



**FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

ANTONIO HENRIQUE ROSA

**REFLEXÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO NA MODERNIDADE:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE HANNAH ARENDT**

INHUMAS - GOIÁS

2023

ANTONIO HENRIQUE ROSA

**REFLEXÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO NA MODERNIDADE:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE HANNAH ARENDT**

Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas em Goiás - FACMAIS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do professor Dr. Ronaldo Manzi Filho.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

INHUMAS – GOIÁS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

R788r

ROSA, Antonio Henrique
REFLEXÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO NA MODERNIDADE: UMA
ANÁLISE A PARTIR DE HANNAH ARENDT. Antonio Henrique Rosa. Inhumas:
FacMais, 2023.

117 p.: il.

Dissertação (Mestrado) Centro de Educação Superior de Inhumas –
FacMais, Mestrado em Educação, 2023

Orientação: Dr. Ronaldo Manzi Filho.

1. Educação; 2. Hannah Arendt; 3. Modernidade; 4. Homo faber; 5.
Público e privado. I. Título.

CDU: 37

**REFLEXÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO NA MODERNIDADE:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE HANNAH ARENDT**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Inhumas - FacMais, Defesa em 27 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho (Orientador)
(Faculdade de Inhumas – Facmais – Inhumas - GO)

Prof^ª. Dr^a Maria Luiza Vasconcelos
(Faculdade de Inhumas – Facmais – Inhumas - GO)

Prof. Dr. Diego A. Moraes Carvalho
(Instituto Federal de Goiás - IFG - Campus Goiânia - GO)

À **minha mãe**, que, em seu amor incondicional, me deixava sua doce sabedoria simples do “*observação, observação; tem que ter observação nas coisas, Menino!*” Essa frase, ouvida milhares de vezes, gravou em minhas lembranças a prerrogativa do conhecer, tornando-se, com o tempo, uma máxima a ser cultuada por mim. Ela, em seu momento devocional de leitura Bíblica, foi a primeira referência que tive, na ânsia de entender, mesmo contestando-a milhões de vezes... Testemunhei sua sabedoria plena, forjada pelo correr das pelejas diárias... Obrigado por tudo, Mãe! E principalmente, obrigado por sua obstinada preocupação comigo

AGRADECIMENTOS

Existem tantas pessoas para as quais sou imensamente grato por terem me ajudado nessa conquista... No entanto, em primeiro lugar, gostaria de expressar minha profunda gratidão a Léo, meu companheiro, que sempre me diz a verdade quando mais preciso ouvi-la! À minha amiga estimada e colega de trabalho e mestrado, Professora Mércia Medeiros... Sua confiança em minha capacidade de, juntamente com você, criar uma unidade da Faculdade UNIFAN em Pontalina - GO, é algo que valorizo imensamente. Você tem sido um porto seguro para mim, oferecendo seu ouvido atento para minhas preocupações e dificuldades. Sua dedicação em ler, corrigir, questionar e, ao mesmo tempo, elogiar este trabalho é verdadeiramente valiosa.

Ao Prof. Dr. Ronaldo, meu estimado orientador, cuja sabedoria serena como pesquisadora e artista pintou em minha alma a figura de um ensaísta. Você me guiou pelos complexos caminhos do conhecimento e da pesquisa científica com paciência e maestria. Minha gratidão para com você é eterna, meu estimado professor! Agradeço por sua orientação, direcionamento, oportunidades e, acima de tudo, pelo meu crescimento pessoal e acadêmico proporcionado por suas contribuições. Essas bases sólidas me guiarão nesta nova etapa como mestre.

Ao meu querido irmão de alma e profissão, Rafael! "Gratidão" é uma palavra que mal pode expressar meus sentimentos em relação à sua grandiosa colaboração. Obrigado por seus empurrões e incentivos constantes. Amigo, você é a pessoa em quem sei que posso confiar sempre que a escuridão da condução prevaleceu e o medo tenta bloquear meu caminho no conhecimento. Agradeço por suas correções de rumo, pelas conversas enriquecedoras e pelos momentos compartilhados de aprendizado e troca!

À minha querida equipe de trabalho na UNIFAN - Pontalina - GO, com destaque para Quênia, pela sua disponibilidade e apoio contínuo! Romilda, pelo dinamismo e energia inspiradora que traz ao ambiente! Luciana, pela gentileza e generosidade em suas ações! Valquíria, pela força de vontade exemplar que demonstra em tudo que faz! E ao meu querido amigo Jonyson, pelas conversas profundas e acontecimentos sobre a vida e o conhecimento. Cada um de vocês, de diversas maneiras, contribuiu para essas conquistas, ao oferecer seu cuidado e apoio, tanto para mim quanto para Mércia.

Muito obrigado! A todos os professores e colegas do PPGE da FACMAIS! Expresso meu sincero agradecimento pelo carinho e dedicação demonstradas na formação de indivíduos conscientes, igualitários e comprometidos com o desenvolvimento humano! Por fim, meu agradecimento se estende a todos que, direta ou implicitamente, contribuíram para a produção desta dissertação!

