizado* e existe em função da vida e de sua manutenção. Ao se propor compreender a crise que acomete a educação, Arendt parte do contexto americano para introduzir um conceito que me parece ser chave para a situação em que vivemos: “o *pathos* do novo” (ARENDR, 2007, p.225), que para ela é uma característica das teorias educacionais modernas e, de algum modo, o entusiasmo extraordinário no dia-a-dia da vida americana. A novidade e o ineditismo, características dos bens de consumo, adentram à lógica educacional e se somam à novidade e o ineditismo dos “novos”. A diferença é que a novidade e ao ineditismo dos “novos” não é preservada, mas “adestrada” para que não busquem introduzir o novo no mundo, muito menos em preservá-lo: trata-se de busca-los exteriormente, como fonte de diversão. O entretenimento e a diversão tornam-se os parâmetros de julgamento de tudo, inclusive da educação, como argumentei anteriormente. O resultado é que as crianças e jovens não são protegidos desse “mundo” pela escola, mas essa se constitui como um espaço de preparação e socialização para a sociedade. E, “é uma característica de nossa sociedade, de modo algum uma coisa necessária, considerar a vida, isto é, a vida terrena dos indivíduos e da família, como o bem supremo” (ARENDR, 2007, p.237).

Nesse sentido a escola se apropria de uma “linguagem da aprendizagem” em contraposição a uma linguagem da educação. Gert Biesta assinala essa conversão e penso que atentar para a linguagem utilizada na escola está na base da discussão que venho elaborando no decorrer deste capítulo. Há uma linguagem própria para a escola, ou seja, específica do *escolar*? Aponte que geralmente os professores encaminham “trabalhos” aos alunos ou que exigem que eles “trabalhem”. Do mesmo modo, a linguagem da aprendizagem contém em si elemen-

tos constitutivos da lógica do consumo e da centralidade do aluno, em detrimento do professor, no “processo” educativo. “A linguagem não é simplesmente um espelho da realidade” (BIESTA, 2013, p.29). Ela é capaz de constituir, construir e pautar o que se faz na escola. Hoje, “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades e experiências de aprendizagem”, argumenta Biesta (2013, p.32). Ensinar não tem mais relação com o passado, com introduzir os novos no mundo que é mais velho que elas. Os governos, as escolas e a sociedade estão cada vez mais interessados em capacitar as crianças e jovens apenas a “aprender a aprender” e os professores se converteram em “técnicos do ensino em geral”, sem a necessidade de conhecer profundamente o conteúdo a ser ensinado (que deixa de ser central). “Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento”, sentencia Arendt. E o resultado é que “a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz” (ARENDR, 2007, p.231). Mas, qual a relação entre a linguagem da aprendizagem e o consumo?

Para Biesta, “o principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma *transação econômica*” (2013, p.37, grifos do autor). Como a economia contemporânea é centrada no consumo e não somente na produção, o “aprendente” torna-se um potencial consumidor de um produto (educação) e como é um produto, a educação tem de atender a alguma necessidade. Qual necessidade? A do consumidor, ou seja, os alunos e, secundariamente, os pais. Por seu turno, os professores e a escola se transformam em “produtores” de bens de consumo, em provedores que satisfazem às necessidades das crianças de jovens e a autoridade, como argumentou Arendt, não reside mais no conhecimento do professor, mas, penso, no consumidor que agora sempre tem a razão. Por isso, a educação se transformou numa transação econômica, cujo “mercado” é a escola. Na *escola necessária* e da *necessidade* não há “tempo”, muito menos “tempo livre”.

Assim, é notório que nessa inversão a escola passa a ser “domada” pela sociedade, na compreensão de Masschelein e Simons.

Domar a escola significa garantir que os alunos são mantidos pequenos - fazendo-os acreditar que são o centro das atenções, que suas experiências pessoais são o solo fértil para um novo mundo, e que as únicas coisas que têm valor são as que eles valorizam. O resultado é que os alunos são domados: eles se tornam escravos de suas próprias necessidades, um turista no seu próprio mundo da vida (2013, p.107).

Portanto, penso que a *laborização* de toda a existência atinge seu ponto nevrálgico com a “*laborização* da escola”, na medida em que ela passa a ser conduzida, “pensada” e “exercida” como ou *em função das* necessidades da vida. O “tempo livre” é cada vez mais ocupado com entretenimentos e diversões, os quais foram convertidos em parâmetro de julgamento para as aulas e para os professores. Um parâmetro não apenas estético, mas talvez moral: “bom” é o professor que promove aulas “divertidas”, em que “não se vê o tempo passar”. É a vida biológica que se põe acima da importante tarefa de garantir aos homens que sejam *os* homens e não exemplares de uma espécie. Os alunos das contemporâneas instituições de ensino não veem o tempo passar. Ou, quando a atividade é enfadonha, tediosa, exigente ou inútil, tendem a vê-lo passar muito devagar, quase não passando. No tédio é como se o tempo tivesse parado, prendendo-os no presente em que fantasiam com métodos de tortura. Cioran, nesse sentido, escreve que “não faço nada, é certo. Contudo *vejo* passar as horas – o qual vale mais que tratar de preenchê-las” (2014, p.8, grifos do autor). Talvez Cioran seja verdadeiramente livre, justamente porque “não faz nada” (ou melhor, não faz), não “ocupa” seu tempo com o trabalho (*labor*) ou a fabricação (*work*). Por isso é capaz de *ver* as horas passar e não está submerso na lógica do entretenimento e da diversão que são capazes de “matar” o tempo e garantir que ele “passe” sem que o vejamos. Tampouco sente o peso do tempo, que é a sensação provocada pelo tédio, como se fossemos uma peça de xadrez movida por alguém à revelia de nossa vontade. É a sensação do relógio que carregamos. Curiosa medida da Revolução Francesa foi alterar o calendário, um ato simbólico de controle do tempo e início de uma nova era com a fundação de uma república, costume oriundo dos antigos romanos que enumeravam o tempo a partir da data de fundação – posteriormente adotado pelo cristianismo (ARENDDT, 2007, p.117).

2.2 “O futuro: essa estranha ameaça”

Se a “vida” é uma preocupação constante dos indivíduos de nossa sociedade, não podemos esquecer de que o *labor* não é a única atividade a que se dedica, ou pode se dedicar um homem. Arendt estabelece uma distinção entre o *labor* e a fabricação ou obra (*work*). Penso que essa distinção é crucial, na medida em que ela nos auxilia a compreender a escola a partir de outra possibilidade. A escola não é somente um ambiente em que convergem as expectativas sociais e os interesses pela preservação da “vida”. Na escola contemporânea há, também, uma “lógica” inerente à atividade do *homo faber*.

O *animal laborans* “se mistura com” a natureza em seu metabolismo vital. Por outro lado, o *homo faber* “opera em”, construindo e constituindo as “coisas do mundo” (ARENDT, 2010, p.170). Usar não é o mesmo que consumir. Usamos as coisas do mundo, o artifício humano dotado de durabilidade e que tende a testemunhar o passado. O consumo destrói tudo aquilo que toca. O uso desgasta a durabilidade, não a coisa. A durabilidade confere às coisas uma relativa independência dos homens que as produziram e as usaram, tornando-se “coisas do mundo”. “Sem um mundo interposto entre os homens e a natureza, há eterno movimento, mas não objetividade” (ARENDT, 2010, p.171). Dito isto, as “coisas do mundo” possuem a “função” de estabilizar a vida humana e garantir aos homens uma identidade como homens, porque não apenas vivem como animais, mas que por meio da obra deixam suas marcas e seus tesouros para a posteridade. O resultado da “obra” possibilita pensarmos que os homens podem estabelecer-se no futuro, romper com o ciclo vital e deixar para as gerações vindouras seu legado, sua história, seus pensamentos, suas palavras e sua cultura. O trabalhador que cumpre a função de manter sua vida em um processo de repetição, não tem o que testemunhar e estará preso ao ciclo vital que o conduzirá à morte e à deterioração do mundo. O fabricante tende a deixar “coisas” que passarão a existir independente dele mesmo, ou seja, pertencerão ao mundo e ganharão uma existência própria, por assim dizer. A juízo de Arendt, “só o *homo faber* se porta como amo e senhor de toda Terra” (2010, p.173, grifos da autora), ao contrário do *animal laborans* que permanece servo da natureza, da Terra e de si mesmo.

O homo faber é realmente amo e senhor, não apenas porque é o senhor ou se estabelece como senhor de toda natureza, mas porque é senhor de si mesmo e de seus atos. Isso não se aplica ao animal laborans, sujeito às necessidades de sua própria vida, nem ao homem de ação, que depende de seus semelhantes. A sós, com uma imagem do futuro produto, o homo faber é livre para produzir, e também a sós, diante da obra de suas mãos, é livre para destruir (ARENDT, 2010, p.179, grifos da autora).

Assim, o *homo faber* não está preso às necessidades da vida, pois sua relação é com o mundo. Nesse sentido, há certa liberdade na atividade do fabricante, visto que nem sempre o que ele faz é *necessário* para a manutenção da vida. Ele pode ser fabricante de instrumentos que serão utilizados pelo *animal laborans* para a “produção” de mercadorias destinadas ao consumo. Os instrumentos se tornam coisas do mundo, na medida em que resistem ao processo de trabalho e do consumo, tornando-se tangíveis e duráveis. Na sociedade em que se estabeleceu K., na novela kafkiana, tudo havia sido convertido em *labor* e suas respectivas preocupações com a “vida”. É certo que os homens estavam se deteriorando e consumindo tudo o que encontravam, pois se relacionavam unicamente com a vida e suas necessidades. Toda a produção consistia no preparo para o consumo. Arendt atenta que a instrumentalidade se per-

de quando usada pelo *animal laborans*, porque “dentro do próprio processo vital, do qual o trabalho permanece como parte integrante e ao qual jamais transcende, é ocioso fazer perguntas que pressuponham a categoria dos meios e do fim” (2010, p.180). Os trabalhadores estão “presos” ao ciclo de suas vidas e a ideia de instrumentalidade nessa relação com a natureza é enganosa, ou nos termos de Arendt, “ociosa” para se questionar, visto que é difícil saber “se os homens vivem e consomem para ter força para trabalhar ou se trabalham para ter os meios de consumo” (ARENDDT, 2010, p.180).

A atividade do *animal laborans*, portanto, não se baseia na instrumentalidade, mas numa execução rítmica ordenada, numa coordenação de todos os movimentos individuais. “Nesse movimento, as ferramentas perdem seu caráter instrumental, e a clara distinção entre o homem e seus utensílios é toldada” (ARENDDT, 2010, p.183). O ritmo do corpo e do trabalho se assemelham e se torna evidente o distanciamento do trabalhador para o fabricante. O *animal laborans* não utiliza as ferramentas para construir um mundo, mas para facilitar os processos de trabalho. Tal como a vida, falamos do trabalho como um processo, da vida como um processo, da educação como um processo. O processo pode ser da “vida” ou do “mundo”. O processo da “vida” significa sua manutenção e relação metabólica com a natureza. Por outro lado, o processo relacionado ao mundo significa a produção de coisas que ou são belas ou são úteis. Ou, é importante acrescentar, são “inúteis” na medida em que não são usadas ou consumidas, mas *apenas* testemunham a si mesmas e aos seus autores para os demais (vivos ou vindouros).

À fabricação, portanto, é inerente uma “lógica” de instrumentalidade, ou seja, que possui um início e um fim, cujos meios servem para angariar o produto desejado.

Aqui é realmente verdade que os fins justificam os meios; mais que isso, o fim produz e organiza os meios. O fim justifica a violência cometida contra a natureza para que se detenha o material, tal como a madeira justifica matar a árvore e a mesa justifica e destrói a madeira (ARENDDT, 2010, p.191).

O leitor deve estar se perguntando sobre qual a relação desses conceitos com a escola. Ou melhor, *o que a escola tem a ver com a fabricação?* Sempre me interessou a abordagem de Foucault sobre a relação entre as escolas, as fábricas, os presídios, os manicômios e os hospitais, embora pense que o problema são alguns de seus intérpretes quando partem do pressuposto de que essa é uma análise totalizadora da escola. Penso que Foucault intui, acertadamente, em relação à existência de um vínculo estrutural (no sentido predial e arquitetônico) e de poder (disciplinar) – a disciplina é consequência da estrutura ou intenção da estrutu-

ra? – mas se nos centrarmos apenas nisso, não compreenderemos adequadamente a escola. De fato, não há como negar que a escola possa ter “funcionado” (no que tange à estrutura ou ao *espírito* que a constituiu). Entretanto, a distinção pensada por Arendt é crucial para entender o que isso *pode* significar e quais as possibilidades de cogitar uma escola distinta, para além da “fábrica”.

Labor não é o mesmo que fabricação. Sem realizar - no sentido de tornar um pensamento perceptível e não de o ato de “tornar real” - as devidas distinções, corre-se o risco de aceitar as acusações contra a escola e fiar-se num raciocínio que nos levaria, prematuramente, à defesa do fim dela. A tipologia da “escola como fábrica” é uma instituição produtora de alienação, tal como é o trabalho no capitalismo, na perspectiva de Marx. A escola aliena porque “as matérias ensinadas na escola não são ‘mundanas’ o suficiente. Essa acusação contra a escola é, parcialmente, uma acusação contra a fabricação (*work*). Quando à escola se exige que atenda às necessidades (seja da família, do mercado, dos alunos ou do trabalho), ela se torna um “agente” do *labor*, não da fabricação (*work*). Quando os alunos questionam a importância da escola, “porque ela não ensina para a vida”, não demandam contra ela a ausência de liberdade ou a comparam a uma prisão. Estão se referindo à “função” dela para a “vida”, para a sua sobrevivência. Ou estarão preocupados com o que farão de si mesmos e de sua “vida” num contexto de desemprego e crise econômica, ou se relacionarão com a escola como se relacionam com todas as demais coisas – mobilizados pela indústria do consumo: exigindo dela que os entretenha enquanto seus pais ou responsáveis dão conta de trabalhar e garantir sua sobrevivência. Sobre esse segundo ponto, Masschelein e Simons argumentam que

a ideia é colocar os professores com habilidade de garantir um alto número de ‘espectadores’ e ‘ouvintes’ na frente da classe. Uma aula enfadonha está fora de questão, e uma sala de aula entediada é um sinal de fracasso. Ainda mais forte: deve ser evitado empregar professores chatos e os alunos entediados são uma bandeira vermelha pedindo uma intervenção rápida [...] Trata-se de aliviar essas tensões – entre os alunos e a matéria – e, por assim dizer, chegar o mais perto possível do mundo dos alunos (2013, p.128).

É digno de nota de que a preocupação central da vida é com a maximização do prazer e o controle ou fuga da dor. O princípio do prazer é, também, inerente à lógica do consumo, do entretenimento⁴² e da diversão. É sob esses princípios que os “novos” são introduzidos no “mundo” e na “vida” o que significa que podemos estar educando e/ou socializando pessoas

⁴² *Entretener* é o verbo infinitivo espanhol de donde se deriva o substantivo *entretenimento*. Se pensarmos na palavra mesma, ela é composta de *Entre* + *tener*, ou seja, *tener entre*, ou em português, ter entre. No mundo os homens estão num *espaço-entre*, embora no consumo o que está entre os homens seja o imperativo da diversão. O que os homens *tienen entre si* e entre o mundo é sua disposição e capacidade de consumo, bem como os juízos relativos às coisas, às pessoas e às relações.

para o *fim do mundo*, para seu desgaste e destruição. Terminei o tópico anterior tratando do tédio e de sua relação com o consumismo e com o tempo. Masschelein e Simons retomam essa ideia, dada a importância crucial dela para a emissão de juízos acerca do que é uma boa escola, um bom professor e uma boa aula. O problema não é o consumo em si, o entretenimento em si, a diversão em si. “A verdade”, comenta Arendt, “é que todos nós precisamos de entretenimento e diversão de alguma forma, visto que somos sujeitos ao grande ciclo vital, e não passa de pura hipocrisia ou esnobismo social negar que possamos nos divertir e entreter exatamente com as mesmas coisas que divertem e entretêm as massas de nossos semelhantes” (2007, p.259). Será que podemos consumir, entreter-nos, divertir-nos em todos os espaços e em todos os tempos? Bem, se é que é possível fazer algo além de plantear essa pergunta. Tal como K. podemos estar envolvidos por Frieda, no sentido de que a jovem atendente da hospedaria serve-me de metáfora para a “vida social”:

ficaram logo imóveis em meio as poças de cerveja e o resto do lixo que cobria o solo. Ali passaram horas, horas de respiração simultânea, de simultâneas batidas do coração, horas nas quais K. tinha continuamente a sensação de extraviar-se ou estar tão longe em uma terra estranha como ninguém havia estado antes que ele, uma terra estranha em que nem sequer o ar tinha nada que ver com o de seu país natal, em que tinha que asfixiar-se por ser um estranho e em cujos insensatos atrativos não se podia fazer mais que seguir adiante, seguir extraviando-se (KAFKA, 2014, p.61).

K. e Frieda estavam envoltos pelo lixo, pelos restos daquilo que uma vez foi feito para consumir. Mesclaram-se com a “vida” e sua deterioração. K. tinha a sensação de ser um estranho extraviando-se numa terra estranha e numa vida extraoficial. A escola que introduz os “novos” no mundo por meio da diversão não faz nada mais do que “alimentar” o ciclo já existente entre os indivíduos e a natureza. Assim, uma pintura como, por exemplo, a “Demencia de Doña Juana de Castilla”, de 1866, elaborada por Lorenzo Vallés (1831-1910) deixa de ser parte do mundo e testemunha *realizada* do passado. Ou ela é esquecida pela escola ou todas as suas possibilidades e importância histórica e cultural é reduzida para se tornar de *fácil* compreensão ou consumo. Ou, ainda, quando ela é *usada* como “meio” para a “verdade histórica” e não para a busca de possíveis sentidos. Ou quando as obras são reproduzidas em larga escala, em panfletos, cartões postais ou fotografias ampliadas para a decoração de uma casa ou um quarto. A obra não só perde sua originalidade, como também se converte em um bem como qualquer outro; mais um papel de parede que se enquadra harmonicamente com nossa sala de jantar. Para Arendt, “a cultura é ameaçada quando todos os objetos e coisas seculares, produzidos pelo presente ou pelo passado, são tratados como meras funções para o processo vital da sociedade, como se aí estivessem somente para satisfazer a alguma necessidade”

(2007, p.261). É provável que quando uma obra de arte ou literária se converta em um objeto de consumo, para o acesso *mais fácil*, divertido e agradável para os alunos ela tende a perder seu valor como “fenômeno do mundo” para ser um “fenômeno da vida” (ARENDT, 2007, p.260). Quando o passado é acessado, por meio das obras daqueles que já não estão entre nós, com vistas a garantir uma aprovação numa matéria, numa série ou num vestibular, ela perde seu caráter de “coisa do mundo” e passa a ser um instrumento. Sim, os instrumentos são também “coisas do mundo”, mas no caso em questão, eles são instrumentos do trabalho (*labor*), da “vida” e seu produto não garante o final do processo, porque o ciclo do metabolismo vital só termina com a deterioração do objeto ou com a morte daquele organismo.

Deste modo, é possível haver uma *idiotização da escola* e da sociedade. Arendt intui que a Idade Moderna é expressa, também, pela ascensão da “esfera social” que, rigorosamente, não é pública nem privada. De algum modo, essa esfera se caracteriza pela publicização de elementos e atividades antes “privadas” da luz do domínio público, caracterizadas pela conservação da vida. “Para nós esta linha divisória foi apagada por completo, já que vemos o conjunto de povos e comunidades políticas à imagem de uma família cujos assuntos cotidianos têm de serem cuidados por uma administração doméstica gigantesca e de alcance nacional” (ARENDT, 2005, p.55). A essa administração, Arendt denomina de Estado Nacional. Como já argumentei, nesse contexto há uma preocupação central (única?) pelo processo vital, ou seja, pela conservação da vida. Tal preocupação é compartilhada não somente pelos indivíduos, mas pelas famílias, pelos cidadãos, pelo Estado e, é claro, pela escola. A “ascensão do social” significa, portanto, o

predomínio do *labor*, a hegemonia da sociedade – uma sociedade de empregados –, a eliminação do público e a redução da atividade humana a um processo quase natural, cíclico, de produção e consumo, sujeito a uma espécie de metabolismo biológico no qual não há lugar para a ação política nem para o juízo ou a interação humana com sentido que essa ação política requer (RAMOS, 2015, p.7).

Arendt não quer restituir a antiga distinção entre vida pública e vida privada. Ela é uma pensadora, não uma política – se é que a política, hoje, é capaz de reorganizar a situação difusa em que estabelecemos nossa existência. Ela quer, por outro lado, destacar a importância que existe na distinção nas esferas em que atuamos ou pensamos, distinção que contribui não apenas para nossa existência, transformação e conservação do “mundo”, mas para o desenvolvimento da “vida”. Sua preocupação com essa distinção é originária das experiências totalitárias, “na qual ela constata que os regimes totalitários não só eliminaram o espaço público, mas também a proteção do âmbito privado” (ALMEIDA, 2011, p. 32). Ademais, os

gregos antigos acreditavam que a vida privada era fundamental para a existência de uma esfera pública. “Sem possuir uma casa o homem não podia participar dos assuntos do mundo, devido ao fato de carecer de um lugar que propriamente o pertencera” (ARENDT, 2005, p.56). Ter um lar significava ter uma esfera doméstica em que os indivíduos se uniam em virtude da necessidade e exigências que a vida lhes impunha. Por isso, é notório que a escola não possa ser um espaço público, com as “exigências” que a luz pública emite sobre a existência. Tampouco ela se assemelha à família, no que diz respeito de que tudo o que ocorre nessa instituição é em virtude de alguma necessidade ou urgência da “vida”. Por outro lado, a escola reserva *certa similitude* com a vida doméstica na medida em que se propõe a conservar as crianças e os jovens de um mundo público em que todos são levados em conta, sem que haja uma preocupação com o desenvolvimento de seu caráter, de sua personalidade.

Tudo o que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge das trevas, e, por mais forte que seja sua tendência natural a orientar-se para a luz, mesmo assim precisa da segurança da escuridão para poder crescer. Esse, com efeito, pode ser o motivo por que com tanta frequência crianças de pais famosos não dão em boa coisa. A fama penetra as quatro paredes e invade seu espaço privado, trazendo consigo, sobretudo nas condições de hoje, o clarão implacável do mundo público, inundando tudo nas vidas privadas dos implicados, de tal maneira que as crianças não têm mais um lugar seguro onde possam crescer (ARENDT, 2007, p.236).

Parece-me que em *A crise na educação*, Arendt já pensa o “mundo” a partir de sua constatação acerca da ascensão da esfera social: um mundo “colonizado” (apropriação ativa minha de uma expressão habermasiana) pelo *labor* e as exigências maximizadas da vida, como o consumo. É notório que muitas famílias não conseguem mais preservar as crianças *desse* mundo, visto que elas mesmas participam dele e convertem tudo em *labor*. Com o “novo capitalismo”, conforme argumentei no primeiro capítulo, não há mais a distinção entre o lugar de trabalho e a casa. Assim como o “consumismo” não é restrito à esfera social, fora da intimidade do lar. Por isso, os pais possuem uma dupla responsabilidade frente à criança: pela vida e seu desenvolvimento e pela continuidade do mundo (ARENDT, 2007, p.235). “Por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família, cujos membros adultos diariamente retornam do mundo exterior e se recolhem à segurança da vida privada entre quatro paredes”, argumenta Arendt (2007, p.235). Mas, os gregos antigos não tinham televisão e Arendt não viveu o início da massificação da internet. Ambos não só se convertem em socializadores para o fenômeno da vida, como expõem prematuramente as crianças às “necessidades” imperiosas da indústria do consumo – injunções que nem os adultos estão preparados para fazer frente às suas demandas. Ainda que os meios de comunicação de massa

não são apenas instrumentos do consumo e de seu estilo de vida. São desveladores ferozes de realidades intensas, reservadas, antes, apenas aos adultos – supostamente capazes para lidar com tais situações.

As verdades da carne (o sexo, a procriação, as enfermidades, a morte...) e as verdades da força (a violência, a guerra, o dinheiro, a ambição e a incompetência dos príncipes deste mundo...) se evitavam dos olhares infantis cobrindo-as com um manto de recato ou vergonha que só se levantava pouco a pouco (SAVATER, 2011, p.67).

Por isso, cada vez mais, a massificação é um problema que tende a destruir o mundo e a possibilidade de que as crianças possam desenvolver um caráter e uma personalidade, sem falar, é claro, de se singularizarem-se. Pode não ser mais possível falar em “privatividade do lar” nesse contexto em que tudo é absorvido pela esfera social e pela vida adulta. Para os que não são filhos de celebridades ou, ainda, não são celebridades infantis ou juvenis, a luz “pública” invade as quatro paredes do lar e o preço a ser pago é a precocidade das crianças e jovens ou, no limite, o fim da infância. Tal perda do ocultamento da esfera privada tem sua expressão mais radical nas pessoas que vivem nas ruas. Sobre isso, Almeida ajuíza que

no contexto brasileiro, esse problema fica sobremodo evidente se pensarmos na constante exposição aos olhos públicos da população de rua. A essas pessoas não resta sequer o mínimo de privacidade para protegê-las em suas necessidades mais vitais e, com isso, perdem também qualquer possibilidade de uma aparição digna no âmbito público. Mais ainda: pela exposição extrema passam a não existir como pessoas singulares, mas são ‘coisificadas’ como seres não humanos (2011, p.31).

Assim, para muitos, a escola tem uma função “política”: a de resolver problemas sociais. Embora essa aparente “evidência” é enganosa e um contrassenso para aquilo que esperamos como especificidade da escola. Um primeiro indicativo já temos: a escola é o espaço/tempo em que as crianças e jovens possam se desenvolver com liberdade no presente, independente das necessidades da sociedade, do trabalho, da família ou da política. Todavia, nem a escola, nem a família parecem permitir a formação da individualidade. O que o “processo da vida” exige é a adaptação às suas imperiosas condições. Para Almeida (2011, p.67), “abrir mão da individualidade é adaptar-se ao deserto da sociedade. Uma completa adaptação é a total ausência de experiências singulares que pudessem provocar qualquer ato não previsto, o que, por si só, já representaria uma resistência ao deserto”. O “deserto” a que se refere a autora é a condição de uma sociedade de trabalhadores em que não há mais possibilidade para a ação ou para a obra. Há apenas uma relação com a natureza num ciclo ininterrupto. Adaptar-se, garantir as condições de possibilidade do “deserto”, é inerente à sociedade de massas e “terreno fértil” para a ascensão de regimes totalitários. O indivíduo adaptado (sic) deixa de sê-

lo e se converte num membro de um todo que é o “coletivo”. “O ‘coletivismo’ das massas foi acolhido de bom grado por aqueles que viam no surgimento de ‘leis naturais do desenvolvimento histórico’ a eliminação da incômoda imprevisibilidade das ações e da conduta dos indivíduos” (ARENDT, 2011, p.395). Tal como na escola anônima, que citei antes, pouco importa, no totalitarismo, *quem* são as pessoas, mas o que elas são: um número, um membro de uma sociedade, de um coletivo, de um partido, de uma classe ou de uma raça. Um nada que pode ser descartado sem qualquer remorso, afinal, como na natureza, a morte de uma formiga não causa comoção.

Quando escrevi sobre a “idiotização” da escola, referia-me ao fato de que ela estivesse determinadamente preocupada com os interesses privados dos que a ela se somam. Uma vida centrada em si mesmo (*idion*), à margem do mundo, era considerada “idiota” por definição, na antiguidade greco-romana (ARENDT, 2005, p.61). A quem não representava nada na vida pública, por exemplo, os gregos chamavam de “idiota”, um particular.

É possível que a escola esteja contribuindo cada vez mais com a *formação* de indivíduos e suas preocupações com a “vida”, mesmo nas condições do “novo capitalismo”. Argumentei, no primeiro capítulo, que hoje as possibilidades de singularizar-se são mais difíceis. Ademais, torna-se difícil ser uma “persona” quando o ambiente de trabalho exige constantemente a alteração dos padrões, crenças, valores e normas de condutas. É o que Sennett considera como a “corrosão do caráter”. No “novo capitalismo” em que a flexibilidade e a adaptabilidade são os “paradigmas”, ter/constituir um caráter é uma empresa inviável e não lucrativa. “Caráter”, para o sociólogo americano, refere-se à lealdade e ao compromisso consigo mesmo, a “traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem” (2009a, p.10). Portanto, caráter refere-se a algo duradouro, que independe das circunstâncias para existir, porque depende muito do que elegemos para nós mesmos. Se é certo que a escola hoje está sendo “domada” por imperativos do *labor*, “como decidimos o que tem valor duradouro em nós numa sociedade impaciente, que se concentra no momento imediato? Como se pode buscar metas de longo prazo numa economia dedicada ao curto prazo?” questiona Sennett (2009a, p.10).

Instrumentalidade. Aspectos fundamentais. Penso que na escola a lógica do *homo faber* “aparece” mesclada com a do *animal laborans* por meio do conceito de instrumentalidade. Como mencionei brevemente acima, a instrumentalidade refere-se a uma relação “meios-fins” que ocorre no processo de produção das “coisas do mundo”. Diferentemente da atividade repetitiva do *labor*, a instrumentalidade do *homo faber* precisa ter um fim, que é o pro-

duto. Contudo, o produto nunca é um fim em si mesmo, ao menos enquanto for um objeto de uso. Argumenta Arendt: “a cadeira, que é o fim do carpinteiro, só pode demonstrar sua utilidade ao tornar-se novamente um meio – seja como uma coisa cuja durabilidade permite seu uso como meio para uma vida mais confortável, seja como meio de troca” (2010, p.191). Assim, o que denomino por “lógica do *homo faber* ou da fabricação” implica não só que os meios produzam um fim, mas que o fim seja um meio para outros fins possíveis, ou seja, na instrumentalidade da fabricação há o critério da utilidade. E na relação “meios-fins” o que realmente importa são os fins ou os produtos que, numa perspectiva temporal, estão no futuro, nunca no presente. Não é necessário ressaltar que nesse processo o passado pode contar como uma diretriz, uma norma, um modelo; embora jamais possa determinar a utilidade do produto.

Na escola, os professores são frequentemente questionados sobre o valor ou utilidade daquilo que ensinam aos seus alunos. Estes não só inquiram a respeito do “método” (que deve ser divertido, não-tedioso), mas a respeito da utilidade para a vida ou para o mundo. “Para que serve isso?” “Onde vou usar na minha vida?” “Vou ser x, portanto não preciso aprender y” são algumas das sentenças mais frequentes que um professor costuma ouvir. É o imperativo do futuro sob a lógica da instrumentalidade e o princípio da utilidade. Entretanto, não só os alunos podem tentar “domar” a escola a partir de suas exigências (que aprendem da família e da sociedade), mas a política e o trabalho (*labor*) também.

A escola como função da política. Em relação à política, a escola é vista pelos estrategistas políticos como a solução para os problemas sociais. É consenso nos discursos “produzidos” pelos políticos brasileiros, e pelo governo, de que só por meio da educação podemos alcançar o país que desejamos – geralmente inspirados em ideais do “velho mundo”. É, também, a ideia que explica a defesa da educação mantida pelo Estado na racionalidade neoliberal. “A escola, dessa forma, se torna o lugar e o tempo para remediar problemas sociais. Isso significa que a escola é considerada responsável [...] por resolver os problemas sociais” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p.109). Assim, ouvimos clichês como “educação para a cidadania”, “educação para a democracia”, “educação para a igualdade”, “educação para a diversidade”, etc. São exemplos, mas no mundo educacional não faltam os pseudo-intelectuais a vomitar seu messianismo inconsequente e irresponsável. Para Masschelein e Simons, “é uma expressão de uma sociedade irresponsável que não mais segue o caminho da mudança política, mas, em vez disso, olha para a nova geração e suspende o seu tempo livre em nome de tratar dos desafios excepcionais, urgentes, no caminho para a nova sociedade” (2013, p.110). Arendt também faz coro a essa crítica em seu artigo *Crise na educação*, quan-

do afirma que o *pathos* do novo influiu para a ideia equivocada de que se pode iniciar um novo mundo por meio da educação. Isto é, a educação como *instrumento*. Essas ideias não só demonstram a irresponsabilidade dos adultos frente ao mundo, como também se trata de uma “intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse” (ARENDDT, 2007, p.225, grifos da autora).

Interessante, também, é que Arendt utiliza a expressão “produção” para tecer sua crítica a essa educação para o novo. Em suma, qual atividade é específica da escola? Parece, ao menos até o momento, que a produção não é uma delas. E por quê? Porque se trata de uma intervenção na possibilidade dos “novos” de introduzirem sua novidade no mundo, de estabelecerem um novo corpo político, de inaugurar formas de vidas inéditas. Mas, isso não deve ser projetado pelos adultos nas crianças e jovens. Pois a escola não é produtora, muito menos os alunos são produtos. “A política consiste em negociação, persuasão ou uma luta entre diferentes grupos de interesse ou projetos sociais. A mesa da escola não é uma mesa de negociação” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p.110). E Arendt vai além: “chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas? (2004b, p.272).

A escola como função da sociedade. Não só de política vive a escola como instrumento. Mencionei acima, brevemente, sobre a injunção da sociedade na escola, no sentido de que ela deve *preparar* os estudantes para o trabalho ou a empregabilidade. “O sonho de uma escola que prepare jovens para a sociedade [...] não é novo. O que é novo é o modo como isso está sendo realizado hoje. A mudança da ênfase do emprego para a empregabilidade é crucial” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p.111). A empregabilidade significa o desenvolvimento de “competências” e “habilidades” em detrimento de conteúdos da tradição ou do passado. Daí resulta conveniente que se substitua a “linguagem da educação” pela “linguagem da aprendizagem”, visto que o mercado laboral exige indivíduos cada vez mais flexíveis, adaptáveis e maleáveis. Diferentemente do “emprego” a “empregabilidade” é uma responsabilidade do indivíduo. Ele é “batizado como aprendiz (ao longo da vida), a aprendizagem é um investimento no próprio capital humano do indivíduo, e os cidadãos-como-aprendizes ativados carregam a responsabilidade vitalícia de encontrar o seu próprio emprego”, sentenciam Masschelein e Simons (2013, p.111-112). Não é à toa que cerca de 20% da população mundial to-

ma ansiolíticos todos os dias⁴³ e, ademais, parece haver uma naturalização da medicalização na escola. Uma escola em que os professores veem seus trabalhos como produção (*work*) para um futuro, cujos “objetos” são seres humanos e esses objetos também sentem as pressões de um futuro que lhes é imposto sem que de fato exista; não é o contexto *ideal* para que boa parte da humanidade adoença?

Produção e reprodução. Se a escola não *produz* a sociedade, ela pode *reproduzi-la*, apesar da lógica ser a mesma. A *Sociologia crítica*, representada por Bourdieu, parte desse pressuposto ao estudar as condições da educação na sociedade. Enguita, nessa mesma linha de análise, introduz essa discussão afirmando que “um dos debates mais insistentes e controvertidos em torno da instituição escolar foi sempre o de se seu papel era ‘reprodutor’ ou transformador’, quer dizer, se contribuía para conservar a sociedade ou transformá-la” (2009, p.13). Entretanto, escreve o sociólogo, toda educação é reprodutora e transformadora, na medida em que a escola reflete a sociedade. “As escolas são ou tendem a ser conservadoras, reprodutoras, quando a sociedade é estável, estática; e progressistas, transformadoras, quando a sociedade é cambiante, dinâmica” (ENGUITA, 2009, p.14). Se a escola *reflete* a sociedade, significa que ela atende aos seus interesses e estabelece seus programas, conteúdos e procedimentos segundo estes. É a escola funcional. Nesse sentido, a escola produz. Seja a transformação ou a reprodução da sociedade. Sim, a escola produz a reprodução. Não é um paradoxo, pois a produção, como já argumentei, implica uma lógica de instrumentalidade e um princípio de utilidade. Se o fim da escola é a manutenção da sociedade, isto é, sua reprodução, a escola produz a reprodução. Uma objeção acertada, a meu ver, é que a reprodução sempre agrega um elemento de novidade. Portanto, toda reprodução não é simples produção, mas a produção de algo novo. Se esse algo novo surgir da intencionalidade e da ação dos sujeitos, é preciso pensar se de fato se trata da lógica da produção na escola ou se se trata de ação. Como não é o caso, voltamos ao argumento de Arendt sobre a tentativa de produzir o novo *por meio da* educação. Assim, os textos de Enguita sempre apresentam uma intuição interessante acerca da relação entre a escola e o trabalho. Mas, sua alternativa não rompe com a lógica inerente ao processo produtivo. E isso ocorre, especialmente, porque o autor não faz as devidas distinções entre “trabalho” (*labor*) e “fabricação” (*work*). Se, por outro lado, o autor estiver certo de que a escola reproduz e transforma a sociedade, dependendo do contexto, isso vai ao encontro do

⁴³ Não podemos esquecer, também, da indústria farmacêutica, que transforma problemas cotidianos em transtornos mentais. Talvez, por isso, na Espanha o consumo de ansiolíticos tem aumentado nos últimos dez anos, apesar das patologias mentais permanecerem estáveis. Temos um organismo preparado para as exigências desse “novo capitalismo”?

Fonte: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/09/26/actualidad/1411732159_601236.html

que estava tratando, na medida em que “sociedade” para Arendt é o resultado de um processo de desenvolvimento da esfera social sobre a esfera pública, sendo caracterizada principalmente por atributos da esfera privada: administração do lar e de suas atividades, seus problemas e dispositivos organizacionais (2010, p.49). Se a escola “produz” a sociedade, seja transformando-a ou conservando-a, para usar as expressões de Enguita, essa “produtividade” tem como função a vida e as suas exigências – a instrumentalidade usada pelo *animal laborans*.

Contra a instrumentalidade, a “educação conservativa”. Contra essa *Sociologia crítica* que estuda a educação, Arendt diria que a educação não pode ser nem transformadora, nem reprodutora, muito menos reflexo da sociedade. À educação cabe a tarefa de ser “conservadora”, não no sentido político – porque a esfera política não é a esfera educacional – mas no sentido da *essência da atividade educacional*, “cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (ARENDR, 2007, p.242). A educação é “conservativa” na medida em que preserva, ou conserva, a novidade dos “novos” e o “mundo” que está constantemente passível de desgaste e a deterioração, pois serve de lugar para os mortais que adentrem e estes precisam saber o que é o mundo e tudo o que ele constitui antes que possam atuar. Sem essa atitude conservadora, o mundo estaria mais ameaçado do que já está pela “laborização” de todas as esferas da existência.

A escola como instrumento da família. O que ameaça a tarefa da escola, enquanto conservadora dessa novidade e do mundo é, também, a escola como instrumento e função da família, isto é, a escola passa a ser meio para um fim que é alheio a ela: o cuidado ou os desejos dos pais em relação ao que a escola deve fazer. Nessa perspectiva, os professores passam a assumir as tarefas da família, como pais substitutos. Savater utiliza o conceito de “socialização” – demasiado controverso, mas vou mencioná-lo porque a ideia de fundo é importante – para distinguir o que cabe à família e o que é desejável à escola.

Na família a criança aprende – ou deveria aprender – atitudes tão fundamentais como falar, assear-se, vestir-se, obedecer aos adultos, proteger os menores (quer dizer, conviver com pessoas de diferentes idades), compartilhar alimentos e outros dons com quem as rodeiam, participar de jogos coletivos respeitando as regras, rezar aos deuses (se a família é religiosa), distinguir a nível primário o que está bem e o que está mal segundo as pautas da comunidade a que pertence, etc. (2011, p.33).

Ou seja, para que a escola tenha especificidade, ela não pode ser a família, muito menos sua substituta. É por meio dessas práticas que as crianças podem se desenvolver e se preparar para adentrar a escola, pois “ao sair de casa e se inserir no contexto escolar, ela está de alguma forma em contato com o mundo, por meio da convivência com os colegas, do ensino e

dos conteúdos escolares e por meio dos professores, que, de acordo com Arendt, são os representantes do mundo frente à criança” (ALMEIDA, 2011, p.37). Deste modo, penso que o conceito de “socialização”, como introdução dos indivíduos na sociedade, é correto apenas se estivermos falando da sociedade nos termos arendtianos, ou seja, da esfera das necessidades e dos lugares em que os indivíduos se relacionam com as coisas e pessoas com vistas à manutenção do ciclo vital e de suas próprias vidas. E, ademais, acredito que está correto quando a família dá conta dessa funcionalidade, pois a criança não é apenas nova em relação ao mundo, mas é um novo ser humano e é um ser humano em formação (ARENDR, 2007, p.235). Assim, os pais não são somente responsáveis pela vida da criança, mas pela continuidade do mundo, pois fazem (ou deveriam fazer) parte do mundo, porque estão mais próximos do passado que os que acabaram de chegar. É só com essa preparação, mencionada por Savater, que os novos podem adentrar a escola e existir nela a partir do que é único e específico. Por outro lado, os pais estão cada vez mais deixando de ser responsáveis por esse duplo desenvolvimento e essa preparação para a escola, além de exigir dela que se comprometa com o cuidado de seus filhos enquanto vão trabalhar para sobreviver. “A este respeito, o professor não é uma babá ou um pai de meio período (ou de tempo integral) como, atualmente, muitos querem que ele seja. [...] A escola não é nem uma família, nem um lar” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p.115).

