

ESPECIFICIDADE DA FORMA-ESCOLA E RESPONSABILIDADE DOS EDUCADORES: UM DIÁLOGO COM HANNAH ARENDT

Specificity of school-form and teachers responsibility: a dialogue with Hannah Arendt

José Sérgio Fonseca de Carvalho¹
Thiago Miranda dos Santos Moreira²

RESUMO

No presente artigo discutimos, à luz do ensaio “A crise na educação”, os possíveis vínculos entre a especificidade da “forma-escola” e a responsabilidade docente. A responsabilidade pelo mundo é, para Hannah Arendt, um dos fundamentos da educação, atividade por meio da qual iniciamos as novas gerações em um mundo comum a todos e todas. Assim compreendido, o termo “educação” recobre desde a formação que uma criança recebe no âmbito familiar até à iniciação em práticas culturais difundidas por impregnação, como as realizadas em sociedades não escolarizadas. A fim de delimitar a discussão, optamos por abordar a problemática a partir do contexto específico da educação escolar. Partindo das observações da própria Arendt acerca dessa especificidade, ressaltamos as características da forma-escola e do modo de se exercer a responsabilidade docente quando se atua em um cenário institucional. A hipótese aqui sustentada é a de que essa vinculação, tal como sugerida por Arendt, abre caminho para uma compreensão acerca dos sentidos e das potencialidades da escola contemporânea.

Palavras-Chave: forma-escola; Arendt, responsabilidade docente.

ABSTRACT

In this article we discuss, in the light of the essay “The crisis in education”, possible links between the specificity of the “school-form” and teachers responsibility. The assumption of the responsibility for the world is, for Arendt, one of the foundations of education, the activity by which we initiate new generations into a common world. So understood, the term “education” may range from child raising at home to the initiation into cultural practices spread by impregnation, such as those carried out in non-schooled societies. In order to delimit the discussion, we chose to approach the problem from the specific context of school education. Taking as a departure point Arendt's own observations about this specificity, we emphasize the characteristics of the school form and the exercise of teaching responsibility in an institutional setting. The hypothesis here presented is that this connection, as suggested by Arendt, paves the way for an understanding of the meanings and potentialities of the contemporary school.

Keywords: school-form; Arendt ; teachers responsibility

APRESENTAÇÃO

A despeito de não ter na educação um de seus temas fundamentais, a obra de Arendt tem recebido, nas últimas décadas, uma crescente atenção nesse campo. Seus escritos têm inspirado publicações e eventos que se propõem a discutir, à luz de seus conceitos, os problemas, conflitos e impasses que caracterizam a atitude contemporânea em face da natalidade; do fato de que o mundo abriga diferentes gerações que interagem por meio de processos educativos. Seu ensaio acerca da crise na educação aborda um elenco de temas polêmicos que, muitas vezes, desorganiza alguns dos mais caros consensos firmados nesse campo, como no caso das relações entre política e educação

¹ Professor Titular de Filosofia da Educação na Universidade de São Paulo.

² Professor formado pelo antigo curso normal (magistério) pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Graduado em Pedagogia e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP).

ou de suas reflexões acerca do papel da autoridade nas relações intergeracionais. Nas reflexões que se seguem elegemos um recorte analítico bastante específico: o da responsabilidade das gerações mais velhas em face dos recém-chegados no contexto específico da educação escolar.

Trata-se de um problema que a ocupa desde sua primeira incursão no tema. Em seu polêmico ensaio “Reflexões sobre Little Rock”³, Arendt critica, de modo bastante incisivo, a proposição de uma política pública que, a seu ver, representaria uma tentativa de deslocar a responsabilidade relativa a um problema político de primeira grandeza – as relações étnico-raciais nos Estados Unidos – dos ombros dos adultos para os das crianças: “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?” (ARENDR, 2004, p. 273), indaga Arendt em face da política de dessegregação das escolas no sul dos EUA. Sua publicação gerou inúmeras controvérsias e, em certo sentido, instigou Arendt a retomar suas reflexões acerca da complexa relação entre política e educação e as responsabilidades nelas envolvidas.

Com a publicação do ensaio “A crise na educação”⁴, no qual ela analisa criticamente o contexto em que eclode uma crise no sistema educacional dos Estados Unidos da América, Arendt coloca em questão alguns dos mais caros pressupostos da ação educativa no mundo moderno, dentre eles o ideal programático de conferir à educação a responsabilidade pela construção de uma nova ordem política. Trata-se, a nosso ver, menos de uma cisão que condenaria cada uma dessas esferas – a educação e a política – ao isolamento do que de uma crítica à sua instrumentalização, ou seja, de uma recusa a conceber cada uma dessas atividades humanas como meios para fins extrínsecos, despojando-as, assim, de sua dignidade intrínseca. Mas, se esse é um assunto ao qual inúmeros estudiosos de sua obra têm se dedicado, há um aspecto fundamental na concepção de educação de Hannah Arendt pouco tem sido pouco explorado por seus comentadores: a vinculação da educação com a responsabilidade coletiva pelo mundo e pelas novas gerações, no contexto específico da escola. A fim de abordar esse tema, empreenderemos uma breve análise de sua visão sobre educação e natalidade para, a partir dela, pensar a especificidade da forma-escola e suas responsabilidades precípuas.

EDUCAÇÃO COMO RESPONSABILIDADE POLÍTICA PELO MUNDO E POR SEUS HABITANTES

Em seu ensaio “A crise na educação” (ARENDR, 2001), Arendt afirma ser a natalidade, ou seja, *o fato de que seres nascem em um mundo (into a world)*, a *essência da educação* (ARENDR, 2001, p. 223).