Muito obrigado, todas, todos e todes!

RESUMO

ROSA, Antonio Henrique. **REFLEXÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO NA MODERNIDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DE HANNAH ARENDT**. 2023. 117 p. Dissertação (Mestrado) – FACMAIS, Faculdade de Inhumas, Goiás, 2023.

O presente estudo aborda uma reflexão sobre a escolarização na sociedade moderna com base nas ideias de Hannah Arendt. A autora alemã destaca a busca da humanidade em superar suas condições naturais através do progresso científico e tecnológico. No entanto, esse progresso tem levado a um mundo cada vez mais mecanizado e focado em forças não biológicas. Neste ângulo, a escola é vista apenas como um local de troca de informações para formar futuros empreendedores, trabalhadores e consumidores. Isso resulta em um desgaste da esfera comum pública de convivência e levanta questões sobre o propósito do aprender e ensinar na escola. A autora argumenta que a escola é mais do que o aprendizado do aluno e abrange a instituição física, teorias pedagógicas, dimensões didáticas, professores e alunos. A essência da escola é associada à formação humana, despertando a consciência crítica e promovendo a humanização do ser humano. A análise é baseada nas obras de Hannah Arendt, explorando conceitos como *homo faber*, *animal laborans*, esfera privada, esfera social, esfera política, *tradere*, ócio e outros. A preocupação central é o desgaste do espaço escolar e a imposição de um modelo exclusivista de ensino, negligenciando outras possibilidades de humanização. O estudo também destaca a importância da política na vida humana e a influência da sociedade moderna no enfraquecimento do espaço público e comunitário. Conjuntamente, são mencionados alguns autores que utilizam os conceitos de Hannah Arendt para abordar a educação e a política na modernidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Hannah Arendt; Modernidade; Homo faber; Público e privado.

ABSTRACT

This study addresses a reflection on schooling in modern society based on the ideas of Hannah Arendt. The German author highlights humanity's pursuit to overcome its natural conditions through scientific and technological progress. However, this progress has led to an increasingly mechanized world focused on non-biological forces. From this perspective, the school is seen merely as a place for the exchange of information to shape future entrepreneurs, workers, and consumers. This results in the erosion of the public common sphere of coexistence and raises questions about the purpose of learning and teaching in school. The author argues that the school encompasses more than just the student's learning and includes the physical institution, pedagogical theories, didactic dimensions, teachers, and students. The essence of the school is associated with human formation, awakening critical consciousness, and promoting the humanization of individuals. The analysis is based on the works of Hannah Arendt, exploring concepts such as *homo faber*, *animal laborans*, private sphere, social sphere, political sphere, *tradere*, leisure, and others. The central concern is the erosion of the school space and the imposition of an exclusive teaching model, neglecting other possibilities of humanization. The study also highlights the importance of politics in human life and the influence of modern society in weakening the public and communal space. Additionally, some authors who utilize Hannah Arendt's concepts to address education and politics in modernity are mentioned.

KEYWORDS: Education. Hannah Arendt. Modernity. Homo faber. Public and Private.

Esse homem do futuro, [...] parece motivado por uma rebelião contra a existência humana tal como nos foi dada – um dom gratuito vindo do nada (secularmente falando), que ele deseja trocar, por assim dizer, por algo produzido por ele mesmo. Não há razão para duvidar de que sejamos capazes de realizar essa troca, tal como não há motivo para duvidar de nossa atual capacidade de destruir toda a vida orgânica da Terra. A questão é apenas se desejamos usar nessa direção nosso novo conhecimento científico e técnico – e esta questão não pode ser resolvida por meios científicos: é uma questão política de primeira grandeza e, portanto, não deve ser decidida por cientistas profissionais nem por políticos profissionais. (ARENDR, 2001, p.10-11).

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
I - A TIPIIFICAÇÃO DE HOMO FABER EM HANNAH ARENDT	22
1.1 - Caracterização da condição humana na modernidade	22
1.2 - Finalidades do escolarizar para o homo faber	28
1.3 - A condição humana e o escolarizar da modernidade	30
1.4 - Os <i>gadgets</i> como ferramenta do <i>homo faber</i> no escolarizar	38
II - ANIMAL LABORANS E O DESGASTE DA ESFERA PÚBLICA EM ARENDT	44
2.1 - O público comum e seu desgaste na escolarização da modernidade	44
2.2 - O poder da esfera do aparente público em Arendt	57
2.3 - A escola como empreendedora das necessidades existenciais	64
III - A ESCOLA COMO UM ESPAÇO PREDOMINANTEMENTE POLÍTICO PARA ARENDT	72
3.1 - A experiência política de <i>Little Rock</i>	72
3.2 - A <i>natalidade</i> e a escola segundo Hannah Arendt	75
3.3 - Os mecanismos aplicados ao político na escolarização da modernidade	85
3.4 - O aprender a aprender e suas nuances para o político na escolarização da modernidade	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	114

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“O que estamos fazendo?”
Hannah Arendt ¹

O que estamos fazendo com a escolarização? No início da obra *A condição Humana*, Hannah Arendt (2020) faz uma análise do progresso científico da primeira metade do século XX. No prólogo desta mesma obra, ela destaca “um objeto terrestre, feito pela mão do homem, [que] foi lançado ao universo, onde durante algumas semanas girou em torno da Terra segundo as mesmas leis [naturais] de gravitação que governam o movimento dos corpos celestes” (ARENDR, 2020, p. 09).