Se a escola é uma função (da vida, da sociedade, do trabalho, da família ou da política), significa que ela não tem um fim em si mesma e que é meio para algo que lhe é externo e, portanto, produz. Então, que resultados a escola produz? A atual política educacional pode ser um exemplo. Para que a distribuição de verbas públicas seja mais equitativa, argumentam os técnicos, é preciso destinar mais recursos para àquelas instituições com melhores resultados, ou seja, para as escolas que aplicam seus recursos (humanos e materiais) com responsabilidade e eficácia. Assim, os resultados ou “produtos” podem ser uma nota numa avaliação de larga escala, a quantidade de alunos aprovados num vestibular ou a capacidade da escola de produzir indivíduos “empregáveis”. Para tanto, toda a estrutura escolar se desdobra na aplicação de métodos ou tecnologias com vistas à produção desses objetivos externos. Masschelein e Simons escrevem sobre a tentativa de “domar a tecnologização”, em que a

eficácia implica que o objetivo de uma técnica – e também da escola, do professor e do aluno – é fixo e que a ênfase recai, portanto, em encontrar os recursos adequados para cumprir essa meta estabelecida. O foco na eficiência significa identificar a forma adequada de alocação [...] dado o objetivo pretendido (2013, p.122).

Tal como uma fábrica, a escola se converte em um ambiente “produtor” e os professores em “funcionários”, em coisas que funcionam para a manutenção do mecanismo que independe de seus desejos. Como trabalhadores (*animal laborans*) se submetem a essa lógica, numa atividade rotinizada e repetitiva, submetida ao controle externo. Não há liberdade para experimentar, para ousar, para agir. Apenas para cumprir normas, regras, estatutos ou, pior, adequar-se ao “método” exigido pela instituição, reconhecidamente angariador de resultados numéricos. A burocracia se estabelece como um conjunto de ordenamentos que se independizam das pessoas, com vistas à previsibilidade e ao comportamento. O totalitarismo, por seu turno, tentou eliminar a capacidade de ação dos indivíduos, ou seja, a capacidade humana de começar algo novo, pois só assim seu domínio poderia ser total.

A propensão de aplicar metas de produtividade e eficácia, apropriadas à fabricação, indistintamente a outras atividades ficou mais acentuada na sociedade moderna e, assim parece, também ecoou no âmbito da educação. A escola, além de permanentemente ter de convencer o mundo de sua *utilidade*, é obrigada cada vez mais a se submeter a uma suposta necessidade de controle externo de resultados. Nessa mesma direção, podemos assinalar também o lugar de destaque que ocupam a discussão de metodologias de ensino e a do uso das novas tecnologias na escola. É bastante difundida a ideia de que essas técnicas em si têm o poder de otimizar ou até de garantir determinados resultados. Esses aspectos, mencionados a título de exemplo, remetem a uma compreensão de educação nos moldes da *fabricação*, cujo argumento mais forte é a suposta segurança que oferece (ALMEIDA, 2011, p.134, grifos da autora).

A escola como instrumento, da família, da sociedade, do trabalho ou da política, tende a eliminar, e não “conservar”, a potencial novidade das crianças e jovens. Ela “opera” com vistas a um futuro e converte todas as valorações em “úteis”. Assim, a escola não só “produz” como o que “produz” precisa ser útil, isto é, não ter um fim em si mesmo, mas ser meio para outra coisa ou função. É a tentativa de eliminar, ou “domar”, a escola para evitar sua autonomia e as imprevisibilidades da ação, da capacidade de iniciar algo novo e, portanto imprevisível. Tornar todas as atividades segundo o modelo da produção é extremamente atraente porque possibilita o controle, a previsibilidade e a segurança – ou a sensação de. Se voltarmos a pensar no “mau aluno” podemos cogitar a possibilidade de que ele não só é um “deficitário”, como é alguém que não se “adapta”, não se “comporta”, ou seja, não atua como o esperado e não “faz parte”. Isso não significa que o “mau aluno” atue, visto que as coerções podem exigir dele que “a mínima cortesia [...] é ser discreto: o ideal seria haver nascido morto” (PENNAC, 2008, p.26). Quem está morto não tem futuro. Numa escola “produtiva” ou “instrumental” o mau aluno pode ser aquele para quem o futuro é uma ameaça, não uma possibilidade ou uma esperança: “a maioria representa para si um futuro como uma projeção do presente na obses-

siva tela do futuro. O futuro como um muro em que se projetam imagens desmesuradamente ampliadas de um presente sem esperança” (PENNAC, 2008, p.44).

Sem esperança. É assim que tanto os “maus alunos” quanto aqueles em condições adversas percebem sua existência. Não serão úteis. Não podem ser “coisificados”, reduzidos a produtos de um processo denominado “educacional”. São mais propensos à descartabilidade que os “adaptados”. Na escola da função, da instrumentalidade e da utilidade há o “malefício do papel social para o qual fomos instruídos e educados, e que representamos <<toda a vida>>, quer dizer a metade do nosso tempo de vida: tiram-nos o papel até que deixamos de ser atores” (PENNAC, 2008, p.61). Indubitavelmente, a “escola produtora” quer fabricar indivíduos úteis, profissionais ou cidadãos de sucesso. Projetam nos “novos” um futuro, uma não-realidade. Aos “débeis” cabe a vergonha de viver num presente sem esperança, em que a lógica da instrumentalidade apresenta sua deficiência. Aos “normais” não lhes resta outra coisa que ou tentar resistir ou se converter em indivíduos ansiosos por “ser alguém”, por chegar ao final do “processo”, por ser feliz no futuro, aquela “terra prometida” para a qual valem todos os esforços, sofrimentos, horas de estudo e provas realizadas. Ramos (2015, p.3) interpretando Hegel, argumenta que há na Ilustração um princípio de utilidade e esse princípio faz parte da Modernidade. A utilidade é sinônimo de racionalidade, pois “o princípio da utilidade é que não há nenhum valor intrínseco por si, tão somente é um princípio de cálculo, e como tal, carece de qualquer critério sobre como determinar os desejos cuja possibilidade de satisfação a utilidade calcula. É essa medida, o da utilidade é um princípio sem fundo, desfundado”. Portanto, é evidente que a escola “funcional”, “útil” ou “produtora” carece de sentido e significado, pois o significado não pode ser a utilidade. Como argumenta Ramos, a racionalidade da utilidade implica um princípio que não tem um valor em si. Seu valor depende de algo externo. Nesse raciocínio, a utilidade revela uma ausência de significado e a escola que se preocupa apenas com o futuro, ou seja, com o que será produzido e os meios para tal, é uma escola sem sentido, sem significado.

É óbvio que não há respostas à pergunta que Lessing, certa vez, dirigiu aos filósofos utilitaristas de seu tempo: ‘E para que serve o uso?’ A perplexidade do utilitarismo é que ele é capturado pela cadeia interminável de meios e fins sem jamais chegar a algum princípio que possa justificar a categoria meios e fins, isto é, a categoria da própria utilidade. O ‘a fim de’ torna-se o conteúdo do ‘em razão de’; em outras palavras, a utilidade instituída como significado gera a ausência de significado” (ARENDRT, 2010, p.192).

A escola, assim, não é só ameaçada pela sociedade, pelo trabalho ou pela família quando deixa de ser útil. Quando ela é somente útil perde seu significado e se torna sem sen-

tido. Ao ser útil, ela não tem uma razão de ser em si mesma. Sendo assim, não possui especificidade e poderíamos nos perguntar se outra instituição ou grupo não *faria* melhor o que hoje se exige da escola. Sim, a escola está em crise porque carece de sentido, de significado. Números e tabelas de classificação de alunos ou instituições podem não refletir essa crise... Talvez não reflitam muita coisa, porque “estatisticamente tudo se explica, pessoalmente tudo se complica”, ironiza Pennac (2008, p.9). Ademais, parece que estamos vivendo na “era da estatística”, do “quantificável”, em que fazer uma pesquisa em educação implica analisar dados, tabelas, números, receitas, etc., como se elas tivessem todas as respostas sobre “como vai” a educação. Ledo engano. Mesmo numa escola “funcional”, “instrumental” ou “útil”, a estatística nunca poderá ser o reflexo do que ocorre de fato:

A estatística nos torna cegos em relação às singularidades. Números e indicadores nos fazem perder de vista experiências únicas, cuja significância [...] pode atribuir um sentido à educação ou mesmo à compreensão de uma escola concreta. A forma peculiar de cada professor de estabelecer sua pertença ao mundo, com a qual os alunos podem aprender, ou o caminho singular que uma escola encontrou para interagir com a comunidade pouco importam quando temos números que aparentemente *comprovam* a competência ou incompetência de pessoas ou instituições (ALMEIDA, 2011, p. 223, grifos da autora).

3 A ESCOLA, “LONGE DO RUÍDO MUNDANO”?

Terminei o capítulo anterior discutindo que a lógica da instrumentalidade e o princípio da utilidade tem o potencial de transformar a escola num meio para objetivos políticos, sociais, econômicos, familiares, etc. Por especificidade não só quero compreender o que a torna única, mas também se há algum sentido em ter escolas hoje. Conforme argumentei, a partir de Arendt, a utilidade não pode ser o sentido e uma escola fundada na utilidade é uma escola sem sentido: não sabemos qual a utilidade da utilidade. Como instrumento, o que a escola faz poderia ser feito por qualquer outro espaço ou instituição ou, ainda, não feito. Por outro lado, a lógica da instrumentalidade converte a escola numa espécie de fábrica, onde o *homo faber* transforma as *coisas*, visualiza o produto final e traça os meios necessários para atingi-lo. A metodologia passa a ser fundamental, independente do conteúdo, mas dependente do que se quer atingir: cidadãos democráticos, trabalhadores, pessoas adaptadas às normas, aprendentes ou hábeis decoradores de fórmulas e macetes para o vestibular ou provas de larga escala. Em tudo isso se trata de reduzir pessoas a números, massificar indivíduos, torná-los descartáveis e ansiosos ante ao fracasso que, para o *homo faber*, é um temor iminente. Ademais, a escola do *homo faber* é a escola da “violência simbólica”, na medida em que

o fim justifica os meios: mais ainda, os produz e os organiza. O fim justifica a violência exercida sobre a natureza para obter o material, tal como a madeira justifica que matemos a árvore, e a mesa justifica a destruição da madeira. Do mesmo modo, o produto final organiza o próprio processo de trabalho, decide os especialistas que necessita, a medida de cooperação, o número de participantes e operadores. Daí que todos sejam julgados em termos de sua utilidade e adequação ao produto final desejado e a nada mais (ARENDR, 1995, p.100).

Se a escola se baseia na lógica da instrumentalidade e na visão utilitarista do *homo faber* parece evidente que ela seja violenta em relação aos indivíduos que são os “objetos” da “produção”. Os juízos dos administradores escolares (porque não são educadores ou professores, mas técnicos do ensino) se pautam nos critérios de utilidade e adequação. O “bom” aluno “faz” o que lhe é solicitado, que respeita às normas, regras, estatutos, ordenamentos. É aquele que atenderá às expectativas criadas pelos professores e pela escola. Que trará notoriedade ao trabalho do professor e à estrutura da instituição. E mais, não só será útil para a imagem da escola e do professor, mas um novo instrumento para/na sociedade, no trabalho, na família, na política. As pessoas não são respeitadas pelo que *são*, mas pelo que *virão a ser*, ou seja, pelo futuro. Um futuro que é agitado como um castigo para os “maus” alunos, como escreve Penac (2008, p.59). A escola do *homo faber* destrói a singularidade e as possibilidades para que

os indivíduos saibam *quem* são. Nessa escola é possível que só haja espaços para o *que* ser e não *quem* ser. Por destruir a singularidade dos indivíduos, a escola que constitui suas práticas por meio da lógica da instrumentalidade e do princípio da utilidade é violenta: seu intento não é que os alunos apareçam, que comecem ou iniciem. Mas que se comportem, se adaptem, se adequem ao estabelecido como fim. Escolas que “matam” a possibilidade de que cada um possa pleitear um futuro para si, embora precise viver e se constituir num mundo que já existe. *Escolas mortas por dentro*. Penso que Arendt estaria de acordo com a afirmação de que é um perigo para o mundo quando o *homo faber* transpassa os limites de sua atividade ao adentrar a escola. Não é somente o problema de que sua lógica tende a anular os indivíduos transformando-os em “objetos”, matérias-primas, da educação. O problema de fundo é que isso se caracteriza numa tendência totalitária de não permitir que a novidade apareça, que os seres humanos atuem e que entrem no mundo com todas as suas possibilidades de conservá-lo e introduzir o que lhes é inédito. “Para Arendt, antes de mais nada, é necessário ‘dizer não’ ao totalitarismo e à sociedade de massas que favorece tendências totalitárias”, argumenta Almeida (2011, p.81).

Gert Biesta (2013) denuncia essa lógica instrumental na educação e na escola, especialmente no que diz respeito à relação entre educação e democracia. Para o autor, a “educação democrática” não se refere à produção de cidadãos democráticos, tal como uma sociedade democrática poderia conceber a função das escolas. “As escolas não podem criar, nem salvar a democracia. Só podem sustentar sociedades em que a ação democrática e a subjetividade democrática sejam possibilidades reais” (BIESTA, 2013, p.160). Assim, essa pretensa “educação democrática” nada mais é do que instaurar a lógica da instrumentalidade e o princípio da utilidade para a “produção” da democracia, como se a democracia pudesse ser produzida pela escola e por meio do adestramento de indivíduos. Além de possuir uma concepção excludente de democracia – uma democracia apenas para os “outros”, para os “preparados”: uma “educação democrática” que não é democrática. Seus projetos são de uma “educação para a democracia” (BIESTA, 2013, p.162). A concepção de uma educação *para* a democracia implica que a escola se converte em um espaço de “preparação para” a vida democrática. Nesse “processo” se ensina a democracia enquanto seu conteúdo e seus processos; facilita a aquisição de habilidades democráticas e sustenta uma atitude positiva em relação à democracia. Segundo Biesta, “as escolas podem ter currículos exemplares para o ensino da democracia e cidadania, mas, se a organização interna de uma escola não é democrática, isso terá sem dúvida um impacto negativo sobre as atitudes e disposições com a democracia” (2013, p.164-

165). A democracia pressupõe a “ação democrática”. Sem ela qualquer defesa da democracia é apenas um palavreado sem sentido. Ao querer garantir uma sociedade democrática, os adultos *por meio* da educação se desresponsabilizam pelo seu mundo e se transformam em agentes que desejam a democracia utilizando meios não democráticos. Essa intervenção dos adultos, para Arendt, não é educação, muito menos é a tarefa e o significado da escola: trata-se de doutrinação (ARENDR, 2007, p. 226). São os adultos arrancando a novidade como possibilidade das mãos das crianças e jovens. É o pressuposto da violência que está presente em qualquer atividade de fabricação do *homo faber*. A pergunta não deveria ser sobre qual o melhor mundo possível e como a educação pode contribuir para conquistá-lo por meio da “produção” de sujeitos conforme esses desejos, mas, “qual seria o mundo que *impossibilita* o surgimento da barbárie” (ALMEIDA, 2013, p.82, grifos da autora).

A barbárie destrói o mundo, converte os indivíduos em uma massa (portanto, descartáveis) e elimina a possibilidade do aparecimento e da singularização, onde todos trabalham (*labor*) para manter suas “vidas”. A educação é bárbara na medida em que elimina o espaço e o tempo para que os estudantes possam aparecer e ser sujeitos singulares. O paradoxo é que ao negar a democracia para os estudantes os administradores escolares pensam em produzi-la. E a democracia, nesse sentido, não passa de um engodo, quando não uma prática de má-fé e de propaganda. Na escola do *homo faber* a ação espontânea é um “perigo” devido à sua imprevisibilidade. É uma escola triste, como a instituição de Törless, personagem da obra *Las tribulaciones del estudiante Törless* de Robert Musil:

as exalações da cansada luz da tarde faziam que estas tristes cores fossem ainda mais pálidas, mais débeis: os objetos e as pessoas tinham algo de indiferente, de inanimado, de mecânico, como se houvessem saído do cenário de um teatro de marionetes (MUSIL, 2011, p.9).

O “mundo” é uma espécie de grande teatro que existe previamente ao nascimento dos “novos”. Eles adentram ao mundo com a cena já iniciada e com os atores conduzindo seus diálogos e suas ações. “Para participar do enredo, isto é, para se tornar um ator no palco do mundo público, é necessário saber o que ocorreu antes, qual o sentido da encenação e quais as regras a serem seguidas” (ALMEIDA, 2011, p.47). Esse é um dos sentidos da educação. Entretanto, para o jovem estudante Törless o teatro não é de homens, mas de marionetes que são indiferentes, inanimados, mecânicos. É o ambiente de sua escola e, quiçá, do mundo de Musil. Mundo que compartilhou com Kafka e posteriormente com Arendt, que viveu as consequências de uma sociedade massificada e da destruição do mundo pelas experiências totalitárias. Entretanto, cabe investigar se a “lógica do *homo faber*” não é necessária para que a escola

tenha especificidade e Almeida introduz a ideia de que as crianças precisam saber o que está passando no mundo. Todavia, elas não só precisam conhecer o mundo, mas compreendê-lo e atuar nele e com os demais atores que são seus semelhantes e os adultos que há tempo iniciaram sua atuação. Se os homens são, metaforicamente, atores no mundo, não significa que eles sigam um roteiro predeterminado ou pronto. Podem fazer ressoar através de si (*personare*) um papel predeterminado, seja pelas regras, estatutos, ordenamentos ou leis e, simplesmente, não poder atuar ou não querer atuar. Por outro lado, se os adultos situarem os “novos” no mundo, dando-lhes as condições de possibilidade para agir, é possível que apareçam como únicos (*per se unum*), singulares.

Apesar dos diagnósticos e do pessimismo que envolve a escola e sua tarefa, bem como o que até aqui foi argumentado, não concebo que seja possível abrir mão da educação, porque fazê-lo, segundo Arendt, seria desistir do mundo e abandonar as crianças (ALMEIDA, 2011, p.80). O mesmo vale para a escola. Para tanto, é imperioso pensar: é possível atuar na escola sem que seja *labor* ou trabalho/fabricação? Tanto no *labor* quanto na lógica da fabricação os alunos não atuam: são seres passivos esperando que suas necessidades sejam atendidas ou às necessidades da política, da economia, do trabalho e da sociedade sejam “produzidos”. Assinalei as possíveis consequências dessas formas de conceber a escola, suas práticas e valores. Assim, é coerente e “responsável” conceber a escola como um espaço de ação, tanto de professores como de alunos? A essa pergunta se soma a advertência de Arendt, segundo a qual “a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo” (2007, p.238). O *homo faber* constrói o mundo e suas coisas. A escola não é um ateliê, muito menos uma fábrica. O *animal laborans* “vive”, isto é, se ocupa com a manutenção de sua vida e da espécie, que ocorre num metabolismo entre o homem e a natureza. O *labor* era uma atividade essencialmente privada e que, a partir da Modernidade, passa a ser atributo da esfera social. Como argumentei, a escola não ensina para a “vida”. Essa é a tarefa da família. A “vida” é um pressuposto da escola, não sua especificidade. Muito embora haja famílias que compreendem a escola como um lugar para guardar seus filhos, para que sejam entretidos e vigiados enquanto os pais trabalham para manter suas “vidas”. Nesse sentido, a escola tem pouco (ou nada) a ver com o *labor*. Ela compreende algo distinto disso. “Ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”, declara Arendt (2007, p.238). De que modo ocorre essa “transição”? Por “transição” estaria Arendt compreendendo a tarefa da escola enquanto

uma “instrumentalidade” *para* o mundo? Ao “fazer” essa “transição” há espaço para a ação? Ou a ação é uma atividade restrita ao mundo público, à política?

Neste capítulo, argumento que a escolarização da escola passa pela ação e pelo pensamento, ambos relacionados ao “tempo livre”: é em virtude da possibilidade de se instaurar um espaço distinto do mundo e das ocupações da vida que os alunos poderão ser introduzidos no mundo e inserir-se nele por meio da palavra e da ação. A ação é possível na escola porque a essência da educação é a “natalidade”, o fato de que nascemos *para* o mundo. A ação na escola é distinta da ação na política, esfera de atuação dos adultos. Na educação, os estudantes estão mediados pelo mundo na forma de “conteúdos” e sua “aparência” ocorre sob a proteção dos adultos, visto que as crianças e jovens ainda não são responsáveis pelo que dizem ou agem. Ademais, não concebo que a ação ocorra sem o comportamento, a rotina e a formação de hábitos de estudo que, por conseguinte, são a condição de possibilidade para o pensamento. Não há, na escola, ação sem pensamento. Se agir implica, também, atuar por meio da palavra e do discurso, só falamos sobre o que pensamos e pensamos sobre o que falamos: quando “voltamos para casa” precisamos prestar contas a nós mesmos. E uma das condições de possibilidade do pensamento é o “tempo livre”, quando deixamos as ocupações e os negócios e paramos para pensar, buscando o sentido daquilo que nos ocorre, indagando sobre o que estamos fazendo e, por consequência, rompendo com os clichês, as frases prontas e os preconceitos.

3.1 A “ação” na escola e sua relação com o “mundo”

- ¿Cuánto tiempo tenemos todavía? – preguntó Törless.

- Unas dos horas.

Törless encogió los hombros, estremecido. Volvía a sentir la fuerza paralizadora del rigor que le esperaba. Las horas de clase, el trato diario con los amigos.

Robert Musil

Arendt concebe que a ação e o discurso permitem a revelação do agente que atua com os outros em condições de igualdade. Isso é possível, pois a ação diz respeito à condição humana da pluralidade, que tem um duplo caráter de igualdade e de distinção: “se os homens não fossem iguais, não poderiam entender-se nem planejar e prever para o futuro as necessidades que chegarão depois” (ARENDDT, 2005, p.205). Por outro lado, “se os homens não fossem distintos, quer dizer, cada ser humano diferenciado de qualquer outro que exista, existiu ou existirá, não necessitariam o discurso nem a ação para entender-se” argumenta Arendt

(2005, p.205). Cada ser humano é único e irrepitível. Os homens não são só exemplares de uma espécie, entretanto, quando laboram, passam a ser “mais um”, “qualquer um” ou “ninguém”. Apesar de a Modernidade ter permitido que o *animal laborans* entrasse na esfera pública e fosse visto, ele não é singular, mas comparte com todos as necessidades imperiosas da “vida” e de sua manutenção. Aqui poderia introduzir uma distinção muito importante entre “igualdade” e “igualização”. A primeira pode tanto ser um atributo do espaço quanto dos indivíduos. Os homens são iguais na medida em que são capazes de entender-se e que são constituídos das mesmas faculdades. É essa a “esperança” que Arendt deposita nos homens ao final de seu longo e instigante estudo sobre o totalitarismo:

a solidão organizada [...] ameaça devastar o mundo que conhecemos – um mundo que em toda parte parece ter chegado ao fim – antes que um novo começo, surgindo desse fim, tenha tido tempo de firmar-se. [...] Mas sempre permanece também a verdade de que todo fim na história constitui necessariamente um novo começo; esse começo é a promessa, a única ‘mensagem’ que o fim pode produzir. [...] *initium ut esset homo creatus est* – ‘o homem foi criado para que houvesse um início’, disse Agostinho. Cada novo nascimento garante esse novo começo; ele é, na verdade, cada um de nós (ARENDDT, 2011a, p.531, grifos da autora).

Numa perspectiva, podemos pensar que a escola estimula a formação de uma solidão organizada, em que as pessoas não estão em contato com outras pessoas, mas com números, com uma massa de indivíduos *indivisíveis num “todo homogêneo”*. A solidão, como argumenta Arendt, não é estar só. Estar só é estar desacompanhado. A solidão é a sensação daqueles que estão sós em meio à multidão, completamente abandonados de toda companhia humana. É a sensação daqueles que compartilham todo o seu dia com outras pessoas, mas em relações semelhantes à uma “superficialidade degradante”, porque não possuem “tempo” para aprofundar e se relacionar de maneira mais profunda ou, em termos arendtianos, de aparecer. As pessoas estão num grupo, *fazem* coisas, estão dispostas temporal e espacialmente de maneira que *não há* tempo para cultivar relações mais profundas, “ficando na superfície das coisas; a superficialidade partilhada mantém as pessoas juntas evitando questões difíceis, divisas, pessoais”, argumenta Sennett em relação ao “novo capitalismo” (2009, p.129). Por isso, *a solidão ameaça devastar o mundo que conhecemos*. A solidão organizada tem intencionalidade. Não é fruto de uma estrutura social. Ela é estimulada na medida em que desestimula, isto é, não facilita as condições de possibilidade dos encontros, das trocas, das respostas e das perguntas que fogem ao padrão estabelecido do comportamento. A solidão se organiza na medida em que se buscam atitudes esperadas dos indivíduos, pois esses aprenderam a adaptar-se. Mesmo a “sede de novidade” de nossa sociedade nada tem a ver com a possibilidade de que um indivíduo apareça como *quem*, pois a novidade não surge dele e de sua ação: é externa e mobili-

zada para atender aos anseios sempre cambiantes, embora cíclicos, da indústria de massa. Ao buscar compreender o “espírito” das revoluções modernas, Arendt atenta que

é certo que existem muitos para quem a sede de novidade, combinada com a convicção de que esta é desejável em si mesma, constitui uma das características principais do mundo em que vivemos e é também muito corrente identificar este estado de espírito da sociedade moderna com um pretendido espírito revolucionário. Entretanto, se entendemos por espírito revolucionário o que realmente brotou da revolução, então é necessário distingui-lo cuidadosamente desse desejo moderno pela novidade a qualquer preço (2013, p.64).

Arendt deixa claro que o “espírito revolucionário” nada tem a ver com a ansiedade pelo novo, expressada também em seu escrito sobre a educação (2007, p.225), na modalidade de um *pathos* do novo – já tratado por mim anteriormente. A indústria de massas perverteu o fator política e humanamente relevante da novidade, transformando-a em elemento imprescindível para o aumento do acúmulo e da descartabilidade de produtos, condutas e pessoas. Diferentemente da “sociedade”, o significado das revoluções modernas, em especial a Americana, foi a liberdade. E, destaque, Arendt se pergunta sobre o “significado” e não a “função” das revoluções. Isto ocorre porque a liberdade não é um produto, como a paz poderia ser para a guerra ou, por exemplo, na teoria hobbesiana, o fim da sociedade civil e da constituição do Estado. Ademais, Arendt atenta que para Hobbes a liberdade conquistada (ou a que resulta do “contrato”) não significa mais que a liberação do medo (2007, p.196)⁴⁴. Não é o medo que conduz às revoluções modernas. O medo se refere a um estado em que a sobrevivência está em perigo, seja de morte, de doença ou de carência. O que os cidadãos hobbesianos conquistam não é a liberdade, mas a liberação. A liberação foi o problema da Revolução Francesa por meio da “questão social”, ou seja, a existência da pobreza e da miséria e o imperativo irresoluto da necessidade.

A necessidade mais imperiosa que nos faz patente na introspecção é o processo vital que anima nossos corpos e os mantém em um estado constante de mudança cujos movimentos são automáticos, independentes de nossa própria atividade e irresistíveis, quer dizer, de uma urgência peremptória. Quanto menos façamos de nossa parte, quanto mais inativos nos mantemos, este processo vital se afirmará de modo mais enérgico, se imporá em toda sua necessidade e nos intimidará com o automatismo fatal próprio do acontecimento consumado que subjaz a toda história humana (ARENDR, 2013, p.93).

A ideia da escola como “espaço” do “tempo livre” é fundamental, porque sabemos que muitos alunos entram na sala de aula na desesperança do que irá acontecer e na impossibilidade

⁴⁴ O que é respaldado pela argumentação do filósofo inglês quando diz que “debemos, pues, concluir que el origen de todas las sociedades grandes y duraderas no consistió en una mutua buena voluntad entre los hombres, sino en el miedo mutuo que se tenían” (HOBBS, 2000, p.57).

de da ação. Mais precisamente: como haver uma escola do “tempo livre” em um contexto marcado pela necessidade? Para Arendt *skholé* é o tempo livre não só “liberado” das necessidades, mas também das “ocupações” políticas. Assim, é imperioso investigar em que medida há liberdade *na* escola (ainda que se defenda a liberdade *da* escola) a partir da advertência de Arendt de que ela “não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo” (2007, p.238).

Em Arendt, a ação está relacionada com a possibilidade do milagre, ou seja, “o fato de que o homem seja capaz de ação significa que cabe esperar-se dele o inesperado, que é capaz de realizar o que é infinitamente improvável” (ARENDR, 2005, p.207). Por isso, a escola teme a ação, porque não há controle dos resultados quando se atua. Ninguém é “produtor” ou autor da história da própria vida, pois a ação adentra numa “teia de relações” em que há mais agentes atuando, iniciando, começando. Segundo Biesta, “sempre começamos nossos inícios [...] num mundo povoado por outros iniciadores” (2013, p.114). A escola da produção, nesse sentido, é alimentada por uma ilusão: a de que podemos fazer dos assuntos humanos o que fazemos ao fabricar um objeto, fazer homens melhores ou piores. É, para Arendt, “a utópica esperança de que cabe tratar aos homens como se trata a outro <<material>>” (2005, p.216). Por isso, os assuntos humanos sempre estão envoltos de uma fragilidade, isto é, tanto em relação às possibilidades de previsibilidade dos resultados, quanto às tentativas de “domar” às possibilidades do aparecimento de “milagres”. Não é demasiado recordar que “as ideologias nunca estão interessadas no milagre do ser” (ARENDR, 2011, p.521) e a tentativa do totalitarismo foi impedir a capacidade de agir, para assim controlar com totalidade a existência.

Franz Kafka ilustra muito bem essa ideia, pensando especificamente no contexto de um trabalho burocrático:

voltamos ao animal. É muito mais simples que a existência humana. Bem abrigados em meio ao rebanho, andamos nas ruas das cidades, para irmos juntos ao trabalho, às manjedouras, aos prazeres. É uma vida precisamente delimitada, como no escritório. Não há mais milagres, só há modos de emprego, formulários e regulamentos. Tememos a liberdade e a responsabilidade. Por isso preferimos sufocar atrás das grades que nós mesmos fabricamos (apud JANOUC, 2008, p.23-24).

Não é à toa que uma vida assim é morta. Uma vida sem ação. Apenas trabalho, formulários, regulamentos, consumo: negação da liberdade por medo da responsabilidade. No caso da escola, negação da liberdade por medo da imprevisibilidade da ação, tanto dos professores, como dos alunos. Não há como ser sujeito num contexto em que o que se deve estudar muitas vezes é definido sem a participação dos professores. Muito menos que os conteúdos sejam “trabalhados”, isto é, sem a possibilidade da ação ou do pensamento. Nesse tipo de escola não há mais milagres, só produção, grades que os seres humanos fabricaram para se auto-

sufocarem como seres que vem ao mundo, aparecendo como singulares. Segundo Bárcenas, “o que somos não é resultado de uma ontologia, nem de uma metafísica, mas de uma narração e de uma luta” (2006, p.186). Para haver uma narrativa é necessário um espaço, nesse caso a escola, e a possibilidade de ação, porque é a ação e o discurso que respondem a pergunta sobre *quem* somos e não sobre o *que* somos. Toda identidade é resultado de uma narrativa que se inicia com os homens, mas que só se consolida na medida em que eles agem.

O discurso é fundamental para a ação. Ele também, em certo sentido, é ação. Na escola implica que os alunos possam falar e ser ouvidos, assim como ouvir os outros. A revelação de *quem somos* depende da visibilidade dos demais e da ação em conjunto com eles. A ação refere-se à condição humana da pluralidade, entretanto, “os membros de uma espécie podem viver no plural, mas não são plurais, isto é, embora diferentes uns dos outros, não são singulares e, sobretudo, não agem por conta própria, mas apenas <<seguem>> as leis da natureza ou deixam que essas leis se realizem neles” (ALMEIDA, 2011, p.105). Almeida se refere ao totalitarismo. Embora, penso, as escolas contemporâneas, ao eliminarem a possibilidade de que os alunos possam responder aos desafios dos conteúdos, dos professores e de seus colegas, impede que eles sejam singulares, aprendam a aparecer e a possibilitar o aparecimento dos demais. Isso ocorre quando os estudantes podem se posicionar frente ao mundo apresentado pelo professor, estabelecendo relações mútuas, dirigindo-se aos outros que também estão envolvidos (ALMEIDA, 2011, p.109).

3.2 Por piedade se desescolariza a escola

Los tiranos distribuirían prodigalidad... y luego todo el mundo gritaría sin vergüenza: “¡Larga vida al Rey!”
La Boétie

Sabemos que há inúmeros alunos, devido às condições sociais de pobreza, miserabilidade e vulnerabilidade que encontram na escola, principalmente pública-estatal, um refúgio e um espaço para sanar, temporariamente, tais necessidades. É possível que para estes estudantes e seus responsáveis, bem como para educadores, não tenha sentido ensinar História, Arte, Literatura, Filosofia, Geografia... e quiçá nenhuma outra “matéria”. Trata-se de, primordialmente, alimentar, agasalhar, cuidar – num sentido mais elementar de sobrevivência. Ou ainda, depois disso, de pensar uma proposta pedagógica que dê conta das necessidades desses indivíduos, isto é, que lhes garanta um futuro por meio de conteúdos “úteis” ou de “formação” de um caráter. Voltamos ao problema da escola como função social, a de resolução de problemas

sociais. Tal escola representa o que há de mais distante de uma concepção de “tempo livre” e de “liberdade”, no sentido de ação. É uma escola “presa” ante os imperativos da necessidade que, como argumentou Arendt, são urgentes e irresistíveis:

a pobreza é algo mais que carência; é um estado de constante indigência e miséria extrema cuja ignomínia consiste em seu poder desumanizante; a pobreza é abjeta devido a que coloca os homens sob o ditado absoluto de seus corpos, isto é, sob o ditado absoluto da necessidade, segundo conhecem todos os homens através de suas experiências mais íntimas e a margem de toda especulação (ARENDR, 2013, p.94).

Sob o imperativo de seus corpos, não se pode afirmar que os homens sejam livres, porque necessitam atender aos ditames imperiosos de suas carências biológicas mais primárias. Não há como colocar o homem entre parêntesis, isto é, separá-lo de seu próprio corpo. Assim, é quase impossível que a escola tenha especificidade quando as crianças e jovens estão em condições de indigência desumanizante. Nessas circunstâncias, atender às exigências dos alunos na escola pode ser desastroso.

Arendt, em *Sobre la revolución*, atenta para o problema da “questão social” na Revolução Francesa, uma revolução que não angariou conquistar a liberdade pública e a fundação de uma República com estabilidade porque “foi a necessidade, as necessidades urgentes do povo, a que desencadeou o terror e a que levou a tumba a Revolução” (ARENDR, 2013, p.95). A Revolução deixou de plantear um problema político, a liberdade, diante do espetáculo da miséria e da indigência do povo. À juízo de Arendt, “era inegável que a liberação da tirania significou liberdade somente para uns poucos e apenas nada para a maioria, que seguiu abrumada pela miséria [...], a primitiva liberação da tirania deveu parecer uma brincadeira de crianças” (2013, p.117). Quando o povo, *le peuple*, adentrou à esfera pública não foi capaz de desfrutar e fruir da liberdade conquistada pelos revolucionários e um fato paradigmático foi que Luís XVI foi guilhotinado como traidor e não como tirano em 1792.

A comparação que estabeleço é apenas metafórica, porque não se pode extrair, sem as devidas explicações, uma relação possível entre a escola e os acontecimentos de uma revolução. Por outro lado, penso que essa “comparação” é válida na medida em que expõe os resultados de uma conduta pautada pelas necessidades mais fundamentais da “vida”. Uma escola num contexto de vulnerabilidades sociais, tais como a pobreza e a miséria – e seus consequentes – sofre uma pressão para que suas práticas sejam exclusivamente voltadas ao atendimento dessas necessidades. Se concordarmos com Savater (2011, p.97) de que “à escola vamos para aprender aquilo que não ensinam nos demais lugares”, devemos concluir que a resolução (ou um paliativo para a) da “questão social” não deve fazer parte de sua especificidade. A escola é

“descolarizada” quando se torna um ambiente de cuidado, no sentido de assistência social, quando o que se faz nela muito bem poderia ser feito em qualquer outro lugar.

Quando escrevi sobre o *labor*, mencionei que a Modernidade permitiu que o espaço público fosse “invadido” pelo *animal laborans*, o que significou, para Arendt, o “auge do social”, ou seja, o advento da “sociedade”: a administração doméstica com suas atividades, problemas e planos organizativos. Ademais, tal “acontecimento” tornou difusa a antiga distinção entre “público” e “privado”, alterando a especificidade dessas palavras e seus respectivos significados. Hoje o espaço privado é a esfera da intimidade, cuja função é proteger o que é íntimo. O que era privado, as preocupações com as necessidades, a proteção da “vida” e seu desenvolvimento, se tornou uma preocupação pública e o governo passou a ser um grupo de indivíduos que governa aquela instituição garantidora dos interesses relacionados com a propriedade privada e sua segurança. Ademais, Arendt atenta que com o advento do “social” riqueza e propriedade foram equiparadas. Antes da Idade Moderna, a riqueza nunca havia sido sagrada, como era a propriedade. A propriedade significava “ter um lugar em alguma parte concreta do mundo e portanto pertencer ao corpo político, quer dizer, ser o cabeça de uma das famílias que juntas formavam a esfera pública” (ARENDR, 1995, p.80). Era na propriedade que os membros da *polis* se protegiam da *luz* da esfera pública, isto é, de sua visibilidade. Os homens livres possuíam propriedade, mas não os escravos, por exemplo. Estes poderiam ter riquezas, embora essas não lhes davam qualquer direito de sair da privatividade de suas vidas. Por outro lado, “a pobreza não privava ao cabeça da família de seu lugar no mundo nem da cidadania resultante disso”, destaca Arendt (1995, p.81). A riqueza garantia os meios para a subsistência e, é evidente, ser pobre impossibilitava ao proprietário de participar da esfera pública por estar “preso” às necessidades da vida. Assim, a riqueza era condição de possibilidade para participar dos assuntos humanos, ou seja, era a liberação do possuidor. “Ser proprietário”, argumenta Arendt, “significava ter cobertas as necessidades da vida e, portanto, ser potencialmente livre para transcender a própria vida e entrar no mundo que todos temos em comum” (1995, p.82).

Com a Modernidade, propriedade e riqueza se converteram em uma mesma coisa, o “Capital”. Essa moderna “propriedade” tem um fim em si mesmo, na medida em que não é meio ou condição de possibilidade para a participação na política. Os “proprietários” não foram liberados das necessidades, mas da política, transferindo seus direitos ao Estado que garante a segurança e o livre usufruto de uma vida fora do *comum*. A meu ver, ser pobre é padeecer de uma dupla miséria: não ser proprietário e, portanto, estar submetido aos imperativos

biológicos, ao medo e à insegurança e, também, não ser considerado pelo Estado, pois não é proprietário. Por outro lado, tampouco o proprietário moderno é livre, porque precisa reinvestir constantemente seu capital para ampliá-lo, e esse processo não tem fim.

O “novo capitalismo” se caracteriza principalmente pela acumulação ilimitada de capital e na sua transformação permanente em novos investimentos. Para Luc Boltanski e Ève Chiapello,

o capitalismo é, em muitos sentidos, um sistema absurdo: os assalariados perderam a propriedade do resultado de seu trabalho e a possibilidade de manter uma vida ativa fora da subordinação. Quanto aos capitalistas, eles se encontram presos num processo sem fim e insaciável, totalmente abstrato e dissociado da satisfação da necessidade de consumo ou de luxo (2011, p.40).

Se os trabalhadores perderam a possibilidade de serem “ativos”, aos capitalistas resta viver sob os imperativos de um processo que não tem fim, se assemelhando ao metabolismo vital, ciclo que só termina com a morte do organismo. Para Arendt, isso ocorre porque a propriedade é equacionada com riqueza e a atividade do homem moderno, o proprietário ou capitalista, consiste não apenas em acumular riqueza, mas em fazê-la render e se expandir cada vez mais. Por outro lado, os sociólogos franceses atentam ao “sistema abstrato” que envolve tal sistema econômico, na medida em que a acumulação é calculada “como a diferença entre dois balanços de duas épocas diferentes, em que não há nenhum limite, nenhuma saciedade possível” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2011, p.36). Se voltarmos ao exemplo das revoluções, em especial a Revolução Francesa, Arendt afirma que ela mudou seu objetivo. Não era mais a instauração da liberdade política que guiava os revolucionários, mas a liberação das necessidades. E mais, “o objetivo da revolução era agora a abundância, não a liberdade” (ARENDR, 2013, p.100). Assim, o problema que plantaram não era mais político, mas social, econômico. Não requeria a persuasão, porque havia urgência e “o sofrimento do povo irrompeu a cena revolucionária como um oceano que enche as ruas de violência – certamente justificada pela exigência e a imediatez da necessidade que tinham os pobres” (BIRULÉS, 2007, p.136).

