



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario N. 11, Vol. 1 (2017)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

A estrangeiridade como metáfora para a educação

Cleriston Petry¹

Resumo

Proponho a reflexão sobre o significado da educação, na perspectiva arendtiana de “introdução no mundo”, a partir da metáfora do estrangeiro. Hannah Arendt elabora um conjunto de reflexões tomando por base que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres humanos nascem no mundo” (1972: 224). Isso significa pensar as crianças como “recém-chegados” e “novos” num mundo que já existe e que continuará a existir depois delas. A educação, nesses termos, é “mundana”, ou seja, diz respeito ao mundo, e objetiva a “mundaneidade”. Os adultos apresentam o mundo às crianças e jovens, transmitindo uma herança que, na Modernidade, está sem testamento. Por isso, a educação implica uma relação entre gerações fundada na autoridade e na responsabilidade docente. Assim, precisam ser introduzidas no “mundo” e sua estrangeiridade, como a educação, é temporária, cujo limiar é a entrada no mundo adulto.

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação (Faed), da Universidade de Passo Fundo (UPF) – Brasil. E-mail: cleripetry@hotmail.com.

Palavras-Chave: Educação; Estrangeiridade; Responsabilidade docente.

Resumen

Propongo la reflexión sobre el significado de la educación, en la perspectiva arendtiana de la “introducción en el mundo”, a partir de la metáfora del extranjero. Hannah Arendt elabora un conjunto de reflexiones considerando por supuesto que “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que los niños nazcan en el mundo” (1972: 224). Eso implica pensar los niños como “recién-llegados” y “nuevos” en un mundo que ya existe y que continuará existiendo después de ellos. La educación, así, es “mundana”, o sea, dice respecto al mundo, y objetiva la “mundaneidad”. Los adultos presentan el mundo a los niños y jóvenes, transmitiendo una herencia que, en la Modernidad, está sin testamento. Por eso, la educación implica una relación entre generaciones fundadas en la autoridad y en la responsabilidad docente. Así, necesitan ser introducidas en el “mundo” y su extranjeridad, como la educación, es temporaria, cuyo límite es la entrada en el mundo adulto.

Palabras Clave: Educación; Extranjeridad; Responsabilidad docente.

Considerações iniciais

Arendt inicia seu artigo sobre a *Crise na educação* a partir do fato da introdução dos imigrantes nos Estados Unidos do pós-guerra, que se fazia por meio da educação. O adulto imigrante precisa ser apresentado ao novo mundo que não conhece, não é seu e não faz parte. Introduzir no mundo, em Arendt, diz respeito a tornar possível que o mundo seja um lar e os indivíduos pertencentes a ele - tal é um dos sentidos de mundaneidade (*l'appartenance au monde*).

É interessante que Arendt comece suas reflexões educacionais a partir do fato da *estrangeiridade*. São os estrangeiros que chegam à América no intuito de começar outra vez. Penso, nesse sentido, que ao mesmo tempo em que o adulto imigrante e a criança estão sobre o mesmo problema, ser estrangeiro num mundo estranho, a semelhança para por aí. O estrangeiro imigrante vem de algum lugar e se instala num outro espaço que não é seu ainda. A criança vem de lugar algum. Ela vem da condição de ausência, apesar de ser singular. Precisa ser introduzida no mundo, nas formalidades, nos comportamentos, nas regras, na linguagem, na

cultura, no passado, na história. A diferença da introdução dos novos para a dos imigrantes adultos, é que a primeira é uma tarefa educacional, porque o passado e a tradição compõe a educação. O ensino volta-se ao passado e a educação não se limita ao aprendizado de habilidades e competências. O imigrante adulto pode desejar apenas aprender pragmaticamente a língua e os comportamentos, mas a criança deve se apropriar de sua herança, do passado, por meio da Tradição.