O objetivo da autora parece ser o de mostrar que a humanidade, cada vez mais, amparada na ideia de progresso, carrega dentro de si o desejo de superar suas condições de sobrevivência fora da terra e do mundo comum que a gerou. Explica que o que levou a humanidade na busca de superar esta condição natural, “não foi a contemplação, nem a observação, nem a especulação, mas a ativa interferência” (ARENDR, 2022, p. 340) da atividade de um eterno fazer e fabricar.

Para essa autora, os indivíduos sempre buscaram facilitar seu existir cotidiano e são esses trechos (denominados por ela ferramentas) ou artefatos que irão fabricar, e/ou influenciar, a história humana sobre a terra. Nesse viés, a humanidade vem produzindo (de forma acelerada) possibilidades que nos levam a um mundo cada vez mais mecânico-tecnológico movido a forças não biológicas.

Nesse ínterim, é notório o crescente desgaste da esfera comum de convívio na modernidade. Consequentemente, a escolarização tem sido entendida apenas como esfera de trocas de informações de qualidade para futuros empreendedores, trabalhadores e consumidores.

Por conseguinte, como ficam o aprender e o ensinar, bem como a escola em toda essa questão? Ou mesmo, qual a visão que o social da modernidade tem deste espaço? Qual seria a essência do escolarizar? Imaginamos, nessa questão, que Arendt possa ajudar a entender a

¹ ARENDR, Hannah; **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia. 13ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forense-Universidade, 2020. p. 55.

ideia de “crise” na educação. Logo, faz-se necessário definir o que compreendemos por “escola”.

Nossa ideia deste espaço vem de autores arendtianos belgas: Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) quando estes associam a invenção da escola à ideia de suspensão da ordem “natural das coisas” criando “um tempo igualitário” (p. 26). Consequentemente, o aparecimento desta esfera pode ser entendido como democratização do tempo livre chamado pelos gregos de *ócio*.

Para nós, tal termo se vincularia a todo universo que cerca a dimensão da escola. Então, este conceito possuiria grande aproximação da *Paideia* grega, uma “proposta de formação humano-intelectual dos cidadãos gregos na busca pela excelência humana seria critério [...] orientador para pensar a formação [e] possibilita [va] despertar a consciência crítica e o olhar para a formação como fator de humanização do homem” (DIEZ; MARCON; DOS SANTOS, 2016, p. 22).

Já Aguiar (2008) esclarece que, para os atenienses do período democrático, havia uma relação intrínseca entre a escolarização e a humanidade. Neste período, essa relação seria a fornecedora do humano, compreendida como um desenvolver de capacidades: *poiéticas*, teóricas e práticas. Ele afirma que “[...] sem educação [que para nós, neste sentido, é sinônimo de escolarização], *polis* e arte, o homem reduz-se a mero ser vivente” (AGUIAR, 2008, p. 29). Logo, esta esfera seria, na Grécia clássica, uma das responsáveis por revelar a humanização dos seres humanos.

Assim, o escolarizar ao qual nos referimos é mais que o aprender do aluno. Abrangeria toda instituição física com suas complexidades educativas tanto em suas teorias como no processo do aprender e saber como na esfera de suas dimensões didáticas e metodológicas. Diante disso, contempla, além do letramento e o conteúdo, o pedagógico, os alunos, os professores, as teorias e o mundo. Enfim, tudo que abarca a vida do aluno.

Enfatizamos que, neste estudo, buscaremos nas obras *A condição humana* e *Entre o passado e o futuro*, mais especificamente no capítulo *A crise na Educação*, todas de Hannah Arendt, os conceitos de: *homo faber*, *animal laborans*, *esfera privada*, *esfera social*, *esfera política*, *suspensão*, *amor mundi*, *ócio*, *natalidade*, *tradere*, *aparente*, etc..., bem como o que esta autora entenderia por finalidades da escolarização como essência da escola.

Conjuntamente, ao longo da investigação, teremos por base outros autores como: Adriano Correia, Elianda Tiballi, Jan Masschelein, Luciano Oliveira, Maarten Simons, Rafael

Furtado da Silva, Vanessa Sievers de Almeida, Ronaldo Manzi, Richard Sennett e outros. Contudo, adiantamos que haverá uma predileção maior pelos pesquisadores Jan Masschelein e Maarten Simons pelo fato de os mesmos serem especialistas no tema educacional a partir de Hannah Arendt.