³ O artigo só foi publicado em 1959, mas estava pronto desde novembro de 1957. O atraso se deu pelas discordâncias entre Arendt e os editores em torno de sua publicação. O artigo “A crise na educação”, de 1961, traz alguns comentários e é como uma retomada do texto anterior. Para as controvérsias em torno do ensaio, ver: YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. Por amor ao mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

⁴ Uma versão preliminar do artigo “The Crisis in education” foi publicado originalmente em 1957 na revista *Partisan Review*. Posteriormente, em 1961, foi publicado em sua coletânea *Between past and future: six exercises in political thought*, do qual foi traduzido para o português.

Tradução modificada). Esse *nascer para o mundo* não se confunde, no entanto, com o mero surgimento de mais um exemplar da espécie humana que passa a integrar o ciclo vital da natureza. Do ponto de vista biológico, uma vida humana – enquanto exemplar individual da espécie *Homo sapiens* – é apenas parte de um processo vital, no qual cada novo indivíduo que nasce é a mera repetição genética renovada daqueles que o geraram, característica que compartilhamos com todas as espécies de nosso planeta. Nesse sentido, podemos afirmar que os seres humanos *nascem para a vida* e, como os diversos exemplares de qualquer espécie viva que habita a Terra, passam a integrar o ciclo sempiterno da natureza. Integram-se, pois, em um processo que não tem um começo inequívoco e nem um fim previsível e no qual cada exemplar individual de uma espécie é, em certo sentido, a continuação e a reposição orgânica de seus genitores.

Na qualidade de pessoas – homens e mulheres –, no entanto, não nascemos apenas para a *vida*, mas também para o *mundo*, indicando com isso uma dimensão de nossa existência que causa uma ruptura no tempo cíclico da natureza, pois faz surgir algo novo em um mundo que já estava aí antes de nossa chegada e que deve permanecer após nossa partida. Esse mundo ao qual se refere Arendt não é equivalente ao planeta Terra – ou seja, esse ambiente natural onde foi possível o surgimento e o desenvolvimento da vida biológica –, mas um mundo artificial, constituído por um legado material e simbólico de obras de arte, objetos de uso cotidiano, culturas, costumes etc. Um mundo de coisas fabricadas pelos homens, configurado pelos eventos que nos chegam do passado e por suas histórias; um mundo construído para durar mais do que cada breve vida humana individual. É essa entrada no mundo que inscreve cada ser humano em uma temporalidade linear, na qual um indivíduo único, diferente de todos que já estiveram ou ainda estão aí, recebe um nome próprio e será integrado em uma comunidade cultural e cuja vida passa a ser contada como o tempo transcorrido entre seu nascimento e sua morte. É somente em relação a esse mundo comum que a vida dos seres humanos pode se tornar algo que transcende a mera condição de seres viventes. Sem um lar mundano, especificamente humano, no diz Arendt (2010), seguiríamos apenas o fluxo eterno da natureza:

A vida é um processo que em toda parte consome a durabilidade, desgasta e faz desaparecer, até que finalmente a matéria morta, resultado dos 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 imutável e infundável repetição (ARENDR, 2010, p. 119).

Por viverem em um mundo especificamente humano é que o nascimento e a morte de homens e mulheres significam mais do que um evento natural: celebramos a vinda de um novo ser e lamentamos sua morte apenas porque estes eventos simbolizam a chegada e a partida de um alguém singular que nunca esteve aí antes e que não pode ser substituído.

O nascimento e a morte pressupõem um mundo que não está em constante movimento, mas cuja durabilidade e relativa permanência tornam possível o aparecimento e o desaparecimento; um mundo que existia antes de qualquer indivíduo aparecer nele e que sobreviverá à sua partida final. Sem um mundo no qual os homens nascem e do qual se vão com a morte, haveria apenas um

imutável eterno retorno, a perenidade imortal da espécie humana como a de todas as outras espécies animais (ARENDT, 2010, p. 119. Grifos nossos).

Destarte, é porque existe um mundo artificial, separado dos ciclos sempiternos da natureza, que a existência de cada ser humano pode ser contada em uma *biografia*, que é a história de uma vida (ARENDT, 2010). Pois o mundo estabiliza a vida humana, servindo como um palco potencialmente imortal no qual homens e mulheres singulares agem em conjunto com seus semelhantes, encenando a história de suas vidas, enredando-as em outras histórias únicas e compondo uma pluralidade de seres singulares. A chegada constante de novos seres em um mundo comum implica, portanto, o desenrolar de uma vida - de uma biografia - em uma teia em constante transformação. Como ressalta Vanessa Sievers de Almeida, “A natalidade, portanto, diz respeito à dinâmica entre um mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele” (ALMEIDA, 2011, p. 21).