Nesse sentido, não há mais pluralidade, porque todos são vistos como “necessitados”, “carentes”, “pobres”, etc., ou seja, uma massa homogênea de desesperados ansiosos por resolver seu problema. Para Birulés, “nada homogênea mais que a miséria, nada despersonaliza mais” (2007, p.137). Não há, por consequência, singularidade, na medida em que não podem agir: apenas responder às urgências da “vida” e aos imperativos da sobrevivência. Além disso, o advento do social tornou as necessidades uma questão pública, deixando “o espaço público na posse do *animal laborans*, e esse espaço público dominado pela necessidade nunca

é uma autêntica esfera pública” (BIRULÉS, 2007, p.137). Se a pobreza e a crise econômica se tornam fatores que alteram os princípios de nossos juízos, eles afetam tanto ricos quanto pobres, trabalhadores ou capitalistas, estudantes de escolas público-estatais ou de escolas público-privadas. Se o espaço público nunca é uma autêntica esfera pública quando possuída pelo *animal laborans*, a escola nunca é uma autêntica escola quando dominada pelo *animal laborans* ou pelas urgências da “vida”.

Então, a escola se encontra ante um problema (irresolúvel?): como ser um “espaço” do “tempo livre” num contexto em que os estudantes (e talvez professores) atuam sob os imperativos urgentes de suas necessidades? É possível evitar que a escola se converta em uma “função para a vida”? Diante do espetáculo da miséria dos outros, é uma tendência que “olhemos” a eles com *piiedade e compaixão*, uma compaixão que fere, segundo Sennett, porque “deixa uma carga pesada de gratidão no receptor, quem pode não ter nada para devolver, salvo la submissão” (2012, p.155). Assim, surge mais um problema: na escola não há mais autoridade, mas uma submissão “voluntária” quando ela se converte em um espaço para a tentativa (frustrada) de resolução de problemas sociais. É, novamente, a escola *laborizada*, desumanizadora, pois quando a *piiedade* e a *compaixão* se tornam as reações para a miséria e a pobreza dos alunos, “par pitié, par amour l’humanité, soyes inhumains” - palavras apresentadas em uma das petições de uma das seções da Comuna de Paris (apud ARENDT, 2013, p.141).

Os revolucionários franceses atuaram com *piiedade* quando a “questão social” se converteu na finalidade da empreitada iniciada em 1789. Entretanto, a “história demonstra que não é natural que o espetáculo da miséria conduza à *piiedade*”, argumenta Arendt (2013, p.111). Como a liberação da tirania passou despercebida para as massas, os revolucionários foram incapazes de fundar a liberdade, convertendo o governo numa administração *para* o povo – nem *com* o povo, muito menos *pelo* povo. A hierarquia é evidente e assim constituída, em nada tem a ver com a autoridade. A preocupação com o “bem-estar do povo” converteu todos os esforços para angariar a felicidade para a maioria. Era inevitável que Robespierre, inspirado em Rousseau, passasse a falar em uma “vontade geral”, distinta (e contraditória) às vontades individuais ou particulares. As singularidades se anularam em nome do povo (*le peuple*), para os quais era necessário tornar os sofrimentos que padeciam em seus próprios. Tratava-se de inspirar a *compaixão*, ou seja, a capacidade para padecer com os pobres. A *compaixão* não só é uma capacidade para o padecimento. Ela é um padecimento apaixonado, isto é, não é racional e é incapaz de ser generalizada ou universalizada. Compadecemos-nos

por pessoas particulares e problemas específicos. Não pela humanidade ou por um grupo. Por outro lado, é a reação mais natural frente ao padecimento dos demais.

Richard Sennett (2012, p.140) sugere que a compaixão se divide em dois tipos : uma compaixão sentimental e outra não sentimental. Em relação à primeira, é uma reação do não-sofredor com o objetivo de sentir-se bem ao realizar um ato, supostamente, benéfico, para com o sofredor. “No século XIX, a <visita aos pobres> era frequentemente um entretenimento para as mulheres da classe média e, no pior dos casos, uma brusca descida aos lares das mulheres pobres para oferecer conselhos”. Em relação ao segundo tipo, busca-se fazer o bem, independente dos sentimentos do benfeitor. A compaixão sentimental estabelece uma desigualdade a mais nas relações entre pessoas imediatamente desiguais. Os converte em “menores”, “sofredores” e, no limite da crueldade, em “incompetentes”. Nesse sentido, não há sujeitos, mas objetos da compaixão, meios pelos quais os “benfeitores” se sentem bem consigo mesmo por serem tão generosos.

Na Revolução Francesa a compaixão cedeu lugar à piedade, que é uma compaixão perversa, não possui limites e se nutre pela necessidade da vida biológica. Essa perversão consistia em abrir o coração do que padece pelos sofrimentos alheios e estabelecia, segundo pensava Robespierre, o reestabelecimento de um vínculo natural entre os homens. Tal como Rousseau, teórico da piedade, “o egoísmo era uma espécie de depravação <natural>” (ARENDRT, 2013, p.129). Mas, como é possível que a piedade se converta em um sentimento capaz de se estender para toda a humanidade se ela é uma depravação da compaixão, que é incapaz para a generalização? Arendt responde escrevendo que a piedade volta-se para um grupo, uma classe ou para a humanidade em virtude da anulação da singularidade e da conversão dos indivíduos em um todo homogêneo, despersonalizado. “Na media em que todos necessitamos de pão, todos somos iguais e quiçá constituamos um só corpo” (ARENDRT, 2013, p.149). Acima introduzi a ideia de que é importante distinguir entre igualdade e igualização. Convertidos em “sofredores”, “carentes”, “pobres” ou “miseráveis” os indivíduos são iguais, mas essa “igualdade” não é autêntica, na medida em que não permite que os homens possam distinguir-se nas condições da igualdade e da pluralidade. Se não podem ser diferentes e distinguir-se, não há liberdade e foi isso o que ocorreu com os indivíduos no totalitarismo e, de algum modo, ocorre na sociedade de massas. Se a piedade é uma compaixão perversa, penso que a igualização é a perversão da igualdade. Segundo Arendt,

a inquietude política da miséria do povo é que a maioria pode assumir de fato o disfarce da unidade, que o padecimento engendra certamente estados de ânimo, emoções e atitudes que se assemelham à solidariedade até o ponto de confundir-se com

ela, e que – em último termo, mas não menos importante – a piedade em relação à maioria se confunde facilmente com a compaixão a uma pessoa (2013, p.149).

A escola “igualizadora” é incapaz de promover a singularidade e permitir a ação, que se refere à condição humana da pluralidade. Necessitados, os alunos se convertem em números, em grupos homogêneos ou são despersonalizados, pois seu sofrimento se converte em um simulacro “revelador” daquele *que é* e não de *quem é*. Ademais, a piedade conduz à violência, mesmo simbólica, porque destitui a possibilidade da ação (ou reação). Primeiro, pois as necessidades são urgentes, imperiosas. Segundo, porque se estabelece uma hierarquia entre os necessitados e os benfeitores. Na escola, isso implica que “ao olhar os alunos com piedade” não se os permite que sejam nada mais do que *ausência*, isto é, “pobres”, “sofredores”, “misérrimos”, etc. Talvez eles mesmos, os alunos nessas condições, pensem que a igualdade é uma farsa e que suas necessidades devem ser consideradas acima de qualquer objetivo *comum*. Segundo Arendt, “comparada com os enormes padecimentos do povo, a imparcialidade da justiça e da lei, a aplicação das mesmas normas aos que dormem em palácios e aos que o fazem embaixo de pontes de Paris, tinha todas as forças de uma enganação” (2013, p.143).

Venho insistindo que a piedade estabelece uma hierarquia nas relações desiguais entre professores e alunos e entre alunos entre si. Sennett (2012, p.142) define como “prodigalidade” o impulso de dar a partir daquele que tem algo em abundância ou assim o crê. Entretanto, “dar aos outros pode ser uma maneira de manipulá-los ou pode servir a necessidade mais pessoal de afirmar algo em nós mesmos”, atenta o sociólogo. É evidente que o impulso para dar não resolve os problemas dos necessitados: apenas é um paliativo ante a “vida” que, enquanto tal, só cessa de exigir quando se extingue. Se a piedade não é uma capacidade para manipular e corromper os outros, em que medida ela pode servir para atender a necessidade de afirmar algo em nós mesmos, conforme pensa Sennett?

Para tratar disso, é fundamental recorrer ao conceito de caridade (*caritas*) presente na tradição cristã. *Caritas* significa fazer-se uma boa pessoa mediante a doação. “Não importa o valor do que se dá e inclusive, segundo certas versões, tampouco importa que seja bom para os outros” (SENNETT, 2012, p.144). Assim, ao que parece, a caridade nada mais é o do que um amor para consigo mesmo e a “ajuda ao outro” sua afirmação. Arendt, em sua tese de doutorado, aspirou compreender *El concepto de amor en San Agustín* a partir de uma “interpretação compreensiva”. Seu problema era sobre a questão de sentido e a relevância do amor ao

próximo e o que significa amar a Deus e amar a si mesmo (2009, p.15)⁴⁵. Como a interpretação de Santo Agostinho permite a Arendt compreender o significado de *caritas* vinculada, teoricamente, à piedade nos termos de uma autoafirmação ou de uma espécie de amor próprio?

Amar é desejar o que está fora de si mesmo, um tipo de movimento em direção a algo e, como desejo, se dirige ao que conhecemos, mas não possuímos. “Uma vez que temos o objeto, nosso desejo cessa, a não ser que estejamos ameaçados pela sua perda. Neste caso, o desejo de ter (*appetitus habendi*) se torna temor de perder (*metus amittendi*)” (ARENDR, 2009, p.25). A busca do objeto amado sofre por aquilo que não se tem e, portanto, não se pode ser feliz. Por outro lado, o possuidor do bem, que é o amado, sofre o temor de perder aquilo que lhe faz feliz. Como o futuro não está determinado pelo presente, o temor pela perda pode destruir o futuro, na medida em que “privamos a cada momento presente de sua serenidade, de sua intrínseca relevância, que somos incapazes de desfrutar”, argumenta Arendt (2009, p.26). A causa da infelicidade, assim, pode ser tanto a não posse do objeto amado ou a perda deste. Entretanto, o presente pode ser causa de ansiedade e infelicidade na medida em que é vivenciado pelo temor e essa é uma condição relacionada ao mundo e suas coisas. Conforme Arendt (2009, p.26), “o que está em jogo não é que falte a posse, mas a segurança da posse”.

Para Santo Agostinho, a felicidade não pode ser conquistada no mundo, pois nossa permanência nele é passageira, temporal. Os que amam o mundo temem a morte e temem a perda da vida, na medida em que a vida está destinada a morrer (ARENDR, 2009, p.27). O amor busca a segurança, donde nada se pode perder. Por seu turno, não há segurança se há tempo e o tempo é uma parte do mundo, isto é, tanto o constitui como serve para compreendê-lo. Mas é o fato de que *estamos* no mundo e, portanto, no tempo que o futuro aparece como uma ameaça se buscarmos a felicidade e o amor *pelo e no* mundo. A possibilidade de amar sem temor reside num presente sem futuro, ou seja, na eternidade. “A posse em ausência de todo temor só é suscetível de alcançar-se sob condições de ausência de tempo [...]. Santo Agostinho procede então a privar o mundo e a todas as coisas temporais de seu valor e a fazê-los relativos” (ARENDR, 2009, p.30).

⁴⁵ Nas palavras da autora, “cómo es posible que tenga algún interés por su prójimo un hombre que, estando en presencia de Dios, está ya aislado de todo lo mundano” (2009, p.20)? Além de uma interpretação singular de Agostinho, me parece que Arendt começa a fundamentar suas convicções teóricas acerca do conceito de “mundo”, da “natalidade” e do homem como um “início” – questões que tratarei mais adiante.

Não há um só tipo de amor. Agostinho distingue entre *caritas* e *cupiditas*. A compreensão do amor é fundamental, pois o homem não é autossuficiente e deseja algo fora dele mesmo. Possuir e não temer é a condição de possibilidade da felicidade e ela se alcança quando o amado se torna um elemento do próprio ser, de maneira permanente (ARENDRT, 2009, p.37). *Caritas* é o amor justo que busca a eternidade e o futuro absoluto, enquanto *cupiditas* é um amor equivocado, voltado às coisas do mundo e, por consequência, mundano. Segundo Arendt, “em *cupiditas*, pois, o homem não se quer a si mesmo mas ao mundo, e tendo ao mundo, deseja converter-se essencialmente em parte do mundo” (2009, p.38). Esse amor escapa do controle humano, porque se volta a algo externo de si mesmo e que pode ser perdido sem a vontade daquele que ama. Tal desejo é mau e escravizante porque comporta uma dependência a um objeto que pode ser inalcançável e nunca será eterno. O amor, enquanto *cupiditas*, não é livre porque vive sob o temor da perda e da dependência das coisas. Deixo de ser “eu” nessa relação com o mundo, perdendo-me a mim mesmo. A resposta sobre *quem sou* só pode ser buscada em Deus e não no mundo. Trata-se de fugir do mundo e não de mim mesmo. Na relação com o mundo, fujo do meu “eu”, vivo um exílio a respeito de mim mesmo (ARENDRT, 2009, p.42). Se busco a mim mesmo em Deus, “o autodescobrimento e o descobrimento de Deus coincidem, pois ao retirar-me para meu interior deixei de pertencer ao mundo” (ARENDRT, 2009, p.44). *Quem sou* só pode ser revelado por Deus, porque Ele é, assim como aquilo que em mim é. Não me encontrarei no mundo ou amando suas coisas, mas amando a mim mesmo e a Deus, já que formo parte Dele e da eternidade. “Para Santo Agostinho, ser e tempo se opõem. Com vistas a *ser*, o homem tem de transcender de sua existência humana, que é a temporalidade” (ARENDRT, 2009, p.49, grifos da autora). O verdadeiro bem não reside naquilo que é externo, perecível e temporal. Deus é o objeto de amor que comporta uma não perda, pois reside na eternidade. Nela não há temor, porque não há futuro. Assim, Arendt pensa que Agostinho desvincula *caritas* de desejo, pois o desejo *deseja* cumprimento e deixa de ser desejo quando possui o objeto amado. Um desejo que dure para sempre, segundo Arendt, só poderia ser uma descrição do inferno. Deste modo, “*caritas* não conhece o temor porque não conhece a perda” (ARENDRT, 2009, p.54) e é só com esse amor que podemos alcançar o bem e a felicidade, do mesmo modo que o conhecimento de si mesmo.

Portanto, *caritas* diz respeito mais ao amor de si mesmo e, por consequência, de Deus, do que um amor voltado ao próximo. Sabemos que um dos mandamentos de Jesus é, conforme os evangelhos, o de *amar ao próximo como a si mesmo*. Arendt compreende que Agostinho interpreta esse mandamento como a necessidade de amar-se tanto como se ama (ou se

amaria) o próximo. Não é um mandamento, em primeiro termo, contra o egoísmo, mas contra o amor ao outro em detrimento do esquecimento de si mesmo. Quem ama mais ao próximo do que a si mesmo é culpável de transgressão (ARENDT, 2009, p.60-61). O amor ao próximo ocupa um lugar central na tradição cristã porque o próximo é como eu, isto é, “também ele pode <desfrutar de Deus> (*Deo frui*)”, complementa Arendt (2009, p.64). Amar ao próximo não é amar o outro em sua condição *mundana*, ou seja, em sua singularidade, mas amar nele o que é eterno, sua origem enquanto criatura de Deus que, como argumentei, comparte essa essência comigo mesmo. A morte perde sua relevância, pois *caritas* não ama o mundo ou suas criaturas em si mesmas, mas em mor de Deus. Quando amamos ao próximo, na verdade amamos ao amor mesmo, “e com isso se suprime a relevância do próximo como próximo [...] e o indivíduo permanece em seu isolamento” (ARENDT, 2009, p.129). A existência do homem é só mais uma entre outras “coisas” criadas e deve ser considerada como tal. *Caritas* não é desejo e *cupiditas* é um amor que tende à frustração. O homem só ama a si mesmo se se volta a Deus como seu “fazedor”, portanto, a um passado não temporal em que as coisas são. Em Agostinho a essência precede a existência e é para a essência que os homens devem voltar-se. Buscar a seu ser é buscar sua origem e a origem é Deus. É a criatura que busca ao Criador.

É nessa interpretação da caridade que quis acentuar o problema da piedade em relação aos que sofrem. *Caritas* implica mais o conhecimento do amor do que sua atitude em relação aos outros – que é relativizada, na medida em que o outro não é um outro singular, mas comparte uma mesma essência e origem: Deus. Se pensarmos nas consequências factuais dessa ideia é compreensível a crítica de Arendt à piedade e à caridade. Ambos voltam-se aos interesses do indivíduo mesmo, de seu bem estar e não às necessidades dos outros. E se se dedicam a sanar as necessidades estão circundados com o problema da liberdade frente às necessidades urgentes da “vida”. Qual é a atitude desejável da escola e dos professores frente ao sofrimento alheio?

Como venho argumentando, a escola não é um departamento da Assistência Social. Não cabe a ela fazer justiça social ou resolver problemas sociais. Ela não pode ser uma “função *da e para* a vida” e muito menos ser pautada pela piedade. Arendt pensa, inclusive, que nem a política é o espaço para a resolução da “questão social”, porque a política tem a ver com a liberdade e a Revolução Francesa foi o exemplo das consequências que a transformação de problemas da vida em problemas políticos pode acarretar. Isso não significa que a autora defenda uma concepção elitista de escola ou da política. Arendt esclarece que não se trata

de uma indiferença em relação aos “pobres” – crítica de Rousseau à sociedade de sua época. A indiferença pode ser tão cruel quanto é a piedade. A escola não pode inspirar a piedade, mas seria interessante a sua alternativa: a solidariedade. A solidariedade é um princípio e não uma paixão ou emoção. Como tal pode guiar a ação e constituir uma comunidade de interesses com os oprimidos e explorados. “A solidariedade, devido a que participa da razão e, portanto, da generalidade, é capaz de abarcar conceitualmente uma multidão” (ARENDDT, 2013, p.140) e não se perverte em piedade porque não é guiada pelo padecimento, mas por ideias como a grandeza, a dignidade, a honra e não por uma espécie de “amor pelos homens” (ARENDDT, 2013, p.140).

A crítica de Arendt à piedade tem uma raiz, segundo Sennett, na sua experiência como judia e militante sionista. Ela desejava que os judeus tivessem seu próprio lar, sua pátria e, com isso, deixassem de ser vistos com piedade e como vítimas, o que lhes retirava o senso coletivo de respeito e, inclusive, o respeito próprio. A vítima não é considerada como agente, mas passiva e, como argumentei, algumas vezes incompetente. Além disso, a vitimização impõe uma postura paralisante e paralisadora, não guia a ação e está predisposta à submissão frente à caridade. Em relação à pobreza, não se trata de deixar os pobres à própria sorte, mas de considera-los com respeito, ou seja, leva-los em conta como indivíduos e capazes de aparecer como singulares. Mas, para isso, é necessário que superem as necessidades e não cabe nem à política nem aos paliativos escolares contemporâneos tentarem. Para Arendt, a Revolução Francesa nos ensinou que a “questão social” não pode ser resolvida por meio da política. Primeiro, pois a política é o espaço da ação, da liberdade e não o espaço da fabricação, dos meios e dos fins. Segundo, porque

foi abrumada por aflições e inquietudes que, em realidade, pertenciam a esfera familiar e os quais, pese a formar parte já da esfera pública, não podiam ser resolvidos por meios políticos, já que se tratava de assuntos administrativos, que deviam ser confinados a especialistas, e eram irresolúveis mediante o duplo procedimento da decisão e da discussão (ARENDDT, 2013, p.143-144).

A pobreza, como necessidade, é urgente. Os pobres não podem esperar. A fome de pão não *tem tempo*. A alternativa, sugerida por Arendt, é que nem a política, nem a escola (essa segundo minha interpretação) são instrumentos para resolução de problemas vinculados à sociedade. A política diz respeito ao mundo, ao que é comum. A escola se caracteriza por ser um espaço pré-político, de transição da família para o mundo. Os cuidados com a “vida” não podem ser relegados a tais espaços, sob o risco de pervertê-los e descaracterizá-los como únicos. A “questão social”, ou seja, a existência da pobreza é um problema que deve ser tratado

por especialistas: administradores estatais, economistas, sociólogos e assistentes sociais, garantindo que as coisas do mundo estejam a salvo das necessidades imperiosas da vida. Por outro lado, não se trata de eliminar os cuidados, psicológicos ou biológicos, da escola. É evidente que durante o período em que estão nessa instituição as crianças e jovens precisam comer, descansar e se divertir. Como atenta Arendt, seria esnobismo negar que necessitamos disso, inclusive na escola. Porém, não pode ser o único lugar que as pessoas encontram isso, muito menos o lugar principal. O Estado, por meio de seus administradores, tem de enfrentar a existência da pobreza, pois com ela não há liberdade, não há escola de “tempo livre”, muito menos a garantia da permanência de um mundo comum. Nesse sentido, o Estado Social é fundamental.

A finalidade da proteção social é fazer bem ao receptor; os sentimentos do doador deveriam ficar fora de questão. É uma razão pela qual Arendt, quando a conheci, filósofa já idosa, falou com tanta amargura de sua antiga profissão; pensava que os assistentes sociais eram uma tribo obsessionada por sua terapia pessoal e incapazes, deixando de lado essa implicação, de responder a pergunta: <<por que me ajudas?>>. O melhor sistema de proteção social, imaginava essa autora, seria uma transação contábil que não implicara relações subjetivas (SENNETT, 2012, p.146).

3.3 Estar na escola não é padecer

Introduzi o tema da ação e sua relação com a escola a partir da retomada, por Arendt, da ideia agostiniana de “início” (*initium*). O homem é um iniciador, assim como um início. Nos relatos bíblicos o começo do mundo é denominado como *principium* e o começo dos homens como *initium*: “não somente criaturas viventes, mas seres humanos. E santo Agostinho indica que <<este começo, foi criado o homem antes do qual ninguém havia>>. É mais, o homem foi criado no tempo” (ARENDDT, 2009, p.81). Enquanto existirem os homens, existirá a possibilidade de renovação do mundo, da novidade e da liberdade. Os seres humanos são únicos, porque são capazes de romper com o ciclo de suas vidas, com a História, e introduzir a novidade no mundo. Podem começar algo novo e inesperado. A criação do homem como começo e como começador no mundo e, por consequência, no tempo, evitou que o tempo e o Universo “criado como um todo girasse eternamente em círculo sobre si mesmo, sem propósito e sem que nada de novo acontecesse nunca”, argumenta Arendt (2009, p.82). Por isso, os homens são, também, novos no conjunto do mundo criado é por essa novidade (*novitas*) que foi criado o homem.

Todas as atividades humanas, *labor*, fabricação/obra e ação estão relacionadas com as condições mais gerais do nascimento e da morte, da natalidade e da mortalidade. Para Arendt,

essas atividades estão enraizadas na natalidade, pois garantem o surgimento dos “novos” no mundo, seja preservando suas vidas ou garantindo a existência de um mundo especificamente humano. Entretanto, é a ação que está mais estreitamente vinculada com a condição humana da natalidade, ou seja, o fato de que nascemos *no* mundo e *para* o mundo e a ação como um início corresponde ao nascimento, “já que a cada nascimento algo ‘unicamente novo’ vem ao mundo” (BIESTA, 2013, p.111). Cada nascimento é uma oportunidade para a novidade (*novitas*) aparecer no mundo. Os “novos” garantem a possibilidade de um novo começo que é

inerente ao nascimento e se deixa sentir no mundo somente porque o recém chegado possui a capacidade de começar algo novo, quer dizer, de atuar. Neste sentido de iniciativa, um elemento de ação, e portanto de natalidade, é inerente a todas as atividades humanas (ARENDDT, 2005, p.36).

A “natalidade” é uma categoria central do pensamento de Arendt e, como tal, da política e da educação. Penso que tanto a política, quanto a esfera pré-política da educação, são fundadas na natalidade. Os “novos” entram em um mundo mais velho que eles mesmos e que continuará a existir independentemente de sua sorte. Segundo Bárcena, “ao entrar no mundo, saímos de algo e entramos em algo. Entrar no mundo é começar e todo começo é, então, *saída*: saída do estado de ausência” (2006, p.181, grifos do autor). De fato, se entramos em algo é porque saímos de algo, a ausência, a não existência. Por isso a piedade é um problema, na medida em que deixa as pessoas na condição de ausência. Só o mundo pode garantir que existamos, porque são os outros que garantem nossa existência e visibilidade, assim como nós garantimos a existência do outro e, também, das coisas do mundo. As crianças e jovens são como recém-chegados e desconhecem o mundo, suas possibilidades, estrutura e teias de relações já existentes. Para Arendt, esse é o principal motivo pelo qual a essência da educação é a natalidade (2007, p.223). Por isso, a educação, como argumentei, precisa ser conservativa, isto é, conservar a novidade (*novitas*) inerente a cada ser humano, nos novos iniciadores e nos novos em relação ao mundo. Contudo, ser conservativa não significa ser conservadora, muito menos adaptadora. A escola, e a educação, não dizem respeito, apenas, ao comportamento. O comportamento é fundamental porque implica o respeito às regras, normas, estatutos, leis, etc. já existentes no mundo humano. Todavia, a escola não se resume a isso. Ela não é uma instituição em que colocamos as crianças e jovens para que sejam adestradas: educação não é treinamento.

Assim, penso que a ação é uma atividade central para garantir a especificidade da escola e a esperança na renovação do mundo. Segundo Almeida, “a nossa esperança é que, por serem potenciais iniciadores, possam futuramente transformar o mundo e talvez criar novos

espaços de interação e formas inéditas de convivência” (2011, p.92). A especificidade do escolar reside no fato de que o homem nasce, não se fabrica. Nasce *no* mundo e quando Arendt sentencia que a escola é a instituição que interpomos entre o lar (a família) e o mundo, é porque somente a escola pode e deve fazê-lo. Nem a família é responsável por essa transição, porque está ocupada com as necessidades da vida, nem a política, pois se trata de uma esfera de assuntos humanos reservados aos adultos. Nas palavras da autora, “em educação lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para ela” (ARENDR, 2007, p.160).

A educação tem a ver com a relação entre gerações, entre os “novos” e os “velhos”, isto é, os recém-chegados e os que já estão no mundo. É interessante essa insistência de Arendt, ainda mais num contexto que, como vimos acima, é pautado pela necessidade da novidade relacionada ao consumo e a descaracterização do “velho” ou do passado como retrógrado e sinal de atraso. É a responsabilidade dos habitantes do mundo e é a condição de possibilidade da autoridade. Quero, agora, refletir sobre as possibilidades de que os “novos” possam atuar na escola, ou seja, agir e como a “preparação” para a vida adulta e a “transição” para o mundo não são entendidos por Arendt como *instrumentalização*, isto é, a escola como um meio para atingir um determinado fim – lógica do *homo faber*.

Bárcena destaca que a vinda ao mundo significa três coisas:

o nascimento é, em seu sentido mais forte, *aparicação*, pois cada nascimento inaugura uma linha de vida própria, é pura novidade no mundo [...]. Em segundo lugar, a ação ressoa o eco de um começo, de uma vida disposta a começar e a iniciar o novo. Por último, o nascimento, como matriz de todas as ações, é a *liberdade* primeira que permite romper com o passado, introduzindo um princípio de descontinuidade no tempo do mundo e da história (2006, p.194, grifos do autor).

Se o nascimento diz respeito à aparição, ao inédito e à liberdade me parece que à escola cabe não só preservá-las, mas garantir aos estudantes a possibilidade de agir em relação ao mundo e a si mesmos, pois se os novos nascem *no* mundo a escola não é a esfera do comportamento e da adaptação – atitudes esperadas pela sociedade. Ademais, se a escola se refere a uma instituição que recebe os novos para realizar uma transição, para prepará-los para o mundo adulto, essas atividades não são produção, mas ação. A proteção da escola em relação às crianças e jovens é contrária à tentativa de mera adaptação ou a instrumentalização, pois preservar não é atrofiar ou negar a ação. É, por seu turno, a possibilidade de proteger a novidade (*novitas*) dos novos contra um mundo que exige responsabilidade e se instaura numa esfera de visibilidade. A educação tem a ver com a ação, com a proteção e com a introdução dos novos no mundo. Esse é o sentido da educação, não sua finalidade.

A finalidade está relacionada com a lógica do *homo faber*, ou seja, com a produção. O fim de um objeto é, necessariamente, um novo meio para outra finalidade. Ademais, na educação lidamos com iniciadores, começadores, novos seres humanos em processo de formação, tanto em relação a si mesmos, como ao mundo. Aqui, busco não a finalidade da educação ou da escola, mas seu sentido ou significado.

Se, por seu turno, a escola é o espaço da ação, no que ele se difere da política? É possível pensar que Arendt planteou um conceito de ação mais amplo do que aquele reservado aos assuntos humanos, na esfera política? Ou o contrário: a ação em sentido pleno só seria possível na esfera política por ocorrer entre iguais e, pois, as relações serem horizontais. Na esfera da escola ela seria possível, apenas que não em sentido pleno por pressupor uma hierarquia necessária.

Para Arendt, uma vida sem ação é uma vida morta para o mundo. A ação garante a constituição e sustentação do mundo. Inserimo-nos no mundo por meio da palavra e dos atos e “dita inserção não nos obriga a necessidade, como o faz o *labor*, nem nos impulsiona a utilidade, como é o caso da fabricação” (ARENDR, 2005, p.206). Atuar é tomar iniciativa, começar, pôr algo em movimento. A ação pode ser estimulada pelos outros, mas nunca é condicionada por eles. Por isso, a ação é livre. Pressupondo sua interpretação de Agostinho, a que já aludimos anteriormente, Arendt observa que “o princípio da liberdade se criou ao criar-se ao homem, não antes” (2005, p.207).

Porém, afirmar que há ação na escola é problemático. Primeiro, porque Arendt não explicita a relação entre educação e ação nos termos que estou especulando. Em segundo lugar, isso legitima a leitura que se faz da autora como uma “teórica” da política, reservando exclusivamente a ação à esfera pública. Desse pressuposto se interpreta a educação nos termos de “transmissão”, “preparação” e “preservação”, fundada na autoridade e na responsabilidade do professor em relação ao “mundo”. Contudo, não se explicita qual a especificidade (se há) das atividades escolares no marco de compreensão da *vita activa*. Schio, nesse sentido, argumenta:

a educação autêntica [...] objetiva a cidadania. Ela busca preparar os indivíduos para a preocupação com o grupo, com o planeta, com a vida em comum. Ela exercita, assim, o raciocínio, o uso da linguagem falada e escrita, o convívio com os outros seres humanos como singularidades na pluralidade. Enfim, na educação, a ênfase direciona-se àqueles que adentrarão no mundo público, tratando do manejo da palavra e visando ao discurso, à persuasão, e ao consenso (2006, p.232).

De fato, a leitura de Arendt dá margem para uma compreensão nesses termos, pois sua preocupação é com o assédio de novas teorias e de métodos educacionais que “invadem” a

escola americana. Porém, Schio prioriza o aspecto da transmissão, sem esclarecer como ocorrerá essa educação que “objetiva a cidadania”. Por outro lado, recorre a distinção arendtiana entre “educar” e “ensinar”: a educação diz respeito a tornar o mundo familiar ao educando e o ensino comporta os conteúdos do passado. O argumento centra-se na “transmissão” e na “preservação” do mundo e da novidade da criança. Mas, “educar”, me parece, é uma atividade exclusiva do professor, não do aluno, isto é, o primeiro educa o segundo⁴⁶. Qual a atividade do estudante na escola? Ou não se trata de uma atividade e sim de passividade? Ademais, em que medida essa educação que objetiva a cidadania não é uma instrumentalização, no sentido discutido no capítulo anterior?

Schio, portanto, necessita esclarecer o que entende por esse objetivo e como ele se diferencia de outras propostas de “educação para a cidadania” e se é que se trata de uma novidade. Ressalto isso, pois quero recordar o leitor sobre a crítica que estabeleci à escola fundada na lógica do *homo faber*, cuja educação seria um meio para atingir um fim externo. Um modelo de “cidadão” guia a proposta pedagógica e a atuação dos professores, estabelecendo e administrando de antemão o futuro das crianças. Tais ideias estão na contramão do que pensa Arendt, na medida em que não temos o direito de administrar o futuro ou antecipar (e projetar!) nossas utopias nos “recém-chegados” (BRAYNER, 2008, p.55).

Consciente desses dilemas, Almeida (2011, p.93) afirma que apesar da educação ter um compromisso com o mundo e que busque possibilitar uma futura participação nos assuntos públicos, não é o espaço da ação política. “Essa compreensão da educação”, comenta, “como uma esfera que não se confunde com o lugar propriamente político destoa da ideia bastante difundida de que uma educação preocupada com o mundo deve proporcionar aos alunos, *no âmbito pedagógico*, uma espécie de ensaio para a atuação política futura”. Se analisamos o argumento de Schio, parece ser a sua proposta, pois a escola exercitaria o convívio com outros seres humanos visando a cidadania. A escola não é um “faz de conta” em que os alunos teatralizam procedimentos democráticos. Ela “não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo”, sentencia Arendt (2007, p.238). Então, tem sentido defender que na escola há espaço para a ação se ela não é o mundo, não é a política? Como introduzir os “novos” na

⁴⁶ Embora, não exista educação ou ensino sem aprendizado e, portanto, alguma margem de atuação do aluno. O que implica, por seu turno, a relativização da crítica freireana de uma educação bancária fundada na “transmissão”. Segundo Brayner, “o termo ‘transmissão’ em educação indica uma falsa realidade. Se as gerações anteriores de professores que praticaram a ‘transmissão’ como forma pedagógica e, bem ou mal, obtiveram resultados é, porque, de fato, não existiu a transmissão apenas e como tal, mas um investimento pessoal do educando no processo” (2008, p.89).

vida adulta, das responsabilidades, da ação política num espaço de igualdade e liberdade sem cair na paradoxal instrumentalização para a ação?

Como já argumentei, não se pode fingir que se age. Ou há ação na escola ou não há. Se não há, permanece em aberto qual a atividade específica do *escolar*. Diante do argumentado, é evidente que na escola se *labora* ou que há uma lógica da instrumentalidade. Não há uma separação total das atividades, pois a escola é uma instituição de transição e as “formas puras” das atividades da *vita activa* servem para pensar no que estamos fazendo. Ademais, as necessidades biológicas não ficam do “lado de fora” quando se entra na sala de aula. Por isso, as escolas são climatizadas, há espaço para o descanso, a brincadeira, a alimentação, a distração, etc.

3.3.1 A “configuração” escolar da ação

Em Arendt existe a possibilidade de pensarmos uma “ação educativa” – o que vai além dos limites e das condições que a autora teve para tratar do tema - própria do escolar, no sentido de que os professores compartilham o compromisso com a preservação do mundo comum. “Além disso, o âmbito escolar, assim como o espaço público, é o lugar da reunião, do estar-em-companhia” (ALMEIDA, 2011, p.94). Se os alunos estão em conjunto e tratam de um tema que lhes interessa (*inter est*), isto é, mediados pelo mundo (representado pelos conteúdos), não será a ação a atividade propícia para que as pessoas adentrem ao mundo como novidade? Se acreditamos que as escolas são fundamentais para a vida republicana e a existência democrática, não será imprescindível que alunos e professores atuem? Ademais, Arendt argumenta que estamos perdendo o mundo e, nesse sentido, qual a tarefa e responsabilidade da educação?

São cada vez mais os habitantes dos países do mundo ocidental, que desde o declínio do mundo antigo considerou a liberdade em relação à política como uma das suas liberdades fundamentais, a exercer esta liberdade, retirando-se do mundo e de suas obrigações para com ele. Este alheamento do mundo não prejudica necessariamente o indivíduo; até pode permitir-lhe cultivar grandes talentos, elevando-o ao grau de gênio, e por esse desvio o tornando uma vez mais útil ao mundo. Mas com cada um desses alheamentos verifica-se uma perda quase palpável para o mundo; o que se perde é o espaço-entre particular e geralmente insubstituível que deveria ter-se criado entre esse indivíduo e os seus semelhantes (ARENDR, 1991, p.13).

Para Arendt, “o ato mais pequeno nas circunstâncias mais limitadas leva a semente da mesma ilimitação, já que um ato, e as vezes uma palavra, basta para mudar qualquer constelação” (2005, p.218). A ação gera resultados que não podem ser previstos e são ilimitados na

medida em que adentram numa “teia de relações” em que se relacionam com outros agentes e estes respondem às ações mutuamente. Mesmo o “ato mais pequeno” e nas “circunstâncias mais limitadas”. Diferentemente da política, na escola as relações são hierárquicas, baseadas na responsabilidade dos adultos em relação ao mundo e as crianças. Além disso, os “novos” e suas novidades estão protegidos pelos muros da escola, isto é, dos olhares e da luz do mundo público, que não brilha com toda a intensidade nesse espaço de desenvolvimento, de educação e de aprendizado. Para Arendt, “o mundo não lhe pode dar atenção, e ela deve ser oculta e protegida do mundo” (2007, p.236)⁴⁷. Almeida, por seu turno, comenta que “os alunos veem e ouvem os outros e são vistos e ouvidos, mas ainda não são totalmente responsáveis por seus atos e palavras e também não assumem responsabilidade pelo mundo comum, fora da escola” (2011, p.110).

No início de *A condição humana* a autora abre a possibilidade de se pensar a ação num sentido mais geral que a “ação política”, podendo repercutir na educação, quando argumenta que

o novo começo inerente ao nascimento se deixa sentir no mundo só porque o recém chegado possui a capacidade de começar algo novo, quer dizer, de atuar. Nesse sentido de iniciativa, um elemento de ação, e portanto de natalidade, é inerente a todas as atividades humanas (ARENDR, 2005, p.36).

Arendt não se refere à escola. Mas, evidencia que a natalidade significa o nascimento de um novo ser humano capaz de atuar, de iniciar algo novo. Esse poder de começar é a esperança que o mundo deposita na chegada das novas gerações, em sua potencialidade de renovar, refundar e preservar o mundo e os corpos políticos. Se há um elemento de ação inerente em todas as atividades humanas, porque na educação isso seria distinto? Quer dizer, tem sentido negar a possibilidade de ação na escola? Ademais, se a educação tira o homem de sua condição meramente animal, a ação é uma atividade importante na escola, quiçá a mais fundamental:

toda realidade humana que não conquista transcender a dimensão do natural adquire, em diversos contextos de sua obra [de Hannah Arendt], uma acepção negativa. Natureza é sinônimo de um incessante transcorrer que não permite que subsista a uma permanência a que poder dar um sentido. Arrastada pelo ciclo do nascimento e da morte, da geração e da corrupção, a natureza se converte no paradigma de uma ordem necessária em que a espontaneidade absoluta, em última instância, coincide com a liberdade, não logra encontrar expressão (FORTI, 2001, p.321).

⁴⁷ No próximo capítulo, apresentarei uma reflexão acerca do cuidado e do espaço de proteção que representa a escola.

Uma escola que nega a possibilidade da ação é uma escola sem sentido. Como introduzimos os “novos” no mundo? Arendt argumenta que nos inserimos no mundo com a palavra e a ação (2005, p.206). Se a tarefa da escola é realizar a transição entre a esfera privada do lar e o mundo comum, qual a maneira mais coerente de fazê-lo senão pelo discurso e pela ação? Para Brayner (2008, p.48), uma das dimensões seminais da educação é sua relação com a ação, entendida “como a constituição provisória de significados humanos para um mundo que partilhamos com outros homens”.

Ocorre na escola, portanto, a “ação educativa”, em que professores atuam em relação ao mundo quando, por exemplo, escolhem os conteúdos (a parte do mundo) que ensinarão aos alunos. O educador age “na medida em que inicia e interrompe processos, ele surge todos os dias de forma nova, como pessoa (HERMENAU, 2005, p.373) que está em evidência, que é vista e ouvida e, também, capaz de ver e ouvir os outros. Por outro lado, esse “estar em evidência” deve ser entendido de modo restrito, pois “ele não deve permitir ser reconhecido por seus alunos como um igual, falta-lhe o espaço público específico” (HERMENAU, 2005, p.373). Por isso, venho insistindo em denominar a ação referente à educação como “ação educativa”, visto que o espaço da escola e da sala de aula não são espaços públicos, embora as pessoas apareçam, se comuniquem e atuem considerando as indagações do mundo, dos professores e de seus colegas. Hermenau, nesse sentido, afirma que na escola há um espaço de aparência “semi-público”, dada a desigualdade de responsabilidade, de idade e de relação com o espaço público e com a política – que eu denominaria, também, como espaço “pré-político”. Dada a imprevisibilidade da ação, o autor argumenta ainda em favor de uma “ação educativa” ou pedagógica:

se trata de uma ação que deixa-se reconhecer no fato de que agir nunca se pode tratar de uma adaptação de um material permanente à disposição para a realização de um fim definido, mas sempre somente da valorização de um desenvolvimento e do aprimoramento dessa oportunidade por parte do educando (2005, p.370).