Nossas sustentações são de que, na modernidade, há uma problemática quanto à essência da escola, bem como um desgaste do público dentro deste espaço levando a um fenômeno complexo e imperceptível a olhares comuns e de significações já naturalizadas no ideário social. Esses se fazem sempre amparados pelos pensamentos arendtianos, em torno do *homo faber* e do animal *laborans*, como construtores dessa modernidade.

A intenção é alertar as gerações futuras sobre a possibilidade de perdas generalizadas que conduzem o indivíduo à sua própria humanização. Logo,

A tese arendtiana é de que, a partir do século XIX, cada vez mais o político e seus traços constitutivos fundamentais se viram sobre determinados por interesses socioeconômicos privados e pelo saber técnico que transforma o político em tecnocrata. O que resulta desse processo é a perda do espaço da liberdade para a necessidade, a perda da ação livre e espontânea para o comportamento repetitivo e previsível do trabalhador, a perda do espaço público e comunitário para os *lobbies* e grupos de pressão ocultos, a substituição da pluralidade de ideias políticas pelo pensamento único, o enfraquecimento da capacidade de consentir e dissentir em vista da obrigação de obedecer, enfim, o ofuscamento da novidade e da criatividade pelo eterno retorno do mesmo (DUARTE, 2004, p. 46).

Antes de nos desdobrarmos sobre a temática pretendida, conheçamos um pouco quem foi Hannah Arendt.

Segundo sua biógrafa norte-americana, Elisabeth Young-Bruehl (1993), Johannah (Hannah) Arendt nasceu em 1906 em Linden, na Alemanha. Sempre curiosa, no final da adolescência, já tinha lido toda a obra do filósofo Immanuel Kant. Iniciou os estudos universitários na Universidade de Marburg no ano de 1924 onde estudou filosofia com Martin Heidegger e Nicolai Hartmann.

Mais tarde, transferiu-se para a Universidade Albert Ludwig sendo aluna de Edmund Husserl e Karl Jaspers. Em 1933 foi presa na Alemanha por ser judia e, no mesmo ano, após se libertar, decidiu emigrar para a França e, depois, para fugir do nazismo, fixou-se definitivamente nos EUA (Estados Unidos da América).

Vivenciou as duas grandes guerras mundiais que assolaram a Europa. Este fato em particular vai marcar toda sua obra literária. Em 1951, consegue sua cidadania estadunidense e sobre este fato Young-Bruehl (1993) explica que “[...] seu título de cidadã americana lhe era

muito querido: a livrou de sua condição apátrida e lhe proporcionou um papel em uma república, a forma de governo que mais admirou entre todas as demais” (p. 13). [Tradução própria].

Arendt faleceu em 1975 nos EUA. Contudo, durante toda sua vida, esta mulher “estrangeira” que se converteu em cidadã do mundo, trabalhou como ensaísta, jornalista e professora universitária entre outras atividades. Mas foi como pensadora, ironicamente negando a alcunha de filósofa, que publicou obras importantes na área da filosofia política. Todavia, preferiu classificar essa área de Teoria Política.

Ela considerou que o nascimento e a morte dos indivíduos pressupõem um mundo estabilizador da vida humana. Uma existência única, entre várias outras, cuja durabilidade é relativa, tornando-se possível neste o aparecimento e o desaparecimento dos indivíduos. Isto seria antagônico à vida natural, pois, para esta autora, a condição humana nunca é completamente absorvida no processo vital da espécie. Logo, os indivíduos existiriam inseridos em um decorrer cotidiano que se desloca retilineamente do nascimento à morte, quebrando o mero ciclo repetitivo da existência natural; cortando transversalmente o mundo e o contínuo da vida biológica.

Assim, a morte, para o ser humano, “repousa no fato de que a vida individual, uma *bíos* com uma história identificável do nascimento à morte, emerge da vida biológica, a biopolítica *dzoé* [existência]” (ARENDR, 2011, p. 71). Portanto, o indivíduo em sua vida (*bios*) é uma forma única; eles se distinguem um dos outros ao invés de permanecerem apenas diferentes pelo mero fato de uma diferença singular, que não é apenas uma diferenciação da existência (*dzoé*).

Nota-se que, para ela, é importante o mundo político e seu aparente. Arendt retoma uma reflexão do modo de vida da *pólis* grega de Atenas (em seu período clássico democrático) para se pensar nossa forma de viver e de vivenciar o público. Isso porque essa via “proporcionou aos homens um espaço para o aparecimento onde pudessem agir – uma espécie de anfiteatro onde a liberdade podia aparecer” (ARENDR, 2020, p. 201). Para ela, o aparecer comum entre os membros de uma comunidade serve para guiar o jeito livre e democrática de encarar a maneira de agir gerada pela vida.