Mas as crianças que chegam a esse mundo encontram-se em uma condição análoga à de estrangeiros em uma nova terra: não conhecem sua língua, seus costumes e códigos de conduta; tampouco suas histórias, utensílios ou obras de arte. De seu ponto de vista, trata-se de um mundo estranho e velho, que beira à obsolescência. Uma máquina de escrever, por exemplo, embora seja considerada inútil nos dias atuais, para muitos de nós é o símbolo de uma época no qual os cursos de datilografia prometiam ser a porta de entrada para melhores empregos. Para um escritor, pode ser uma herança de família ou um objeto com valor simbólico em sua área de atuação profissional. Seja como for, a despeito dos significados que esse objeto possa ter para aqueles que já estão no mundo, aos olhos de um ser recém-chegado, ele pode ser visto e concebido como algo da ordem do inútil, sem sentido e passível de ser descartado. O mesmo ocorre com bens imateriais, como a cultura ou a história de um povo, por exemplo. Como esperar que uma criança, sem qualquer mediação cultural capaz de fazer o passado tornar-se um presente vivo, venha a atribuir algum significado à transmissão e à conservação da história dos povos africanos trazidos para o Brasil como seres escravizados? Ou ainda que possa compreender a relação entre esse fato e a persistência do racismo em nossos dias? Por serem novos nesse mundo velho, as crianças nele precisam ser iniciadas, de modo que esse legado - seja ele material ou imaterial - possa adquirir algum sentido no presente, deixando de ser um legado morto ou um amontoado de objetos sem utilidade ou significado.

A esse processo de iniciação Arendt (2001) dá o nome de *educação*. Uma tarefa que não nos é imposta pelas meras necessidades da vida biológica, mas pelo fato de sermos seres mundanos, isto é, habitantes de um mundo comum. Pelo fato de que nossa vida não transcorre apenas no tempo circular e infinito da natureza, mas também se inscreve em um mundo dotado de durabilidade e condicionado por seu caráter histórico. Em outras palavras, a educação é a tarefa que a chegada de novos seres humanos em um mundo impõe àqueles que nele habitam há mais tempo e que, por essa razão, se configura como uma responsabilidade política em relação à historicidade do mundo e de seus habitantes, humanos e não humanos. Assim, para Arendt, aqueles que educam uma criança

– e essa não é uma tarefa exclusiva dos professores – operam como mediadores entre o passado e o futuro; entre um mundo velho e uma nova geração de seres humanos. Esse encontro entre diferentes gerações transcorre no presente, embora se dirija ao futuro e se volte, inevitavelmente, para o passado, isto é, para um mundo pré-existente e edificado para se configurar como um lar humano para as novas gerações.

Esse é o motivo pelo qual Arendt afirma que a educação é uma das atividades “mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento e da vinda de novos seres humanos” (ARENDR, 2001, p. 234). O fenômeno da natalidade implica, pois, uma relação de tensão entre um mundo velho e a chegada de novos seres humanos. Em uma cena hipotética, na qual todos os adultos desaparecessem deixando apenas uma geração de crianças que, por uma razão inexplicável, venham a sobreviver, o que seria feito do nosso mundo? Que sentido a história dos povos tradicionais, a literatura ou um filme poderiam ter para elas? Qual a utilidade de objetos como um telefone celular, um avião ou uma cadeira? É claro que esse é um exercício de imaginação, análogo a uma obra de ficção científica, mas que pode auxiliar na compreensão do sentido da educação na obra de Arendt: a dupla responsabilidade dos adultos, implicada no fato da *natalidade*.

A educação é o ponto onde decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos nossa responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2001, p. 247).

O excerto acima, que figura como uma sorte de conclusão ao ensaio, é preciso e eloquente: educar implica a assunção de responsabilidades múltiplas e, ao mesmo tempo, conflituosas: a responsabilidade pela proteção e desenvolvimento da vida dos mais novos, assim como o cuidado e o zelo pelo mundo que os precede e transcende. Como seres humanos em formação, as crianças são frágeis e necessitam de condições para seu pleno desenvolvimento físico e psíquico, dentre elas a proteção em relação ao mundo: “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” (ARENDR, 2001, p. 236). E, se historicamente esse cuidado nos primeiros anos de vida da criança era realizado na privacidade do lar, as instituições educativas são cada vez mais precocemente chamadas a compartilhar essa responsabilidade primária, seja em função da expansão do atendimento na educação infantil, seja em função da vulnerabilidade a que estão expostas um número significativo de famílias.

Mas também o mundo também necessita de proteção para que não seja destruído pela chegada constante de novos seres humanos. “Visto que é feito por mãos mortais, [o mundo] se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles” (ARENDR, 2001, p. 243). A educação é uma das formas de conservar o mundo e dele

cuidar, pois ao transmitir seu legado, buscamos assegurar sua durabilidade e renovação, salvando da ruína o que julgamos digno de permanecer entre nós. É nesse sentido que a educação implica uma atitude conservadora: não agindo pela manutenção de determinadas estruturas sociais ou econômicas, o que implicaria o próprio desgaste do mundo, mas por meio da transmissão e atualização de um legado material e simbólico que recebemos quando nascemos.

A transmissão educacional – que opera como um elo entre as gerações – implica ainda a responsabilidade pela escolha, mais ou menos consciente, de aspectos do mundo a serem conservados e transmitidos às novas gerações. Estas, por sua vez, não estabelecerão - ao menos não necessariamente - o mesmo tipo de relação que as gerações precedente com esse legado selecionado e transmitido. Algo que consideremos valioso pode perder total ou parcialmente seu significado ou mesmo se transformar substancialmente para as novas gerações. Isso ocorre, pois, os resultados desse processo são sempre da ordem do imprevisível e, portanto, incontrolláveis. Ainda que possamos desejar dar uma forma determinada ao mundo no futuro, nunca podemos assegurar que esse projeto se realize. Como afirma Fina Birulés (BIRULÉS, 2017), nosso legado não é um destino, mas algo que oferecemos e que, portanto, está aberto a novas interpretações, novos usos, novos sentidos.