A metáfora da *estrangeiridade* é importante, ainda, porque com as modernas teorias educacionais e da aprendizagem e com as críticas a autoridade (e sua crise), há uma tendência de se permitir que as crianças criem seu próprio mundo, distinto da sociedade dos adultos (Arendt, 1972: 232). Para Arendt, é na educação que a criança enfrenta algo que ela não é, ou seja, o mundo e os outros, o diferente. Introduzir não significa tornar a educação um meio, um instrumento. Mas, iniciar no mundo, conduzir ao mundo. Como o estrangeiro, a criança é confrontada consigo mesma e sua novidade ao se deparar com o mundo e com as outras crianças. Ao mesmo tempo, a educação possibilita a ação, a resposta da criança frente ao mundo, representado na educação pelos adultos e pelos conteúdos.

1 A educação como introdução no mundo

Qual o sentido dessa *introdução* no mundo? 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 tarefa da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (2007: 246). Vem à tona o problema das escolhas feitas por Arendt para tratar da educação. A autora utiliza “preparação”, “introdução” e “função”. Palavras-conceito cujo caráter instrumental podem contribuir para pensar que a escola não tem especificidade, porque se trata de um meio que a civilização criou para ser simplesmente uma etapa de passagem, da infância para a vida adulta. Porém, quero pensar a introdução no mundo a partir da escola como *skholé*, isto é, o espaço em que os estudantes existem no “tempo livre” e são instalados no “tempo presente”. *Skholé* é uma experiência de tempo em que se suspende o “tempo produtivo”, tempo da sociedade, da economia e do trabalho. A escola escolar, nesses termos,

suspende as angústias do passado e as injunções de um futuro que se revela como promessa. Na escola se está *livre de e livre para*. *Skholé*, para Masschelein e Simons (2014: 164), 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”. Se a essência da educação é a natalidade, a *skholé* é sua temporalidade.

A educação, para Arendt, refere-se a uma dupla responsabilidade incorporada no adulto: pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. 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 no 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 para o mundo. Para Lombard (2003: 12), a “natalidade”, no contexto de *A condição humana*, está relacionada à imprevisibilidade, característica da ação, distinta da fabricação ou do *labor*. Desse modo, uma escola *escolarizada* deve estar atenta ao tipo de atividade que os alunos e professores se dedicarão na especificidade de seu tempo.

Por isso, a escola como instauração do “tempo presente” significa 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: 239).

Contra a “linguagem da aprendizagem”² que conquista a cada dia mais adeptos, pois ela se adapta as condições econômicas atuais³, a educação refere-se

² Conforme Biesta (2013: 32), “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem”. Nesse “paradigma” os conteúdos perdem relevância, pois o mais importante é “aprender a

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 a 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: 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 ser 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 a 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: 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 esfera privada. Por isso, a escola é uma instituição que realiza a transição entre a vida e o mundo: a escola não faz, mas torna possível, real.

Iniciar os estudantes nas linguagens públicas e no passado são tarefas que cabem exclusivamente à escola. As crianças são como estrangeiros, recém-chegados, que desconhecem as formalidades, os comportamentos, 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: 40). O adulto, como professor, apresenta o mundo

aprender” a revisar constantemente o rol de conhecimentos e informações disponíveis para poder se adaptar com mais facilidade às mudanças no mercado laboral. Na “linguagem da aprendizagem”, ademais, percebe-se um léxico oriundo da gestão, a valorização da eficácia, o culto à empresa, a assimilação, a reprodução, a adesão e a capacidade de responder às exigências que a organização espera do assalariado (Laval, 2004). Por outro lado, a “linguagem da educação” está relacionada à responsabilidade do adulto, à transmissão, à valorização do mundo que, na escola, assume a forma de matérias.

³ Especialmente ao “novo capitalismo” (Sennett, 2006 e 2009) e ao “neoliberalismo” (Dardot; Laval, 2016).