Isto posto, queremos abrir um parêntese para evidenciar o conceito de política para esta autora. Kurt Sontheimer (1992), no Prefácio da obra *O que é Política*, esclarece que esse conceito é vinculado

com as ideias da liberdade e da espontaneidade humana, para a qual deve haver um espaço para o desenvolvimento, quer dizer, um espaço para a política, está muito acima da compreensão usual e mais burocrática da coisa política, que realça apenas a organização e a garantia da vida dos homens. [...] A política nesse verdadeiro sentido aparece raras vezes na História, ela se manifesta "em poucos grandes acasos felizes da História", mas que por isso são decisivos, porque neles se manifesta por completo o sentido da política, que continua atuando na História. A política de hoje também não pode prescindir dessa lembrança e presentificação de seu verdadeiro sentido, a fim de poder permanecer livre e humana (p. 10).

A política geraria a liberdade na vida e esta, por sua vez, deve ser entendida como a chave para se pensar saídas da vitória do animal *laborans* sobre o *homo faber* na modernidade. Na escolarização, a ação entre iguais iniciaria essa ideia de liberdade política nos alunos iniciados. Para Arendt (2020), o animal *laborans*, é um ser apolítico, isto é, um ente político que “odeia” o convívio compartilhado. Esses indivíduos modernos vivem sob a primazia repetitiva de um animal trabalhador.

Na modernidade, nos parece que o ato de transgredir a mera existência humana está assujeitado. Outrossim, parece haver um ideário, no social, de que podemos prescindir da participação popular em sociedade. Nesse contexto, Arendt (2020) especifica que essa caracterização humana moderna, chamada por ela de *homo faber*, vem da

[...] palavra latina *faber*, que provavelmente se relaciona com *facere* (fazer alguma coisa, no sentido de produção), designava originariamente o fabricante e artista que operava sobre materiais duros, como pedra ou madeira; era também usada como tradução do grego *tehton*, que tem a mesma conotação. [Já] a palavra *fabri*, muitas vezes seguida de *tignarii*, designava especialmente operários de construção e carpinteiros (p. 169).

O social é, para esta pensadora, uma esfera de seres fabricante; seres que existem com o imperativo de fabricação de novidades (ferramentas). Logo, anseiam sempre por novidades e não leva em conta o patrimônio que mora em seu passado, pois o eixo pretérito não é capaz de fornecer necessidades para as suas ações de fabricar.

Nisto nós perguntamos também: quem seria o animal *laborans*? Segundo Adriano Correia, no artigo: *Quem é o animal laborans de Hannah Arendt*, “há ao menos três sentidos principais do emprego da expressão animal *laborans* na obra de Arendt: como dimensão fundamental da existência condicionada pela vida; como produto da sociedade atomizada; e como mentalidade e ‘modo de vida’ extraídos das condições do mero viver” (CORREIA, 2021, p. 199).

A vida, para esse animal trabalhador, é uma mera existência para suprir seus prazeres individuais e suas necessidades biológicas: comer, dormir, desejos sexuais, descansar do esforço físico ou meras necessidades fisiológicas. Aqui imaginamos poder enquadrar o prazer por consumir, não para a vida, mas para a existência. Assim, esse mundo é entendido como sempre prático, isto é, um simples existir individualista, que não deve requerer dele lógicas racionais e profundas, mas simplesmente um repetir raso cotidiano.

Por ter esta condição humana, os indivíduos modernos passaram a uma irracionalidade que enxerga tudo à sua volta como partes fragmentadas que devem ser domadas e artificializadas para facilitar sua existência, superando qualquer vínculo que o ligue à dinâmica comum. Concordamos com Duarte (2000) quando, ao interpretar Arendt, diz que a modernidade (do animal *laborans*) trouxe “[...] a subordinação e a funcionalização da atividade política à atividade econômica, a submissão da liberdade à necessidade” (p. 281). Este indivíduo moderno parece estar marcado pela diminuição da possibilidade de agir. Aparenta-se alienado em seu cotidiano prático e repetitivo com o objetivo cego de dominar o mundo natural.

Retornando a ideia de modernidade, Arendt acrescenta que buscou “[...] rastrear os passos da moderna alienação do mundo” (ARENDR, 2020, p. 07). Para a autora, esse espaço-tempo, em sua ação de mundo compartilhado, foi um período que “o modo de vida do consumidor [isto é, a esfera privada e suas demandas] venceu, e as implicações políticas de tal vitória dificilmente podem ser exageradas” (ARENDR, 2020, p. 41) dentro da vida pública.

Esse desenvolvimento das ciências e do tecnológico gerou consequências profundas que igualmente em Heidegger (1983) significou “sua independência da filosofia e a inauguração de sua autonomia. Este fenômeno faz parte do acabamento da filosofia. Seu desdobramento está hoje em plena marcha, em todas as esferas do *ente*. Parece a pura dissolução da filosofia; é, no entanto, precisamente seu acabamento” (p. 72).