Esse, talvez, seja um dos maiores desafios da tarefa educativa sob a perspectiva de Hannah Arendt: o fato de que educar implica sempre uma tensão entre conservar o passado e abrir espaço para o novo. Amar o mundo, nesse sentido, não significa mantê-lo exatamente como está, mas responder por ele perante as novas gerações, possibilitando que elas venham a fruir do legado que lhes transmitimos, dando-lhe uma forma inteiramente nova e potencialmente inimaginável para nós.

Educar, segundo Hannah Arendt, relaciona-se, portanto, com nossa atitude diante do fato de que não estamos no mundo apenas como seres viventes, mas como homens e mulheres únicos, singulares e irrepetíveis; que nossa vida não transcorre apenas seguindo o tempo circular da natureza, mas se inscreve em um tempo linear, em um mundo mais velho do que nós mesmos e que permanecerá sendo o lar artificial das futuras gerações. Daí a dupla tarefa que se impõe aos educadores: a de se responsabilizar tanto pelas crianças que chegam quanto pelo mundo que as acolhe. Ao iniciar os recém-chegados nessa herança simbólica, possibilitamos que cresçam relacionando-se não apenas com a vida, mas inserindo-se em uma dimensão temporal para que possam, a seu tempo, agir, dar início a algo inteiramente novo, renovando assim o mundo comum e impedindo sua ruína pelo tempo.

É justamente essa definição de educação – fundamentada em nossa atitude em face da natalidade – que, de acordo com Arendt (2001), está em *crise*. Vale ressaltar, contudo, que em seu pensamento, o termo *crise* não significa declínio ou morte, mas a perda das respostas às quais recorriamos, às vezes sem nem sequer nos darmos conta de que eram, de fato, respostas. Uma crise, nos diz a autora, “dilacera fachadas e oblitera preconceitos” (ARENDDT, 2001, p. 223), fazendo ruir as referências que utilizávamos para nos orientar em um mundo complexo e em constante mudança. Uma *crise na educação*, sob esse prisma, significa que as certezas que tínhamos a respeito da

natalidade e de nossa atitude diante desse fato perderam seus fundamentos. Mas a perda de fundamento não significa, necessariamente, a perda do *sentido público* dessa tarefa e nem tampouco da relevância das questões que ela suscita. Desse modo, é importante ressaltar que, no pensamento arendtiano, uma crise tem um significado ambíguo: se, por um lado, nos deixa desorientados, por outro, ela pode promover um “novo tipo de pensamento que não necessita de pilares ou arrimos, padrões ou tradições, para se mover livre e sem muletas por terrenos desconhecidos” (ARENDDT, 2008, p. 18). Nesse sentido, ao minar a validade dos critérios do passado, a crise nos abre a oportunidade para pensar acerca das velhas questões, mas livres das amarras do passado. Esse ponto é fundamental para a educação, visto que, independentemente das dificuldades que encontramos na realização dessa tarefa, a chegada de novos seres humanos continua a exigir de nós uma atitude responsável em relação ao mundo, a fim de que a educação não seja convertida em um mero instrumento para o sucesso individual na luta pela vida, um risco sempre presente em uma sociedade que se organiza em torno do trabalho e do consumo.

A RESPONSABILIDADE PELO MUNDO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Como vimos, Hannah Arendt concebe a atividade educativa sob o signo da responsabilidade, isto é, de uma tarefa que nos é imposta pelo fato da natalidade e que, por essa razão, exige um compromisso a um só tempo pessoal e coletivo. Em seu ensaio, a autora procura refletir acerca desse compromisso ético e político a partir das dificuldades no sistema educacional dos Estados Unidos. Mas, a despeito da especificidade desse elemento desencadeador, suas reflexões se voltam frequentemente para uma noção de educação mais ampla do que a escolar, focalizando prioritariamente a responsabilidade de cada geração em relação à sua sucessora. Ora, há muitas comunidades ou sociedades que são capazes de realizar o processo educativo de iniciação em determinadas práticas, linguagens, regras e costumes sem depender, necessariamente, de uma instituição organizada em torno dessa tarefa. Comunidades religiosas ou povos tradicionais, por exemplo, são capazes de iniciar as novas gerações em suas práticas costumes e linguagens por meio da impregnação cotidiana, sem recorrer, portanto, a um espaço e um tempo específico e separado, tal como o faz a forma-escola contemporânea. E embora nem sempre Arendt se preocupe em distinguir o sentido mais amplo da educação como iniciação da peculiaridade de sua atualização na forma-escola, há passagens nas quais suas reflexões se voltam específica e inequivocamente para esta instituição social:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; 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. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato (ARENDDT, 2001, p. 239).

A escola é, portanto, concebida por Arendt como uma instituição intermediária, que representa uma ponte a possibilitar a passagem do âmbito privado ao público, realizando, assim, uma forma peculiar de iniciação na cultura, significativamente distinta daquela que acontece no âmbito privado da família. Ora, enquanto os interesses desta são primordialmente o da continuidade da vida e da manutenção de seus laços sanguíneos, o domínio público representa o palco para a ação e para a emergência da pluralidade, criando uma forma de associação objetiva, mediada pelas coisas e eventos que ocorrem sob a claridade do mundo.