Na educação lidamos com “novos” iniciadores, potenciais começadores e capazes de romper com a trama histórica, introduzindo o inédito e o imprevisível no mundo. Assim, educação, como argumentei no capítulo anterior, não é “fabricação”. A cada conteúdo estudado caberá ao aluno a decisão de aprender *aquilo* ou não; de tomar como parâmetro para sua ação ou como meio para conhecer novas coisas, novos tesouros. Por isso, os adultos tentam “domar” a novidade de cada criança, ao estabelecer programas de estudo fechados, metodologias predefinidas e provas que *provem* que o professor trabalhou de acordo com o sistema de ensino e que os alunos absorveram o necessário para passar de ano, de curso ou de disciplina. E o

professor adquire uma “profissão” (com todas as exigências da lógica instrumental do *homo faber*): “os professores foram/são transformados em funcionários civis, prestadores de serviços, empregados/trabalhadores e empresários e, nesse aspecto, tornam-se ‘profissionais’ ocupando posições claras e inequívocas na ordem social” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.136).

Os estudantes agem quando respondem as indagações dos conteúdos, buscando significados e sentidos inéditos - não há mais uma tradição que indica os tesouros mais relevantes que devem ser preservados. Cabe aos professores e alunos a oportunidade de olhar o passado com os olhos desobstruídos de toda tradição (ARENDRT, 2007, p.56). E esse “olhar” pode se revelar na possibilidade de descobrir tesouros inéditos, esquecidos ou de reler o passado de uma maneira nova que ilumine o presente e sirva de exemplaridade para a ação. Interagindo em comum, mediados pelo conteúdo, os alunos e professores criam uma “teia de relações”, com a peculiaridade de que o professor, “principal responsável pela tessitura da teia, traz para ela conteúdos, com os quais os alunos devem se familiarizar e em relação aos quais podem se posicionar” (ALMEIDA, 2011, p.109).

A escola que permite a “ação educativa” deve levar a sério as crianças, suas indagações, afirmações, argumentos e sentimentos. Segundo Biesta,

as escolas que não mostram interesse pelo que os estudantes pensam ou sentem, onde não há espaço para os estudantes tomarem iniciativa, onde o currículo só é visto como matérias que precisam ser inseridas nas mentes e nos corpos dos estudantes, e onde nunca se leva em conta a questão do impacto dos inícios de uma pessoa sobre as oportunidades de os outros começarem, são claramente lugares onde é extremamente difícil agir e *ser* um sujeito democrático (2013, p.184, grifos do autor).

A democracia é uma forma de vida que se pratica no cotidiano e se aprende atuando. E se as escolas constituem e constroem espaços de atuação, em que os estudantes podem aparecer, ser vistos e ouvidos, certamente essa será a sustentação da esperança na renovação do mundo⁴⁸. Embora a ação e a palavra devessem se referir ao mundo. Por exemplo, o professor escolhe parte do mundo que considera importante para ser apresentado aos “novos”. O adulto selecionou a parte do mundo mais significativa para si e deve explicitar os motivos dessa es-

⁴⁸ Talvez “democracia” seja uma palavra carregada de um sentido que nós, filhos da Modernidade, vemos ser reduzida a processos decisórios institucionalizados e institucionalizantes. Mas, a democracia é muito mais que isso, implicando um modo de vida fundado na igualdade de participação, de ação, de reunião e de decisão em relação aos assuntos políticos. Porém, com a Modernidade, a democracia expandiu suas fronteiras: hoje nos referimos à democracia na esfera social, racial e sexual, não exatamente com isso querendo ampliar o espaço da política para todos, mas igualizar as condições de oportunidades na sociedade. Mais adequado para Biesta, e para nós, se quisermos ser minimamente coerentes com Arendt, seria pensar uma educação republicana, ou seja, uma educação preocupada com o mundo comum, com o que é público, inclusive uma educação focada em “oferecer aos indivíduos condições competentes de participação em decisões públicas” (BRAYNER, 2008, p.108).

colha e algumas das outras possibilidades que há. De certo modo, é um exemplo para que os alunos possam escolher a parte do mundo que mais lhes interessa, dando razões e comunicando suas escolhas e contribuindo para a descoberta de novos tesouros e sua respectiva preservação. Do mesmo modo, o mundo, na forma de conteúdos, é capaz de “provocar” *reações* dos estudantes, desde que o professor se interesse pelo que os estudantes pensam ou sentem, como argumenta Biesta. No fundo, os estudantes aprendem com o professor a escolher uma companhia.

Já mencionei a sentença de Arendt de que a escola deve ensinar como o mundo *é* (2007, p.246)⁴⁹, ou seja, inserir os estudantes na realidade, independentemente de quão dura possa ser. Somente assim seremos capazes de assumir a responsabilidade pelo mundo, isto é, não fugir para uma “interioridade” ou uma proteção privada que tende a ser alienante. A autora está pensando no totalitarismo, nas condições da Modernidade, nos “tempos sombrios” em que

foi particularmente forte a tentação, perante uma realidade aparentemente intolerável, de trocar o mundo e o seu espaço público por uma vida interior, ou então de ignorar pura e simplesmente esse mundo em proveito de um mundo imaginário <<como deveria ser>> ou como em tempos remotos havia sido (1991, p.29).

Trata-se de “compreender”: uma atividade interminável que implica na reconciliação com a realidade, cujo resultado é o significado “que produzimos em nosso próprio processo de vida, à medida que tentamos nos reconciliar com o que fazemos e com o que sofremos” (ARENDR, 1993, p.40). A escola, nesse sentido, insere os estudantes na realidade do mundo quando permite que se dialogue sobre ele, se comparta diferentes pontos de vista e se forme uma opinião. Se essa intuição for correta, as relações pedagógicas mediadas pelo mundo e estabelecidas, também, pelo diálogo são relações de amizade, no sentido grego de que a amizade consistia no diálogo (ARENDR 1991, p.35). Para Arendt, “o mundo não é humano só por ser feito por seres humanos, e não se torna humano só por nele se fazer ouvir a voz humana, mas sim, e só, quando se torna objeto de diálogo” (1991, p.36). É por meio do diálogo que humanizamos o mundo e o que se passa nele e em nós. O diálogo *humaniza* no sentido da *humanitas* romana, ou seja, torna os homens cidadãos porque compartilham um mesmo espaço, uma mesma realidade e um mesmo mundo.

⁴⁹ No próximo capítulo, investigarei sobre o significado da “introdução no mundo” com mais detalhes, retomando os pressupostos dessa sentença arendtiana.

3.3.2 “Uma pomba pousou numa rama e se colocou a refletir sobre a existência”

Mais fácil é conhecer o homem em geral do que conhecer um homem em particular.

La Rochefoucauld, sentença 436.

Atualmente, por exemplo, há uma discussão na Lituânia acerca das esculturas do período da ocupação soviética. Como testemunhas dessa era, muitas pessoas querem a retirada dessas obras do espaço público por serem representativas dos valores e atividades típicas do regime sob o argumento de que as esculturas lembram um passado de opressão que ofende a memória daqueles deportados à Sibéria. De algum modo, é a lembrança “fabricada” que foi ressignificada, na medida em que é motivo de recordação de um contexto em que não havia liberdade. Por outro lado, alguns historiadores da arte e da cultura defendem o “direito de existir”, pois elas “foram realizadas por sete artistas lituaneses e são parte integrante da história da arte do país. Desse ponto de vista, elas têm o direito de existir”, argumenta Marija Dremaitė (*Libération*, 2015, p.13). As esculturas não são apenas símbolos de uma ideologia. Como objetos de arte e produção humana, fazem parte do mundo e têm seu sentido constantemente atualizado. O sentido não revela a verdade sobre o mundo, mas é a capacidade de refletir acerca do conhecimento, dos objetos e das relações. Arendt estabelece uma distinção entre “pensar” e “conhecer”, o que nos possibilita defender a existência na escola de um espaço para “conhecer” o mundo e, ao mesmo tempo, compreendê-lo e pensá-lo, intercambiando sentidos por meio do diálogo e da palavra. Assim, agir na escola seria responder as indagações do mundo, porém, não é possível compreender a ação, no caso, a palavra e o discurso, separados do pensamento, embora não “aconteçam” no mesmo momento. Não se trata apenas de atuar em relação ao “conteúdo”, mas de buscar o sentido do que acontece ou, no caso dos alunos lituanenses que estudam o período de dominação soviética, de pensar sobre o sentido daquele acontecimento, bem como da arte e, especialmente, das esculturas.

A partir da distinção kantiana entre *Verstand* (o intelecto) e *Vernunft* (a razão), Arendt argumenta que

o conhecimento sempre busca a verdade, mesmo se essa verdade, como nas ciências, nunca é permanente, mas uma veracidade provisória que esperamos trocar por outras mais acuradas à medida que o conhecimento progride. Esperar que a verdade derive do pensamento significa confundir a necessidade de pensar com o impulso de conhecer. O pensamento pode e deve ser empregado na busca do conhecimento; mas no exercício desta função ele nunca é ele mesmo; ele é apenas servo de um empreendimento inteiramente diverso (2009, p.79).

O conhecer está relacionado, na Modernidade, à lógica do *homo faber*, tanto pela utilização de instrumentos, quanto pela ideia de que a verdade pode ser produzida: não é mais entendida como desvelada ou revelada pela contemplação. Daí se deriva as teorias educacionais que insistem no “aprender fazendo”, sob a ideia de que as crianças devem aprender como o conhecimento é elaborado e não seus resultados finais e provisórios. Não desconsidero a importância de se “aprender a fazer”, entretanto parece um equívoco sustentar as atividades na escola exclusivamente a partir dessa lógica. Reformulando a sentença de Arendt, a escola não é o espaço em que se aprende como o mundo é feito.

A criação do telescópio por Galileu Galilei foi um marco na conquista da verdade e na separação entre ciência e “contemplação”, ademais de se caracterizar pelo início da suspeita moderna acerca dos sentidos. Galileu empregou o telescópio de tal modo que os segredos do universo foram entregues à cognição humana como jamais o seriam sem o auxílio de um instrumento fabricado pelas mãos humanas. Os sentidos eram incapazes de revelar a realidade e haviam posto a humanidade em um rol de enganos e falsidades. Porém, as qualidades do que conhecemos não nos afetam diretamente e em lugar das “objetividades” do universo e da natureza, com os instrumentos é possível que “o homem se encontre só consigo mesmo”, argumenta Arendt (2005, p.288). Assim,

Não a razão, mas um aparato construído pelo homem, o telescópio, o que mudava o ponto de vista sobre o mundo físico; não era a contemplação, a observação e a especulação as que levavam ao mero conhecimento, mas a intervenção ativa do *homo faber*, sua capacidade de fabricar (ARENDR, 2005, p.299).

Por outro lado, em *Entre o passado e o futuro*, Arendt argumenta que há um princípio de ação na Ciência Moderna, no sentido de que ela é capaz de iniciar novos processos na natureza, mesmo quando se propõe apenas a “fabricar” a verdade. Agir na natureza pode ser catastrófico, porque o homem introduz a imprevisibilidade e a ilimitação própria da ação nos processos naturais. Do mesmo modo, a fusão do átomo e a criação da bomba atômica preocupavam Arendt. Eram eventos que não podiam simplesmente ser esquecidos e que marcaram profundamente nossa compreensão sobre a natureza e as relações humanas em períodos de conflitos, como as guerras⁵⁰. “Não resta dúvida”, conclui Arendt, “que a capacidade para agir

⁵⁰ Sobre esse contexto, Sennett comenta: “logo depois da crise dos mísseis em Cuba, aqueles dias de 1962 em que o mundo chegou à beira da guerra atômica, encontrei na rua com minha professora Hannah Arendt. Ela estava abalada com os acontecimentos, como todo mundo, mas também via confirmadas suas convicções mais profundas. Em *A condição humana*, alguns anos antes, ela sustentava que o engenheiro, ou qualquer produtor de coisas materiais, não é senhor em sua própria casa; a política, colocando-se acima do trabalho físico, é que deve tomar a frente. Chegara a essa conclusão na época em que as primeiras bombas atômicas foram criadas, em

é a mais perigosa de todas as aptidões e possibilidades humanas, e é também indubitável que os riscos autogerados com que se depara hoje a humanidade jamais foram deparados anteriormente” (2007, p.95). Pode se entender, mas não se justificar, o apelo Moderno ao conhecimento e ao comportamento em detrimento da ação e do pensamento. Os dois primeiros repousam sob uma, mesmo que frágil, estabilidade, a verdade e as normas, respectivamente. Ademais, é na Modernidade que o pensamento se tornou servo da Ciência (ARENDDT, 2009, p.21) e isso repercute diretamente na educação em geral e na escola em particular quando se privilegia a cognição ao pensamento e se escolhe conteúdos por sua adesão à verdade em detrimento à questão do sentido. Ademais, eleger o que será estudado apenas a partir do critério da cognição e da lógica é privá-los da experiência do pensamento e, no que tange à lógica, se afastar da realidade para adequar-se a uma dedução que “se trata de um movimento interno, sem confrontação com o exterior, com a factualidade, a experiência, o acontecimento” (Amiel, 1996, p.42). A ideologia, no totalitarismo, é precisamente a lógica de uma ideia e a adesão das massas a ela se dá porque as pessoas querem fugir da contradição e do medo de ficar sem uma explicação. Nem toda lógica é totalitária e o importante dela não é tanto a ideia ou o conteúdo, quanto a forma que, no totalitarismo, tudo explica. Para Arendt, “a pretensão da explicação total promete esclarecer todos os acontecimentos históricos – a explanação total do passado, o conhecimento total do presente e a previsão segura do futuro” (2011a, p.523). A ideologia, enquanto explicação total, fecha as possibilidades da liberdade de pensar e da capacidade humana de começar algo novo. Tal como a verdade, a lógica pode instaurar uma tirania e coloca os homens sob as condições do deserto, em que estão separados dos demais e de si mesmos, pois perderam o contato com outros seres humanos e, com esses, perdem a capacidade de sentir e de pensar (ARENDDT, 2011a, p.526).

Seguindo as intuições de Kant, o conhecer não se dá fora do mundo, da natureza ou das condições da sensibilidade. O alcance do intelecto (*Verstand*) coincide com as fronteiras da realidade fenomênica captáveis por nossa sensibilidade (LOBO, 2013, p.93). Kant chegou a essa distinção realizando uma crítica da razão, objetivando fundá-la em novos princípios capazes de refundar a metafísica, estabelecendo os limites e as possibilidades, portanto, do conhecimento humano. E a tarefa “crítica” foi estabelecida sob o “escândalo da razão”, ou seja, “o fato de que nosso espírito não é capaz de um conhecimento certo e verificável em relação a assuntos e questões sobre os quais, no entanto, ele mesmo não se pode impedir de

1945, no contexto do projeto Los Alamos. Agora, durante a crise dos mísseis, os americanos jovens demais para terem conhecido a Segunda Guerra Mundial também haviam sentido medo de verdade. Queria que eu aprendesse a lição: as pessoas fazem coisas que geralmente não sabem o que estão fazendo” (2009b, p.11).

pensar” (ARENDRT, 2009, p.29). Nesse sentido, talvez seja problemático falar de uma “verdade” em se tratando das condições da ciência e da cognição pós-Kant, porque só conhecemos dos objetos aquilo que nós mesmos nele colocamos. Entretanto, kantianamente, a verdade estaria em conhecer as estruturas *a priori* do intelecto e da razão, bem como as condições metafísicas de um “eu transcendental”. De todo modo, só podemos conhecer aquilo que é possível captar pelos nossos sentidos. O restante, o incognoscível *só* se pode pensar.

Ademais, e preliminarmente, a distinção entre “conhecer” e “pensar” está fundada, até agora na filosofia kantiana. Mas, Arendt vai além - porque Kant “permaneceu inconsciente ao fato da necessidade humana de reflexão acompanhar quase tudo o que acontece ao homem, tanto as coisas que conhece como as que nunca poderá conhecer (2009, p.29) - e argumenta que o “conhecer” “deixa atrás de si um tesouro crescente de conhecimento que é retido e armazenado por toda civilização como parte integrante de seu mundo”. O pensamento, por seu turno, “não deixa nada de tangível em seu rastro, e, portanto, a necessidade de pensar não pode nunca ser exaurida pelos *insights* dos ‘homens sábios’” (ARENDRT, 2009, p.80). O “pensar” não produz, não deixa vestígios atrás de si. Depende da comunicação e do diálogo com os outros que garantirão a realidade do pensamento e, ainda, da fabricação, isto é, da atividade do escritor, poeta, filósofo ou historiador que registrará os pensamentos num livro, numa obra. Ou quando o pensamento “aparece” nas obras de arte, nas “coisas-pensamento”. Daqui se apreende uma importante relação entre “pensar” e “agir”: primeiro em seu aspecto de fugacidade e fugacidade. Em segundo lugar, por depender dos outros para ter realidade. Em terceiro, por ser improdutiva e depender da “fabricação” ou da atividade de poetas, artistas e escritores para ganhar a realidade e perdurar no tempo, na História e na memória. Outra diferença em relação à Kant, é que Arendt não limita o pensamento às questões últimas – Deus, liberdade e imortalidade – mas sobre tudo o que acontece, mesmo em relação aos resultados da ciência e da cognição.

Em relação ao conhecimento, cabe à escola introduzir os estudantes na realidade do mundo, em suas “verdades”. “*Conhecer o mundo*, independente do recorte a ser feito, é, portanto, parte fundamental da educação” (ALMEIDA, 2011, p.165, grifo da autora). “Ensinar como o mundo é” implica apresentar aos estudantes os conhecimentos feitos pela humanidade, conhecimentos que participam do mundo, são o mundo e tratam do mundo. As esculturas no centro de Vilnius, por exemplo, possuem um potencial pedagógico, que rompem as barreiras da escola porque estão em espaço público, à vista de todos. Elas são reais, capazes de nos fazer pensar, emocionar e relembrar o passado. Naquele contexto, dialogar sobre as escultu-

ras, seu estatuto de obras de arte e seu simbolismo permite que os estudantes tornem o mundo, ao qual são introduzidos, o *seu* mundo, ou seja, tanto a herança que lhes cabe quanto a importância de lembrar a história de seu próprio país. É preciso conhecer o que de fato ocorreu e, ao mesmo tempo, pensar acerca do sentido, dos acontecimentos e daquelas esculturas. A outra opção, senão a destruição, é o encarceramento das obras num museu que mesmo que sejam “públicas”, no sentido de que são administradas pelo Estado, não são visíveis a todos, porque foram postas sob certas condições simbólicas que não aquelas previstas por quem as criou. De todo modo, há que se escapar da história paralisante, que impede o novo e a ressignificação. “O passado [...] fica aberto. Não se trata de esquecê-lo, mas de elaborá-lo, submetê-lo à força do presente. Por isso, a história é passado vivo; por isso, qualquer teleologia ou cusalismo com a que interpretá-la resulta paralisante” (RAMOS, 2003, p.31).

Mas só o conhecimento não é suficiente para a defesa da especificidade do *escolar*. A questão da relevância do pensamento estava presente desde o início dos estudos de Arendt sobre o totalitarismo. Ao ler sua grande obra, *Origens do totalitarismo*, se tem a impressão de que um dos antídotos contra o totalitarismo é a atividade do pensar, especialmente quando a ação é impossível. Comentei acima, em diversas oportunidades, que é nessa obra que Arendt distingue a solidão do estar só. E o totalitarismo é a organização social da solidão, na medida em que ele tenta destruir a pluralidade humana, convertendo todos os homens em descartáveis, sem senso de sua dignidade e sem a capacidade de se colocar no lugar dos outros. Mas, foi com o julgamento de Eichmann, um oficial nazista de alta patente, que a despertou definitivamente para o tema das atividades do espírito e sua relevância política. Afinal, Eichmann era um homem normal, talvez abaixo da média intelectual, mas sem muitas ambições além de conseguir ter uma “carreira” e, por conseguinte, uma identidade e ser reconhecido por alguma coisa. Espantava o fato dele não ser nenhum monstro ou ser movido por motivos sórdidos ou “diabólicos”. Não era um antissemita convicto, muito menos tinha aderido à ideologia por alguma crença profunda em tais ideias. O que chamou a atenção de Arendt foi sua incapacidade para falar e se comunicar. Utilizava frequentemente clichês, frases prontas, ideias pré-concebidas. “Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de *pensar*, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa. Não era possível nenhuma comunicação com ele” (ARENDR, 2013, p.62, grifos da autora).

É a partir dessa intuição que Arendt utiliza a expressão “banalidade do mal” para se referir aos indivíduos que não eram movidos por algum motivo ou interesse específico na

aniquilação dos judeus, mas que por sua incapacidade de pensar e de julgar, acabaram contribuindo decisivamente para a manutenção do regime. Tratava-se de evitar a essencialização do mal, quer dizer, a atribuição a uma entidade ou a determinadas pessoas e/ou grupos a qualidade de seres malignos, desresponsabilizando os que não eram sádicos, mas que apenas tinham “entrado na onda”. Segundo Vallée, “o contra-senso a evitar é pois o de atribuir toda a responsabilidade do nazismo a um punhado de assassinos dispostos a praticar os piores horrores, porque o problema moral essencial é a aceitação da <<ordem nova>> pela nação quase inteira quando antes da instituição do terror” (1999. p.70). Nesse sentido, a defesa de uma “responsabilidade coletiva” pelos acontecimentos é uma desresponsabilização coletiva, porque não existe o “coletivo”, ninguém é ele ao mesmo tempo em que todos são ele. Ademais, se todos são culpados, ninguém é culpado. O totalitarismo não é “produto” de elementos macrosociais, estruturais. Ele foi levado a cabo por pessoas “normais” e é isso que o torna mais perigoso! O nazismo não foi possível apenas pela participação ativa de determinadas pessoas, mas inclusive pela indiferença daqueles que se demitem da esfera pública alegando não terem “nada a ver com isso”.

O problema do mal extremo infiltra-se no mundo quando os cidadãos abandonam o espaço público-político para se refugiarem na segurança e no aconchego dos valores privados; quando aceitam cumprir ordens que desaprovam, lavando daí as mãos; quando desistem de pensar por si mesmos para irem na onda. Existe uma única defesa contra o totalitarismo: saber desobedecer, ousar pensar pela própria cabeça, nunca desistir de si (VALLÉE, 1999, p.14).

Tanto a despreocupação pelo mundo, pelos problemas públicos, quanto o refúgio na vida privada e em seus problemas protegem o indivíduo da realidade e dos desafios proporcionados por ela à reflexão. Ademais, os clichês, frases feitas, adesão a códigos e a simples obediência cega também protegem o indivíduo da realidade, embora até certo ponto: quando confrontado por situações inesperadas Eichmann parecia indefeso e seus clichês produziam uma espécie de comédia macabra (ARENDRT, 2009, p.18). Talvez alguém poderá indagar sobre o sentido de se tratar de algo tão extremo, o nazismo, numa reflexão sobre a educação e o sentido da escola? Sigo as intuições de Almeida (2011) e Vallée (1999), por exemplo, para argumentar que o totalitarismo sempre esteve no horizonte da “necessidade de compreensão” de Hannah Arendt. Para a primeira, não se pode esquecer, ao se discutir a educação, que ela é uma esperança na continuidade do mundo pela renovação de novos seres humanos. O nazismo destruiu a pluralidade humana que, por seu turno, possibilita a comunicação: se fossemos apenas iguais não haveria necessidade de comunicação. Se fossemos apenas diferentes, não

poderíamos nos comunicar. Eichmann era incapaz de se comunicar porque não partilhava do ponto de vista de outra pessoa, da pluralidade. Os clichês o protegiam dos horrores e, ao mesmo tempo, o afastavam de todo contato humano. É na escola que as crianças estarão em contato com outras pessoas, iguais e diferentes de si e aprenderão a se colocar no lugar das outras e a pensar de variados pontos de vista. Isso não é possível na família e uma educação doméstica, com tutores privados, é uma ideia pré-moderna, quando o espaço público era um tema de poucos e o mundo não estava ameaçado de uma destruição total.

É por essa razão que a educação é um problema político - o que não quer dizer que a política determine o que se passará na escola a partir de uma idealização de futuro. Daí reside a crítica de Arendt às utopias ou projeções de transformações da sociedade por meio da educação, em que há uma intervenção ditatorial do mundo adulto. A educação, para a autora, “não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados” (2007, p.225). As relações pedagógicas são hierárquicas, geracionais, baseadas na responsabilidade dos adultos em relação às crianças e a continuidade do mundo. Educação e política são atividades distintas, apesar da educação ser um assunto político devido ao “interesse” coletivo de preservar o mundo e legá-lo às novas gerações. O impasse da educação, segundo Almeida, reside no fato de que “num mundo extremamente instável [...] qualquer responsabilidade que não esteja diretamente ligada ao próprio bem-estar parece ser uma exigência inaceitável” (2011, p.48). Em meio a uma crise econômica e de descrença na capacidade da política de renovar e refundar um espaço público baseado na ação e na responsabilidade, a educação passa a ser uma preocupação privada, relacionada à sobrevivência, ao *labor*, como analisei no capítulo anterior. Essa educação não está interessada no “milagre do ser”, na busca de sentido. As alterações do capitalismo e de sua cultura apresentam fortes argumentos justificacionais à escola, potencializando mudanças que nada, ou pouco, tem a ver com a especificidade do escolar. Parece-me inevitável que a “solidão organizada” está se tornando uma realidade constante em nossas sociedades: os indivíduos estão trabalhando mais em espaços fora das empresas; são coagidos a mudar, a ser flexíveis e adaptáveis; não são estimulados a estabelecer relações profundas com outras pessoas; percebem que suas vidas estão submersas num fluxo sem sentido e sem fim. É o contexto do “novo capitalismo” em que “não há longo prazo”. A educação parece ser uma daquelas atividades “contraproducentes” pois educar implica uma relação peculiar com o tempo: a escola é o espaço em que passado e futuro se encontram, se tornam presentes. E para tanto, é fundamental o “tempo livre” que se desenrola no “tempo presente”. Sem essa ruptura temporal, as pessoas são jogadas no

fluxo do passado e do futuro, sem que possam “pensar sobre” e “atuar a partir de”. É a descartabilidade potencial de todos nós que urge compreender a especificidade da educação para enfrentar a “solidão organizada”.

As horas em sala de aula, as horas dedicadas à tarefa de casa e demais atividades apenas consomem a possibilidade de se pensar no sentido do que se faz e do que se estuda. Ao criticar a rotina, os trabalhadores e gestores queriam se liberar das amarras de um tempo que não controlavam, que fora feito *para* eles e não *com* sua ajuda. A flexibilidade se converteu na possibilidade da liberdade, contudo “na revolta contra a rotina, a aparência de nova liberdade é enganosa” (SENNETT, 2009a, p.69). Nossas escolas podem parecer antiquadas, excessivamente burocráticas, mas o que se percebe são alunos *cada vez mais com menos tempo*: há um excesso de conteúdos para dar conta, o que não permite que se posicione e se atue em relação ao mundo e, por seu turno, falta tempo de estudo que é o tempo do pensamento, o tempo do sentido. Sem o tempo e o espaço para se buscar o sentido do que se estuda e se faz, estamos sujeitos a fragmentação de nossas vidas, dos conteúdos e do mundo. A narratividade capaz de dar sentido às nossas vidas fica impossibilitada no fluxo constante da vida e no desespero de não se saber *quem* somos.

Quero interpretar a rotina como possibilidade de garantir a existência de um “tempo do pensamento”, isto é, um momento em que se é possível “parar para pensar” porque não se está envolto no turbilhão de atividades ou coisas “para fazer”. A rotina permite o tempo do estudo e, por conseguinte, da busca pelo sentido do que acontece. Porém, a rotina é ambígua e uma defesa de sua presença na escola não é tão clara nem pode estar desatenta a tal ambiguidade. Cabe indagar, antes de tudo, se há um aspecto positivo na rotina? Em que medida ela é uma das condições de possibilidade para o pensamento? Parece que defender a rotina no *escolar* é, ao mesmo tempo, fazer frente à tendência “colonizadora” e/ou “apropriadora” do “novo capitalismo” em relação à educação e à escola. Para Sennett, “a sociedade moderna está em revolta contra o tempo rotineiro, burocrático, que pode paralisar o trabalho, o governo e outras instituições” (2009a, p.35). A rotina pode condenar uma atividade ao tédio e uma relação ao seu final: as relações amorosas quando “caem” na rotina tendem enfrentar uma crise e o fim do amor. É o que se passa, por exemplo, com Emma Bovary no romance de Gustave Flaubert: depois de realizado o casamento, o ideal dos personagens romanescos desvai-se na repetição e monotonia das atividades e na não concretização da felicidade, do amor e da intoxicação. O amor, para Emma, se assemelha a uma tempestade que varre tudo e transforma o mundo e as

condições da existência dos amantes⁵¹. Mas, qual a rotina mais absurda que a ausência de rotina? E, ainda, como estabelecer uma relação de confiança, aprendizado e de amor sem a rotina, isto é, sem a sensação de que algo permanece no tempo ou de que o próprio presente se estende para além do instante?

Sennett investiga sobre a ambiguidade da rotina distinguindo uma interpretação positiva, representada por Denis Diderot, e uma negativa, representada por Adam Smith. Na interpretação do sociólogo, o filósofo inglês pensava que a rotina embotava o espírito, porque o capitalismo exigia que as pessoas fizessem cada vez mais tarefas especializadas, num ritmo de trabalho que não controlavam e se assemelhava ao ritmo do próprio corpo. Segundo Arendt (2005, p.172), “o labor, não o trabalho, requer para alcançar os melhores resultados uma execução ritmicamente ordenada e, na medida em que se agrupam muitos laborantes, uma rítmica coordenação de todos os movimentos individuais”. Nessa situação, a distinção entre homens e máquinas se torna difícil de realizar e, de fato, os trabalhadores se convertem em apêndices à máquina (MARX, 2012, p.114): ambos laborando num ritmo que não lhes distingue. A rotina torna-se autodestrutiva, porque os seres humanos perdem o controle sobre seus próprios esforços. O trabalhador não é um ator ou autor de sua vida, nem produtor em seu trabalho. Nessa interpretação smithiana, “a rotina industrial ameaça degradar o caráter humano em suas próprias profundezas” (SENNETT, 2009a, p.41). Na sala de aula, os estudantes são condenados ao tédio mortal, porque nada de novo acontece nas horas que passam na escola. Na rotina não há acontecimentos, ela “não permite muita coisa em termos de história” (SENNETT, 2009a, p.43). Quando a educação é convertida num trabalho, num simples meio para “ganhar a vida”, a rotina se torna embotadora, como temia Smith. Os conteúdos perdem sentido em si mesmos e os professores podem se habituar a “fazer” o mesmo que “funciona” desde há muito tempo.

Com o tempo, adquiri certo *savoir-faire* pedagógico baseado essencialmente nas mesmas dissertações e nos mesmos autores. Fosse qual fosse a obra estudada, sempre fazia as mesmas perguntas: texto narrativo, texto descritivo, texto de ideias? Estatuto do narrador, formas de enunciação?etc. Minha pedagogia padronizou os livros. Transformou-os em objetos de estudo, ou melhor, em textos de uma coletânea escolar, e me esqueci que era possível ler por prazer (GATTÉGNO, 1995, p.25-26).

O professor, nessas condições, se torna um dissecador, analisa o texto como se fosse um cadáver, algo morto, incapaz de surpreender e nos fazer pensar. A padronização das ativi-

⁵¹ “O amor, acreditava, devia chegar de repente, com grande estrondo e fulgurações – furacão dos céus que cai sobre a vida, transtorna-a, arranca as vontades como as folhas e arrasta para o abismo o coração inteiro” (FLEUBERT, 1972, p.118). No próximo capítulo, analisarei as concepções de “amor” para interpretar a possibilidade da existência de um Eros Pedagógico que faça a mediação das relações entre professores e alunos.

dades acabou por “embotar” o autor e os encantos do mundo, da literatura e da arte, não foram “liberados”, “tornados públicos” na forma de conteúdo, mas eram meros instrumentos que tendem a não se diferenciar dos indivíduos. Nessa “pedagogia que padroniza os livros” não há espaço para que os alunos possam pensar sobre o que leem ou agir a partir deles. São objetos a serem memorizados, utilizados para tirar boas notas e, posteriormente, esquecidos. Em tal lógica, a escola perde seu sentido e a defesa das novas tecnologias se apresenta como um apátnio, quando na verdade é apenas um paliativo para captar a atenção de algo sem sentido.

Por outro lado, Diderot concebia a rotina como um professor necessário para o aprendizado. “O mestre-escola que insiste em que o aluno decore cinquenta versos de um poema quer ver a poesia armazenada no cérebro dele, para ser repetida à vontade e usada no julgamento de outros poemas” (2009a, p.37). A repetição, implícita na rotina, pode conduzir à imaginação, pois ela implica um controle do objeto que é o centro da atenção. Quando memorizado um poema, por exemplo, passa a ser *da* pessoa que o memorizou, isto é, agora é *seu*, pode usá-lo em situações que julgar adequado ou, ainda, pensar sobre ele quando não há o livro em mãos (que linda forma de demonstrar um encantamento pelo momento, por uma pessoa ou uma situação do que ter à disposição da mente um soneto, um *insight* ou uma frase de algum poeta ou filósofo? Ou, diante de um debate, poder recorrer à memória para argumentar com aquela personalidade que pensou tão claramente o que é nosso tema de contenda?).

É quando nos afastamos do mundo que começamos a pensar. O espírito representa-me aquilo que está ausente e isso ocorre mediante a atividade da imaginação e da memória, que armazena o que não é mais. O espírito atua quando não dispomos mais dos sentidos, na medida em que tornamos presentes o “não mais” (passado) e o “ainda não” (futuro). Pensar permite-nos afastarmo-nos das exigências da vida cotidiana e a escola, por seu turno, deve estabelecer um tempo e um espaço distinto da vida e de suas exigências. Essa é a tarefa das metodologias, a de permitir ao aluno deixar seu imediato mundo da vida para encontrar o mundo na forma de conteúdos escolares (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.57) e ter a possibilidade de experimentar o mundo e a si mesmo sem as injunções da utilidade e do “ainda não”. Para Arendt,

a retirada do mundo das aparências é então a única condição anterior essencial para o pensamento, embora não para a filosofia, tecnicamente falando. Para pensarmos em alguém, este alguém deve ser afastado da nossa presença; enquanto estivermos com ele, não pensamos nele ou sobre ele; o pensamento sempre implica lembrança; todo pensar é, estritamente falando, um re-pensar (2009, p.96).

A escola não é o mundo, como já argumentei inúmeras vezes e Arendt insiste nesse aspecto. Isso garante ao pensamento um estatuto de uma das atividades fundamentais do *escolar*, visto que o pensamento acontece quando nos afastamos do mundo, das exigências cotidianas e dos fatos enquanto tais. A escola apresenta o mundo na forma de conteúdos e podemos “ousar” pensar que esses não são propriamente o mundo, mas elementos dessensorializados apresentados num livro, num esquema escrito no quadro negro, ou na fala do professor. Deixei-os com um exemplo algumas páginas acima: as esculturas do período soviético na Lituânia. Não é preciso que elas estejam *presentes* no momento em que se tornam “conteúdos”. São estudadas como obras de arte, instrumentos políticos ou materializações da história. Mas, na aula elas estão lá por meio de *representações*, seja uma fotografia, um vídeo ou a simples memória dos estudantes lituaneses, se for o caso, das esculturas pelas quais cruzam todos os dias e que, talvez, nunca antes as tivessem tomado como objeto de atenção. Heideggerianamente, Arendt afirma que o pensar está fora de ordem, porque não serve ao conhecimento e não é guiado por necessidades e objetivos práticos. Por sua aparente inutilidade, cada vez menos as escolas têm tempo para pensar sobre o que acontece, sobre o que se faz nelas, sobre o mundo e sobre as matérias. O pensar “interrompe qualquer fazer, qualquer atividade comum, seja qual for. Todo pensar exige um *pare-e-pense*” (ARENDR, 2009, p.97). A lembrança do período soviético, das deportações à Sibéria, pode ser o reavivar de uma dor presente numa memória que preferiríamos esquecer. Mas, as esculturas não *têm* esse significado, isto é, o significado não está no objeto, mas é resultado da atividade do pensar. “Pare e pense!” é a lição de Arendt acerca de tudo o que nos acontece. “Procure tempo para pensar sobre o sentido das esculturas, da história, das vítimas, da política”. “Se a estrada de Auschwitz foi <<traçada pelo ódio>>, ela foi <<pavimentada pela indiferença>>” (VALLÉE, 1999, p.18). A indiferença ocorre quando os indivíduos se dispensam da política, das responsabilidades comuns e, também, quando não pensam mais sobre o que fazem, atuam ou lhes acontece.

Sócrates é um exemplo de pensador e cidadão, personagem em que Arendt encontra a articulação entre o “agir” e o “pensar”, embora o filósofo não participasse dos assuntos humanos propriamente ditos, mas se propunha a “examinar as opiniões alheias, pensar sobre elas e pedir a seus interlocutores que fizessem o mesmo” (ARENDR, 2009, p.190). O interessante em Sócrates é tanto sua postura pedagógica, que pode inspirar a escola, quanto a defesa, implícita, de que sem tempo não é possível o diálogo, a persuasão e, em última instância, o pensamento. Na *Apologia* argumenta aos seus interlocutores:

¿Qué merezco sufrir o pagar porque en mi vida no he tenido sosiego, y he abandonado las cosas de los que la mayoría se preocupa: los negocios, la hacienda familiar, los mandos militares, los discursos en la asamblea, cualquier magistratura, las alianzas y luchas de partidos que se producen en la ciudad por considerar que en realidad soy demasiado honrado como para conservar la vida si me encaminaba a otras cosas? No iba donde no fuera de utilidad para vosotros o para mí, sino que me dirigía a hacer el mayor bien a cada uno en particular, según yo digo; iba allí, intentando convencer a cada uno de vosotros de que no se preocupara de ninguna de sus cosas antes de preocuparse de ser él mismo lo mejor y lo más sensato posible (PLATÓN, 2014, §36b-c).

Antes de preocupar-se com os assuntos da cidade, com a política ou os afazeres da “vida”, Sócrates defendia que era necessário levar uma vida coerente e o fazia analisando a si mesmo e aos outros em suas opiniões e preconceitos. A figura de Sócrates é um antídoto ao mal de Eichmann ou Heidegger, por exemplo, porque propunha a todos os cidadãos que pensassem a respeito de si mesmos e de suas concepções acerca de todos os assuntos, especialmente os mais fundamentais. Sócrates era um “moscardo” que com sua ferroada despertava para “o pensamento e para a investigação, uma atividade sem a qual, a seu ver, a vida não valia a pena nem sequer ser vivida” (ARENDDT, 2009, p.194). É nesse sentido que Sócrates despertava as pessoas, num convite para “parar e pensar” e, em nosso contexto, com o intuito de perseguir o sentido de tudo o que nos acontece, compreendendo a realidade e nos reconciliando com ela. Sócrates também era uma “parteira”, que trazia à luz os pensamentos alheios e purgava as pessoas de suas “opiniões” e concepções não examinadas. Ademais, como “arraia-elétrica” podia paralisá-los em virtude das perplexidades que a investigação conduzia e frequentemente levava os diálogos a aporias, mas que ao menos livrava os homens da falsa opinião segundo a qual eram sábios, apesar de ignorantes.

O exemplo do filósofo demonstra que o pensamento não torna as pessoas melhores e não produz nenhuma doutrina ou crença. Pelo contrário, como uma “ventania” é capaz de “varrer” da mente aquelas ideias, doutrinas ou crenças que julgávamos suficientemente adequadas quando, na realidade, eram demasiadamente frágeis para suportar uma investigação. Por isso, o pensamento pode provocar uma espécie de paralisia, na medida em que é atordoante, nos deixando inseguros sobre o que parecia acima de qualquer dúvida. Os significados encontrados sempre precisam ser revistos e os acontecimentos ressignificados, porque o pensamento não “produz” “verdades” e a escola não pode se limitar a introduzir os estudantes na cognição. “O conhecer é apenas uma forma de se relacionar com o mundo, a qual, embora necessária, por si só se mostra insuficiente, porque carece de sentido” (ALMEIDA, 2011, p.176).