Para a pensadora alemã, essa “autonomia” se vincula intimamente à industrialização e exerceu um poder tirano e totalizante. Isso significou “[...] um ritmo infinitamente mais rápido de repetição que aquele prescrito pelo ciclo dos processos naturais” (ARENDR, 2020, p. 181). Nisto, a escola viria sendo, na modernidade, forçada a reformas e a transformações tanto estruturais como em suas teorias pedagógicas que visam sobretudo o ensino do prático em seu interior.

Sobre as visões que se pretende da escola na modernidade, Almeida (2010), em *A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação*, afirma que numa

sociedade em que conhecimento [como uma tipologia de informação] e tecnologia ganham cada vez mais importância e o repertório de competências e saberes necessários para a vida cotidiana e para a competição no mercado de trabalho sofre constantes renovações, há uma preocupação crescente por parte da escola em acompanhar o que se denomina de progresso científico e tecnológico. Como os conhecimentos da geração mais velha se mostram em parte obsoletos, muitas vezes chega-se à conclusão de que eles têm pouco a oferecer num mundo em constante mudança. Desse modo, os professores perderam o papel de quem apresenta aos mais jovens um universo de cultura e saberes para se transformarem em auxiliares dos alunos na corrida dos novos conhecimentos e tecnologias (p. 855)

Em Arendt (2011b), o mundo velho (que os recém-chegados herdam) seria um espaço exclusivo do trabalho e da fabricação, pois está inerente ao ser humano a ação e sua alteração sobre o natural. Já Fernando Bárcena (2009), no artigo *Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt*, publicado na Revista *Anthropos*, explica que no pensamento arendtiano

o conceito de "tradição" recebe um sentido político ao qual um significado pedagógico está indissolavelmente ligado. Arendt parece adotar o uso que Quintiliano fez dessa palavra, que por tradição designava "ensino". De acordo com isso, educar é, simultaneamente, o ato de transferir uma herança (*tradere*²) e, ao mesmo tempo, o ato de deixar uma herança a outro para que se aproprie dela, para torná-la sua, e preservá-la dando-lhe vida (transmitir). Trata-se, com a transmissão, de dar algo para as novas gerações de recém-chegados [iniciados na dinâmica da esfera pública], para renovar o que já foi. Este é o significado predominante que Arendt quer enfatizar em todos os momentos [para a escolarização], o que faz com que a noção de tradição se afaste do conceito de «tradicionalismo» (p.09). [Tradução própria].

Perguntas passam a surgir então: Qual seria o ideal de *tradere* para a escola dessa modernidade? Quais seriam seus objetivos para com o escolarizar? A quem este ato poderia favorecer? E mais, quais seriam as possibilidades e/ou consequências para os alunos, que estão em formação, desse menosprezo pelo comum?

A nosso ver, há uma necessidade de buscar entender primeiramente a essência da escola para a humanidade. Então, a importância desta dissertação se concentra, entre outras, na possibilidade de imposição de um modelo exclusivista e totalizante (de aprender e de ensinar) que a esfera social tenta impor à escola. Nesse contexto, apenas o informativo prático

² “*tradere*”, no sentido de transmitir uma herança para a nova geração com a finalidade de “reatualizar” as experiências políticas.

atualmente teria sentido (como forma totalitária) ao aluno iniciado, o que decorre pela padronização de todas as condições humanas a um mero fabricar e consumir e nada mais.

Consequentemente, esta tipificação do modelo educacional do *homo faber*, para nós, ignora o caminho de outras possibilidades de humanização, como advindos do *tradere* histórico. Arendt (2011a) diz que “o fio de nossa tradição, no sentido de uma história contínua, foi [e para nós, continua sendo] quebrado pelo surgimento de instituições e políticas totalitárias” (p. 22).

Buscaremos entender as causas que levaram a pensadora a se pôr contra qualquer forma de totalitarismo (que, a nosso ver, seguiria a tipologia da inovação). Focar no *homo faber* se vale ao fato de ele tentar impor à escolarização um formativo único. Esta ideia teria sido criada por essa condição humana moderna, quando este está reinando sob a tipologia da condição de um animal *laborans*. Atualmente, acreditamos poder vincular essa percepção intimamente ao ideário de uma sociedade cada vez mais *cyber*³.

Isso consolida um social de trabalhadores que não imaginam outras dimensões da sua existência a não ser as de fabricante e consumidor que nos vinculam à ação de facilitar a luta pela sobrevivência. Nesse contexto, o *Eros e erotismo* na escola e em sala de aula (HOOKS, 2017) estariam perdendo sua função entre professor e alunos, os levando a um distanciamento frio que incapacita, na maioria das vezes, o desenvolvimento das habilidades de desvelar o mundo aos estudantes.