Ao definir a escola como uma instituição que se situa *entre* os domínios público e privado – por conseguinte, *pré-política* – Arendt a situa em um espaço intermediário, que não é mais o da família, mas ainda não é o mundo, embora o represente. Desse modo, a escola estabelece certa relação com os dois domínios, sem se confundir completamente com nenhum deles. Ora, é evidente que os pais educam seus filhos. Afinal, uma criança não é apenas mais um exemplar da espécie, mas é também filha, neta e sobrinha, recebe um nome e sobrenome, passando a integrar um pequeno núcleo cercado pelo enquadramento familiar. Nesse espaço, são os genitores que determinam – mesmo que de forma inconsciente – os papéis sociais de acordo com o gênero, transmitem as regras e certo conjunto de valores, as iniciam em uma religião. Ou, diferentemente, decidem reverter a lógica dominante, recusando as hierarquias e convenções sociais mais comuns. Seja como for, no lar, o ponto de vista sobre as coisas do mundo é sempre privado, no sentido de que se restringe aos pontos de vista e às regras que regem cada núcleo familiar. Desse modo, a responsabilidade pela criança na esfera privada se volta, em primeiro lugar, para dentro, por assim dizer, na direção dos interesses privados e a partir de uma visão de mundo restrita ao núcleo familiar. Em outras palavras, na família, o que está em jogo são os indivíduos e a estrutura que a compõem, a partir de suas necessidades e interesses.

A educação realizada na escola, por sua vez, não se submete – ou ao menos não deveria se submeter – prioritariamente aos interesses privados⁵, mas dirige-se ao mundo. Nela, os laços estabelecidos e o contato que se tem com os objetos de uma cultura não serão determinados pelas demandas familiares, mas a partir de perspectivas públicas e plurais. A escola representa, assim, a possibilidade de a criança vir a ocupar um outro lugar social, deixando de ser um filho para se tornar um aluno. Pode até ocorrer que alguns interesses da família e da escola coincidam – como o

⁵ Aqui nos referimos, prioritariamente, à escola pública. As escolas privadas, além de representarem uma ameaça fundamental ao pacto republicano, muitas vezes se organizam de modo a atender mais aos interesses privados da família do que o vínculo com o mundo público, configurando-se, em certo sentido, como uma extensão das visões e interesses da família. As diferenças entre concepções de infância, educação e metodologias oferecidas por estas instituições denotam seu caráter privado e seletivo, reunindo determinados grupos sociais e excluindo outros por meio das mensalidades. Além disso, costumam selecionar seus profissionais de acordo com sua afinidade com o programa educacional definido pelo proprietário da empresa. Constituem-se, desse modo, espaços bem mais homogêneos, onde não apenas os profissionais devem aderir aos valores institucionais, mas os alunos costumam ser oriundos do mesmo grupo social de suas famílias, privando-os da convivência com a diversidade. Em consequência desses fatos, neste artigo, o termo escola é reservado às instituições públicas.

bem-estar e o florescimento das crianças –, mas suas perspectivas e procedimentos educativos não são os mesmos e podem ser, até mesmo, contraditórios:

É na escola que o filho de pais religiosos tem a oportunidade de conviver com colegas ou professores ateus (ou, claro, vice-versa); que a menina ruiva e tímida canta com aquele rapaz que seu irmão odeia, que é negro, cheio de ginga e toca violão; que o filho do analfabeto encontra um livro. É nela que potencialmente nos deparamos com experiências, valores e práticas que transcendem o universo privado do nosso lar. Nossos pais e irmãos nos são dados pelas contingências dos destinos; mestres e amigos são escolhidos entre professores e colegas (CARVALHO, 2016, p. 30).

Ora, nesse sentido a escola é como uma antessala do mundo público, isto é, um espaço que, embora seja separado do âmbito privado, deve se constituir como um local seguro no qual as crianças possam vir a ter contato com seus pares e com outros adultos, conhecer as coisas do mundo a partir de perspectivas distintas daquela a que estão habituadas e ensaiar seu aparecimento na esfera pública, sem que isso implique a plena assunção da responsabilidade pelos assuntos mundanos. É evidente que, nessa instituição, os educadores devem também zelar pela segurança das crianças, mas ali, o que está em questão não é apenas o florescimento saudável de uma vida, mas a formação de um sujeito pertencente a um mundo comum.

A principal característica da educação escolar – e sua responsabilidade específica – é o fato de que ela se volta para o mundo público e não para a continuidade da família. É na escola que os adultos aparecem diante das crianças como representantes dessa herança simbólica comum e em cujo espaço a responsabilidade pelo mundo deve gradativamente assumir prioridade. Embora cada educador apresente uma perspectiva particular, ela está vinculada, de antemão, a certos princípios públicos que regem a convivência no espaço escolar. A escola se constitui, assim, como um ambiente no qual as crianças podem experimentar uma espécie de reposicionamento social tanto em relação às suas famílias quanto em relação à sua posição no mundo produtivo: por um breve período de tempo, tornam-se um aluno como qualquer outro.

Consideremos, por exemplo, a condição de Mirella⁶, uma aluna do quarto ano do ensino fundamental matriculada em uma escola pública da rede municipal de São Paulo. Além de possuir uma lista de pequenas tarefas domésticas que deve realizar antes de ir para a escola, no período da tarde, ela é responsável por cuidar do irmão mais novo quando a creche, por um motivo qualquer, suspende suas atividades. Nesses dias, ela precisa faltar à escola. Em sua casa ela ocupa, portanto, um lugar de quem precisa assumir certas responsabilidades pelo cotidiano familiar, mesmo que isso implique perder um dia de aula. É claro que, nesse caso, há outros fatores condicionantes, que não se resumem aos desejos de seus pais sobre seu futuro, como a condição social de sua família, por exemplo.