Mas, como a atividade do pensar pode ter espaço na escola sendo que se trata de algo que se realiza quando estamos a sós? Sócrates, como pensador, retirava-se para pensar, para analisar suas opiniões depois de ter-se com seus concidadãos ou mesmo antes de um diálogo acerca de alguma temática específica, como por exemplo, o amor, antes do banquete: “entonces Sócrates, concentrando de algún modo el pensamiento en sí mismo durante el camino, se iba quedando rezagado, y, como él lo esperaba, le ordenó que siguiera adelante” (PLATÓN, 2014, §174d). Sócrates nos ensina sobre o pensar quando dialoga e, também, quando “para para pensar”, quando seus pensamentos são objetos de investigação. A sala de aula é um espaço importante para pensar porque, como argumentei, se estabelece uma ruptura com o “tempo produtivo” e se instaura um “tempo livre” no qual importa a relação dos estudantes com o mundo. No caso do pensar, quando acontecimentos ou coisas são objetos de investigação acerca de seu sentido, nada pode abalar o professor quando é indagado por um estudante acerca do sentido daquilo que se está estudando. É a pergunta fundamental a ser feita, afinal, se a escola não pode apresentar possibilidade de sentidos sobre o mundo, a educação em si mesma carece de sentidos. Por outro lado, a atividade do pensamento, quando cultivada como hábito reafirma a pluralidade humana, pois quando pensamos estabelecemos um diálogo conosco mesmos, numa específica dualidade no interior da unicidade (ARENDETT, 2009, p.205). É o “dois-em-um” socrático, a essência do pensamento. Eichmann estava numa situação inusitada, porque não era “um”: não atuava, não participava da política, não aparecia aos demais por meio do discurso e da ação, apenas seguia as regras e os ordenamentos; por outro lado, não se retirava do mundo para pensar, para prestar contas consigo mesmo acerca de suas convicções, nunca se fazia companhia: tratava-se de uma solidão atordoante. “Existencialmente falando, o pensamento é um estar-só, mas não é solidão; o estar só é a situação em que me faço companhia. A solidão ocorre quando estou sozinho, mas incapaz de dividir-me em dois-em-um, incapaz de fazer-me companhia” (ARENDETT, 2009, p.207).

Num contexto em que “não há mais longo prazo”, “pare e pense” pode ser a condição de possibilidade para enfrentar “a corrosão do caráter” produzida pelo “novo capitalismo”. Era a ausência de pensamento que chocava em Eichmann. Mas, era o que indignava Arendt quando lembrava dos intelectuais alemães, Heidegger em especial, que se deixaram levar pelas teorias e lógicas dos nazistas. Quer dizer, o caso de Eichmann é realmente preocupante, porque se tratava de um indivíduo aparentemente normal que havia contribuído com as “fábricas de mortos”. Entretanto, o que dizer dos pensadores profissionais, os filósofos, que ade-

riram ao nazismo? O problema, segundo Arendt, “não era tanto o que faziam os nossos inimigos como aquilo que os nossos amigos faziam” (2001, p.24). E completa:

eu vivia num meio intelectual, mas conhecia também outras pessoas e podia verificar que seguir o movimento era por assim dizer a regra entre os intelectuais, ao mesmo tempo que não era esse o caso nos outros meios. E isso foi uma coisa que nunca pude esquecer. Deixei a Alemanha sob o efeito dessa ideia, que era naturalmente exagerada: nunca mais! Nunca mais quero saber dos intelectuais para nada, não quero ter nada a ver com essa sociedade (ARENDR, 2001, p.24).

Foi perturbador ver seu amigo, amante e mentor aderir às ideias que a afetavam diretamente. E sua atividade como pensadora era compreender o que havia acontecido e por que homens que se dedicavam ao pensamento se implicaram na destruição da pluralidade humana e, por isso, da possibilidade do pensamento! “A ligação de Heidegger ao nazismo é muito mais do que a decepção provocada por um homem e um filósofo, é um fiasco da filosofia. Como foi possível com Heidegger? Não será de se desesperar de toda a filosofia?” indaga Vallée (1999, p.17).

No automatismo de nossas vidas, conduzidas pela necessidade de sobreviver, de ter sucesso e conquistar respeitabilidade é difícil “parar para pensar”. É por essa razão que escolhi o filme de Roy Andersson (2014) como título dessa seção. Ao querer evidenciar a trivialidade da vida e de um mundo assolado pela guerra, o diretor e escritor escolheu o tema de uma pintura de Pieter Bruegel, *Os caçadores na neve* (1565). O intrigante dessa obra é que todos os personagens estão a fazer alguma coisa, menos um par de pombas que parece estar pensando sobre os humanos que estavam abaixo ocupados com seus negócios. Por isso, uma pomba posou numa rama de árvore e se colocou a refletir sobre a existência. Nesse contexto, são os animais que param para pensar.

Fazer a exigência de “parar para pensar” pode ser um exagero se observarmos que as pessoas estão tão excessivamente ocupadas e que não há tempo para parar. Mesmo dormir não é parar, mas garantir um descanso do corpo visando a continuidade do metabolismo social do capital, o qual exige corpos descansados e dispostos para continuar a trabalhar. Entretanto, não somos meras vítimas de um sistema kafkianamente estruturado para destruir qualquer possibilidade de ação e/ou pensamento. Mesmo num contexto que exigia trabalhar em algo por meio do qual Kafka não conquistaria nenhum senso de respeito próprio, eram os momentos de saída do mundo os mais propícios para escrever aqueles pensamentos que, quiçá, estavam sendo cultivados na rotina que se supunha embotadora.

Sennett, em *O artífice*, se posiciona de modo distinto do escolhido por Arendt (segundo sua interpretação) quando o tema é a atividade do pensamento. Enquanto Arendt argumen-

ta que o pensamento acontece na medida em que nos afastamos do mundo, quando estamos a sós conosco mesmos, o sociólogo compreende que há no “fazer” a possibilidade do pensamento: “as pessoas que trabalham juntas certamente conversam a respeito do que estão fazendo” (2009b, p.17), entretanto, é possível que não indaguem acerca do sentido do que fazem, mas suas conversas giram em torno de aspectos cognitivos e funcionais. Penso que Sennett não estabelece a distinção entre “pensar” e “conhecer”, por um lado, muito menos aprofunda aquela entre “*labor*” e “*fabricação*”, por outro. Sobre esse segundo par conceitual, sua interpretação da distinção arendtiana é demasiado superficial, embora em certo sentido um tanto inédita, na medida em que pretende restaurar a dignidade do *animal laborans* enquanto um ser capaz de pensar sobre aquilo que faz numa atividade rotineira, implodindo a distinção entre *animal laborans* e *homo faber* por ser falsa (SENNETT, 2009b, p.17). Porém, o autor sabe que as condições atuais dos trabalhadores não os permitem pensar, especialmente no contexto fluido das redes, da flexibilidade degradante e da adaptabilidade às constantes mudanças. Contra isso, a obra mencionada é uma tentativa de explicitar que a “habilidade artesanal” é fundamental para que as pessoas adquiram respeito em relação a si próprias e compreendam o que estão fazendo, porque ela “designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo” (SENNETT, 2009b, p.19). O artesão pode ser um exemplo, inclusive ao professor e ao aluno, porque está focado na coisa mesma. O objeto ou o conteúdo estão presentes, naquele momento, em sua inteireza. Por isso, abrem a possibilidade de iniciar processos imaginativos que nos permitem fazer melhor as coisas (SENNETT, 2009b, p.19), pois o artesão não está apressado pelo mercado, mas dedica seu tempo ao objeto, à sua manipulação e investigação criativa.

A habilidade artesanal seria uma produção derivada da inquietude do artífice, de sua consciência no uso dos materiais e no conhecimento da atmosfera de sua oficina. Uma característica desse arranjo formativo refere-se ao engajamento, isto é, à disposição e à capacitação desenvolvida em longo prazo. [...] O tempo faz-se necessário no processo formativo, sobretudo no período que ora experienciamos, no qual há uma predominância dos valores ligados à cultura do novo capitalismo (SILVA, 2015, p.101-102).

O artesão seria um exemplo formativo, pois está ocupado com o objeto que manipula livremente, sem as preocupações imediatas do consumo ou da venda. Ademais, ele controla o espaço, as ferramentas e, é claro, o tempo. As relações que estabelece lhe permitem compreender mais o objeto e a si mesmo, suas potencialidades, capacidades e habilidades, podendo estabelecer uma rotina não degradante, isto é, uma rotina em que a atuação é possível, porque é a partir da repetição de uma atividade que se torna capaz de entender toda a atividade e ob-

jeto em sua inteireza. O exemplo do artífice pode ser importante para pensarmos o ensino técnico: “trabalhar um motor, carpintear uma moldura de janela. Isso é importante, mas não é diretamente uma função da vida produtiva: o carro não precisa ser entregue, a janela não precisa ser vendida. A escola é o lugar onde o trabalho ‘não é real’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.42). A repetição de uma atividade gera a base de compreensão sobre o objeto ou “coisa” que estamos manipulando. Pode ser um motor de um carro ou um texto. Ler várias vezes um texto, reescrever um parágrafo, reler um artigo ou poema visando sua memorização não são atividades em si mesmas alienantes. Depois de ter memorizado o objeto, quando “sei de cor” suas características e funcionalidades, deixo de prestar atenção nas particularidades e posso me preocupar com seu sentido ou com a sua transformação criativa. Segundo Sennett, Diderot não pensava que a rotina fosse degradante, mas que era capaz de gerar narrativas porque as regras e os ritmos de trabalho evoluem aos poucos:

nós testamos nossas alternativas em relação aos hábitos que já dominamos. Imaginar uma vida de impulsos momentâneos, de ação a curto prazo, despida de rotinas sustentáveis, uma vida sem hábitos, é imaginar na verdade uma existência irracional (SENNETT, 2009a, p.50).

A rotina, portanto, é a base sobre a qual podemos pensar e atuar, crescer, nos desenvolvermos, descobrirmos e testarmos nossas capacidades e habilidades, escrevendo uma narrativa sobre nós mesmos e nossa relação com o mundo e com os conteúdos. A rotina garante uma segurança acerca do presente e do futuro, estabilidade imprescindível para o pensamento. Ademais, Arendt define a atividade do pensamento como “o hábito de examinar o que quer que aconteça ou chame a atenção, independente de resultados e conteúdos específicos” (2009, p.20). O pensar não é fabricação, por isso não gera resultados, e pode ser ensinado, porque é um hábito. Se a atividade do pensar é um hábito, quer dizer que ela não é natural, embora se apresente como capacidade em todos os homens e não apenas como uma atividade exclusiva de uns poucos, os filósofos. Se o pensamento implica o hábito de examinar tudo o que nos acontece ou chame a atenção, a escola se torna o lugar privilegiado para o seu aprendizado. Os pais estão ocupados ganhando a vida, tratando de questões referentes à esfera privada, embora seja sua responsabilidade o desenvolvimento e cuidado da criança com vistas ao mundo. Seria desejável que os pais ou responsáveis já inserissem as crianças no hábito de pensar sobre o que acontece, sobre as coisas e fatos, mas nem todos têm tempo ou aprenderam a pensar por si mesmos. Mesmo na Grécia Clássica, berço da Filosofia, os cidadãos não estavam suficientemente habituados a pensar: Sócrates pratica a *maiêutica* no coração da cidade, disposto a analisar as opiniões e pontos de vista de todos os cidadãos.

Arendt não esclarece como se adquire esse hábito, muito menos sua relevância educacional, o que me leva a buscar auxílio em Aristóteles, filósofo que compreendia que as virtudes implicam um estilo de vida permanente e constante. É sob o mesmo pressuposto que Senett fala em caráter, o qual depende de constância, permanência e de valores pessoais que os indivíduos atribuem a si mesmos ao longo da vida. Numa cultura do “novo capitalismo”, constância, permanência e hábitos são palavras e atitudes “fora de moda”. Se atualizarmos os pressupostos éticos de Aristóteles para nosso contexto, talvez estejamos enfrentando a impossibilidade cultural da aquisição da virtude e, talvez, do pensamento. As virtudes são aprendidas pelo ensino, pela experiência, pelo tempo e pelo hábito. As primeiras permitem a aquisição de virtudes intelectuais e o hábito é a condição de possibilidade das virtudes morais. Um indivíduo virtuoso é aquele que não atua esporadicamente com justiça, por exemplo, mas que a justiça é uma constante em suas ações. O hábito é uma possessão estável e, enquanto conceito, indica “algo desenvolvido e incorporado de forma estável pelo homem para além da necessidade natural” (CENCI, 2012, p.49). Ademais, “a aquisição da virtude moral depende do *exercício reiterado de ações* em conformidade com ela. A virtude, então, permanece no homem de maneira estável, o que tornará mais fácil posteriores atos virtuosos” (CENCI, 2012, p.49-50, grifos meus). Para meus objetivos, me interessa mais a compreensão aristotélica de hábito do que sua concepção acerca das virtudes. Contudo, é interessante destacar que Arendt argumenta que o pensamento é um dos antídotos contra o totalitarismo, pois ele é capaz de evitar que as pessoas sigam cegamente uma ordem simplesmente por ser uma ordem, sem pensar no seu sentido ou nas suas consequências. Por isso, a defesa da rotina e do hábito na educação são relativas, isto é, se referem apenas à aquisição do pensamento e do estudo como modos do homem de se relacionar com o mundo pois, em última instância, o pensamento questiona tudo, inclusive a si mesmo e os hábitos que lhe possibilitaram. Melhor dito, o hábito de pensar também deve ser objeto do pensar. Para o pensamento, não há assuntos proibidos⁵².

As regras e as normas, interiorizadas como disciplina, não são um fim da educação, mas meios para o estudo, o pensamento e a possibilidade de ação em relação ao mundo. Para Masschelein e Simons (2013, p.65), “as tecnologias da educação escolar são técnicas que, por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo; isto é, focam a atenção em alguma coisa”. Não há como “parar para pensar” ou “atuar em relação a” se os estudantes

⁵² Para Vallée (1999, p.73), “o que Arendt denuncia é pois uma moral que já nada tem de uma moral e não passa de mero conformismo. Quando se toma o hábito de aplicar regras mecanicamente, sem as compreender nem as interrogar, é grande o risco de nunca mais ver a diferença entre o que tem autenticamente um valor e o que não tem nenhum, ou mesmo o que é francamente criminoso, por pouco que isso seja considerado uma obrigação social”.

estão desatentos em relação a aula e ao conteúdo. O hábito de estudar e de pensar não é natural e a escola deve criar as condições para que a aula aconteça e os estudantes estejam presentes para o conteúdo. Nesse sentido, o professor dispõe de meios para conquistar a atenção dos alunos e a atenção implica uma dedicação sobre algo para além da imediatividade de um presente efêmero. A escola do “tempo livre” é o momento da atenção, “que é o tempo de considerar o mundo, de estar presente nele (ou estar em sua presença), atendendo-o, um tempo de entrega para a experiência do mundo, [...] um tempo cheio de encontros (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.164). Mas, a atenção também é um problema central de nossa época, na medida em que ela “se apresenta como um bem possível de ser perdido” (2016, p.10), afirma Christoph Türcke. Para esse filósofo, o déficit de atenção é um subproduto indesejável do capitalismo, em que cresce a cada dia o número de crianças e jovens incapazes de se concentrar numa tarefa específica por muito tempo. Türcke não fala da especificidade do “novo capitalismo”, mas será que a cultura do “não há longo prazo” não contribui decisivamente para a “cultura do déficit de atenção”? O comportamento das crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) “dá testemunho tanto de fastio como de carência. Neles algo foi perturbado” (TÜRCKE, 2016, p.15).

Não vou me ater aos argumentos psicanalíticos do autor, mas aos elementos que contribuem para minha crítica ao “novo capitalismo” e as alternativas apresentadas para estruturar uma escola e práticas pedagógicas que auxiliem os estudantes a estarem atentos à aula, ao conteúdo e, portanto, capazes de pensar e agir. Em relação ao pensar, se não estivermos atentos, não há pensamento. Apenas fluxo de ideias sem sentido. O fator que pode ter contribuído para o desenvolvimento de uma cultura do déficit de atenção foi o “choque da imagem”, impulsionado primeiramente pelo Cinema e, posteriormente, pela televisão, a internet e, é claro, a propaganda. Entretanto, enquanto estávamos nos primeiros anos da descoberta dos irmãos Lumière, ainda havia a possibilidade do pensamento, ou seja, de “parar para pensar”, compreender e indagar sobre o sentido do que a imaginação técnica havia criado. “Entre um filme e outro havia tempo de sobra para se assimilar o que fora vivenciado. Não se impunha de imediato a fita seguinte, o próximo *talk-show* ou noticiário” (TÜRCKE, 2016, p.31).

O problema ocorre quando a lógica do cinema, a sucessão de imagens e os solavancos das guinadas que exigem constantemente uma nova e fugaz atenção acaba por “desgastar” nossa capacidade para centrarmos-nos em uma única coisa ou tema por muito tempo, pois estamos submetidos a uma estimulação ininterrupta. Acreditando estar na vanguarda das teorias pedagógicas, os apologistas da adaptação da escola às novas tecnologias da informação veem

que tais ferramentas podem contribuir para o aprendizado, em virtude de que são capazes de captar a atenção das crianças e jovens. Porém, é uma “meia atenção”, porque a atividade não perdura ao longo do tempo. O cérebro possui uma plasticidade e flexibilidade que lhe permite se adaptar a novos estímulos. Contudo, no novo “regime de atenção”, não há o tempo para que esses se estabilizem e se transformem em base para novos padrões estáveis (TÜRCKE, 2016, p.40). É nesse contexto, segundo Türcke, que as crianças “montam seus cérebros” (2016, p.41). Contexto do “novo capitalismo” em que “não há longo prazo”. A ironia é que essa constante excitabilidade de nossa atenção aliada com a necessidade de estar sempre re- vendo a base de nossos conhecimentos para melhor se adaptar às exigências do mercado acaba se auto-implodindo, porque não há tempo para que o cérebro se adapte aos novos estímulos, sendo constantemente sobre-exigido. A plasticidade do cérebro permite, como argumentei, sua adaptação e essa está relacionada com o ambiente. Mas, num contexto em que há sempre novos estímulos, não ocorre a adaptação, porque não há o sossego para a estruturação de um novo padrão. Deste modo, o filósofo comenta que só o medicamento não resolve o TDAH, pois se trata, principalmente, de uma questão cultural. Assim, se temos alunos cada vez mais desatentos, desinteressados, desestimulados e sem vontade de aprender, como lhes ensinar a ter o hábito de pensar, de estudar, de conhecer e de atuar sobre o mundo? O apolo- gista das novas tecnologias na educação dirá que é fundamental transformar a escola, adap- tando-a aos novos paradigmas da informação, facilitando o acesso aos computadores, tablets, smartphones, etc., com o objetivo de que os estudantes possam ser mais ativos em seu proces- so. E um dos argumentos para essa defesa é o aumento do interesse, do aprendizado e da aten- ção nas aulas. Porém, trata-se de um engano.

Logo que eles tenham alcançado o objetivo, quando objetos ou parceiros deixem de interessá-los, empalidecem as representações do objeto ainda há pouco ansiado, da ação ou do contato com o outro, e com um movimento manual, um clique no tecla- do, eles se afastam, como se nunca ali estivessem estado (TÜRCKE, 2016, p.53).

É possível que não atuem. Respondem a estímulos. E nessa relação com a imagem, que capta a atenção, não há atenção propriamente dita, na medida em que ela não perdura no tempo. Por perdurar no tempo, a atenção requer a memória, que torna presente o “não mais” e, por isso, estar atento em algo permite ao indivíduo que compreenda o que passou e seja capaz de captar o sentido. A escola precisa fixar o estudante além do instante, isto é, estudar exige atenção. A atenção, por seu turno, só é possível quando há tempo, memória, imaginação e a capacidade de pensar. Nesse sentido, os alunos aprendem a dedicar sua atenção em algo apenas num ambiente estável com atividades relativamente permanentes, isto é, que perduram

ao longo do tempo sem serem afetados por imagens ou estímulos diversos. A multitarefa, típica de empresas de ponta, é um inimigo ao aprendizado que exige atenção. “Quanto mais coisas a pessoa consegue executar ao mesmo tempo, mais versátil ela se torna e mais tempo consegue poupar” (TÜRCKE, 2016, p.61). É a lógica das reengenharias, que reduzem o tamanho da empresa e provocam demissões no intuito de fazer mais com menos. Entretanto, não se pode dar mais atenção para mais coisas. Ou dedicar a mesma atenção para várias coisas. Uma atenção repartida é uma meia atenção.

A atenção custa força, não consegue se prender a alguma coisa por horas a fio e sem nenhuma pausa; recorrentemente precisa relaxar, tal como os músculos se distendem para de novo poderem se tencionar. Mas, enquanto se concentra sobre algo - algo intencionado -, ela não consegue ao mesmo tempo se prender aleatoriamente a várias outras coisas (TÜRCKE, 2016, p.61).

A sala de aula deve ser um ambiente onde a atenção seja possível: em que a desatenção não ocorra por fatores como ruídos, clima inadequado, acesso livre ao celular (e outros aparelhos que “sequestram” e desviam a atenção), desconhecimento do conteúdo e/ou desinteresse por parte do professor, falta de metodologia ou um “espontaneísmo metodológico”, instabilidade, carência de avaliação e de um ritual pedagógico, etc. Pennac, sobre a aula de francês, comenta que “essa hora de gramática deve ser uma bolha no tempo. Meu trabalho consiste em fazer que meus alunos sintam que existem *gramaticalmente* durante esses cinquenta e cinco minutos” (2015, p.108, grifos do autor). Para tanto, o professor precisa estar preparado. Ele também deve existir gramaticalmente, ser a encarnação do conteúdo e saber criar condições para que os alunos possam experimentar sua “existência gramatical” naqueles cinquenta e cinco minutos. Ademais, a sala de aula é um espaço privilegiado para que as pessoas compartilhem atenção, aprendendo a estar em conjunto sobre um texto, um livro ou pintura para, após, ter a oportunidade de fazê-lo sozinho. “Só é possível aprendê-la [a atenção] em comunidade. Mais ainda: somente pela atenção é que se aprende a comunidade humana” (TÜRCKE, 2016, p.72).

É compartilhando a atenção com os adultos que a criança aprende a dedicar atenção numa atividade ou objeto. Na escola é a consolidação do senso de comunidade, isto é, de que pertencemos a uma comunidade de seres humanos capazes de pensar, compreender, conhecer, atuar e estar atentos em conjunto. Isso ocorre porque somos iguais e, portanto, podemos estar atentos às mesmas coisas, nas mesmas condições e, potencialmente, por um período de tempo semelhante. Por outro lado, é por meio da palavra e da ação que nos distinguimos dos demais, pois somos singularmente diferentes. “A pluralidade é um fato ontológico fundamental”

(VALLÉE, 2016, p.26) ao mesmo tempo em que compartilhar a atenção é aprender, também, que temos um mundo em comum em que é possível estar atentos em conjunto. Além disso, “todo sentimento de realidade nos vem dos outros” (VALLÉE, 1999, p.26) e “estar vivo significa ser possuído por um impulso de autoexposição que responde à própria qualidade de aparecer de cada um” (ARENDDT, 2009, p.37). Mas, não é só o indivíduo que conquista uma sensação de realidade quando atua com os outros. O mundo passa a ser real porque compartilhamos com outros seres singulares que provam sua existência, falando e atuando sobre ele.

A escola nos retira do horizonte privado de existência e nos coloca em contato com outros seres humanos e com a amplitude do mundo impossível de ser “descoberta” com uma educação ou instrução exclusivamente privada. É onde comunicamos nossos pensamentos por meio da palavra e a palavra é um modo de atuar. Deste modo, não há “ação educativa” sem o pensamento, pois o conhecimento não é inato e o pensamento é um processo de construção e destruição, isto é, construção de sentido e questionamento do sentido. Para Arendt, “a atividade do pensamento é como a teia de Penélope: desfaz-se toda manhã o que foi terminado na noite anterior” (1993, p.151). O pensamento não “produz” e seus resultados são submetidos à comunidade de sentido quando comunicados, isto é, quando por meio da palavra o pensamento ganha realidade. Por outro lado, “todo pensamento deriva da experiência, mas nenhuma experiência produz significado ou mesmo coerência sem passar pelas operações de imaginação e pensamento” (ARENDDT, 2009, p.106). Por isso, o ensino não tem a ver somente com o conhecimento, mas também com a busca de significado. E sem significado, os estudantes não prestarão atenção ou não se dedicarão com esmero ao conteúdo. “O significado daquilo que realmente acontece e aparece enquanto está acontecendo só é revelado quando desaparece”, infere Arendt (2009, p.153). O significado é o que orienta também as ações dos professores e dos alunos. É por meio dele que os novos se relacionarão com o mundo e sua cultura, não pela utilidade. A necessidade de pensar só pode ser satisfeita pelo próprio pensamento e, portanto, o sentido só pode ser buscado por meio da atividade do pensar. E essa atividade é possível na escola (e talvez seja o único espaço privilegiado no contexto do “novo capitalismo”) porque é a instituição que se funda numa concepção de “tempo livre” e “tempo presente”, ou seja, a *skholé*.

4 EROS PEDAGÓGICO E O AMOR MUNDI

Que personne ne se leurre: le règne du prof. savoir absolu-maître absolu est bien fini. Ceux qui règnent encore un naufragé se cramponne à une bouée de secours. Ceux-là refusent de voir d’abord l’enfant, d’abord l’adolescent, bien plus préoccupés par la vie, l’amitié, l’amour, la vie sexuelle, leurs problèmes affectifs et familiaux, que par un savoir que ne leur sera jamais utile. 90% de mes élèves n’iront jamais en France, n’utiliseront jamais la langue française dans leur vie d’apprenti boucher, de foreur en mer du Nord, ou d’ouvrier à l’I.C.I., grande compagnie chimique. Alors ? Mon rôle de professeur de français s’arrête lorsque je vois l’ennui et le désintérêt. Mon rôle d’éducatrice commence lorsque je peux apporter une opinion sur tel ou tel problème, lorsque je peux donner (et je dois le donner) un peu d’amour à une poignée d’enfants oubliés par le système capitaliste, naufragés involontaires dans un monde dominé par le travail et l’argent.

R. Galisson

Se há um domínio burocrático na escola, se há uma impessoalidade e um anonimato que determinam e guiam as ações dos professores e demais “técnicos do ensino”, isto afeta diretamente a capacidade de ser sujeitos singulares no presente e, quiçá, num futuro, como habitantes do mundo. O desabafo de um professor de francês na Inglaterra que pensa que seu conteúdo não é útil para jovens e adolescentes preocupados com a imediatividade de suas vidas é agudizado com uma situação social que se esquece de suas singularidades, de seu “eu mesmo” em nome da formação de trabalhadores, consumidores ou, politicamente, de cidadãos democráticos. Ademais, a escola parece atestar a impossibilidade de singularizar-se quando contribui ao esquecimento provocado por situações de desigualdade social, em que os “não-trabalhadores”, não consumidores ou, em outros termos, incompetentes para o sistema capitalista não são nada mais do que *ausência*. Diante desse panorama Galisson clama pelo amor, por seu dever de doar um pouco de amor àqueles jovens esquecidos. Quando a escola se torna uma guardadora de crianças e jovens para que os pais possam ir trabalhar tranquilamente, talvez o único lugar, antes da vida adulta, em que os estudantes receberão afeto é na escola, por meio dos professores – outros adultos imediatamente responsáveis por sua introdução no mundo.

Daniel Pennac, autor já citado, escreve que numa situação em que não conseguia seguir os demais na compreensão do conteúdo, suas raras satisfações vinham de uma possibilidade de afeto de algum adulto na escola. “A abjeta sensação de felicidade quando, pelo contrário, me soltava palavras vagamente amáveis que eu armazenava de imediato como um te-

souro da humanidade...” (2008, p.32). Ou quando organizava a compra de um presente para um professor na tentativa frustrada de “roubar para comprar o afeto dos adultos” (PENNAC, 2008, p.33). Sim, são crianças desesperadas, à deriva de qualquer laço social ou afetivo que lhes permita crescer. Laços que não são construídos na esfera pública, na política, mas, especialmente, na esfera privada da família. Tratados como *ausência* ou como *vir-a-ser* alguém ou algo, o presente se converte em um meio para um futuro que não é e, talvez, não será. Além de que a função não tenha sentido, a imposição de um futuro, que não é, condena o presente. Para Arendt, “ligados constantemente pelo desejo e pelo temor a um futuro que é incerto, privamos a cada momento presente de sua serenidade, de sua intrínseca relevância, que somos incapazes de desfrutar. E assim o futuro destrói o presente” (2009, p.26). O irônico, e quero insistir nisso, é que o futuro não existe. É um tempo que não chegou. Como algo que não é tem tanta força destruidora da capacidade de singularizar-se no presente? Por isso, penso, a revelação da singularidade dos indivíduos não pode ser uma promessa. Ela precisa ser um acontecimento no presente, para que não se converta na redução de um *quem* para um *que* por meio do trabalho.

“Aquele infância não foi divertida, e recordá-la tampouco é” (PENNAC, 2008, p.78). Nossos alunos passam cerca de 11 ou 12 anos nas instituições (aproximadamente umas 6-8 horas diárias) e raramente podemos dizer que nelas são felizes. Um dia, uma hora sem avisar, os professores ou os pais começam a “chacoalhar o passado como uma vergonha e o futuro como um castigo”, sentencia Pennac (2008, p.59). E o autor define que um elemento de sua metamorfose, ou seja, quando chegou a ser alguém, foi “a irrupção do amor na minha suposta indignidade. O amor! (PENNAC, 2008, p.83). Como o amor é capaz de tirar o indivíduo de sua indignidade e permitir que ele seja indivíduo singular? Ademais, o intrigante é que o primeiro elemento o autor já apresenta nos primeiros capítulos, em que alguns professores ocuparam um lugar fundamental, deixaram o futuro e o passado em suspenso e se relacionaram a partir das condições de possibilidade de que o personagem pudesse ser singular. Segundo Pennac,

os professores que me salvaram [...] não estavam formados para fazê-lo. Não se preocuparam com as origens de minha incapacidade escolar. Não perderam o tempo buscando suas causas nem tampouco me fazendo um sermão. Eram adultos enfrentando a adolescentes em perigo. [...] E acabaram tirando-me dali. E a muitos outros comigo. Literalmente, nos repescaram. Devemos-lhes a vida (2008, p.34).

É por conta desses professores e do amor, o qual ainda não compreendemos em sua especificidade, que me serve de auxílio argumentativo para frisar que, mesmo não se tratando

de brandir o futuro como uma ameaça, a educação tem um de seus sentidos na esperança, isto é, no fato de que cada nova geração aporta consigo um elemento de novidade. Por outro lado, nisso justamente reside o perigo: “precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruimos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura” (ARENDT, 2007, p.243). A esperança é um estado de ânimo que deriva do verbo *esperar*. Esperar não é agir. Tampouco parece ser o caso de uma negação da ação e uma espera que as coisas ou os demais atores possam angariar o que se deseja. Esperança, no sentido dado por Arendt, tem a ver com a capacidade de não interferir no futuro dos novos que adentram ao mundo, numa tentativa de controlar, planificar, definir, atuar sobre, etc. A esperança não elimina a ação, nem é seu contrário. Penso que ela está atrelada à confiança e ambas são constitutivas da tarefa educacional e do amor, capaz de mediar as relações sociais e pedagógicas fora do mundo. Creio que o amor e a educação só começam quando o amado e o amante, assim como o estudante, estão dispostos a correr um risco – o que exige confiança e a esperança na realização das expectativas – ainda que a esperança é depositada mais nas mãos dos adultos do que na dos “novos”. A importância de estar disposto a correr riscos exige a confiança, a qual não possui qualquer fundamento, pois “se alguém *soubesse* o que iria acontecer ou como a pessoa em que depositou a confiança agiria e responderia, a confiança já não seria necessária” (BIESTA, 2013, p.45, grifos do autor). A confiança, portanto, consiste naquilo que é incalculável, ademais, porque as relações pedagógicas não são relações de produção e a escola não é uma fábrica em que é previsível e controlável todos os processos. Os riscos são inerentes às ações e atuar pedagogicamente é uma ação, assim como responder aos conteúdos do mundo é uma ação no sentido da fala – distintos de uma ação com suas respectivas responsabilidades na esfera pública, mesmo que o professor seja responsável pelos seus alunos e pelo mundo.

Conforme argumentei no primeiro capítulo, o imperativo de correr riscos é uma das chaves para compreender a disposição desejada dos novos trabalhadores no “novo capitalismo”. Segundo Sennett (2009a, p.94) “o risco vai se tornar uma necessidade diária enfrentada pelas massas” justamente pelas mudanças no mercado laboral e no desenvolvimento de atividades nas novas empresas. A instabilidade dessas novas instituições pressiona os trabalhadores a correr riscos, movimentarem-se em busca de novos postos de trabalho, de um novo projeto ou de novos contatos sem a segurança e a estabilidade necessárias para poder errar. No trabalho não há tempo para o erro, muito menos para a reflexão sobre o erro. O risco deixa de ser um pressuposto daqueles que amam ou da atividade educacional, para tornar-se normal e

comum, fonte, portanto de ansiedade e medo em relação ao futuro. Por outro lado, é importante destacar que não se trata de introduzir uma cultura do risco na escola ou de transformar todas as atividades em meios para que os estudantes atuem e apareçam. É imperioso lembrar que eles estão em processo de formação como novos humanos e precisam ser preservados, inclusive, do simulacro de luz pública que pode vir a ocorrer na escola. Sennett argumenta que “o risco na vida real é tocado num nível mais elementar pelo temor de deixar de agir. Numa sociedade dinâmica, as pessoas passivas murcham” (2009a, p.103). No horizonte do trabalho o que está em jogo é a competição, a impessoalidade degradante que permite a mobilidade e a possibilidade de correr riscos e a individualidade: indivíduos abandonados a sua própria sorte e ao imperativo de correr riscos. Sem dúvida, correr riscos em educação não tem nada a ver com a ferocidade desse novo estilo de vida. Na educação, se espera, que ao correr riscos, ao confiar, ninguém seja abandonado.

Abandonados, os trabalhadores vivem as condições de um deserto. Para Pennac, “no deserto, o tentador não é o diabo, é o próprio deserto: tentação natural de todos os abandonos” (2008, p.88). O trabalhador e, talvez, a sociedade, “vive” às condições do deserto, do abandono. Os trabalhadores estão abandonados, em solidão e sós. O deserto, como argumenta Pennac, é uma tentação natural de todos os abandonos. Então, a solidão é um estado que se aguiza com o deserto, ou melhor, a solidão é o próprio deserto. Não é somente se sentir solitário, mas abandonado num contexto de uniformização que exige comportamentos e adaptações. Sem a ação, não há a possibilidade de singularizar-se, muito menos a de ser um indivíduo. Para Almeida, “abrir mão da individualidade é adaptar-se ao deserto da sociedade. Uma completa adaptação é a total ausência de experiências singulares que pudessem provocar qualquer ato não previsto” (2011, p.67). Resistir ao deserto implica agir, romper com os processos naturais típicos da sociedade ou, simbolicamente, do trabalho na modernidade. A escola torna-se um deserto na medida em que adapta suas condições às condições da sociedade - quando, em meio aos *muitos*, cada aluno se sente solitário e abandonado. A ação é capaz de transformar o deserto em mundo humano, embora a situação de abandono pode perdurar na vida privada e, mesmo, na escola.

Quando escolhi nomear o capítulo anterior, utilizei o título do filme, *Longe do ruído mundano* (*Far from the Madding Crowd*, 2015), para interrogar o lugar da escola na contemporaneidade, isto é, se ela estaria “longe do ruído mundano”. O longa de Thomas Vinterberg (adaptação de uma novela de Thomas Hardy) trata de uma mulher proprietária da maior fazenda de sua comarca. Não sei se foi intencional a eleição da tradução, mas a personagem

tenta se emancipar e participar da sociedade na condição de mulher e se apropriar de um espaço, o comércio, típico dos homens. O que me intrigou é que ela não ambiciona uma emancipação política, ou seja, a possibilidade de atuar no espaço público-político. De fato, ela age, mas num espaço público que não é político, mas semelhante à *ágora* ou praça pública que os produtores antigos utilizavam como espaço para que suas produções pudessem aparecer. Esse espaço e esses comerciantes também formavam uma comunidade humana, muito embora não uma comunidade política. Arendt, retomando a experiência grega, esclarece que “o traço característico destas comunidades não políticas era que sua praça pública, a *ágora*, não era um lugar de reunião dos cidadãos, mas uma praça de mercado onde os artesãos exibiam e trocavam seus produtos” (2005, p.183). No filme, o mercado, dominado por homens, é desestabilizado pela presença de uma mulher que luta para ter os mesmos direitos de exibir seus produtos e sua produção, portanto, numa esfera pública típica do *homo faber*, embora sem qualquer pretensão política. Talvez, sua maior preocupação era com a vida. E vender seus produtos, sem a necessidade de um homem, era a condição de possibilidade para a manutenção de sua fazenda e de sua sobrevivência.

Para Arendt, o espaço público possui duas características. A primeira diz respeito à aparição, isto é, o espaço público é um espaço em que os homens aparecem na modalidade de discurso e de ação, em que todos os participantes podem ser vistos e ouvidos por todos e entre si. Se os comerciantes, numa *ágora*, formam um espaço público, quem mais tem de aparecer são seus produtos, o resultado de sua fabricação e não eles mesmos – embora desde o Renascimento a autoria faz parte da produção cultural e artística. No filme em questão, o fato da personagem ser uma mulher participando numa comunidade humana masculina, evidencia que ali ela seria vista, ouvida e julgada – condição a que todos os que saem de suas vidas privadas estão, em tese, dispostos a sofrer. Em segundo lugar, “público significa o próprio mundo, enquanto o que é comum a todos nós e diferente de nosso lugar possuído privadamente nele” (ARENDR, 2005, p.73). Bathseba Everdene, personagem principal, possui um lugar no mundo, mas para isso é preciso ter o mundo para si, isto é, para que tenha um lugar no mundo é preciso que exista esse espaço e dentro dele se localiza seu lugar, donde pode sair depois de atuar publicamente ou de fazer aparecer seus produtos. Ela torna a comunidade humana dos comerciantes a *sua* comunidade, o seu mundo. Ela se sente pertencente a um lugar que não é aquele onde as coisas e os sentimentos são escondidos da luz do público. Ela aparece, ela choca, ela desafia o *status quo*. Entretanto, a história passa por uma guinada argumentativa e na segunda parte foca exclusivamente na relação de Everdene com seus pretendentes amoro-

sos. Mesmo cedendo às belezas do corpo e do poder (o poder é belo?), há uma relutante resistência da protagonista em relação ao amor. O amor tem um grande risco: o de o indivíduo dissolver-se nele e perder a identidade. O que queremos, quando amamos, é amar sem medo e o amor coabita com vários medos: perder a identidade, perder o objeto amado (pela morte ou pelo fim do amor) e perder o próprio amor. Manuel Cruz, comentando como o amor “aparece” na obra e vida de Arendt, argumenta que “somente o amor podia dar a sensação de existir realmente, mas, por outro lado, era consciente de que esse mesmo amor podia acabar devorando-a” (2012, p.164).

Esse aspecto é interessante, ainda mais para Arendt. Em *La condición humana*, ao tratar da esfera pública, argumenta que “o amor, por exemplo, diferente da amizade, morre ou, melhor dito, se extingue quando é mostrado em público [...]. Devido a sua inerente mundaneidade, o amor unicamente se faz falso e pervertido quando se emprega para finalidades políticas, tais como a mudança ou salvação do mundo” (2005, p.72). De todo modo, o amor é mundando, é algo que faz parte da existência humana e capaz de dar ao amante e ao amado a sensação de que existem e importam para alguém. O amor não deve ser utilizado como um instrumento, muito menos político. O amor não se *tem*, mas é um evento. Ocorre nas relações entre os seres humanos, destruindo a distância estabelecida pelo mundo. Talvez, por isso, o amor não pode aparecer sob a luz pública, num espaço que existe para unir e separar os indivíduos. Ademais, o amor é um desses eventos que não suporta a luminosidade, capaz de pervertê-lo. Mesmo assim, ele é mundando. Não é anti-mundo, muito menos a-mundano. No amor os concernidos não se sentem solitários, muito menos abandonados. Como para Pennac, a irrupção do amor rompeu com a suposta indignidade que ele sentia em relação aos seus resultados escolares. Permitiu-lhe sentir-se bem consigo mesmo, alguém que possuía um valor. Entretanto, não está claro como o amor pode garantir essa sensação de que sou alguém, indivíduo, tendo em vista os múltiplos riscos.