Acerca da expressão *desvelar*, tanto Hannah Arendt (2020) quanto Paulo Freire (1996) fazem uso do conceito *desvelar* para descrever um processo que expõem e ou de revelação crítica. O termo significa retirar o véu, revelar ou tornar visível algo (ideologicamente) que estava oculto ou encoberto. Nesse contexto, ambos os autores utilizam esse conceito para se referir a uma prática educacional e política que busca desmascarar as estruturas de opressão, ideologias dominantes e mecanismos de poder invisíveis presentes na sociedade. Neste contexto a autora alemã especifica que “A verdade tem um caráter de revelação ou, como

³ A palavra *cyber*, a que nos referimos, pode ser entendida como *Ciberespaço*, e define um espaço em que não é necessária a presença física de pessoas para constituir um comunicar como fonte de conhecimento. Em palavras diferentes, um espaço virtual de comunicação que surge da interconexão de dispositivos digitais interligados, que inclui documentos, programas e dados, contudo não se refere apenas à infraestrutura material, mas também a um universo de informações que ela abriga. Nisto entendemos que podem haver múltiplos usos do “*cyber*”, entretanto, expressamente nesta dissertação, pensamos nele como uma forma monolítica impositiva na escola. Estamos cientes de que igualmente podemos pensá-lo em sua maneira de potência de se reconstruir formas distintas de “pólis”.

dizem os latinos, de *veritas* (do verbo *velare*) – ela desvela algo que estava oculto” (ARENDR, 2020, p. 246).

Para Arendt, esse termo, no contexto público, abre uma discussão sobre a importância da ação política e da participação ativa dos indivíduos na esfera pública. Ela argumenta que, ao desvelar e expor as questões políticas, os indivíduos têm a capacidade de influenciar a tomada de decisões coletivas e contribuir para a formação de uma comunidade política autônoma e responsável.

Já para Freire, desvelar está relacionado ao processo de conscientização no qual as pessoas são encorajadas a perceber as relações de poder e a ideologia que as mantêm em situações de opressão. Nisto ele afirma que: “Desvelar a realidade, compreendendo-a criticamente, é tarefa essencial da educação problematizadora. O mundo não é, o mundo está sendo. A realidade não é, ela se faz. E só se faz porque os homens a fazem, transformando-a, humanizando-a. Eles não se adaptam ao mundo, adaptam o mundo a si” (FREIRE, 1996, p. 70). Ele defende que, ao desvelar as contradições sociais, os indivíduos se tornam sujeitos críticos capazes de ação política ao transformar a realidade e lutar por uma sociedade mais justa.

Em suma, desvelar refere-se ao processo de exposição, revelação crítica e conscientização que permite aos indivíduos compreenderem as estruturas de poder e opressão presentes na sociedade, tornando-se sujeitos capazes de agir de forma transformadora e participativa e, neste contexto, a escolarização se encaixa na bios dos iniciados (alunos).

São muitos pesquisadores, aliás, que se voltaram aos conceitos arendtianos para explicar a política na modernidade (consequentemente, a escola). Nosso objetivo se volta mais ao aporte sobre o *homo faber* e o animal *laborans* voltados aos objetivos educacionais e à possibilidade de desgaste político em seu interior, como dos patrimônios que se vinculam ao professor e ao aluno.

Silva (2018), por exemplo, objetivou investigar o conceito arendtiano de educação em Arendt. Buscou compreender a escola como local de transmissão de conhecimento e não somente como instituição de ensino de doutrinas. À vista disso, efetivam-se as possibilidades de os indivíduos demonstrarem seu amor ao mundo e aos alunos.

Freitas (2019) discutiu, em sua tese de doutorado, os tempos de crise na educação como consequência de conflitos na modernidade, elucidando os conceitos de *natalidade* e *autoridade* em Arendt. Para tal, seguiu o fio condutor da reflexão da estudiosa alemã acerca

da condição humana. Destaca a circunstância política que retrata os acontecimentos e suas consequências na escola como incapacidade de construção de um espaço político no século XX diante do que se acredita ser a expressão dos tempos de crise generalizada, como uma crise na educação vislumbrado nas crises políticas. Daí, percorre o significado de crise e com suas ramificações com vistas ao declínio do espaço público e conseqüentemente do convívio comum compartilhado.

Fernandes (2020), em dissertação de mestrado, explora a *natalidade* e a Educação em Arendt. O último viés (o educacional) está em destaque neste estudo. Nesse eixo, o pesquisador problematiza a compreensão do processo educativo como aberto. Por isso, deve-se preservar sempre a capacidade de os alunos iniciarem, para garantirmos a continuidade do mundo.

Vale citar, finalmente, a pesquisa de Silva (2021) que refletiu a respeito do fenômeno educacional: o Movimento Escola sem Partido (MESP) a partir de categorias do pensamento arendtiano. Ele analisou essa temática com foco nas dimensões da *vida ativa - Trabalho, Obra e Ação*. Investigou de igual forma a compreensão da educação em Arendt enquanto um fenômeno de crise na educação moderna com vistas ao sentido/razão de ser da escola.

Nosso foco, entretanto, se volta à aplicação da ideia de *homo faber*, em sua condição reinante animal *laborans*, no âmbito da escola. Nessa linha, a escola na modernidade sofreu e sofre influência que reflete intimamente nos objetivos finais da interação política e da formação do ser humano. Atualmente, nota-se que estamos mais interessados em estudar como os alunos aprendem – talvez mais pela força da psicologia do que propriamente no rastro da pergunta de onde gostaríamos de chegar com essa aprendizagem.