Para Mirella, a escola oferece um espaço de suspensão das tarefas domésticas, para que ela possa se ocupar de outras coisas, que não estão, necessariamente, vinculadas à rotina da família.

⁶ Os exemplos são reais, mas os nomes foram substituídos para assegurar a privacidade das crianças.

Todos os dias, durante certo período de tempo, ela deixa de ser a menina responsável pelo irmão e pode se tornar mais uma aluna. Ali, tem a oportunidade de ler um livro, jogar futebol, conversar com suas colegas de classe, resolver conflitos, aprender matemática. As coisas do mundo aparecem para ela sob a mediação de outros adultos e na relação com seus pares, possibilitando um novo tipo de relação, não mais filtradas pelas idiosincrasias familiares, mas ressoando através de muitas vozes. Como afirma Carvalho:

Pode ser que seja do interesse dos pais que seu filho só conviva com membros de sua confissão religiosa; mas é de interesse público que ele aprenda a conviver com outros credos e a respeitar suas práticas e seus valores. A liberdade de escolha religiosa é um direito individual fundamental. A tolerância, um princípio ético-público. Como cultivá-lo sem a experiência de compartilhar um mesmo espaço – público – com o outro que me incomoda? A escola, nos sistemas educacionais modernos, cumpre exatamente essa função, de preparar a transição da esfera privada para a pública e política (CARVALHO, 2016, p. 55).

Sob essa perspectiva, a instituição escolar se torna um espaço no qual a dupla responsabilidade, pressuposta na concepção arendtiana da educação pode ser assumida de forma privilegiada. É na escola que nos tornamos professores e podemos receber nossos alunos para dedicar atenção às coisas do mundo: um livro, um filme, a gramática ou a geometria. A responsabilidade é mediada institucionalmente, fazendo com que educar na escola não seja análogo a educar na igreja, no centro comunitário, na aldeia, no quilombo ou no lar. A partir da concepção de educação de Hannah Arendt, a especificidade da escola está, portanto, em seu caráter de separação, possibilitando um tipo próprio de relação entre os sujeitos e as coisas do mundo e criando as condições de possibilidade para uma formação que não é a mera continuação da esfera familiar, mas uma abertura para o mundo e uma oportunidade para a constituição de um novo “alguém”.

A ESCOLA E A CONQUISTA DO TEMPO LIVRE

A concepção de educação de Arendt nos permite pensar a escola como um espaço e um tempo para uma forma específica da assunção da responsabilidade implicada na educação. Em seu ensaio, a autora nos deixa alguns indícios sobre esse papel da instituição que colocamos entre os domínios privado e o público, entre a chegada à vida e o pertencimento ao mundo. A fim de desenvolver esse caráter específico da forma-escola como um tempo e espaço que se situa simultaneamente *entre* e *fora* das atividades humanas básicas recorreremos a algumas reflexões de Jacques Rancière (2013, 2014, 2022) acerca do significado da escola como conquista de um *tempo livre*.

De acordo com Rancière (2022), a forma-escola, que se desenvolve inicialmente nas sociedades modernas europeias – e se globaliza a partir do século XX –, é uma herança que atualiza e renova uma prática social iniciada nas antigas sociedades aristocráticas gregas: a *skholé*. Esse termo que designa, em praticamente todas as línguas modernas, a instituição de um tempo e de um espaço específicos de formação dos recém-chegados vincula-se a uma experiência grega arcaica. Segundo

Rancière, a *skholé* não se define por uma utilidade ou função social – como lugar de transmissão de saberes ou de preparo para a vida em sociedade –, mas precisamente por seu uso específico do *tempo*. No mundo antigo, o termo *skholé*⁷ designava o tempo livre, o ócio ou o tempo de formação daqueles recém-chegados que, por riqueza e nascimento, estavam liberados da luta pela subsistência, podendo fruir de um tempo de formação que precedia sua entrada no mundo dos negócios ou da política (*askholia*) (RANCIÈRE, 2014). Trata-se, pois, de uma prática social que se configura como uma *forma simbólica*, uma vez que estabelece uma norma social de partilha (*partage*, que na língua francesa designa, simultaneamente, uma divisão e um compartilhamento) dos tempos e das ocupações de cada um no tecido social. Com a emergência da democracia ateniense esse privilégio aristocrático se espraia por outros segmentos sociais e se configura como um tempo e espaço de estudos: as *escolas* filosóficas – pitagóricas, socráticas, estoicas etc. –, frequentadas por jovens que adiam sua entrada nos negócios (*askholia*) como parte da vida ativa da cidade. Assim, o tempo de estudo e formação se configura como um tempo de suspensão das demandas da vida (a produção da subsistência) e do mundo (a fabricação de objetos e as responsabilidades políticas).

Ora, segundo Rancière, as instituições educacionais modernas não herdam apenas o nome dessa instituição social, mas também a sua forma, que opera uma nova partilha entre os usos do tempo ao propor a universalização da *skholé* como um tempo e espaço liberado da luta pela subsistência. Assim, ao menos em seu momento inicial, a criação de um sistema escolar implicou a transformação de um privilégio em uma conquista: a conquista de um tempo livre que se espraia como um direito a ser fruído por crianças e jovens até então destinados a uma entrada precoce no mundo do trabalho (como o atesta a presença até então comum de crianças nas fábricas e lavouras). É, pois, nesse aspecto – da experiência presente de um tempo livre e não de seus efeitos futuros na ordem social – que se concentram as reflexões de Rancière quando ele afirma que o que une os jovens atenienses à *multidão jovens* em nossas *escolas nos subúrbios e periferias* é precisamente a *forma escola*, tal a *definem suas três relações simbólicas fundamentais*:

a escola não é, fundamentalmente, o lugar da transmissão dos saberes que preparam as crianças às suas atividades de adultos. Ela é, antes, o lugar colocado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende por aprender, o lugar da igualdade por excelência (RANCIÈRE, 2022, p. 78).