O discurso de Aristófanes, em *El banquete* de Platão, parece fornecer algumas pistas para essa discussão. Ao iniciar seu elogio ao amor de Eros, faz referência a um mito relacionado à origem da espécie humana que gostaria de transcrevê-lo em sua totalidade, especialmente por sua beleza:

Eran tres los sexos y de tales características por la siguiente razón; lo masculino era en un principio descendiente del sol, lo femenino de la tierra, y lo que participaba de ambos de la luna, porque también la luna participa de uno y del otro. Y precisamente eran circulares ellos mismos y su manera de avanzar por ser semejantes a sus progenitores. Eran, pues, terribles por su fuerza y su vigor y tenían gran arrogancia, hasta el punto de que atentaron contra los dioses. Y lo que dice Homero de Efiltes y de Oto, se dice también de ellos, que intentaron ascender al cielo para atacar a los dio-

ses. Entonces Zeus y los demás dioses deliberaron lo que debían hacer con ellos, y se encontraban ante un dilema, ya que ni podían matarlos ni hacer desaparecer su raza, fulminándolos con el rayo como a los gigantes – porque desaparecerían los honores y sacrificios que los hombres les tributaban –, no permitir que siguieran siendo altaneros. Tras mucho pensarlo, al fin Zeus tuvo una idea y dijo: <<Me parece que tengo una estratagema para que continúe habiendo hombres y dejen de ser insolentes, al hacerse más débiles. Ahora mismo, en efecto – continuó –, voy a cortarlos en dos a cada uno, y así serán al mismo tiempo más débiles y más útiles para nosotros, al haber aumentado su número. Caminarán erectos sobre dos piernas, pero si todavía nos parece altaneros y que no están dispuestos a mantenerse tranquilos, de nuevo otra vez – dijo – los cortaré en dos, de suerte que avanzarán sobre una sola pierna a la pata coja>>. Dicho esto, fue cortando a los hombres en dos, como los que cortan las serbas y las ponen a secar o como los que cortan los huevos con crines. Y todo aquel a que iba cortando, ordenaba a Apolo que le diera la vuelta al rostro y a la mitad del cuello en la dirección del corte, para que, al contemplar su seccionamiento, el hombre fuera más moderado, y le ordenaba también curarle lo demás (PLATÃO, 2014, §190b-190e).

No principio os homens eram perfeitos, circulares. Não dependiam de nada, apenas de si mesmos. Como eram terríveis em sua força e vigor ousaram atentar contra os deuses. Zeus condenou os homens à exigência do “outro” e à consciência de que são vulneráveis sozinhos e em si mesmos. Não são mais perfeitos, deixaram de ser completos e agora vagam pelo mundo buscando sua parte perdida. Quero me deter a isso. Arendt considera que só é possível ser singular por meio da ação (e veremos, talvez pelo amor), na medida em que podemos aparecer aos outros e os outros a mim mesmo, nos provando mutuamente nossa existência como um *quem*. Ou seja, os homens estão sob o imperativo de existirem *com* outros para que possam ter realidade. “A ação, única atividade que se dá entre os homens sem a mediação de coisas ou matéria, corresponde à condição humana da pluralidade” (ARENDDT, 2005, p.35). Débeis, só podem constituir um mundo com outros débeis que se necessitam mutuamente para existir como singulares. Para Almeida, “a pluralidade é, portanto, composta por singulares, e o fato de estarmos junto a outros singulares nos impele a comunicarmos uns com os outros” (2011, p.96). Se pensarmos com o mito, somos iguais na medida em que podemos nos compreender porque partimos de uma mesma totalidade; somos diferentes porque fomos partidos e cada parte não é igual entre si, mas possui sentido apenas no encontro. Os encontros são eventos, assim como o amor. Não são planejados, muito embora possam ser buscados. É por isso que a solidão é um sofrimento de grandes dimensões para nossa existência. Sentir-se só em companhia de outros homens não é apenas ter a certeza da debilidade original, mas agregar a tal circunstância o fato de que não poderemos aparecer, manifestar-nos, relacionarmo-nos com os outros num espaço de igualdade e pluralidade.

Ainda pensando livremente sobre o mito relatado, cabe notar que não ser perfeito e ter de buscar ao outro para ser completo não é algo natural, mas feito por Zeus. Por isso, os ho-

mens não buscam naturalmente agir ou o amor. A completude de ambos é algo que não é necessário, mesmo que sua ausência seja repleta de sofrimento por não saber o *quem* dos outros e de cada um de nós. Depois da intervenção divina, apenas podemos concordar de que nossas limitações e incompletudes podem ajudar a definir-nos, apesar de que poderíamos viver sem amor, sem ação ou sem a presença de outros seres humanos. O *labor* não requer a presença dos outros, ainda que *laborando* em completa solidão os homens não seriam mais que *animal laborans*. Um homem que fabrica num mundo habitado somente por ele seria um fabricante, mas não um *homo faber*. Por fim, “só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem uma besta nem um deus são capazes dela, e só esta depende por inteiro da constante presença dos demais”, conclui Arendt (2005, p.51). A essa afirmação da autora, acrescento que não só a ação, mas o amor também é prerrogativa do homem. Mesmo amando a si mesmo ele ama no plural.

Aristófanes pensa, ou Platão pensa que Aristófanes pensa, que a partir da intervenção de Zeus é que o amor de uns para com os outros passa a ser inato e aglutinador da antiga natureza dos homens, capaz de curar a natureza humana (PLATÃO, 2014, §192d). O amor, nesse sentido, é um *sýmbolon*, isto é, aquilo que une. E o amor uma fusão entre seres que antes eram um só. Se há algo de pedagógico no relato do poeta, é que o erro, a não perfeição faz parte de nossa condição humana e das relações pedagógicas, assim não podemos esquecer o fato de que a escola não se trata de um lugar para classificar os melhores, mas de permitir que se experimente o mundo e a condição humana em sua *totalidade*, isto é, de seres vulneráveis que precisam dos outros para se completarem, para serem humanos, para se singularizarem, para agir e para poder fazer parte do mundo. O amor é uma oportunidade para o encontro de seres incompletos que nas relações que estabelecerem podem descobrir seu *quem*. Mas, o limite da interpretação de Aristófanes é que a fusão é impossível e esse conceito de amor inadequado para relações pedagógicas entre professores e alunos e entre alunos entre si. Ademais, “Aristófanes nos diz sobre o amor exatamente o que todos desejaríamos crer (o amor é tal e como sonhamos, o amor completo e completador: a paixão feliz)”, sugere Comte-Sponville (2013, p.238). Esse é um tipo de amor funcional, que nos permite voltar a nossa natureza primordial e nos livra da solidão. Trata-se de um amor total, de um amor exclusivo, de um amor definitivo. Porém, “ninguém vive esse amor, ninguém pode voltar a vivê-lo novamente, salvo de um modo patológico ou enganoso, e ninguém o viverá, salvo que se produza um milagre ou um delírio” (COMTE-SPONVILLE, 2013, p.239-240).

Apesar da frustrada tentativa de Aristófanes de convencer seus interlocutores imediatos, e a nós, seus leitores do século XXI, penso que a impossibilidade da fusão tem um ponto positivo: se a fusão fosse possível, se trataria de fazer um só indivíduo de dois (PLATÃO, 2014, §191d), isto é, incorrer-se-ia no perigo apontado por Arendt, qual seja, o de a individualidade dissolver-se no amor. O fato de que os amantes querem ser um só não passa de uma ilusão que causa dano naqueles que criam grandes expectativas para esse tipo de paixão e de auto-anulação. Se o amor não é capaz de proporcionar tal “completude” entre dois seres, do que ele é capaz? Apesar disso, temos algumas constatações parciais: a) se a fusão entre amados é efêmera e logo devolve os amantes à solidão (caso não tenham nada mais que esse tipo de amor e desejo), talvez estejamos perto de identificar os motivos pelos quais por meio do amor podemos ser sujeitos e desvelarmos nossa singularidade como um *quem*; isto é, a identidade, segundo essa interpretação, não estaria tão ameaçada pelo amor quanto pensávamos. b) minha interpretação do mito permite admitirmos que somos seres vulneráveis, carentes e que precisamos dos outros para agir, para sermos humanos em toda sua excelência. Será que o amor nos *une* numa fusão cuja promessa não se realiza? Um justo vínculo entre seres vulneráveis num mundo ainda estranho? Pode ser esse um dos fundamentos das relações pedagógicas?

Sócrates, por seu turno pensa que Eros é amor de algo, deseja aquilo que não possui. Portanto, Eros não pode ser belo, feliz ou perfeito. Se ele não é isso, tampouco é um deus. Portanto, ele é desejo, afinal, “quem poderia desejar o que já tem? [...] Não é certo que Eros é, em primeiro lugar, amor de algo e, logo, amor daquilo que ele carece?” (PLATÃO, 2014, §200e). Eros ama o belo porque não é belo. A beleza é algo que ele não possui. Desejo é desejo de possuir. Diotima, por meio de Sócrates, argumenta que Eros é algo intermediário entre o belo e o feio, entre o bom e o mau. Nesse sentido, Eros não é um deus, mas um grande *daimon* que não habita junto aos deuses olímpicos, mas vaga na Terra entre os homens sendo responsável por transmitir e interpretar aos deuses as coisas e assuntos dos homens e aos homens as coisas e assuntos dos deuses. Eros, ao estar “entre uns e outros preenche o espaço entre ambos, de sorte que o todo fique unido consigo mesmo”, sentencia Diotima (PLATÃO, 2014, §202e-203a). Como os homens não estão unidos em uma fusão, o que é impossível, talvez Eros seja, também, esse *espaço-entre* ou um *mediador* nas relações entre os homens em geral, e entre alunos e professores em particular. Porém, se desejo é anseio por possuir o que não se tem, de que modo é possível justificar uma relação pedagógica nesses termos?

Em sua narrativa, Diótima faz menção ao mito de origem de Eros, não mais um deus de primeira geração, muito menos um deus, mas filho de dois deuses: Poros, o recurso (filho de Metis, a Astúcia) e de Penía, personificação da carência, da pobreza. Eros é sempre pobre, fraco, sem lugar. Companheiro da indigência dorme sempre no chão e sem mantas. Por outro lado, tem a natureza de seu pai, ou seja, está cercado dos belos e dos bons, é intrépido e impetuoso, caçador formidável, fértil em recursos e **ávido de conhecimento** (PLATÃO, 2014, 203c e 203d). Para Comte-Sponville, Sócrates descreve o amor como é e não como gostaríamos que fosse. Em suas palavras, “o amor não é plenitude, mas carência. Não é fusão, mas busca. Não é perfeição satisfeita, mas pobreza devoradora [...]. O amor é desejo e o desejo é carência” (2013, p.242). É por isso que o amor pode ser pedagógico. Vamos à escola não porque somos sábios, mas sim ignorantes. Amamos o conhecimento e a sabedoria porque não somos conhecedores completos muito menos sábios. Por outro lado, como Eros nem carece de recursos nunca, nem tampouco é rico e está em meio à sabedoria e à ignorância é que ele pode amar o que não tem e, ao mesmo tempo, ter as condições de buscá-lo. Que condição de possibilidade nos permite buscar o conhecimento, já que não somos conhecedores nem sábios (muito menos *daimons*)? Sócrates, em outro lugar, já antecipou isso ao dizer que só sabia o que não sabia. Assim, não basta carecer para desejar. É preciso saber que se carece, pois “quem não crê estar necessitado de uma coisa, não deseja aquilo que não crê necessitar”, argumenta o filósofo (PLATÃO, 2014, §204a). Criar condições, na escola, para desejar o que não se tem, significa possibilitar o acesso ao conhecimento, ao mundo e à cultura. Ou melhor, a possibilidade da consciência da ignorância. Essa é a primeira condição para amar o mundo, enquanto desejo de fazer parte dele. Isso é o que sugere a tradução francesa para “mundaneidade”: “l’appartenance-au-monde” (ARENDDT, 1983, p.41). O saber-se ignorante não implica um ceticismo em relação ao mundo, mas a possibilidade de reestabelecimento de uma relação baseada no “senso comum” e na emissão de juízos. Isto é, à escola cabe educar para a faculdade de julgar e de ajustar nossos sentidos a um mundo compartilhado por outros com as mesmas capacidades.

Arendt, em sua interpretação de Agostinho, infere acerca do problema da auto insuficiência e sua relação com o desejo, argumentando que “dado que o homem não é autossuficiente que em consequência deseja sempre algo externo a ele, a questão de quem seja cada homem só é resolúvel por meio do seu objeto de desejo” (2009, p.36). Ademais, alguém é como é seu amor e quem não ama e nem deseja nada, é em rigor um nada (2009, p.36). A carência, o desejo e os recursos para a busca definem Eros, mas também o ser humano. É impossível

que eu vá ler, em minha vida, tudo o que gostaria. É-me, inclusive, uma tragédia. Embora essa condição revele minha própria condição de ser carente, sabedor de minhas carências e, por isso, desejoso. Aliás, se fosse o caso de pensar em uma *essência* para o homem, seria justamente sua auto insuficiência. É por isso que a ação pode revelar nosso *quem* junto com o *quem* dos demais. Mas, essa revelação nunca será completa e depende constantemente da renovação do espaço da aparição e, quiçá do amor, motivo de encontro e da ruptura com a solidão. Por outro lado, a posse do objeto de desejo implica o fim do próprio desejo e, talvez, do amor. Em se tratando de uma pessoa, a fusão completa é impossível. Em relação ao conhecimento, é evidente que mais conhecimento implica, paradoxalmente, mais ignorância (se você não é um dogmático). Portanto, a promessa do amor não se cumpre, o desejo pode sucumbir e terminar o amor. Ou, na frustração da fusão completa e total, se revela que “a solidão é nossa sorte, e esta sorte é o corpo” (COMTE-SPONVILLE, 2013, p.241).

A Terra está povoada de pessoas. De multidões. A solidão, como me referi várias vezes, se manifesta na companhia humana. Desejaríamos possuir aquilo que não percesse, porque a morte é o limite da possibilidade de amar. Viver, como sugere Arendt, é estar entre homens, enquanto morrer é cessar de estar entre eles. Este *estar entre* é o mesmo que estar *com* e não simplesmente compartilhar o mesmo planeta. É pelo fato dos homens serem singulares e não repetições de uma espécie que a ação é a condição humana que implica a pluralidade, sem concluir de que a ação seja algo necessário. É por esse motivo, também, que a solidão pode se revelar uma tragédia, porque sem a relação com os outros num espaço em que possamos aparecer, perdemos a realidade do *quem* e é como se os outros não se importassem conosco, nem que nós tivéssemos certeza de nossa própria realidade. Desejamos porque somos incompletos, não autossuficientes e mortais. Voltamo-nos ao que nos é exterior buscando uma completude incerta porque em algum momento podemos morrer ou a solidão pode converter todos os homens em mortos simbolicamente. Nosso sucesso, ou seja, o que nos sucede, com toda certeza é a morte e desejamos a imortalidade justamente por não sermos imortais. Nesse sentido, o amor como *cupiditas* é aquele em que o homem não quer a si mesmo, mas o mundo e tendo o mundo deseja em converter-se parte do mundo (ARENDRT, 2009, p.38). Esse é o desejo realizável da mundaneidade, tornar-se parte do mundo, pertencer ao mundo. Assim, é que podemos conquistar um tipo específico de imortalidade, na medida em que amamos ao mundo e nos tornamos dependentes dele. Tal interpretação agostiniana é respaldada por Arendt em *La condición humana* quando a autora argumenta que somos seres condicionados, ou seja, as condições de nossa existência na Terra nos condicionam porque construímos e constituímos

um mundo. Para Santo Agostinho, conforme Arendt, o amor ao mundo é uma espécie de fuga de meu próprio eu, que vai morrer e vai perder todas as possessões, “com a finalidade de agarrar-me a coisas que são mais permanentes que eu mesmo” (2009, p.42). O filósofo se orienta conceitualmente na possibilidade de que exista um “eu” que se torne problema para si mesmo, como se existisse uma natureza humana. Mas, só um deus poderia revelar inteiramente esse “eu”. Em outros termos, “se nós temos uma natureza, uma essência, somente um deus poderá conhecê-la e a definir, e ele fará a partir da possibilidade de que se possa falar de um ‘quem’ como se fosse de um ‘que’” (ARENDR, 1983, p.45).

Antes de explorar mais o significado desse *amor mundi*, é preciso esclarecer o que a filósofa entende por “mundo”. Esse último, diferente da Terra, do Universo ou da natureza, é o espaço construído pela obra e constituído pela ação. “Construções e artefatos garantem aos seres humanos um lugar duradouro no meio da vida e da natureza, em que tudo desaparece, isto é, a vida e a morte se alternam sem cessar. Nesse espaço construído, os seres humanos podem criar formas de convivência” (ALMEIDA, 2011, p.21). Possuir esse espaço significa que os seres humanos têm outras preocupações do que a mera continuidade da espécie. Nesse sentido, o mundo não é só aquilo que construímos, enquanto artificialidade objetiva, mas aquilo que constituímos como um “espaço-entre” os homens, o mundo comum, lugar da política e palco das histórias humanas.

O mundo, ao mesmo tempo em que o construímos e constituímos, é aquilo que não possuímos, porque sua “produção” implica uma existência independente daquele que produziu ou atuou. Mesmo que os homens atuem e construam com intencionalidades, não controlam todo o resultado dos objetos ou da ação. Ainda que haja um controle no processo de fabricação, pela instrumentalidade, na ação isso é impossível. Uma vez atuando, atua-se com os demais num “espaço-entre”, inserindo-se numa “teia de relações” cujo “destino” é desconhecido, incontrolável, incalculável.

Ademais, a *tentação* de amar o mundo é a de possuir o que não perece, ao menos não como a vida humana. Conforme Arendt, “inclusive se as coisas durassem, a vida humana não o faz; diariamente a perdemos [...]. Os anos passam por nós e nos desgastam em direção ao nada” (2009, p.31). O mundo é durabilidade. Ainda que não seja eterno, é o que os homens de muitas gerações encontrarão como testemunho de seu passado e da constante construção e constituição no presente. Se pudermos dizer que o mundo é construído e constituído, igualmente ele constitui e constrói os seres humanos. Enquanto a vida se desvanece dia a dia, o mundo continua a existir e é a estabilidade necessária para que possamos aparecer e nos rela-

cionarmos como seres humanos que não só vivem, mas existem como singulares. Por isso, assinalei no capítulo precedente, que o “mundo” é um conceito chave para compreender o sentido da educação em Hannah Arendt e, talvez, a resposta para os problemas que nós encontramos frente ao novo capitalismo e à sociedade de massas. *Mundus*, para Santo Agostinho, é feito por aqueles que o amam. Amar é habitar o mundo, tornar-lo um lar onde os homens se sintam em casa, pertencentes a ele e vinculados entre si. Amar, portanto, é tentar reapropriar-se do que foi construído e constituído por obra e ação humana.

Nesse sentido, em Santo Agostinho, conforme pensa Arendt, a “reapropriação do mundo” é um desejo por tentar constantemente deixar de ser um estranho *no* e *para o* mundo, porque o homem sempre está na condição de estranhamento em relação a ele.

Não é a fabricação como tal que termina o estranhamento do mundo e permite o pertencimento ao mundo, pois o fabricar segue deixando o homem essencialmente fora do produto. Mas, que por amor ao mundo é como o homem faz primeira e explicitamente uma casa no mundo, e é por amor ao mundo pelo que no desejo passa a esperar do mundo – e só do mundo – seu próprio bem ou mal (ARENDR, 2009, p.94).

Portanto, amamos o mundo porque não o possuímos (o que cessaria o desejo). Não somos *o* mundo, mas nascemos *no* e *para o* mundo. É essa *reapropriação* do mundo, como *amor mundi*, a resposta de Arendt à destruição do mundo pelo totalitarismo, à sociedade de massas e à tendência contemporânea de consumir tudo e transformar as condições de nossa existência em uma utilidade para a “vida”. Almeida (2011) acrescenta que o conceito de *amor mundi* se desvincula de uma noção de amor como sentimento, na medida em que o primeiro se volta para o mundo, o sentimento pertence a uma vida interior, a um atributo biológico e que, portanto, é mudo, não pode ser expressado, ensinado ou, porque não é racional, guiar a ação como um princípio. “Somos expostos aos sentimentos como à fome e à sede, que não dependem de nossas escolhas” (ALMEIDA, 2011, p.84). Por isso, o amor ao mundo pode ser inspirado. Pode ser simbolizado linguisticamente. Ademais, o amor, assim compreendido, não se reserva à esfera privada, mas é exclusivamente público, direcionado ao mundo comum, àquilo que constituímos e construímos e que desejamos reapropriar-nos como *nosso*. O *amor mundi* é o desejo de um ser humano incompleto e que precisa algo fora de si mesmo para realizar-se plenamente. Trata-se de uma realização *com* os outros, o que o distingue de um sentimento, que possuo, ou do *labor* e do trabalho que posso fazer sozinho ou em solidão. Ademais, “para Arendt, portanto, diferentemente de Agostinho, o ser humano encontra sua realização máxima no mundo e não em Deus ou na vida eterna” (ALMEIDA, 2011, p.88).

Como inspirar o *amor mundi*? Essa é uma questão importante, pois “o *amor mundi* não pode ser ensinado. Não se trata de um conteúdo curricular específico. É mais do que um conteúdo, mas não pode ser dissociado dos saberes do mundo e sobre ele” (ALMEIDA, 2011, p.116. grifos da autora). O papel do exemplo é crucial para o ensino. E é, também, nossa vinculação com o passado. Os alunos aprendem a amar o mundo na medida em que percebem que o professor possui uma relação especial com o mundo. Não se trata de uma relação instrumental ou de uma relação laboral. A escola do tempo livre é um espaço/tempo em que as pessoas podem amar o mundo. A educação tem a ver com amor. Amor pelo mundo e amor pelos alunos. Um amor que não pode ser ensinado como um conteúdo, mas inspirado pela atuação do professor. Um amor que, também, se reveste do cuidado e da responsabilidade, como taxativamente argumenta Arendt no final do seu artigo sobre educação:

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-nos em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (ARENDRT, 2007, p.247).

A educação é uma decisão dos adultos de não impedir que os “novos” possam acessar, conhecer e ser introduzidos no mundo. Este está constantemente ameaçado pela permanente renovação biológica das gerações, ao mesmo tempo em que essa novidade pode introduzir no mundo coisas, ações e modos de convivência inéditos. A desescolarização da escola significa a agudização da tendência de destruição do mundo, ainda mais se consideramos os fatores anteriormente analisados como a sociedade de massas, o totalitarismo e o consumismo ou a laborização de todas as esferas da existência. Amar o mundo é reapropriar-se do que não é o mesmo que nós, daquilo que conquistou uma espécie de existência própria. Amar o mundo é fundar o passado, que não existe por si mesmo e, no “novo capitalismo”, é rechaçado. Amar o mundo implica não só uma atitude de preservação do mundo e de reapropriação, como também de ação. É assim que as crianças podem ser introduzidas no mundo, isto é, quando podem amar e atuar nele e sobre ele.

Mas, só se pode amar aquilo que conhecemos. Como o *amor mundi* não é inato, porque o mundo é obra e ação humana, é imprescindível que os estudantes possam conhecer aquilo que não possuem para que possam amar. Em outros termos, só desejamos o que conhecemos e não possuímos, essa foi a lição de Sócrates. Nesse sentido, amar o mundo, na escola, significa ter amor pelo assunto, pelo conteúdo, pela causa e, também, amor pelos alunos.

4.1 Tempo livre, Eros pedagógico e *amor mundi*

Cuando Montesquieu nos honra con su presencia en nuestra clase, debemos estar presentes para Montesquieu.

Daniel Pennac

A escola do tempo livre é a escola escolarizada, que introduz os estudantes no mundo comum e inspira o *amor mundi*. Como o exemplo é um elemento pedagógico fundamental, o aluno amará o mundo na medida em que encontrar no adulto, o professor, alguém que ama o assunto, a matéria ou a temática que está sendo objeto de estudo. Para Masschelein e Simons, “como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo” (2013, p.77). O professor não pode ser um funcionário ou um profissional, no sentido de que apenas cumpre uma função regida por um ordenamento estabelecido e que seu *labor* volta-se para as preocupações com sua sobrevivência sendo o mundo, assim, um mero meio, um instrumento para a vida. Tampouco é alguém que “transforma” o mundo em uma mercadoria pronta para ser consumida como entretenimento ou diversão, ou ainda, como função para uma avaliação de larga escala. O professor “amador” está comprometido com o assunto, é inspirado por ele, personifica a matéria e a torna presente como algo único em sala de aula.

No início deste capítulo, insisti na desescolarização da escola quando ela atende aos interesses da “vida”, especialmente do consumo, por meio de uma “linguagem da aprendizagem”. Daniel Pennac insiste nesse aspecto ao tratar da *vovozinha Marketing*:

Uma gigantesca superfície comercial, sem muros, sem limites, sem fronteiras e sem mais objetivos que o consumo! E a escola ideal segundo a vovozinha: um jazigo de consumidores cada vez mais ávidos! E a missão dos professores: preparar aos alunos para que empurrem seus carrinhos pelas intermináveis avenidas da vida comercial! Deixem já de mantê-los à margem da sociedade de consumo!, diz a vovozinha, que saiam <<informados>> do gueto escolar! O gueto escolar, assim a vovozinha chamava a Escola. E reduzam a instrução à informação! [...] Quando vão colocar na cabeça que o universo não é para compreender, mas para consumir? (2008, 196-197).

É interessante que a *vovozinha Marketing* está omnipresente nas escolas privadas (que prestam um serviço público!). Em alguns casos mais patológicos, ela se apresenta como uma junta administrativa que define os rumos da educação na referida instituição, os métodos, as relações e os resultados. Tal instituição está preocupada principalmente no número de clientes que atende, na competição do mercado e nos produtos que é capaz de tornar visíveis por meio de suas propagandas. Professores que amam seus conteúdos, suas matérias e seus alunos podem ser um entrave, porque não estarão dispostos a ver o que amam como meio para a sobre-

vivência de um *negócio*, a transformação comercial do conhecimento em informação. A aula, na escola da *vovozinha*, é um momento entre outros momentos, permeados por uma temporalidade instrumental, em que as pessoas se preocupam com a utilidade e os usos das informações que recebem. O “tempo livre” é convertido em “tempo produtivo” e o que se encontra na escola poderia ser encontrado em qualquer outro espaço da sociedade.

A escola do tempo livre, ou a escola escolarizada, “é precisamente o modelo escolar que permite que os jovens se desconectem do tempo ocupado da família ou da *oikos* (a *oikonomia*) e da cidade/estado ou *polis* (política)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.29). Somente nesse espaço/tempo, que é o escolar, os estudantes podem ter acesso ao mundo sem que ele se converta em um meio e o tempo se perverta em tempo produtivo. Nessa segunda experiência com o tempo, não é possível o *amor mundi*, porque o desejo não é o de possuí-lo, mas o de usá-lo ou consumi-lo. E o uso não se trata de uma relação em que o mundo possa ser um lar, mas em que ele é apenas um instrumento para a vida, o que significa sua destruição.

A escola é um tempo/espaço único, singular, em que os alunos e professores suspendem o tempo da sociedade e da política para que seja possível uma temporalidade presente, em que as preocupações com a sociedade e a família sejam temporariamente suspensas para que se possa experimentar o mundo e suas possibilidades. Segundo Masschelein e Simons, “o que a escola faz é prover o tempo em que as necessidades e rotinas que ocupam a vida diária das crianças [...] podem ser deixadas para trás” (2013, p.31). Os conteúdos não são ensinados por necessidade. Os métodos não são escolhidos segundo os desejos de pequenos consumidores carentes de entretenimento e diversão. A escola não pode ser uma função da vida, mas do mundo. O professor é um “amador”, porque está situado fora da sociedade, não trabalha/labora em um contexto produtivo, mas num espaço em que o tempo permite “perder-se”, sem as coações da instrumentalidade e as respectivas exigências de resultados. Na escola, o mundo é separado do tempo da produção, sua utilidade é temporariamente suspensa para que seja possível um “uso” e um pensamento livre daquilo que é objeto de estudo.

Ademais, “os professores não trabalham para o ritmo do mundo produtivo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.32), ou ao menos, não deveriam. É interessante como nossa escola cada vez mais adota não só a linguagem, mas o ritmo e a estrutura de um processo de produção. Numa fábrica não é concebível a liberdade e as coisas são tratadas como matérias-primas, ou seja, elementos que não têm um fim em si mesmo, mas são meios para garantir um produto final, geralmente voltado ao consumo. Na escola, os conteúdos são liberados, separados de seus usos e atributos socialmente constituídos. Ao serem liberados, eles se tornam ob-

jetos de estudo, “matéria”. Por outro lado, os alunos são liberados das pressões sociais, políticas ou familiares em relação ao conteúdo. Não interessa sua utilidade, sua função, seu papel numa avaliação. Os conteúdos foram separados do “tempo produtivo” e de seus imperativos. O que acontece na escola, segundo argumento de Masschelein e Simons, é a desprivatização do mundo, ou seja, sua desapropriação e a conversão do mundo em algo comum, de todos, experimentado no “tempo presente”.

Os males da gramática se curam com a gramática, as faltas de ortografia com a prática da ortografia, o medo de ler com a leitura, o de não compreender com a imersão no texto e o costume de não refletir com o tranquilo reforço de uma razão estritamente limitada ao objeto que nos ocupa, aqui, agora, nesta sala, durante esta hora de aula, dispostos *nisso* (PENNAC, 2008, p.103, grifos do autor).

A escola do “tempo livre” é o “espaço” em que os alunos podem experimentar o mundo e suas próprias potencialidades a partir da novidade que lhes é inerente. É uma escola onde a novidade não é tolhida pela adaptação aos usos e costumes da sociedade ou dos interesses vitais. Isso garante a essa instituição a especificidade que estou pleiteando desde o início da investigação. Não há espaço fora da escola que garante às pessoas uma experiência livre, presente e singular com o mundo. A vida adulta é permeada pelas injunções do futuro relativas à vida ou à existência. Na velocidade do mundo moderno, não há tempo. Parece que sempre estamos atrasados. Somos o presente que é dado ao relógio.

De algum modo, a escola “profana” o mundo contemporâneo. Tomo emprestada essa ideia de Giorgio Agambem, que estabelece uma distinção entre o sagrado e o profano a partir da possibilidade, do segundo, de restituir as coisas ao livre uso dos homens (2007, p.58), em contraposição ao sagrado, que subtrai as coisas e as torna de propriedade dos deuses e acesso restrito a algumas pessoas. Para o filósofo italiano, profanar significa “abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular” (2007, p.59). “Profanar”, portanto, implica tornar comum o que é de uso privado e, ainda, de fruir ou usar livremente as coisas sem as exigências das normas e das regras para os quais o “tempo produtivo” ajuíza e estabelece o lugar e a função de tudo.

As crianças, que brincam com qualquer bugiganga que lhes caia na mão, transformam em brinquedo também o que pertence à esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades que estamos acostumados a considerar sérias. Um automóvel, uma arma de fogo, um contrato jurídico transformam-se improvisadamente em brinquedos (AGAMBEM, 2007, p.60).

Se as crianças são novas em relação ao mundo e possuem a capacidade de começar algo novo, inesperado, essa capacidade para a novidade é preservada na medida em que ela ex-

perimenta o mundo sem pré-conceitos, isto é, sem os usos e costumes dados pelos adultos no “tempo produtivo”. Uma aula de literatura pode ser o exame minucioso (ou informativo) sobre o estilo, a estrutura, o contexto e a história do autor ou pode, também, ser o momento de uma “manipulação” livre, descuidada, desinteressada em que tudo foi posto em “suspensão” temporariamente e que a literatura, por exemplo, foi profanada e transformada em *isso*, em presente. Nesse sentido, estudar é profanar.

Entretanto, profanar pode ser *como* brincar, mas não é brincar. Na escola, profanar é estudar, não brincar. É tornar o mundo uma “matéria”, não um brinquedo para a diversão ou o entretenimento. É deixar que o mundo afete e comova os “novos” a partir de sua dupla novidade: as crianças em relação ao mundo e o mundo em relação às crianças. Trata-se de uma (re)apropriação do significado, não de sua utilidade ou função, pois se trata de algo que é presente, aqui, *isso*. “A escola não é um campo de treinamento para aprendizes, mas é o lugar onde *algo* [...] realmente se torna separado de seu próprio uso e, portanto, também se torna separado da função e significado que ligam aquele *algo* à família ou à sociedade” (MASS-CHELEIN; SIMONS, 2013, p.43, grifos dos autores). Isso não significa que os alunos são abandonados à própria sorte e desejos para se relacionarem com as coisas do mundo, os conteúdos. Não se trata de um espontaneísmo ou de uma concepção inatista de educação, em que basta apresentar estímulos para desenvolver habilidades. O professor, como adulto, é responsável pelo mundo e pelas crianças: proteger a ambos e apresentar o primeiro aos segundos. Penso que Masschelein e Simons não atentam suficientemente, em seu texto, a esse problema. Segundo Arendt, a crise na educação foi agudizada com pressupostos pragmatistas nas teorias pedagógicas modernas (provavelmente resultado de leituras apressadas e interpretações superficiais), principalmente no pressuposto básico de que a educação “consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (ARENDRT, 2007, p.232).

Aprender não é fazer. Fazer é fabricar, atividade do *homo faber* e pressuposto da instrumentalidade. O fato de que os estudantes experimentem o mundo a partir da dupla novidade dessa relação não implica que eles *façam* algo com ele e nele. “A intenção consciente”, comenta Arendt, “não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade” (2007, p.232). Daí a origem de uma linguagem da aprendizagem. Ensinar comporta os conteúdos do passado, não o desenvolvimento de capacidades ou habilidades (que podem estar contidas no conhecimento, mas não são o fim do ensino). Sem o passado e a consciência de que o fundamos pela recordação e pela lembrança, o ensino significaria apenas a instrução na arte de viver, que se volta ao imediato, enquanto presente, e ao futuro, enquanto finalidade.

Como o *fazer* implica uma expectativa de realização futura, não é a atividade que pode tornar a escola *escolar*, conforme venho argumentando. “O importante aqui é que são precisamente as coisas públicas [...] que proporcionam à geração mais jovem a oportunidade de experimentar a si mesma como uma *nova* geração” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.40, grifo dos autores), isto é, além de “manipular” o mundo livremente, essa ação significa uma autoconsciência de si mesmo como um ser novo em relação ao mundo, que é novo para os novos. Entretanto, os adultos são tentados a adaptar os novos aos usos, costumes e hábitos da sociedade sem lhes deixar que se percam no tempo presente. Por outro lado, defender que o tempo livre se instaura no tempo presente não significa que os professores esqueçam que devem apresentar o mundo aos alunos, porque são representantes do passado e as crianças são seres humanos em desenvolvimento e “a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a vida adulta” (ARENDT, 2007, p.233). Por isso, o brincar não pode substituir o estudar, muito menos o treinamento tomar o lugar da educação.

Intriga que Arendt utilize o verbo *preparar* para se referir à escola. É como se a escola fosse um meio em que as pessoas mais novas se convertem em adultos. De fato, essa é a impressão, especialmente quando a autora argumenta que a escola deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, cujo hábito é trabalhar e não brincar (ARENDT, 2007, p.233). Certamente a criança aprende brincando. Em determinadas circunstâncias, infelizmente, ela aprende mais brincando que indo à escola. Mas brincar é instaurar-se num presente inconsequente, com suas próprias regras, jogos e imaginação em que o adulto é apenas um mediador. Ser responsável pela criança e pelo mundo significa que o adulto precisa ensinar que há um mundo a ser descoberto, experimentado, manipulado. Mas há coisas que só são manipuláveis se houver um conhecimento prévio sobre elas e a possibilidade de que a aula se converta em momentos de construção de sentidos. A escola do tempo livre implica uma suspensão temporária do mundo adulto (da família, da sociedade, do trabalho ou da política). Não é porque um dia as crianças vão trabalhar que a escola deve ser um meio para adestrar os jovens ao trabalho, à disciplina, à criatividade, à inovação e à adaptação permanente – isso descaracterizaria a escola como escola. Porém, qual o sentido do argumento de Arendt de que as crianças precisam adquirir o hábito, gradualmente, de trabalhar e não brincar? Citando o exemplo do ensino de uma língua estrangeira, Arendt reflete:

a criança deve aprender falando, isto é, fazendo, e não pelo estudo da gramática e da sintaxe; em outras palavras, deve aprender uma língua estranha da mesma maneira como, quando criancinha, aprendeu sua própria língua: como que ao brincar e na continuidade ininterrupta da mera existência. Sem mencionar a questão de saber se isso é possível ou não [...], é perfeitamente claro que esse processo tenta conscien-

temente manter a criança mais velha o mais possível ao nível da primeira infância (2007, p.233).

Ser adulto é tornar-se responsável pelo mundo e pelas novas gerações. É aspirar à reapropriação do mundo, sua preservação, constituição e construção – não o consumo nem a novidade como um fim em si mesmos. É, de algum modo, amar o mundo como *seu* mundo. Se o adulto quer aprender uma língua estrangeira como uma “criancinha”, significa que ele se desresponsabiliza pelo mundo que é representado pela “coisa” que está entrando em contato. Que o uso não é definido pelo objeto, mas por uma função qualquer, especialmente para o *labor*. Nesse sentido, não interessa a complexidade da língua, sua estrutura, história, literatura ou cultura acumulada. Interessa aprender a se comunicar num nível que lhe permita sobreviver, não em adentrar ao mundo como tal. Talvez a maioria das pessoas que aprendeu inglês nunca leu, muito menos lerá, um clássico da literatura inglesa ou estadunidense. O que as “escolas” de idiomas se preocupam é em ensinar a se comunicar como um “homem médio” por meio de métodos não enfadonhos e livros coloridos. É uma língua que se converte em meio para o consumo, o que não exige um ensino complexo, reflexivo, em que a língua está presente com toda sua potencialidade. Penso que isso significará a destruição do passado e da cultura pressupostos em qualquer língua e sua conversão em um instrumento pesadamente mecânico, em uma língua vulgar com tendências homogeneizadoras e homogeneizantes, uma “língua sem luz nem temperatura, sem evidência e sem calor da alma, uma língua triste” (ORTEGA Y GASSET, 2013, p.63).

Na versão original do artigo *A crise na educação* (*The crisis in Education* – 1954), Arendt opta por utilizar *work* e não *labor* quando escreve que a criança deve adquirir o hábito gradual de trabalhar e não brincar. É a mesma opção que faz em *The Human Condition* (1958) para se referir à fabricação e à obra e, assim, distingui-la do trabalho como metabolismo vital do homem com a natureza. Porque a autora faz essa opção para se referir ao mundo adulto, ou seja, que a criança deve adquirir o hábito gradual de trabalhar (*work*)?

Parece-me estranha a escolha de Arendt para referir-se ao mundo adulto. Quando disserta sobre o conceito de autoridade (2007), a autora define o adulto como aquele que ultrapassou a idade da educação e pode participar da política, numa esfera de igualdade. No referido escrito sobre a educação, Arendt argumenta que quem participa da política é somente quem já está educado e a educação não pode ser um instrumento ou ter qualquer papel na política. Entretanto, no início de *A crise na educação* não utiliza a política ou o espaço público (a igualdade e a liberdade) para definir uma “fronteira” entre a infância/adolescência e a vida

adulta, mas sim o trabalho. Esclarece, ainda, que “é impossível determinar mediante uma regra geral onde a linha limítrofe entre a infância e a condição adulta recai, em cada caso. Ela muda frequentemente, com respeito à idade, de país para país, de uma civilização para a outra e também de indivíduo para indivíduo” (2007, p.247). O certo é que a educação precisa ter um final previsível que, em nosso caso, coincide com o diploma da educação básica. Tudo o que ocorre posteriormente diz respeito à aprendizagem e ao ensino, mas não mais à educação. Essa significa introduzir a criança e o jovem no mundo que é, também, o mundo adulto, da esfera pública.

Diferente do que eu argumentei anteriormente, Arendt, no artigo sobre a educação, não localiza o “fazer” na lógica da instrumentalidade e, portanto, da fabricação ou da obra (*work*), mas o equipara ao “brincar” como um pressuposto da aprendizagem, isto é, só podemos conhecer e compreender o que nós mesmos fazemos. Tratar-se-ia de uma educação ativa, muito embora não relativa à ação, visto que o passado perde sua relevância. As crianças manipulariam objetos com o fim de saber como o conhecimento é “produzido”, interessando mais o processo do que o resultado – o conhecimento acumulado pela humanidade. O brinquedo ou o brincar seria o momento em que as crianças, a partir de sua predisposição natural, pudessem experimentar por si mesmas os objetos ou o conteúdo, sem a interferência direta do mundo, representado pelo professor. Diferentemente da defesa de uma “manipulação livre”, no tempo presente, em que a “coisa” se torna um *isso*, no *agora*, porque não interessa fundamentalmente como o objeto é produzido, mas sua potencialidade e complexidade como algo que faz parte do mundo. Aqui o passado é fundamental. São postos à parte, como matéria para o estudo. Penso que ensinar as crianças como o conhecimento é “produzido” não tem por objetivo fazê-la experimentar o mundo como algo novo e ter, por consequência, uma experiência de sua novidade em relação a ele, mas baseia-se numa preocupação externa à educação, voltada às exigências do “novo capitalismo”. Na escola, “focamos a matemática em prol da matemática, em linguagem pelo bem da linguagem, em cozinhar por causa de cozinhar, em carpintaria por amor à carpintaria” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.41).

Para Arendt, uma educação *progressista* não ensinaria conhecimentos, mas se inculcaria uma habilidade e, assim, não seria educação, mas um treinamento. No segundo pressuposto acerca da crise na educação, a concepção de ensino foi alterada por influência da Psicologia Moderna e do Pragmatismo, em que a Pedagogia foi concebida como ciência do ensino em geral referindo-se a técnicas de ensino e não mais ao conteúdo. Isso resultou na negligên-

cia do professor em relação à sua matéria e ao desenvolvimento de uma linguagem da aprendizagem e de uma sociedade aprendente (BIESTA, 2013, p.32).