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 ha detenido en un determinado círculo espacial – o un círculo cuya delimitación es análoga a las fronteras espaciales -, pero su posición dentro del mismo está esencialmente determinada por el hecho de que no pertenece al círculo desde siempre y trae consigo unas cualidades que ni proceden ni pueden proceder del círculo mismo (2012: 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. Para Bárcena (2006: 181), “al entrar en el mundo, salimos de algo y entramos en algo. Entrar en el mundo es comenzar y todo comienzo es, entonces, *salida*: salida del estado de ausencia de mundo”. As crianças e jovens 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 espacial. É evidente que o mundo não é apenas espaço. Mas todas as coisas produzidas ou o 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 na 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 “en la historia de la actividad econó-

mica, el extranjero aparece como comerciante, o el comerciante como extranjero” (2012: 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:

las fuerzas que desarrollaban el capitalismo moderno arrancaban a la gente de sus lugares geográficos y sociales tradicionales en la sociedad; únicamente quienes eran oficialmente marginados estaban obligados a ocupar un lugar fijo. La creencia en la comunidad orgánica, creencia que se mantenía en oposición a las fuerzas del capitalismo moderno, vino, en tiempos más cercanos, a encarnarse en los marginados; la segregación adquiría así un valor humano positivo, como si hubiera mantenido al segregado libre de contagio [...]. Los judíos de la Venecia renacentista fueron los primeros en pensar que su segregación, irónicamente, contenía este aspecto positivo. (Sennett, 2011: 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 narrativa, 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 assimilação. 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. “El deseo de asimilación puede vivirse como una fuerza que da lugar a un sentimiento de vergüenza de uno mismo y que, portanto, debilita el yo” (Sennett, 2014: 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: 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 mundo. A 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.

2 A estrangeiridade como confronto consigo mesmo

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 extranjero es vivir a disgusto fuera del propio país; nos referimos al inmigrante que siente el impacto de la cultura y se

aferra a sí mismo, al exilado que hiberna con indiferencia en una ciudad que apenas lo roza, al expatriado que pronto sueña con el retorno” (2011: 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., personagem kafkiano da obra *O Castelo*, 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. Na novela, K. é constantemente lembrado que é alguém que está sobrando, que não faz falta ou diferença: “no es usted del castillo, no es usted del pueblo, no es nada” (Kafka, 2014: 70-71). K. é um estranho, vivendo como estranho numa terra estranha. Sua vida é um constante chegar. “Sua vida toda é um nascimento contínuo, um infundável ‘vir ao mundo’”, argumenta Anders (1969: 26). 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 sentido 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 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. À 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? A barbárie de fenômenos como o ISIS não são possíveis graças ao contexto de desarraigamento? 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 por el mundo se transformaban a sí mismos.

Se liberaban de la participación ciega y de esa manera les era posible indagar a fondo, elegir por sí mismos” (2014: 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. *Introducere* 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: 37).

Os autores estão preocupados com a impossibilidade de haver *skholé* se a escola assume funções. As funções põe 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 a 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 (Arendt, 2004: 280).

Se em *A crise na educação* (1972: 236) 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 a escola mantê-las *artificialmente* no mundo da infância. Brincar e não estudar “comprometem a aquisição dos saberes e a promoção ao estado de adulto” (Lombard, 2003: 47). 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: 51). Creio que essa tenha sido a intenção de Arendt. 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.

Referências

ALMEIDA, V. (2011) *Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez.

ANDERS, G. (1969) *Kafka : pró e contra*. São Paulo: Perspectiva.

ARENDT, H. (1978) *La crise de la culture: huit exercices de pensée politique*. Gallimard : Paris.

_____. (1983) *La condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.

_____. (2004) *Responsabilidade moral e julgamento*. São Paulo: Cia das Letras.

BÁRCENA, F. (2006) *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.

BIESTA, G. (2013) *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica.

DARDOT, P; LAVAL, C. (2016) *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.

KAFKA, F. (2014) *El castillo*. Madrid: Alianza Editorial.

LAVAL, C. (2004) *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta.

LOMBARD, J. (2003) *Hannah Arendt: éducation et modernité*. Paris : L'Harmattan.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. (2014) *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2013) *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica.

SENNETT, R. (2009) *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 14.ed. Rio de Janeiro: Record.

_____. (2006) *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.

_____. (2014) *El extranjero: dos ensayos sobre el exilio*. Barcelona: Anagrama.

SIMMEL, G. (2012) *El extranjero: sociología del extraño*. Madrid: Ediciones Sequitur.