Assim, a primeira característica da *forma-escola* é a fundação de um espaço e de um tempo específicos, fora dos reclamos imediatos do mundo produtivo, no qual as crianças podem, ainda que temporariamente, deixar para trás sua condição social. O sinal da escola – por vezes estridente e incômodo – marca o início e o fim de um período no qual aquelas crianças deixam de ser filhos, netos ou sobrinhos para tornarem-se alunos, ingressando em um espaço-tempo no qual os laços e

⁷No original, *loisir*, que pode ser traduzido por *lazer*, *ócio* ou *tempo livre*. Como veremos, o termo refere-se a um tempo liberado da lógica produtiva, não se relacionando, portanto, com certos significados atribuídos à palavra *lazer* em língua portuguesa, como *brincadeira*, *passatempo* ou *diversão*. Por esse motivo, para evitar confusão, optei por utilizar *tempo livre*, tal como fazem os tradutores de “Nas margens do político” (RANCIÈRE, 2014).

as demandas sociais e familiares tornam-se temporariamente inoperantes. Como destacam Jan Masschelein e Maarten Simon (2013), inspirados pelas ideias de Rancière:

É precisamente o modelo escolar que permite que os jovens se desconectem do tempo ocupado da família ou da *oikos* (a *oiko*-nomia) e da cidade/estado ou *polis* (polí-tica). A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 29. Grifos no original).

A segunda característica refere-se a uma aprendizagem livre de uso imediato: na escola pode se aprender por aprender, independentemente dos efeitos dessa aprendizagem para o sistema produtivo, como atestam, por exemplo, a persistência no currículo escolar da poesia, da filosofia e de outros campos do saber despojados de qualquer aplicabilidade econômica e produtiva. Os saberes são, portanto, escolarizados e, com isso, deslocados de seu uso no cotidiano e de sua aplicação prática. O filho de um pequeno comerciante, por exemplo, geralmente aprende a resolver operações matemáticas em seu contexto prático: somar o valor dos produtos, passar o troco, aplicar ou pedir descontos. Na escola, entretanto, essa mesma criança pode aprender a matemática como uma forma de apreender o mundo, isto é, como um objeto para ser estudado com atenção. Assim, os saberes transmitidos pela escola são tornados públicos e acessíveis a todos que a frequentam. É como se, na escola, o mundo fosse *profanado*, isto é, “desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 39). Dessa maneira, transformadas em matéria escolar e liberadas de sua função imediata na sociedade, as coisas e saberes do mundo podem vir a ser descobertas pelas novas gerações, ganhando um novo significado. Sua relevância e significado formativo não se confundem com sua eventual utilidade.

A terceira característica da *forma-escola* é a constituição de um espaço que, por sua potência de suspender a lógica do mundo produtivo, essencialmente desigual, pode instituir um plano de igualdade, ainda que contingente, frágil e não extensivo para as relações extraescolares. De acordo com Rancière (2014), a escola “igualiza aqueles que acolhe, menos pela universalidade do saber que distribui ou por seus efeitos de redistribuição social, do que pela sua forma, que é a da separação relativamente à vida produtiva” (RANCIÈRE, 2014, p. 62). Assim, a criação, manutenção e universalização da escola pública cria uma cena de igualdade, não como uma promessa futura, mas como uma experiência do presente. Nela a filha de um agricultor analfabeto pode ler e escrever um poema, como ocorreu na experiência de Freire em Angicos e, assim, participar de uma forma de vida que não era própria de sua condição social antes da escola. Isso não implica, por óbvio, que esse ato necessariamente mude sua condição social futura. Significa apenas que a experiência escolar presente rompeu com a partilha social que atribuía a uma classe o privilégio da leitura de poemas, enquanto à outra reservava a labuta pela sobrevivência. E o mesmo se passa quando a escola inicia

jovens periféricos em um esporte, como o voleibol, até então restrito aos sócios de clubes elitizados. É nesse preciso sentido que a escola não é uma arma ou instrumento para a construção de uma prometida igualdade social futura, mas uma experiência singular de viver no presente cenas de igualdade em um mundo desigual:

[...]para Rancière, a escola não se relaciona com a igualdade como um destino a ser atingido, como se sua tarefa fundamental fosse preparar os alunos para os desafios da vida adulta, ou para que tenham mais chances de vencer a corrida pelo sucesso social ou econômico. Em seu descompasso com o tempo produtivo – que é o tempo das necessidades da vida –, a escola redistribui os lugares sociais ao oferecer tempo livre àqueles que, por sua posição na geografia do mundo produtivo, deveriam permanecer mergulhados na luta pela sobrevivência. [...]o que a escola faz é permitir que as crianças e jovens sejam, no tempo em que permanecem dentro dela, um aluno como qualquer outro, deixando para trás seus antecedentes familiares, econômicos e sociais. “A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando assim uma brecha no tempo linear” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 36).