“Fazer” adota um significado que, para Arendt, é oriundo do Pragmatismo. Portanto, diferente do “fazer” como atividade relacionada à instrumentalidade do *homo faber*. Assim não haveria uma contradição no argumento da autora ao criticar um ensino baseado no “fazer” e no “brincar” e, ao mesmo tempo, defender que a escola precisa ensinar a criança que o mundo adulto refere-se ao trabalho. “Educá-la” por meio do brinquedo seria tornar absoluto o mundo da infância, em que a criança é excluída do mundo dos adultos e o relacionamento natural entre as gerações, baseado no ensino e na aprendizagem, estaria negligenciado.

Em *Reflexões sobre Little Rock* (2004b), o argumento gira em torno da responsabilidade dos adultos frente ao mundo, ou melhor, sua desresponsabilização em relação a um problema complexo como a integração de jovens negros na escola, até então, de brancos. Ao negarem sua responsabilidade pelo mundo, os adultos abolem, também, a autoridade, deixando as crianças abandonadas à sua própria sorte. A responsabilidade dos adultos refere-se a preservar, construir e constituir um mundo a partir da fabricação e da ação, garantindo, por seu turno, o desenvolvimento seguro das crianças que ainda não estão preparadas para a visibilidade do mundo público e para a igualdade. Nesse texto, Arendt reflete mais como teórica da realidade (política, social) e não tanto como filósofa, como penso que é sua postura em *The human Condition*. O que não implica uma mudança conceitual, mas um aprimoramento de algumas definições frente aos acontecimentos. É o pensamento que se reconstrói constantemente frente ao mundo.

Em tais reflexões, Arendt constata que a maioria dos adultos passará a maior parte de suas vidas na esfera social, ou seja, na sociedade. Tal espaço tem a discriminação como princípio, isto é, a possibilidade de que os indivíduos se destaquem a partir de uma qualificação pessoal, profissional, de uma distinção intelectual e social, porque nela são seres humanos, não são cidadãos, muito menos políticos. De todo modo, a sociedade já está permeada pelo público, na medida em que

somos impelidos a entrar numa esfera pela necessidade de ganhar a vida, atraídos pelo desejo de seguir nossa vocação ou incitados pelo prazer da companhia; uma vez lá dentro, nos tornamos sujeitos ao velho adágio “o semelhante atrai o semelhante” que controla toda a esfera da sociedade na variedade inumerável de seus grupos e associações (ARENDR, 2004b, p.273).

Buscamos aos outros, na sociedade, pelo que são semelhantes e excluímos os que são diferentes. Para Arendt, isso está de acordo com a livre associação e formação de grupos pre-

figurada pela Constituição dos Estados Unidos. Por outro lado, ao sair de casa, estamos antes na esfera social do que na pública política. Como esfera híbrida, a sociedade possui a visibilidade relativa ao espaço público, porque nela também somos vistos e observados e ser e aparecer são uma e mesma coisa. Como diz a autora, é o lugar em que entramos impelidos pela necessidade de ganhar a vida – que não ocorre mais exclusivamente na esfera privada da família -, portanto, também, de seguir uma vocação (o que *fazer* para sobreviver) e buscar uma companhia para o lazer, a diversão e o entretenimento ou, simplesmente, para *passar o tempo*. A esfera privada está protegida pelos direitos da privacidade, regida pelo princípio da exclusividade. As pessoas escolhem umas às outras pela sua singularidade, isto é, “sua diferença de todas as outras pessoas que conhecemos” (ARENDT, 2004b, p.276). É, como argumentei anteriormente, o lugar da proteção da criança e o lugar em que os adultos voltam depois de passar o dia na esfera social e/ou na esfera público-política.

A política, por outro lado, reúne cidadãos e políticos, não mais seres humanos com seus negócios. Seu princípio é o da igualdade, cuja validade é restrita ao âmbito político. Somente nele é que somos iguais. Contudo, a sociedade de massas promoveu a nivelação das distinções e converteu a igualização como princípio de todas as esferas, emancipando a todos os seres humanos. Esse é um dos problemas que a escola de massas enfrenta nas condições de existência de uma sociedade que tenta anular a singularidade e a busca pela distinção social e pessoal sob o signo da *laborização* de todas as esferas. É um dos problemas que impulsiona Arendt a pensar sobre a educação na contemporaneidade e o papel da autoridade e da tradição, que não podem ser deixados de lado. É inevitável concordarmos com a autora de que antes de entrar na política, ou no mundo, as crianças, ao saírem de suas casas (ou quando estão em contato com os meios de comunicação de massa se não há alguém responsável por seu cuidado quando os pais saem para ganhar a vida), estão em contato primeiro com a esfera social e, indiretamente, com o mundo, pois a escola também faz parte do mundo. Sobre a esfera privada, Arendt comenta:

as crianças são, em primeiro lugar, parte da família e do lar, e isso significa que são ou deveriam ser criadas naquela atmosfera de exclusividade idiossincrática, que transforma uma casa num lar, forte e seguro o suficiente para proteger os mais jovens contra as exigências da esfera social e as responsabilidades da esfera política (2004b, p.279).

Sabemos que nem sempre as crianças são protegidas do mundo público ou dos problemas dos adultos. Pais que saem muito cedo para trabalhar e que depositam as crianças nas escolas ou que contratam pessoas especializadas, ou potencialmente especializadas, para cui-

dar de seus filhos enquanto ganham a vida. A televisão e a internet como meio para acessar o público, a sociedade ou seus respectivos simulacros. De todos os modos, me parece que as crianças estão cada vez mais abandonadas a própria sorte, aos imperativos do consumo e suas injunções para a formação de uma identidade fundada na ostentação da capacidade de consumir ou, inspiradas nos exemplos paternos, na formação identitária por meio do trabalho (*labor*), não a capacidade de agir, de pensar ou de fabricar algo que possa testemunhar o criador e seu contexto para as gerações presentes e futuras – em suma, na construção e constituição de um mundo. Já argumentei que tais circunstâncias não implicam na defesa de uma transformação da escola, muito embora possam significar sua desescolarização. Por isso, a escola do “tempo livre” só acontece na medida em que preservar a possibilidade de que os encontros ocorram também num “tempo presente”:

lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciaciones acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestras en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instarlos en un presente rigurosamente indicativo. Naturalmente el beneficio será provisional, la cebolla recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo. Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor (PENNAC, 2008, p.58).

Na escola, as pessoas deixam seus passados para também se tornar um *agora*, um *aqui*. É onde elas passam a ser alunos e professores, não no sentido de que o importante é a função que ocupam na estrutura organizacional, mas que podem ser o que desejarem ser, experimentarem-se como “novos” em relação ao mundo e os professores enquanto os seus representantes. Ser “aluno” é deixar fora da escola todas as expectativas sociais, econômicas, familiares ou políticas para instaurarem-se no presente. Sem as pressões do futuro ou as vergonhas do passado. A escola se separa de outros contextos, se torna única, com um espaço único e relações únicas entre seus participantes. Os “novos” passam a ser “alunos” porque a escola instaura uma igualdade de fato, suspendendo ou adiando o passado e o futuro, “criando uma brecha no tempo linear” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.36). Liberados dos fardos econômicos, sociológicos, familiares e/ou políticos, há a possibilidade de experimentar, de manipular, de pensar e de se relacionar com o mundo e com as pessoas de uma forma inusitada, inédita e despreocupada. Os argumentos de que a escola “produz” desigualdades sociais é falso. Primeiro porque ela não produz nada. Segundo, pois ela cria uma igualdade em que todos são libertados das dinâmicas sociais e de seus “passados”. “A igualdade de cada aluno

não é uma posição científica ou um fato provado, mas um ponto de partida prático que considera que ‘todo mundo é capaz’ e, portanto, que não há motivos ou razões para privar alguém da experiência de habilidade, isto é, a experiência de ‘ser capaz de’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.69).

Pennac percebe na instauração do presente na sala de aula a possibilidade de que os alunos possam acessar os conteúdos sem as expectativas que foram criadas em relação ao seu passado. Não é só o mau aluno que sofre. O bom aluno é desafiado sempre a se superar, a ser o melhor, a se destacar. Para pessoas em formação isso pode ser um fardo demasiado pesado, corrosivo ou corrompedor de si mesmos e do seu auto-respeito. Não é nenhuma fantasia se pensarmos em escolas ou professores que reduzem seus conteúdos a meras informações, porque pensam que seus alunos já estão derrotados socialmente. Que não podem ser nada mais do que são, isto é, ausência. Talvez a escola seja o único espaço em que muitas pessoas terão acesso à cultura, à história, à arte, à literatura, em suma, ao conhecimento. É por isso que a escola profana. Ela libera as coisas do mundo e as converte em públicas, ensina aos estudantes a possibilidade de se reapropriar do mundo por meio do *amor mundi*, inspirado pelo amor do professor em relação ao seu conteúdo. Um amor que só é possível no tempo presente, porque o mundo não é uma promessa. A escola é a oportunidade, possivelmente única, que o aluno tem de viver o presente enquanto tal (PENNAC, 2008, p.73).

Arendt insiste em que as desastrosas medidas educacionais de nossa época só acarretam o abandono e a expulsão das crianças pelos adultos. A educação, como citei anteriormente, é o ponto em que os adultos decidem se amam as crianças para não abandoná-las ou expulsá-las do mundo, garantindo sua possibilidade de empreender alguma coisa nova e inesperada. Esse amor tem como conteúdo a responsabilidade dos professores, da escola, dos pais e do Estado frente às novas gerações. Um amor que não é somente o *amor mundi*, mas um amor para com as crianças, sem ser caridade⁵³. Um *Eros Pedagógico* que cuida e garante aos “novos” a entrada qualitativa no mundo; a escola ainda não é o mundo, muito menos a sociedade, e que, portanto, podem errar, podem experimentar e manipular livremente as coisas sem que a luz do público as faça temer o julgamento e as consequências da visibilidade. Um olhar cuidadoso, uma palavra amável, diz Pennac, podem ser o fator crucial para que os alunos sejam instaurados no presente e, portanto, no conteúdo, na matéria.

⁵³ Porque é um amor que tem por princípio a igualdade entre os alunos. Todos são dignos do cuidado e da introdução no mundo. Ser “aluno” não é uma *ausência*, mas o reconhecimento da capacidade para compreender, aprender, conhecer, agir, pensar e existir como um ser singular em meio à pluralidade.

Mas não só isso. Amor é, igualmente, uma *postura* pré-filosófica, fundacional do pensamento. É porque amamos a sabedoria que buscamos saber. “Só quem, precisamente, ama a sabedoria está em condições de assombrar-se. O dogmático [...] é alguém incapaz de assombrar-se porque tem cauterizado seu desejo de saber” (CRUZ, 2012, p.18). Ademais, o amor é a condição de possibilidade da existência, pois sempre amamos um *quem* e não um *que*. É, penso, o que Arendt tem em mente ao escrever que na vida privada os indivíduos se aproximam a partir de uma escolha idiossincrática em relação à singularidade. Uma singularidade que só é percebida na medida em que aparece, em que a pessoa age em seu amplo sentido, isto é, não só atua, como fala, vê e ouve os demais. Nesse sentido, completa Cruz: “*amo, logo existo*. Eu amo antes de ser, porque não sou, mas enquanto experimento o amor. O amor me constitui, e me constitui, ademais, como ser humano” (2012, p.18, grifos do autor). O amor define o homem. O amor não é uma necessidade, não se volta exclusivamente para a manutenção da vida biológica como o sexo. Inspira confiança porque não é uma simples paixão, mas uma ideia, um princípio. Porque os homens são vulneráveis, carentes e débeis e, se isso não bastasse, conscientes dessa condição. E o amor é relação ou interação. Amor que significa entrega dos amantes ou do amante em relação ao amado.

No *Fedro*, Platão se ocupa do problema do amor e os argumentos dessa obra, segundo Fernández (2012, p.149), não aportam nada de novo à teoria platônica que já não tenha sido desenvolvido, de algum modo, em *El Banquete*. Entretanto, penso que aqui o amor ganha outras categorizações com o intuito de dar destaque à ideia de que o amor é capaz de impulsionar a alma ao Belo e às ideias verdadeiras. Ademais, Sócrates se define como “amante de discursos” (2012, §228c), especialmente de discursos que consigam transmitir a Verdade. Sobre o amor, *Fedro* é constituído por três discursos: um de Lísias, lido por Fedro, e dois de Sócrates – em que o segundo o filósofo reconhece como sendo o *seu*. Para Lísias, os enamorados se arrependem dos benefícios que concedem aos amados quando o desejo termina. O amor é uma paixão e o amado não é capaz de conduzir sua vontade pela razão, sendo incapaz de decidir bem. São descuidados e o amor é quase uma desgraça. “Los mismos enamorados reconocen que están más locos que cuerdos, y que saben que no están en su sano juicio, pero que no pueden dominarse” (PLATÃO, 2012, §231d). *Cuerdo (cordatis)* é aquele que está com suas faculdades mentais em seu são juízo, que reflete antes de agir. O amor é um tipo de loucura. A diferença é que Lísias compreende a loucura como negativa e capaz de produzir mais danos que benefícios. Tal loucura não tem nada de *logos*, mas é dominada pelos desejos do corpo e o amado almeja os prazeres do momento e, por isso, faz promessas que se arrepende

depois que não ama mais. “Aos amados convém muito mais compadecê-los que invejá-los”, conclui Lisias (PLATÃO, 2012, §188).

O primeiro discurso de Sócrates segue a tese dada por Fedro: o amante padece de um mal maior que o não enamorado e é preferível prestar favores àquele que não se ama do que ao amado. Sócrates, como em *El Banquete*, parte do pressuposto de que o amor é desejo e um apetito que prevalece emocionalmente, tornando o homem incapaz de dominar-se, sendo, portanto, um escravo. O amor é fonte de males, principalmente porque é uma relação de força, em que o amante desejará àquele mais frágil, mais débil e intelectualmente inferior, pois é passível de ser subjugado. Em se tratando de educação, “um homem com amor de nenhum modo é proveitoso como tutor e companheiro” (PLATÃO, 2012, p.239c). A disjuntiva é clara: ou se persegue o prazer ou o bem.

Certamente não é esse o amor que pensa Arendt e, muito menos, o que estou tentando compreender como *Eros pedagógico*. Falar sobre amor na educação é sempre arriscado. Ou se permanece em sentimentalismos moralizantes ou se interpreta o amor a partir de uma única noção, que é a explorada por Lisias e Sócrates nos discursos supracitados. Esse amor é egoísta, pois busca o *bem* apenas do amante, não do amado. O amante ama seus alunos não pelo desejo de preservá-los do mundo, da sociedade. Mas de usufruir de uma relação que lhe beneficie. Se deixarmos de lado a sexualidade e o sexo presente nessa interpretação e cogitarmos a possibilidade de uma relação pedagógica baseada nesses termos, ela só poderá ser patológica, no sentido normativo, porque o professor nunca deixará de ser professor, na medida em que manterá seus alunos sempre menores, pequenos, infantis. É o lado perverso de Eros: “Eros é um deus ciumento. Quem ama quer possuir, quem ama quer conservar só para ele” (COMTE-SPONVILLE, 2013, p.247). Desse modo, o professor não educa para o mundo, mas para si mesmo e seus interesses.

No terceiro discurso de *Fedro*, Sócrates empreende uma argumentação em defesa do amor como um tipo de loucura, próprio de homens livres. Nesse, o desejo amoroso deixa de ser uma necessidade biológica ou uma simples paixão para se tornar constituidor da possibilidade de se contemplar o Belo por meio da recordação das ideias perfeitas. A loucura não é um estado enfermo de uma mente delirante. Ela é outorgada pelos deuses e no caso dos poetas, são as musas que inspiram a produção que testemunha e relata os grandes feitos dos grandes homens. O amor é um tipo de loucura

que se produce cuando alguien, contemplando la belleza de este mundo, y acordándose de la verdadera, adquiere alas, y de nuevo con ellas anhela remontar el vuelo hacia lo alto; y al no poder mirarlo hacia arriba la manera de un pájaro, desprecia las

cosas de abajo, dando con ello lugar a que le tachen de loco [...] y que asimismo es por tener algo de esa locura por lo que el amante de los bellos mancebos se llama enamorado (PLATÃO, 2012, §249e).

A beleza do mundo pode inspirar veneração ou a entrega ao prazer. Novamente, o amante fica fora de si, mas não somente no sentido de que se entrega aos seus desejos, mas que a loucura lhe leva a ver o mundo de uma forma distinta, buscando nele a recordação do Belo e das ideias verdadeiras. O amor enquanto uma loucura é uma condição, primeiramente, intelectual. Talvez, uma postura em relação ao mundo:

Esquece-se da mãe, irmãos e companheiros, de todos; nada importa a perda por descuido de sua fazenda; e enquanto aos convencionalismos e boas maneiras que anteriormente tinham, as despreza em sua totalidade, disposta como está a ser escrava e a deitar-se onde mais perto pode se converter em objeto de seu desejo (PLATÃO, 2012, §252a).

Quero fazer uma breve reflexão histórica sobre esse aspecto. Em 6 de novembro de 1479 nasce, em Castilla (Espanha), a futura Rainha e herdeira dos reinos castellanos, Juana. Sua história é permeada pela tristeza, sofrimento e amor. Filha dos Reis Católicos, Isabel I de Castilla e Fernando II de Aragón, Juana só se converterá em Rainha após as mortes de seus irmãos, os legítimos sucessores dos tronos hispânicos. Aos 16 anos é enviada, como um acordo político, à Flandes para se casar com Felipe El Hermoso. O casamento não é o momento para o amor, ou as relações não eram por escolha idiossincrática, mas uma manobra política para ampliar a influência dos poderosos reis pela região⁵⁴. Juana é embarcada para ir viver numa terra estranha, com uma língua estranha, para se casar com alguém que jamais havia visto. Lá se converte em Duquesa de Flandes, o que não significará sua felicidade, mas o início de uma vida difícil. Na nova corte, a futura herdeira de Castilla se vê isolada, sem companhia que lhe ajude a adentrar nesse novo *mundo*. Ademais, cabe destacar que se tratava de uma adolescente que era consciente de ser uma peça no tabuleiro de sua família. Tal como sua mãe, Isabel I, inicia a demonstrar sinais de depressão, não só influenciados pelas circunstâncias sociais, mas pelo clima. De dezesseis anos vivendo sob o céu azul do mediterrâneo, passa a habitar uma região nublada, chuvosa em que o sol não presidia a maioria dos dias. Num contexto de múltiplas vulnerabilidades, Juana se entrega ao amor de seu marido, explorando ao máximo as possibilidades do sexo.

Ao mesmo tempo em que os prazeres poderiam aplacar a tristeza, eles só acentuaram a personalidade e, talvez, as enfermidades de Juana. Felipe El Hermoso não lhe era fiel o que

⁵⁴ No Renascimento, a família era um núcleo autoritário, um pequeno reino em que o pai era o monarca e as mulheres estavam à sua disposição.

causava à jovem duquesa ataques de ciúmes e dias de tristeza inconsolável. Na corte de Buxelas, “sentindo-se tão abandonada, abatido o ânimo e caindo em tais depressões que não havia mais que chorar e chorar. Pois havia sido entregue por seus pais a um triste destino, fruto das negociações diplomáticas que ditaram a desnuda razão de Estado” (ÁLVAREZ, 2010, p.88).

Penso que o *destino* de Juana só exemplifica o que venho tratando em relação à necessidade de um *Eros Pedagógico*, enquanto cuidado e não abandono. A vida de Juana era um instrumento. Ela não pode se desenvolver na segurança de uma vida privada, rodeada por sua família. Ainda adolescente teve de encarar o mundo e assumir um papel na política e, mais tarde, na história. Claro, um juízo assim pode ser injusto com o contexto social e as circunstâncias da época. Seria demasiado exigir que os Reis Católicos fossem pais amáveis num contexto em que necessitavam expandir e consolidar o poder de uma monarquia absolutista e garantir a fundação do Estado Moderno Espanhol (eles eram primeiro pais ou reis?). Porém, quero olhar para a história em busca do sentido que dela posso extrair para me ajudar a pensar o mundo hoje.

Com a morte dos herdeiros legítimos das coroas castellanas, seis anos mais tarde Juana foi ordenada a voltar à Espanha para participar do juramento como nova herdeira. Isso significaria deixar seu amado e voltar ao seu lar, do qual havia sido afastada. No período que passou em Castilla, as mostras da depressão se intensificaram. Juana estava afogada no desespero, porque amava muito a Felipe e a infidelidade desse era conhecida. Em 1504 embarca novamente rumo à Flandes e só voltará à Espanha como Rainha de Castilla.

Vou deixar os detalhes de seu retorno e de sua vida breve como Rainha, para ir ao ponto que me interessa. Greves de fome, momentos de ira e de ciúmes e a depressão fizeram com que Juana passasse dias inteiros em um quarto escuro, pois estava louca de amor e ódio por seu marido. Em 25 de setembro de 1506 morre o Rei Felipe e os sinais de loucura se intensificam na jovem rainha. Depois do enterro de Felipe, Juana acreditava que ele poderia voltar à vida e ordenou que o tirassem da sepultura para colocá-lo na cama. A tarefa de seus conselheiros era a de tentar persuadi-la a perceber que ele havia morrido e era para sempre. Eros vive assombrado por Tântatos. Felipe foi embalsamado, o que permitiu a preservação parcial do corpo. Mas o evento que mais caracterizou o amor, ou a loucura, de Juana foi o fato de que ela decidiu que seu marido deveria ser enterrado em Granada. Para tanto, vagou pela Espanha durante quase dois anos com o caixão acompanhado de um cortejo fúnebre – evento representado pelo pintor Francisco Pradilla em *Doña Juana La Loca*, de 1877.

Francisco Pradilla capta a tristeza, a vulnerabilidade e a tragédia de uma vida que estando só, decidiu encontrar um sentido, para sobreviver, no amor. Uma obra de fama internacional pela expressão não só de um fato histórico, mas por representar os sentimentos de uma jovem mulher que louca de amor é obrigada a padecer ainda mais na solidão.

Daí inicia a lenda de Dona Juana, a Rainha que, enlouquecida pela morte de seu marido, não consente que o enterrem, e faz transportar seu cadáver de povoado em povoado, cavalgando pelas noites do frio inverno meseteño, iluminado o sinistro cortejo pelas tochas dos guardas, enquanto os clérigos entoavam suas tristes orações fúnebres (ÁLVAREZ, 2012, p.151).

A rainha mais poderosa de seu tempo é, também, a mais miserável. Podia ter tudo, mas não tinha nada. Não era correspondida em seu amor. Depois o perdeu para sempre. Não havia sido criada e educada como filha, mas como uma peça num tabuleiro do xadrez político. Depois da morte de Felipe e seus sinais de loucura, Juana foi presa por seu pai num castelo em Tordesillas, afastando-a do direito como herdeira e a convertendo em alguém a ser isolado do mundo, do contato humano, da visibilidade pública. A solidão, o amor e a depressão levaram a jovem rainha à loucura. Em seu cativeiro, não atende mais as higiênes necessárias, dorme no chão, não troca de roupa, não se lava. Fernando El Católico assume a regência do trono até que Carlos I é nomeado Rei de Castilla, mesmo com sua mãe ainda viva. Juana não só foi abandonada por seus pais, mas seu próprio filho que ou por razões políticas relacionadas à expansão do Império ou por desamor, não mudou a situação da Rainha Juana. Por ocasiões político-matrimoniais, Juana foi separada de sua filha, Catalina, que rumava a Portugal para se tornar Rainha. Depois da partida de Catalina, Juana viveu só no Castelo por mais 30 anos, entre as enfermidades e as humilhações de alguns nobres que eram responsáveis por sua vida de clausura. Em 12 de abril de 1555 morre Juana, a Rainha de Castilla. “Ao fim, a desventurada Rainha, aquela triste cativa de Tordesillas havia escapado de seu cativeiro. Finalmente, Juana La Loca era livre” (ÁLVARES, 2012, p.263).

Essa história, que parece mais um conto de um amor impossível e não um fato histórico serve-me para pensar que as distinções feitas por Sócrates em relação aos tipos de loucura são fundamentais. Sem dúvida que a defesa da loucura como a que é capaz de produzir maiores bens não é a mesma condição que vive a jovem rainha de Castilla. Apesar da suposta beleza de seu marido, Felipe el Hermoso, isso não levou sua alma a alçar voo rumo ao Belo, a ser embriagado pelo desejo de saber e acabar esquecendo-se das coisas do mundo. Pelo contrário, sua decisão foi a de ser governada pelas paixões. Incapaz de dominar-se se perdeu nas possi-

bilidades do prazer. Abandonada por sua família e por seu maior amor foi consumida pela loucura que não, necessariamente, era a loucura de amor.

Contudo, é evidente que guarda muitas relações. O amor é capaz de fazer com que o amante rompa com a ordem do mundo. Quem já esteve apaixonado sabe que nessa experiência é capaz de fazer qualquer coisa que não faria em um estado de *sanidade*. Juana esqueceu-se de que era a mulher mais poderosa de seu tempo. Decidiu estar ao lado do corpo de Felipe por longos dois anos. Mesmo quando alguns segmentos da aristocracia castellanda decidiram se revoltar contra Carlos I em favor da legitimidade do reinado de Juana, ela não fez absolutamente nada. Depois de se tornar cativa em seu próprio reino, tampouco se rebelou. Não almejava o poder, mas a presença de seu amado. Quando estava longe de Felipe o desejava mais que tudo. Quando morreu, se deparou com a condição crucial para o fim do amor. Agora, desejava o que era impossível de possuir. Já o tinha perdido. Sua vida carecia de sentido. Sócrates entende que a loucura pode ser um estado de enfermidade, tal como é o de Juana. Recordo que ela era adolescente ou uma jovem quando teve de sair de sua família para assumir uma posição política em Flandes. O amor era o modo de superar a solidão. No seu caso, foi o que mais agravou. Como mencionei anteriormente, o desejo de fusão não se realiza, é uma ilusão. Ademais, Juana padeceu do que Arendt mais temia: dissolver-se no amor.

O exemplo de Juana não aporta nada para a educação. Para a não-educação sim. Não é esse o tipo de loucura que possui um potencial pedagógico. Apesar de que romper com a ordem do mundo parece comum em todos os tipos de loucura. Nesse sentido, argumenta Manuel Cruz:

o *eros* confere ao sujeito uma força passional que, longe de debilitar sua racionalidade, a potencia para aceder a outro gênero de realidade. A *loucura de amor* da que trata o *Fedro* não consiste, deste modo, em uma supressão das capacidades racionais do sujeito, mas de uma metamorfose de sua vontade, porque se forjou uma nova escala de valores e em relação a ela despreza o que antes valorava mais [...]. Permite ao sujeito desmascarar os simulacros e as falsas aparências em que vive encerrada sua vida cotidiana (2012, p.38).

O amor possibilita uma visão diferente da realidade, da sociedade e do mundo. Não necessariamente uma visão romântica, mas uma visão *outra*. Não comparto com a teoria platônica acerca das distinções entre ideias e mundo. Muito menos que o conhecimento se refira à contemplação. Tal atitude não é só teórica, mas um feito numa época que tende a valorizar a *vita activa*. Nesse sentido, o amor não desmascara falsas aparências, como argumenta Cruz a respeito de *Fedro*. A loucura implica um estado em que as coisas aparecem de modo distinto para o espectador que busca no mundo construir ou (re)pensar os possíveis sentidos e signifi-

cados. Desmascarar os simulacros não implica acessar a Verdade. A escola é o tempo em que os alunos podem experimentar, manipular, pensar e agir sobre o mundo de um modo *descotidianizado*, isto é, sem as injunções da utilidade ou das funções (nova escala de valores). Amantes do conhecimento, porque sabem o que não sabem e, por isso, podem desejar saber. Ao desejar, não passam pelo mundo e suas coisas com naturalidade ou indiferença. Mas como Tales de Mileto que observa as estrelas e se espanta, sendo taxado posteriormente de louco. Louco por estar interessado por algo que não é útil, funcional. Algo que, agora, é um *isso*, um *aqui*. É uma atitude de respeito para com o mundo, o passado, a cultura e a História. Não respeito como veneração, mas como levar em conta a existência de algo.

Se o desejo deseja possuir e se o amor é um tipo de desejo, como ele pode mediar relações pedagógicas? Mais uma vez, Daniel Pennac oferece uma sugestiva argumentação:

eran *mis* alumnos. (Este posesivo no indica propiedad alguna, designa un intervalo de tiempo, nuestros años de enseñanza en los que nuestra responsabilidad de profesor se encuentra por completo comprometida con esos alumnos). Parte de mi oficio consistía en convencer a *mis* alumnos más abandonados por ellos mismos de que la cortesía predispone a la reflexión más que una buena bofetada, de que la vida en comunidad compromete, de que el día y la hora de entrega de un ejercicio no son negociables, de que unos deberes hechos de cualquier modo deben repetirse para el día siguiente, de que esto, de que aquello, pero de que nunca, jamás de los jamases, ni mis colegas ni yo les dejaríamos en la cuneta. Para que tuvieran una posibilidad de lograrlo, era preciso enseñarles de nuevo la propia noción del esfuerzo, devolverles por consiguiente el gusto por la soledad y el silencio y, sobretudo, el dominio del tiempo, del aburrimiento, pues (2008, p.141, grifos do autor).

O amor, se pensarmos a partir das considerações de Pennac, não se trata de possuir algo, mas de cuidá-lo, de não abandoná-lo, de levá-lo em conta, permitindo que esse alguém que é “capaz de” possa e tenha o direito de sê-lo. Os alunos *são do* professor no período que lhe corresponde. É o adulto que se converte em responsável. É um tempo em que cabe ao professor romper com a indiferença e o anonimato que permeiam as cidades grandes (Simmel) ou a superficialidade degradante do trabalho em equipe (Sennett). Os alunos não são mais da família, da sociedade, da política ou do *labor*. Participam de um espaço/tempo distintos, únicos em que ninguém é deixado na vala. O amor que acontece na escola não é o amor da vida privada, o da escolha idiossincrática. Os alunos não escolhem o professor e o professor não escolhe os alunos. O dever do segundo em relação aos primeiros não está relacionado a singularidades ou identidades, mas à tarefa de introduzi-los no mundo. “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 contínua mudança” (ARENDRT, 2007, p.239).

Entretanto, o amor não pode ser um dever. Não se ama por dever. Se é dever, é uma obrigação e causaria perplexidade que alguém pudesse afirmar que ama por obrigação. O *amor mundi* é um tipo de amor relacionado ao cuidado, à preservação e ao desejo de reapropriação. Pode ser inspirado, mas não ensinado. Entretanto, não se trata de um sentimento. Não é algo que alguém possa ter. Do mesmo modo, o amor do professor em relação aos seus alunos é um princípio, semelhante ao *amor mundi*, cuja preponderância está na responsabilidade do adulto que demonstra amor na medida em que se preocupa com seus estudantes e tem apressado pelo seu conteúdo, pelo seu mundo. O adulto inspira o amor pela sabedoria, o amor pelo conhecimento, o amor pelo mundo. Se o professor é incapaz de amar o mundo e seus alunos, assumindo a responsabilidade por eles, não deveria participar da educação ou ter filhos (ARENDETT, 2007, p.239). O amor não é, nesse caso, um dever. A responsabilidade o é. Mas, é da responsabilidade pelo mundo e pelas crianças que se deriva o amor, o que implica afirmar que se o professor é incapaz de amar seu conteúdo, de se entusiasmar por ele e, assim, permitir que os alunos se instalem no presente e sejam inspirados por esse amor, engajando-se na aula e nas relativas obrigações, isso não converteria o professor em um funcionário e não em um amador? A incapacidade de amar pode revelar que o tempo da aula é um tempo burocrático e que as relações de cuidado, de atenção, de levar em conta, de se importar se transformam em regras, normas ou dever. “O dever é uma obrigação (um <<jugo>> diz Kant), e dever é uma tristeza, enquanto que o amor é uma espontaneidade alegre”, argumenta Comte-Sponville (2013, p.232).

Por essa razão é problemático dizer que o amor, em seu sentido lato, é um dever. Sem amor, “o ar da escola é cristalizado pelo ideal de sangue frio da cientificidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.139). E a cientificidade é uma forma de produção e percepção do mundo. Está preocupada com a verdade e não com o sentido ou o significado. Na cientificidade, ao menos como a Modernidade a compreende, não há “senso comum”. As coisas não são decididas publicamente, mas por meio de um olhar estratégico, calculista, matemático. Ou são iniciados processos à revelia dos interesses públicos, como foi a criação da bomba atômica. E em se tratando do que significa o *escolar*, penso que a escola só é escola na medida em que não impossibilita o *Eros pedagógico*, justamente porque ele não pode ser medido, não pode ser calculado, não pode ser obrigado. É o tipo de relação entre gerações que escapa à tutela burocrática e que resiste apesar dela. Mesmo que se a escola possuir uma administração total, que controla e vê tudo, o professor terá um momento em que só ele estará com seus alunos. É o espaço/tempo de permitir, diante de toda tragédia possível, que os estudantes possam ser

estudantes, possam experimentar a possibilidade de agir em relação aos seus colegas e em relação ao seu conteúdo. De instaurarem-se no presente e existir com a gramática, com os números, com a literatura, etc. Nossa vida é a todo instante a consciência do que nos é possível. Se as circunstâncias forem completamente desfavoráveis e que impeçam o professor de assumir as responsabilidades que lhe cabem, ou ele transforma sua atividade em *labor* ou abandona tal contexto. Inevitavelmente, sempre haverá uma opção.

K. sabía que no lo amenazaban con una auténtica coacción, eso no lo temía y allí menos aún, pero sin embargo temía el poder de aquel entorno desanimador, de acostumbrarse a las decepciones, el poder del influjo imperceptible en cada minuto, aunque contra ese peligro tenía que atreverse a luchar (KAFKA, 2014, p.39).

4.2 Introduzir no mundo: a metáfora do estrangeiro

Como introduzir no mundo pode ser concebível numa escola do “tempo livre” em que os alunos são instaurados no “tempo presente”? Qual o sentido dessa *introdução*? Arendt, durante sua argumentação acerca da educação, esclarece que a escola deve preparar as novas gerações para adentrar ao mundo, que não se trata de um mundo novo, mas que “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (2007, p.246). Novamente, vem à tona o problema das escolhas feitas por Arendt para tratar da educação. Esta utiliza “preparação”, “introdução” e “função”⁵⁵. Lembro que tenho uma questão não resolvida acerca da educação não como brinquedo e sim como a aquisição gradual do hábito de trabalhar. Antes de resolver esse último ponto, gostaria de iniciar pelo primeiro apontado neste parágrafo: o que significa introduzir no mundo?

Mencionei que a educação, em toda civilização, refere-se a uma dupla responsabilidade incorporada no adulto: pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Ademais, a criança é nova em relação ao mundo e em relação à humanidade. A educação tem a ver com cuidado, proteção e preservação. Entretanto, as crianças não permanecerão para sempre crianças. São seres humanos em processo de formação. A infância, segundo Arendt, é uma etapa temporária, e esquecer-se disso significaria negar a possibilidade dos novos de um dia adentrarem ao mundo como adultos, responsáveis por ele e pelas novas gerações que chegam a todo o momento. Ademais, a essência da educação é a natalidade, isto é, o fato de que as crianças nascem no mundo. Por isso, quando pensei sobre a escola como ins-

⁵⁵ Arendt, na versão original, opta também por utilizar *function*, como a tradução brasileira. O problema é relativizado na edição francesa que traduz por *le rôle* (ARENDR, 1972, p.250), versão mais aproximada a “papel” e menos próxima de uma possível interpretação funcionalista, sujeita a confusões.

tauração do “tempo presente”, isso não significava criar um tempo estranho ao passado e ao futuro, mas suspender a instrumentalidade *possível* oriunda da família, da sociedade, do trabalho ou da política. A escola tem a ver principalmente com o mundo. E este não se auto apresenta às pessoas. E sem os cuidados e as conduções dos adultos, as crianças podem perder a possibilidade de experimentar, manipular, pensar, relacionar e compreender o mundo. Para Arendt, “a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste [...]. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo” (2007, p.239).

Contra a “linguagem da aprendizagem”, a educação refere-se à instrução e à transmissão. Isto é, volta-se ao passado. O *amor mundi* é uma atitude do adulto que se reapropria do mundo e o apresenta ao aluno como *nosso* mundo. Instruir não na arte de viver, esclarece Arendt, portanto, a educação não diz respeito ao entretenimento ou à diversão. Muito menos ao desenvolvimento de competências e habilidades funcionais para o trabalho (*labor*). Educar, argumenta Almeida, “é, sobretudo, iniciar os alunos nas linguagens públicas. Ser um iniciado nessa gramática e conhecer os vocábulos é poder se manifestar no mundo e participar dos assuntos comuns” (2011, p.112). Educar é tornar o mundo *conhecido*, não de forma total (o que é impossível), mas as suas múltiplas possibilidades, tendo em vista que todo o passado é um tesouro a descobrir. As crianças não nascem para serem sempre crianças. Mesmo biologicamente tendem a crescer. Como seres humanos, herdarão um mundo comum que sem a lembrança poderá deixar de existir se se converter unicamente em instrumento para o uso ou para o consumo. O problema ético da educação não se refere apenas ao desenvolvimento da criança e à dupla proteção dela e do mundo. O problema emergente de nossa época é a destruição do mundo e da pluralidade de seus constituintes. “O mundo exige de nós um esforço educacional” (ALMEIDA, 2011, p.28). A criança não nasce sabendo o que é ser adulto, muito menos suas responsabilidades ou como atuar e/ou constituir/construir um mundo comum. Suas preocupações imediatas são com a vida e a sobrevivência, influenciadas pela lógica da vida privada. Por isso, a escola é uma instituição que realiza a transição entre a vida privada e o mundo. Ou seja, a escola não *faz*, mas torna possível, real.

Iniciar os estudantes nas linguagens públicas e no passado são tarefas que cabem exclusivamente à escola. Nas palavras de Masschelein e Simons (2014, p.173), “a escola [...] é um lugar e o tempo organizados para lidar com os recém-chegados e os estranhos”. As crianças são como estrangeiros, recém-chegados, que desconhecem as formalidades, os comporta-

mentos, as regras, o passado, a História, a cultura, a arte, a linguagem, a literatura, enfim, tudo aquilo que faz parte do mundo comum. Ao chegar, as crianças “ainda não conhecem o lugar das coisas, não sabem o que realmente importa neste lugar, nem como se movimentar nele” (ALMEIDA, 2011, p.40). O adulto, como professor, apresenta o mundo às crianças e diz: a partir de agora, esse não é somente o *meu* mundo, mas *nosso* mundo.

A metáfora do estrangeiro é interessantíssima para se pensar essa *introdução* no mundo. Embora nem toda *estrangeiridade* é compatível com a essência da educação. Georg Simmel argumenta que o estrangeiro

se detém num determinado círculo espacial – ou um círculo cuja delimitação é análoga às fronteiras espaciais -, mas sua posição dentro do mesmo está essencialmente determinada pelo fato de que não pertence ao círculo desde sempre e traz consigo umas qualidades que nem procedem nem podem proceder do círculo mesmo (2012, p.21).

O estrangeiro chega de algum lugar e se instala onde ele é estranho para os que já fazem parte desse círculo. As crianças chegam ao mundo como estrangeiras, mas não chegam de um lugar, mas de lugar algum. São ausência em relação à sua identidade, mas potencialmente singulares. Ser estrangeiro implica uma forma espacial de interação, afinal, ele não é simplesmente “outro”, mas diferente da totalidade de “outros” localizados num contexto espacial⁵⁶. É evidente que o mundo não é apenas espaço. Mas todas as coisas produzidas ou o

⁵⁶ Para o historiador e antropólogo Emmanuel Todd, o estrangeiro é percebido pela cultura ou sociedade acolhedora como diferente (e muitas vezes inferior e desigual) ou idêntico (ou igual): as sociedades são diferencialistas ou universalistas. As primeiras se caracterizam pela equivalência dos homens e dos povos, sob o fundamento metafísico do *homem universal*. Já as sociedades diferencialistas são definidas quando “este ou aquele grupo humano reivindica uma essência única, inimitável e manifesta a sua hostilidade às próprias ideias de equivalência dos homens e de fusão dos povos” (1994, p.20). Em ambos os casos há a possibilidade de uma reação violenta, visto que na perspectiva universalista, a diferença é percebida em relação ao estágio de evolução cultural e, sob o prisma diferencialista, trata-se de uma especificidade essencial que diferencia os homens e os povos. Assim, por exemplo, a Alemanha apresenta uma hostilidade à ideia de assimilação, porque representa o tipo de sociedade diferencialista numa estrutura familiar raiz, isto é, a herança ou o poder são passados unilateralmente e de forma desigual, com valores autoritários e inigualitários. “A família raiz favorece, quer no nível prático, quer no nível ideológico, a segmentação da sociedade”, argumenta Todd (1994, p.161). A linhagem é o elemento distintivo e fator de pertencimento grupal, algo que os nazistas apenas tornaram extremo. Nas sociedades diferencialistas-raiz há uma necessidade *a priori* de sentir as diferenças. A relação com os judeus, também diferencialistas, é potenciadora de conflitos quando numa interação com outra sociedade diferencialista. Porém, os judeus não se veem como superiores, mas historicamente perseguidos, apesar de povo escolhido por Deus. Um exemplo de sociedade universalista, segundo o autor, foram os romanos que, apesar de imperialistas, concebiam que todos os povos conquistados tinham a capacidade de se adequar aos valores e costumes “civilizados”, embora não se apresentassem sempre como “mais evoluídos”, cuja prova é sua relação com a cultura grega. É na religião, também, que se percebe a especificidade de uma sociedade diferencialista em que vigora uma família raiz: essa estrutura familiar “parece favorecer a emergência de uma tendência religiosa monoteísta, que afirma a existência e a onipotência de um deus único, independente do contexto teológico original” (TODD, 1994, p. 165). Em suma, na teoria e estudos de Todd, os estrangeiros são confrontados com a assimilação ou a segregação. O caso dos judeus na Alemanha é paradigmático para o autor e, principalmente, para Arendt. Na Alemanha os judeus confrontaram as duas formas de relação com a sociedade acolhedora. Quando tentaram a assimilação, segundo Arendt, foi pela via individual, por meio da promoção de qualidades da personalidade. Quando não conseguiram

resultado das ações dos homens se encontram num espaço. A ação precisa de um espaço para acontecer. A escola só é escola porque se encontra num espaço que garante a segurança, a preservação e a instauração do tempo livre e do tempo presente. Quando chega, a criança não é um recém-chegado no mundo, mas primeiro na família, na vida. A escola a iniciará no mundo. A criança só é um tipo de estrangeiro porque a *estrangeiridade* é característica daqueles que fazem parte do grupo. Só existem estrangeiros porque existem os “nativos”. A diferença para a educação é que todos fomos, uma vez, estrangeiros.