O que está em jogo na escola é, pois, sua potencialidade em tornar inoperantes – ainda que temporariamente – a lógica e as regras desiguais do mundo produtivo, para que as crianças possam prestar atenção em algo que transcende a si mesmas, algo que é parte do mundo. Em síntese, a forma-escola representa, para Rancière, uma ruptura no tempo desigual do mundo produtivo para fundar um mundo de experiência e uma temporalidade distinta, porque igualitária. Um tempo separado da urgência da vida cotidiana, capaz de desordenar a distribuição dos lugares sociais, oferecendo o luxo do tempo livre àqueles que não poderiam comprá-lo. É nesse preciso sentido que é possível situá-la, como o faz Arendt, como um espaço intermediário, que não se confunde com os domínios da vida privada nem com as demandas do mundo, mas que figura, antes, como um tempo e um espaço potencialmente prenhe de experiências formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Às margens do político*, Rancière se refere à igualdade como algo que “nunca se faz ouvir senão ao traçar as linhas do seu próprio espaço” (RANCIÈRE, 2014, p. 57). Talvez possamos pensar a *forma-escola* – e suas implicações para a prática e as responsabilidades docente – nos mesmos termos: como uma potência que se atualiza em atos escolares cujos efeitos podem ser verificados no presente cotidiano da relação educativa. Na medida em que somos capazes de tornar a escola pública um espaço separado das urgências do mundo produtivo e das demandas familiares, podemos criar um espaço-tempo no qual as novas gerações podem não apenas conhecer as coisas do mundo, mas estabelecer um novo tipo de relação com o mundo e com seus pares; um espaço-tempo que não é primariamente determinado pelos interesses individuais e nem por sua utilidade.

Como docentes, estamos necessariamente vinculados a uma instituição pública, organizada e regida por uma série de dispositivos jurídico-legais que determinam, em grande medida, o caráter e os modos do nosso trabalho: a forma de recrutamento e contratação, a matrícula dos alunos, o

currículo, a organização dos espaços e dos tempos, as autarquias do Estado e até mesmo os interesses externos à instituição. Mecanismos que, não obstante o papel que cumprem para organizar o funcionamento das escolas – como o pagamento de salários, a obrigatoriedade de matrícula e frequência das crianças, a construção dos edifícios –, costumam também se converter em instrumentos de controle do trabalho docente, voltados unicamente para a produção de determinados resultados, como o incremento dos indicadores externos de qualidade.

Entretanto, o cotidiano de uma escola dificilmente cabe no escopo das regras e, em diversas ocasiões, os profissionais de uma escola são interpelados por situações nas quais precisam decidir, emitir julgamentos, tomar decisões. Como nos casos de violência, que muitas vezes nos silenciam e parecem colocar todas as nossas certezas em dúvida, mas que demandam de nós um posicionamento responsável em relação aos alunos, ao mundo público e à instituição escolar. Ademais, não são raras as vezes em que nos deparamos com histórias que contrariam todas as expectativas e estatísticas sobre o destino social de nossos alunos. Esse aspecto de imprevisibilidade é uma das marcas fundamentais da educação escolar e significa que, a despeito de nossas intenções e projetos para o futuro, lidamos com sujeitos que, ao se inserirem no mundo, podem iniciar algo completamente novo e nunca imaginado por nós porque cada vida humana não é apenas um início, mas o início de um iniciador.

É como se na escola, o aspecto mais significativo do trabalho docente ocorresse em uma espécie de hiato burocrático, no qual nós podemos nos relacionar com o aparato governamental sem ser completamente governados por eles, criando as condições de possibilidade para fazer frente aos desafios que se colocam diante de nós. É nele – nesse hiato – que a escola pode se configurar como um espaço e um tempo que transcende o normatizado e o instituído, operando em favor de uma força presente e instituinte e abrindo espaços e momentos em que cada um de nós é chamado a responder pelos objetivos e sentidos da tarefa de educar. Ao assim agir, os educadores fazem da instituição escolar um espaço no qual uma comunidade cultural debate e pensa sobre os problemas e desafios a serem enfrentados a partir de uma realidade material e concreta, ao invés de apenas procurar solucionar uma lista de problemas educacionais abstratos. É nesse preciso sentido que podemos falar da como um potencial *espaço entre*, capaz de instaurar uma comunidade de sujeitos que se assumem como responsáveis pelo tipo de relação intergeracional que nele se trava; um espaço que se abre para aqueles que assumem como sua tarefa conferir dignidade e sentido à tarefa docente, assumindo sua responsabilidade coletiva pelo mundo, pelas novas gerações e também pela própria instituição, a fim de que ela possa conservar a potência de ser o lugar por excelência da *skholé* como tempo no qual jovens e crianças se encontram liberados para a iniciação e fruição do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. *A Condição humana*. 11ª edição. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BENVENUTO, Andrea.; CORNU, Laurence.; VERMEREN, Patrice. *Atualidade de 'O mestre ignorante'*. Educ. Soc., Campinas, 24, Abril 2003. 185 - 202. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BIRULÉS, Fina. Um passado para o futuro: autoridade e educação em Hannah Arendt. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. *Hannah Arendt: a crise da educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios; FAPESP, 2017. p. 123 - 137.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar*. São Paulo: Summus, 2016.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. O tempo da emancipação já passou? In: SILVA, Rodrigo.; NAZARÈ, Leonor. *A república porvir: arte, política e pensamento para o século XXI*. 2ª. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p. 73 - 100.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *Nas margens do político*. Tradução de João Francisco Figueira e Vítor Silva. LISBOA: KKYM, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. Escola, produção e igualdade. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.