Richard Sennett, em *El extranjero*, reflete, no primeiro ensaio, sobre a condição dos judeus na Veneza Renascentista. Veneza era a cidade mais cosmopolita da Europa naquela época, resultado de sua localização geográfica e da pujante atividade comercial. Mesmo assim, a cidade construiu um gueto para abrigar e separar os estrangeiros, especialmente judeus, dos cidadãos com plenos direitos. Georg Simmel constata, um século antes, que “na história da atividade econômica, o estrangeiro aparece como comerciante, ou o comerciante como estrangeiro” (2012, p.22). De fato, os judeus eram uma classe comerciante e, por isso, necessitavam ser estrangeiros. O capitalismo não pode estar preso às fronteiras espaciais. Por isso, ele é um desafio à construção das identidades:

as forças que desenvolviam o capitalismo moderno arrancavam as pessoas de seus lugares geográficos e sociais tradicionais na sociedade; unicamente os que eram oficialmente marginais estavam obrigados a ocupar um lugar fixo. A crença na comunidade orgânica, crença que se mantinha em oposição às forças do capitalismo moderno veio, em tempos mais próximos, a encarnarem-se nos marginados; a segregação adquiria assim um valor humano positivo, como se houvesse mantido ao segregado livre de contágio [...]. Os judeus da Veneza renascentista foram os primeiros em pensar que sua segregação, ironicamente, continha este aspecto positivo (SENNETT, 2014, p.18).

Ao mesmo tempo em que os judeus se locomoviam utilizando as possibilidades do capitalismo, foram confinados em guetos, como o de Veneza, justamente por serem diferentes cultural e religiosamente. O fato de estarem encerrados num espaço permitiu que sua identidade não se dissolvesse no movimento, na fluidez das cidades e da vida comercial. Pelo contrário, eles utilizaram tal fator para garantir uma identidade como judeus, compartilhando valores, costumes, crenças e visões de mundo que localizava cada indivíduo numa grande narrati-

enfrentavam a segregação e, no limite, o extermínio. A assimilação, na sociedade alemã, foi difícil para os judeus porque se converteram no grupo que representava a validação da certeza metafísica da diferença: “a existência dos grupos inferiores judeu ou eslavo garante, melhor, cria a igualdade interna do <<povo dos senhores>>. A existência de inferiores é “funcional” para que hajam os “iguais” e a ideologia seja ampliada para outros grupos potencialmente iguais, possibilitados pela existência dos “diferentes”. Por isso, depois de exterminados os judeus, no espírito explicativo de Todd, outras culturas e povos seriam os próximos a serem escolhidos - como é o caso hoje dos turcos, que facilitam a assimilação de outros considerados iguais (TODD, 1994, p.188).

va, e dentro de sua própria narrativa, num contexto estável. Um espaço estável, também, permite relações profundas, em que as pessoas enfrentam dificuldades que dividem e que necessitam *tempo*. A escola é um espaço, de certo modo, de segregação. A civilização retira as crianças de seus contextos por um período de tempo para que elas possam estar num lugar protegido e estável, capaz de lhes permitir o início da formação de suas identidades conforme o desenvolvimento cognitivo, biológico e emocional. Talvez isso seja possível em casa. Mas, a educação não é um fenômeno da vida e sim do mundo. Para a existência da *coisa humana*, é crucial que as crianças tenham a oportunidade de serem introduzidas no mundo, podendo herdá-lo com um testamento e a partir dele redescobrir e reapropriar-se do que é comum. A escola não é o mundo, embora as crianças já usufruam nela dos direitos comuns a todos os homens, independente da idade, do sexo ou da nacionalidade.

Constantemente os estrangeiros enfrentam o dilema da assimilação⁵⁷. Será que introduzir no mundo implica uma espécie de assimilação? Penso que a assimilação tem a ver com a tentativa de fazer-se aceitar, de entrar na massa de indivíduos médios e não ser reconhecido por fatores culturais ou identitários únicos. “O desejo de assimilação pode viver-se como uma força que dá lugar a um sentimento de vergonha de si mesmo e que, portanto, debilita o eu” (SENNETT, 2014, p.105). O desejo de assimilar-se pode levar a uma perda de si mesmo como uma construção identitária coletiva e individual. Homogeneizar, noutros termos. Por outro lado, a assimilação pode ser passiva, no sentido de que há uma força maior que o indivíduo que o coage a se comportar e se adequar aos padrões socialmente aceitos. Penso que a escola às vezes confunde a introdução no mundo (se é que seus atores pensam nesses termos) com a assimilação. Na assimilação o importante é adequar um comportamento e não a ação. A ação não faz parte do projeto assimilacionista, porque agir se refere à espontaneidade, a iniciar algo totalmente novo e inesperado. Na escola, ao iniciar as crianças nas coisas do mundo, dos adultos, “a singularidade de cada criança não é anulada, mas pode se ‘qualificar’ com base nos valores que o mundo compartilha e que o professor lhe transmite de alguma forma mais ou menos explícita” (ALMEIDA, 2011, p.112). Assim, educação não é assimilação. Mas a possibilidade de que cada criança possa iniciar, começar algo novo, experimentar, manipular o mundo e seus objetos e que tudo isso possa dar uma contribuição efetiva ao mundo⁵⁸. A

⁵⁷ Segundo Todd, nem sempre a assimilação é um dilema. Por vezes uma exigência, uma necessidade ou um desejo do imigrado. Tudo vai depender da “matriz inconsciente específica” que decide acerca da visão do estrangeiro e do seu destino na sociedade de acolhimento (1994, p.12).

⁵⁸ Minha insistência, nas notas 56 e 57, em apresentar um contraponto à concepção de estrangeiro e de estrangeiridade têm dois objetivos: auxiliar na clarificação do argumento e, por outro lado, contrapor uma teoria antropológica estruturalista de outra concepção teórica que valoriza a ação e a capacidade dos indivíduos de agir e pen-

educação amplia o horizonte imediato, rompe com as barreiras da vida e aprofunda o discernimento. Os “novos” entram em contato com sua herança e aprendem a manejar os tesouros escolhidos pelos adultos para que conheçam cada vez mais o *seu* mundo e tenham a possibilidade futura de um dia descobrir tesouros por conta própria. A escola tem a tarefa de permitir que as crianças possam ver o mundo como sua casa, deixando de ser, gradualmente, estrangeiros.

Nem toda *estrangeiridade* possui uma conotação positiva. Imigrantes, exilados ou párias vivem a condição de estrangeiro de maneira distinta. Segundo Sennett, no segundo ensaio de *El extranjero*, “ser estrangeiro é viver desgostado fora de seu próprio país; nos referimos ao imigrante que sente o impacto da cultura e se fecha em si mesmo, ao exilado que hiberna com indiferença em uma cidade que apenas o toca, ao expatriado que logo sonha com o retorno” (2011, p.68). A educação deve garantir que os “novos” possam se sentir em casa no mundo e não desgostados por fazer parte do que não lhes interessa e nada lhes tem a dizer. Como estrangeira, a criança se sente estranha em um mundo estranho. Os adultos precisam introduzi-la naquilo que a ela pertence, não como K. que passará seus dias na aldeia do Castelo sem compreender a cultura, os comportamentos, as regras, os costumes, as linguagens que lhe permitiriam ser cidadão, adulto e dono de seu próprio destino. O imigrante percebe seu entorno como hostil e o exilado não faz parte, não participa, da vida comum. Aí está o desafio dos estrangeiros: participar ou viver à margem da existência coletiva, sempre sentindo saudades do *seu* lugar.

El extranjero de Sennett, me parece, funda seu argumento na necessidade de raízes de todo ser humano, isto é, de sentir-se parte do mundo, *l'appartenance-au-monde*. Edward Hopper (1882-1967), pintor americano, possibilita uma reflexão acerca da vida e da solidão na contemporaneidade, especialmente, em relação à americana. Uma obra especialmente sugestiva é *Habitación de Hotel* de 1931. Nessa pintura vemos uma mulher recém-chegada a um

sar apesar das circunstâncias. Todd apresenta um modelo explicativo capaz de dar conta de inúmeros fatores nas relações interculturais que são difíceis de ponderar numa era em que as fronteiras perdem seu poder protetor, como no capitalismo. Porém, seu modelo teórico é total, na medida em que não deixa “pontos cegos” nos quais a ação é possível. Difere, portanto de minha perspectiva, de Arendt e de Sennett, por sua compreensão de que há uma “lei histórica” (TODD, 1994, p.160) e um determinismo antropológico (TODD, 1994, p.124). Essa “determinação antropológica” se fundamenta numa concepção de que cada sociedade, bem como os seus componentes, são portadores de um sistema antropológico específico cujo núcleo é a estrutura familiar. Como estrutura, está presente no inconsciente coletivo e individual, na qual a relação familiar (igualitária, inigualitária, liberal ou autoritária) determina a visão do “outro” e os casamentos (endogâmicos ou exogâmicos), abordagem que se assemelha muito a de Claude Lévi-Strauss em *As estruturas elementares do parentesco*. Ademais, distinto de Sennett, para Todd a estrangeiridade não tem valor reflexivo, em especial, pela relevância em sua teoria do “princípio da onipotência da sociedade estrangeira”, ilustrado pelo fenômeno migratório nos Estados Unidos: “sempre capaz de impor aos imigrantes as suas concepções familiares, ou religiosas, o seu modo de vida, sejam quais forem a natureza e a solidez da cultura imigrante” (TODD, 1994, p.64).

quarto de hotel. Sua expressão é triste, reflexiva. Parece que chegou às pressas ou o cansaço a impediu de desfazer as malas. Está semidesnuda, sentada em sua cama e analisa um papel com os horários dos trens. Chama atenção à frialdade do quarto, uma habitação nua, sem quadros, sem lembranças, sem passado.

Habitación de Hotel é a representação da vida no novo capitalismo e de um tipo de *estrangeiridade*. Tudo na obra remete ao movimento: o hotel é um lugar de passagem, não de permanência. A necessidade constante de ter de *ir*. O fluxo das cidades representado pelos trens. A ausência de história, de passado, em suma, de mundo. O mundo é cada vez mais um mundo de estrangeiros. Não só pelo fato da globalização, que impõe a necessidade de se movimentar, de estar disponível para ocupar qualquer posto de trabalho ou qualquer projeto em qualquer parte do mundo. De tornar sua própria língua uma segunda língua e se apropriar de uma língua *comum, homogeneizada e homogeneizadora*. Nesse contexto, os nacionalismos ganham força como nunca. Claro, o nacionalismo não é um fenômeno exclusivo da contemporaneidade. Desde o Renascimento houve o florescimento de um tipo de nacionalismo, manejado politicamente. A partir da revolução de 1848 a identidade coletiva passa a ser determinada por um tipo de antropologia que converte a política em simples serva. A nação diz respeito a um *ethos*, a rituais e crenças compartilhados por um número de indivíduos dentro de um espaço específico. A essa identidade se opõe o que é diferente, o “outro”. Feitas as devidas distinções, será que hoje a exigência de não ter laços sociais profundos, nem relações fixas com um espaço leva alguns indivíduos a buscar grupos capazes de lhes fornecer a segurança da identidade? Uma educação que não inicia os estudantes no *seu* mundo - que não é apenas o seu contexto social, o seu entorno familiar e cultural – só vem a contribuir com a barbárie.

A mulher da obra de Hopper é um enigma. Ela é estrangeira no local em que está. Pode estar indo para um lugar outro ou para *seu* lugar. Mesmo que o “mundo” seja tudo aquilo produzido ou constituído pelos homens, sempre haverá *mundos* ainda não descobertos e, por isso, ainda não desejados. Como adulta, pode ser que *aquele* mundo não lhe permitiu sentir-se em casa. Está olhando os horários dos trens porque não é seu lugar e sua tristeza o revela. Ou é tristeza ou nostalgia. Como argumentei anteriormente, a experiência de sair de seu próprio lugar pode ser positiva. Ser estrangeiro é como olhar-se no espelho e ver alguém que já não se é. A criança é enfrentada com algo que ela não é, o mundo. Sem dúvida que se for uma experiência, sua *estrangeiridade* será importante para que ela possa se conhecer, ser um problema para si mesma e se singularizar na medida em que entra em contato com um outro que é diferente dela mesma. Esse outro pode ser outras pessoas ou outras coisas humanas.

A experiência de se deslocar tem um valor reflexivo. Ela desnuda o indivíduo de suas crenças, de seus valores, de suas visões de mundo, de sua nacionalidade. Tal interpretação do deslocamento é constitutiva da experiência judaico-cristã, conforme argumenta Sennett: “vagando pelo mundo se transformavam a si mesmos. Se liberavam da participação cega e dessa maneira lhes era possível indagar a fundo, escolher por si mesmos” (2014, p.100). O estrangeiro rompe com as correntes das circunstâncias. Distancia-se de si mesmo ao mesmo tempo em que se aproxima mais de si. Toma sua existência como uma possibilidade de escolher, de ser cada vez mais “si mesmo” na medida em que pode atuar, iniciar, romper com o cotidiano. Fora de si mesmo, fora da *ordem do mundo* pode indagar sobre o que lhe constitui como cidadão, como pessoa. É a saída da criança de casa para um dia na escola. Deixa as verdades do lugar familiar, da vida privada e da visão de mundo, crenças e costumes dos seus pais para ver-se enfrentada com as verdades que se descobrem ao converte-se em estrangeiro, até que o mundo tenha se tornado um lar.

Portanto, “introduzir”, “preparar” ou “fazer” não tem, em Arendt, um sentido instrumental quando se refere à educação e à escola. Introduzir possui mais o sentido de iniciar em algo do que de ser um meio. *Introducĕre* como conduzir alguém para dentro de um lugar. Penso que esse é o sentido mais profundo da educação e da tarefa escolar. De algum modo, a escola prepara as crianças para adentrar nesse mundo que imediatamente estão em contato ao entrar na instituição escolar. Por outro lado, me parece equivocada a opção de Arendt por afirmar que a escola deve fazer uma transição ou simplesmente fazer, como ficou evidente em seu rechaço ao brincar. A escola faz sem fazer, é um meio sem ser meio. Masschelein e Simons argumentam:

o espaço escolar não se refere a um local de passagem ou transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou socialização (da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro. A escola é um meio sem fim e um veículo sem um destino determinado (2013, p.37).

Os autores estão preocupados com a impossibilidade de haver *skholé* se a escola assume funções. As funções põem a escola na situação de instrumento, de meio para fins externos a ela mesma. Produção, trabalho ou consumo. Porém, a escola possui uma responsabilidade que implica a existência de uma finalidade sem que isso seja uma função. Quero dizer, a escola tem uma razão de ser que pode extrapolar ela mesma pela especificidade de sua atividade. As crianças quando manipulam, experimentam e agem sobre o mundo e em relação a si mesmas já estão adentrando no mundo ao mesmo tempo em que são iniciadas nele, porque não estão sozinhas, mas sob o cuidado e atenção do adulto. A escola não é o mundo, mas não

está alienada dele. A diferença é que a escola é um espaço pré-político, pois o mundo não pode dar atenção ao desenvolvimento e à proteção que os mais novos precisam. É por isso que há um espaço em que o tempo livre seja possível: sem a luz do público e suas exigências podem se desenvolver sem medo, sem ser julgadas. Nesse sentido, também, o amor pode ser defendido como constitutivo do escolar: o amor não pode aparecer no espaço público e a escola não é o espaço público. Na escola ele pode aparecer sem se converter em hipocrisia ou ser pervertido. Alunos, professores e as relações pedagógicas estão protegidas, a salvo das injunções externas.

Para a própria criança a escola é o primeiro lugar fora de casa em que ela estabelece contato com o mundo público que rodeia uma família. Esse mundo público não é político, mas social, a escola é para a criança o que um emprego é para um adulto (ARENDR, 2004b, p.280).

Se em *A crise na educação* (2007, p.233) Arendt opta pelo “trabalho” como disjuntivo do “brincar”, aqui, me parece, a autora estabelece uma comparação, isto é, não quer dizer que a escola é o emprego para as crianças e que, assim, a escola precisa se adequar aos estatutos, práticas e comportamentos de qualquer trabalho a que estará sujeito um adulto. Pelo contrário, enfatiza a necessidade de se pensar a escola como um espaço de seriedade, de responsabilidade. Se as crianças não serão para sempre crianças e nascem para o mundo, seria irresponsável e catastrófico a escola mantê-las *artificialmente* no mundo da infância. O brinquedo pode possibilitar o aprendizado, mas não a devida atenção às coisas mundanas. “A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse pelas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.51). Creio que essa tenha sido a intenção de Arendt. Sim, não passa de uma mera crença. De todo modo, a escolha de “trabalho” não é precisa. “Estudar” seria mais adequado: na escola a criança deveria adquirir o hábito de estudar e não brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as páginas que antecederam estas considerações, estive perseguindo o problema a respeito da especificidade da escola, ou seja, os fatores constitutivos do *escolar* e se haveria uma linguagem e atividades próprias da educação e da escola. Isso é relevante na medida em que somente pela defesa do que é específico para a escola podemos escapar da maleabilidade e adaptabilidade que o capitalismo possui em se apropriar de todas as coisas, convertendo-as em seu próprio benefício e para o uso de sua reprodução. Porém, como destaquei no primeiro capítulo, o “novo capitalismo” não é essencialmente novo, mas diferente. Suas potencialidades já estavam presentes no que Arendt denomina de “Modernidade”. Assim, uma crítica ao “novo capitalismo” passa, necessariamente, por uma crítica à Modernidade e à importância de se fazer distinções no que diz respeito às atividades humanas com vistas a melhor compreender seu significado e auxiliar na busca de sentido da educação em geral e da escola em particular.

O capitalismo produz injunções sistêmicas ou discursos que ou se apropriam dos discursos escolares ou coagem a escola a se adaptar. Autonomia, criatividade, cooperação e aprendizado são exemplos de conceitos manipulados pelas novas empresas que buscam trabalhadores cada vez mais flexíveis, adaptáveis e que saibam se mover em estruturas cambiantes. Não por acaso, a partir do último século houve um aumento considerável de discursos que defendem o fim da estrutura da escola, com suas salas, quadros e relações de autoridade. O passado perde sua relevância frente a uma linguagem da aprendizagem que atende às necessidades da vida, ou seja, do *labor* sob o pretexto de que o mundo está sempre mudando e os conteúdos possuem uma obsolescência programada, como qualquer mercadoria. Sob tal paradigma são formados trabalhadores, consumidores ou aprendentes. A fluidez e a realização permanente do presente instauram as pessoas no contexto das cidades grandes, isto é, do anonimato e da indiferença.

Na escola *laborizada* não há tempo ou o tempo é vivido como algo que não passa e qualquer oportunidade é o momento para matá-lo. Aulas interessantes, na visão de alunos, professores, técnicos do ensino ou administradores são as que *ganham* a atenção dos alunos, que são capazes de entretê-los, de diverti-los. Uma aula tediosa, ao estilo do quadro-giz, é sinal de fracasso e incapacidade do professor em se adaptar às novas tecnologias e aos novos tempos. Uma escola assim torna todos supérfluos, onde aprendem que ser “mais um” ou “qualquer um” é uma necessidade para sobreviver num mundo em ruínas. Claro, se não hou-

ver um ambiente competitivo que enaltece uma espécie de darwinismo pedagógico pela sobrevivência do mais forte, mais adaptado e mais complexo. A escola se torna um fenômeno da vida, submetida e conformada ao ciclo vital ou, então, um assunto privado, econômico e mercadológico. Tal escola é incapaz de proteger os estudantes das necessidades e exigências do consumo. Na escola “necessária” e da “necessidade” não há tempo livre. Os alunos são mantidos em sua condição de necessitados e a instituição atende às suas demandas ou as da família. De todos os modos, é uma escola que não conseguiu se isolar das exigências externas. Pelo contrário, é determinada por elas e seu êxito se refere a como é capaz de adaptar-se e flexibilizar suas estruturas conforme as exigências do *labor*.

Por outro lado, às vezes separado ou mesclado com o *labor* há a interferência do *homo faber* nos discursos e condutas da escola e de seus “operários”. Isso ocorre por meio da *instrumentalidade* inerente à fabricação. Diferentemente do *animal laborans* o *homo faber* cria objetos para o uso, coisas que possuem uma durabilidade capaz de existir independente do seu fabricante. A atividade do fabricante adentra na escola por meio de discursos que afetam decisivamente o tempo escolar, pois instaura uma excessiva preocupação com o futuro e com o método, afinal, os fins justificam os meios. Nessa lógica, há necessidade de um fim que é o produto. E qual o produto da educação? Pode ser um bom resultado numa avaliação de larga escala ou qualificativos genéricos como a formação de cidadãos democráticos, trabalhadores, empreendedores ou, conforme a “linguagem da aprendizagem”, a formação para a empregabilidade. As atividades educativas são avaliadas a partir da eficácia de seus métodos e estes não possuem especificidade porque ela é um meio que cumpre uma função para a família, para a sociedade ou para a política. Subjacente à lógica da instrumentalidade há o critério da utilidade. Os conteúdos precisam ser úteis e os métodos eficazes. Úteis para quem? Para a família, que percebe a escola como uma extensão da casa ou um local para guardar seus filhos enquanto vão “ganhar a vida”; para a sociedade que necessita de trabalhadores e consumidores; para a política quando se propõe um projeto de renovação do mundo, do país ou da nação começando pela educação das crianças. Tudo isso reflete uma era em que os adultos, preocupados com suas vidas, se desresponsabilizam pelo mundo e pelas crianças. Estas, quando chegam à escola, não encontram um ambiente em que possam crescer com *tempo* e com segurança. Contra a instrumentalidade, a proposta de Arendt acerca de uma “educação conservativa” parece ser plausível com a ideia de *skholé*, ou seja, um *espaço* de “tempo livre” em que os estudantes são situados no “tempo presente”. A escola como instrumento tende a eliminar e não conservar a potencial novidade das crianças, porque almeja adapta-las com vistas a um

futuro, convertendo-as em produtos da educação, assim como os demais resultados. Ademais, a escola útil ou funcional carece de sentido, pois o significado não pode ser a utilidade. Mesmo que a utilidade da escola seja a diversão e o entretenimento, atividades do *animal laborans* a escola não está num espaço/tempo singulares. Pelo contrário, continua a atender ao tempo produtivo, na medida em que todos precisamos de descanso e diversão para posteriormente enfrentarmos as horas de trabalho. Por seu turno, a linguagem escolar transforma atividades em “trabalho” com vistas a um “produto final”. Esse é um dos fatores que me ajuda a compreender os motivos pelos quais o espaço escolar é um lugar de enfado e infelicidade. Os professores veem suas atividades como um processo e, geralmente, como um processo produtivo. Como processo se assemelha à vida, isto é, a cada ano saem alunos da escola e se renova a “vida”, mas tudo começa outra vez com os mesmos conteúdos, as mesmas práticas, os mesmos livros e as mesmas frustrações. Como processo produtivo, por outro lado, a ansiedade se renova pelas exigências administrativas por bons resultados, por necessidade de verbas públicas ou privadas e/ou por exigências pessoais. A mentalidade do *homo faber* quando ultrapassa os limites da fabricação de coisas para se tornar um “paradigma de compreensão” apenas causa danos aos concernidos. A utilização da mentalidade da fabricação na educação só pode ser o reflexo de uma sociedade que quer banir a ação da educação para torna-la treinamento, ou seja, que a novidade não apareça para que os alunos sejam controlados. Tanto é que em algumas escolas o mais importante não é se o professor sabe o conteúdo, mas que os alunos se comportem. Tal escola assume a derrota da educação num contexto “colonizado” pelo “tempo produtivo”.

Penso que estar na escola não é e não pode ser um padecimento. A escola não é um hospital, nem uma fábrica... muito menos um manicômio! Na escola os indivíduos são confrontados consigo mesmos quando se relacionam com os outros e com o mundo. Por isso, a escola é constituída pela ação, pelo discurso e pelo pensamento. O homem é um iniciador assim como um início. Enquanto existirem os homens, existirá a possibilidade de renovação do mundo, da novidade e da liberdade. É nesse pressuposto que se radica a esperança da educação. Sim, trata-se de esperança, não de certeza muito menos de expectativa. É por isso que utilizamos *Educatiōnis*, ou seja, a ação de educar. Como argumenta Arendt, a essência da educação é a natalidade, ou seja, o fato de que nascemos para o mundo. Cada nascimento é a oportunidade para que a novidade apareça e a escola é um espaço em que a criança pode se desenvolver com segurança ao mesmo tempo em que é introduzida no mundo. Somente a escola pode e deve fazer essa introdução. A educação tem a ver com a relação entre gerações,

entre os “novos” e os “velhos”. Talvez por isso ela sofra tentativas de dominação externas, pois o “novo capitalismo” considera o passado sinal de atraso, retrógrado. O professor, como representante do mundo e como adulto, está mais próximo do passado do que seus alunos. A relação entre gerações é uma relação temporal em que o passado é confrontado com o presente e a novidade. Deste modo, a escola conserva os novos das demandas do mundo e o mundo da confrontação dessa novidade que pode destruí-lo.

Nesse sentido, a escola é um “fenômeno do mundo”, por isso não se refere à adaptação ou ao comportamento. A educação tem a ver com a ação, isto é, em que os estudantes possam tomar iniciativa, onde o currículo não é visto como matérias a serem inculcadas nas mentes dos estudantes. A escola é o lugar em que as pessoas são levadas em conta. Que seus inícios se confrontam e criam teias de relações com outros iniciadores. Em que o estudante se depara com o mundo e pode buscar um sentido nele. Agir é iniciar, começar, ser espontâneo e intercambiar experiências e sentidos com os outros. Assim, a escola é um espaço de revelação da singularidade, mas diferente de uma ação política, porque a segunda exige responsabilidade e só ocorre entre iguais, isto é, entre os adultos. Na educação, a responsabilidade fundamenta a autoridade dos professores frente às crianças. Ela implica, também, que as crianças não serão abandonadas ou expulsadas do mundo. A singularidade dos indivíduos não pode ser uma promessa. Ela precisa ser um acontecimento no tempo presente. No tempo da liberdade. A escola não é um fenômeno da vida assim como a política também não é.

Os homens não buscam naturalmente agir, muito menos amar. Agir ou amar não é uma necessidade. Por isso, a ação e o amor têm a ver com a liberdade e ambos com a educação. Se a educação se refere ao tempo livre (*skholé*), a liberdade é uma possibilidade quando não há necessidade. O amor é uma das prerrogativas exclusivas dos homens. Amamos no plural, pois escolhemos os singulares. Mesmo amando a mim mesmo estou amando no plural. Do mesmo modo que estando sozinho posso estar na companhia de mim mesmo com meus pensamentos. Os amantes sabem que seu amor é único. Que o amado é único. A escolha é feita segundo a singularidade, a diferença específica do amado em relação ao restante dos homens. O amor e a ação explicitam que os homens precisam uns dos outros. Que são seres vulneráveis e incompletos. Por isso, a solidão generalizada pode conduzir ao totalitarismo. Pedagogicamente, isso implica que os estudantes precisam do professor para ser introduzidos nas coisas humanas e que a razão de ser do professor é a existência dos novos que adentram ao mundo.

Amor é desejo e desejo é desejo de possuir. Na medida em que os homens não estão unidos em uma fusão, Eros se torna um “espaço-entre”, um mediador das relações pedagógicas. Vamos à escola porque não somos sábios, mas ignorantes. Amamos o conhecimento e a sabedoria porque não conhecemos ou sabemos tudo. A escola apresenta o mundo, gera o desejo de conhecer ao mesmo tempo em que se conhece o que não se conhece ou que há muita coisa que ainda não se conhece. O diálogo só é possível na consciência da ignorância e no reestabelecimento pedagógico do “senso comum”.

Cabe à escola, também, inspirar o *amor mundi*. Amar é habitar o mundo, torná-lo um lar onde os homens se sintam em casa, pertencentes a ele e vinculados entre si. Se amar é desejo e desejo é desejo de possuir, amar o mundo é desejar reapropriar-se dele. Os homens constroem e constituem as coisas humanas, mas não controlam os resultados. É como se tudo o que é engendrado se tornasse objetivo e os homens se voltassem ao mundo com o desejo de dizer: esse é o *nosso* mundo. Os alunos aprendem a amar o mundo na medida em que percebem que o professor possui uma relação especial com ele. Amar o mundo implica ser responsável por sua preservação e restauração. Mas, como amante dos alunos, o professor não abandona ou expulsa os alunos dos assuntos humanos, muito menos arranca sua oportunidade de empreender alguma coisa nova. O *Eros pedagógico* significa cuidado, atenção, respeito. Os alunos não são instrumentos e cada um é único, singular, irrepetível. No momento da aula, o professor se reveste de uma responsabilidade por cada um dos estudantes como *seus*. Não são da família, da sociedade, do trabalho ou da política. *Agora*, no momento da aula, estão instaurados no presente e liberados das pressões externas, podendo experimentar, manipular, pensar e agir em relação aos outros e ao mundo.

A escola do tempo livre é uma escola escolarizada, que introduz os estudantes no mundo comum e inspira o *amor mundi*. O tempo livre (*skholé*) é o tempo escolar, diferentemente do “tempo produtivo”. Como tempo que ocorre num espaço, permite uma experiência única, singular. Os conteúdos são liberados de seus usos e se transformam em “matéria”. São profanados, restituídos ao livre e despreocupado uso dos alunos. Na escola, cada um tem a oportunidade de experimentar-se como “novo” e de iniciar um novo estado de coisas em relação ao mundo. Sempre, é claro, sob a responsabilidade e autoridade do professor.

Nesses termos, a escola se encontra para além do “novo capitalismo” ou, mais fundamentalmente, para além das exigências das necessidades. A escola escolarizada não é necessária (nos termos da “vida” ou da produção). Se o fosse, não haveria a possibilidade de instaurar o “tempo livre”. Resta saber como ter a atenção e interesse dos alunos para que se dispo-

nham a estudar. Noutras palavras, uma escola só poderá ser escola se os estudantes tiverem vontade e se sentirem inspirados para estudar.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEM, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AGUALUSA, José E. *O vendedor de passados*. 2.ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2011.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ÁLVAREZ, Manuel Fernandez. *Juana La Loca: la cautiva de Tordesillas*. 2.ed. Barcelona: Austral, 2010.
- AMIEL, Anne. *Hannah Arendt: política e acontecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- ANDERSSON, Roy. *Una paloma se posó en una rama a reflexionar sobre la existencia*. Suécia: Mandarin Films/FOZ, 2014.
- ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 11.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- _____. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- _____. *Compreender: formação, exílio e totalitarismo (ensaios)*. São Paulo: Cia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- _____. *Compreensão e política e outros ensaios*. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.
- _____. *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy, 1983.
- _____. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Cia das Letras, 2013a.
- _____. *Eichmann y el holocausto*. 2.ed. Madrid: Taurus, 2013b.
- _____. *De la historia de la acción*. Barcelona: Paidós, 1995.
- _____. *El concepto de amor en San Agustín*. Madrid: Ediciones Encuentro, 2009.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. *Homens em tempos sombrios*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
- _____. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 2005.

- _____. *La crise de la culture: huit exercices de pensée politique*. Gallimard : Paris, 1978.
- _____. *La tradición oculta*. Barcelona: Paidós, 2004a.
- _____. *Origens do totalitarismo: Anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2011a.
- _____. *Rahel Varnhagen: a vida de uma judia alemã na época do Romantismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- _____. *Responsabilidade moral e julgamento*. São Paulo: Cia das Letras, 2014b.
- _____. *Sobre a revolução*. São Paulo: Cia das Letras, 2011b.
- _____. *Sobre la revolución*. 3.ed. Madrid: Alianza Editorial, 2013.
- _____. *The human condition*. 2.ed. Chicago: University of Chicago Press, 1998.
- BÁRCENA, Fernando. *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BIRULÉS, Fina. *Una herencia sin testamento: Hannah Arendt*. Barcelona: Herder, 2007.
- _____. (comp.) *Hannah Arendt: El orgullo de pensar*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard, 2011.
- _____. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRUNET, Graciela. Narración. In.: PORCEL, Beatriz; MARTÍN, Lucas (comp.) *Vocabulario Arendt*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016. p. 99-109.
- CAMPILLO, Neus. *Hannah Arendt: lo filósofo y lo político*. Valencia: Universitat de València, 2013.
- CAMUS, Albert. *El extranjero*. 3.ed. Madrid: Alianza Editorial, 2012.
- CENCI, Angelo Vitório. *Aristóteles e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- _____. PETRY, Cleriston. *O dilema da autoridade num mundo "fora dos eixos"*. Passo Fundo, 2017 (mimeo).
- CIORAN, E. M. *Del inconveniente de haber nacido*. Madrid: Taurus, 2014.

COHN, Gabriel. *Crítica e resignação: Max Weber e a teoria social*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. Introdução. In.: WEBER, Max. *Sociologia*. 7.ed. São Paulo: Ática, 2003b.

COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno tratado de las grandes virtudes*. Barcelona: Paidós, 2015.

CORTÁZAR, Julio. *Historias de cronopios y de famas*. Madrid: Santillana, 2012.

CRUZ, Manuel. *Amo, luego existo: los filósofos y el amor*. Barcelona: Austral, 2012.

_____. *Adiós, historia, adiós: el abandono del pasado en el mundo actual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGUIITA, M. Fernández. *Educación en tiempos inciertos*. 3.ed. Madrid: Morata, 2009.

ESPOSITO, Roberto. ¿Polis o comunitas? In.: BIRULÉS, Fina (comp.). *Hannah Arendt: el orgullo de pensar*. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 117-129.

FERNÁNDEZ, Luis Gil. Introducción a Fedro. In.: PLATÓN. *Fedro*. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. Paris: Gallimard, 1972.

FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na atualidade. In.: Cenci, Angelo V.; Dalbosco, Cláudio A.; Mühl, Eldon H. *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: UPF, 2009.

FORTI, Simona. *Vida del espíritu y tiempo de la polis: Hannah Arendt entre filosofía y política*. Madrid: Catedra, 2001.

GATTÉGNO, Jean-Pierre. *A noite do professor*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

HARTMANN, Martin; HONNETH, Axel. Paradojas del capitalismo. In.: Honneth, Axel. *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.

HERMENAU, Frank. Agir no espaço pedagógico: distinções segundo Hannah Arendt. In.: DALBOSCO, Cláudio A.; FLICKINGER, Hans-Georg. (org.) *Educação e Maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

_____. “No fundo, educamos desde sempre para um mundo saído dos eixos”: sobre a relação entre política e educação em Immanuel Kant e Hannah Arendt. In.: DALBOSCO, Cláudio A. (org.) *Filosofia Prática e Pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003. p.84-94.

HOBBS, Thomas. *De cive: elementos filosóficos sobre el ciudadano*. Madrid: Alianza, 2010.

HOMERO. *Odisséia*, v.1: Telemaquia. Porto Alegre, RS: L&PM, 2007.

ILLOUZ, Eva. *O amor nos tempos de capitalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

KAFKA, Franz. *A metamorfose*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

_____. *El castillo*. Madrid: Alianza Editorial, 2014.

_____. *Diário Íntimo*. São Paulo: Exposição do livro, s/d.

KANT, Immanuel. *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre Filosofía de la Historia*. 4.ed. Madrid: Tecnos, 2010.

KERTÉSZ, Imre. *Eu, um outro*. São Paulo: Planeta Brasil, 2007.

JANOUGH, Gustav. *Conversas com Kafka*. São Paulo: Novo Século, 2008.

LA ROCHEFOUCAULD, François de. *Reflexões ou sentenças e máximas morais*. São Paulo: Penguin Classics/Companhia das Letras, 2014.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOBO, María Fátima. *Hannah Arendt y la pregunta por la relación entre el pensamiento y la acción*. Buenos Aires: Biblos, 2013.

LÖWY, Michael. Um Marx Insólito. In.: MARX, Karl. *Sobre o suicídio*. São Paulo: Boitempo, 2006.

LOMBARD, Jean. *Hannah Arendt: éducation et modernité*. Paris: L'Harmattan, 2003.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do pacífico ocidental*. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. *Escritos sobre materialismo histórico*. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

_____. *Sobre o suicídio*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MUSEO NACIONAL DEL PRADO. *La guía del Prado*. 5.ed. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 2014.

MUSIL, Robert. *Las tribulaciones del estudiante Törlless*. Barcelona: Seix Barral, 2011.

ORTEGA Y GASSET, José. *La rebelión de las masas*. Barcelona: Austral, 2013.

PINGEOT, Mazarine. Pour mieux saisir la post-vérité, relire Hannah Arendt. Disponível em : <http://theconversation.com/pour-mieux-saisir-la-post-verite-relire-hannah-arendt-71518>. Acesso: 20 de janeiro de 2015.

PENNAC, Daniel. *Mal de escuela*. Madrid: Penguin, 2008.

PLATÓN. *Apología de Sócrates*. Madrid: Gredos, 2010.

_____. *El banquete*. 3.ed. Madrid: Alianza Editorial, 2014.

_____. *Fedón. Fedro*. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

RAMOS, Antonio Gómez. *Ilustración, utilidad y terror*. Madrid (mimeo), 2015.

_____. *Reivindicación del centauro: actualidad de la filosofía de la historia*. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

_____. *Sí mismo como nadie: para una filosofía de la subjetividad*. Madrid: Catarata, 2015.

RESENDE, José Manuel. *A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

ROVIELLO, Anne-Marie. *Senso Comum e Modernidade em Hannah Arendt*. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. 3.ed. Madrid: Morata, 2005.

SANSOT, Pierre. *Del buen uso de la lentitud*. Madrid: Tusquets Editores, 2008.

SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. 6.ed. Madrid: Editorial Ariel, 2011.

SCHIO, Sônia M. *Hannah Arendt: história e liberdade (da ação à reflexão)*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2009a.

_____. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. *El extranjero: dos ensayos sobre el exilio*. Barcelona: Anagrama, 2014.

_____. *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Barcelona: Anagrama, 2012.

_____. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

_____. *La autoridad*. Madrid: Alianza Editorial, 1980.

_____. *O artífice*. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2009b.

_____. *O declínio do homem público: as tiranías da intimidade*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Sennett e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SIMMEL, Georg. *El extranjero: sociología del extraño*. Madrid: Ediciones Sequitur, 2012.

_____. *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

TODD, Emmanuel. *O destino dos imigrados: assimilação e segregação nas democracias ocidentais*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TÜRCKE, Christoph. *Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

UNAMUNO, Miguel de. *Alrededor del estilo*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1998.

VALLÉE, Catherine. *Hannah Arendt: Sócrates e a questão do totalitarismo*. Lisboa : Instituto Piaget, 1999.

VINTERBERG, Thomas. *Lejos del mundanal ruido*. Reino Unido : BBC Films, 2015.

VITUREAU, Marielle. A Vilnius, le virus russe. *Libération*. Mercredi. 2 septembre de 2015. p. 12-13.

WAIZBORT, Leopoldo. *As aventuras de Georg Simmel*. São Paulo: Editora 34, 2013.

CIP – Catalogação na Publicação

P498e Petry, Cleriston
Da escola sem sentido à escola sem função: por uma
constituição da *skholé* / Cleriston Petry. – 2017.
222 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2017.

1. Educação. 2. Escolas. 3. Capitalismo e educação.
I. Cenci, Angelo Vitório, orientador. II. Título.

CDU: 37.01

Catalogação: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241