É nesse ponto que esta dissertação pretende-se desdobrar, isto é, na essência da escola, bem como a possibilidade de sujeição⁴ do iniciado ao ideário do *homo faber* como um animal *laborans*⁵. E o que esta condição humana (que não se desvincula uma da outra) pretende deste espaço, seja na esfera pedagógica, no papel do professor e dos alunos. Em Arendt, para nós, está o desafio de pensar o resgate da ação humana para conter os avanços do trabalho sobre a

⁴ A sujeição que aqui nos referimos, deve ser entendida como o ato de tornar (-se) sujeito, dependente ou obediente, imposta aos alunos, ou dissuasão; subjugação, submeter aos iniciados como visão unicamente possível de esfera social. .

⁵ É importante salientar que não entendemos o *homo faber* desassociado da condição de animal *laborans*, ambos coexistem (e são a condição moderna humana); nunca são contraditórios; ambos necessitam se interligarem para gerar a condição humana moderna. Contudo, consideramos, assim como Arendt, que atualmente há a vitória (como uma maioria absoluta) do animal *laborans* sobre toda modernidade.

vida comprometendo a liberdade (pensada como os atenienses no período clássico democrático grego).

Assim, entendemos que o mote deste trabalho não é de se deter em quais seriam os alcances do *homo faber* na educação moderna, mas como a escola pode ser ressignificada ou reinventada, se não formos capazes de reatualizá-la, nos modelos de liberdade que se vinculam ao significado da *tradere* humana. Conforme os desdobramentos bibliográficos se efetivaram, vimos que as perspectivas exploratórias se encadearam, apoiando-nos no levantamento bibliográfico. A via de campo exploratória,

[...] tem como finalidade proporcionar maiores informações sobre determinado assunto, facilitar a delimitação de um tema de trabalho. Normalmente constitui a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Desenvolve-se com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado. É realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. A pesquisa exploratória permite definir objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa mais ampla, descobrir novo enfoque para o tema, avaliar a possibilidade de se desenvolver uma boa pesquisa sobre determinado tema. Envolve, habitualmente, levantamento bibliográfico e documental [...] (PEREIRA, 2018, p. 18).

Acreditamos que nossa reflexão contribuirá para análises futuras, já que, nem de longe, pretendemos esgotar a temática ilustrada. Nossa dissertação terá, em seu corpo, três capítulos, que, por sua vez, buscarão analisar três objetivos específicos.

No primeiro capítulo, evidenciaremos o *homo faber* arendtiano e sua característica de fabricante que condiciona tudo aos seus objetivos. Já no segundo capítulo, discutiremos o conceito de *homo faber* no estado de um animal *laborans* imbuído de sua visão de escolarização e, do mesmo modo, com uma concepção específica de espaço político e do início democrático. No terceiro capítulo, pretendemos compreender o desgaste político na escola na modernidade pelo *homo faber* em contraposição ao espaço escolar arendtiano. Por derradeiro, pretendemos apresentar nossas Considerações Finais e nossas Referências.

I - A TIPIFICAÇÃO DE HOMO FABER EM HANNAH ARENDT

“O domínio público do *homo faber* é o mercado de trocas, no qual ele pode exibir os produtos de sua mão e receber a estima que merece [...]. O fato é que o *homo faber*, construtor do mundo e produtor de coisas, só encontra sua relação apropriada com as outras pessoas trocando produtos com elas, uma vez que é sempre no isolamento que ele os produz”⁶

1.1 - Caracterização da condição humana na modernidade

Na Era Contemporânea – termo não empregado por Arendt, mas entendido pelo nosso trabalho como adequado, visto que a pesquisadora não usa essa terminologia em seus estudos –, acentuaram-se as transformações tecnológicas no processo do trabalho. Isso resultou no impulsionamento do fabricar de mecanismos que poderia ser tomado como desenvolvimento/progresso. Contudo, para ela, essa dimensão gerou consequências profundas (para o político) que passou a determinar o mundo através da “ação do homem sobre a natureza, criando processos antinaturais e dirigindo-os para as obras humanas [que a nosso ver estende até nossos dias atuais] e para a esfera dos negócios” (ARENDDT, 2011a, p. 90).

Na modernidade, o homem passou a desvalorizar a “construção e preservação da obra humana como uma entidade relativamente permanente” (ARENDDT, 2011a, p. 90). Tais dinâmicas mostram com clareza a ideia de fabricação do *homo faber* que se empenha em produzir objetos para o facilitar do existir humano no mundo. Contudo, essa fabricação de produtos (que vem danificando o equilíbrio do mundo natural) tem forçado cada vez mais o consumir e o fabricar, levando a uma angústia cada vez maior por produzir que, segundo Arendt (2011a), leva a “incômodas circunstâncias militares e políticas” (p. 91).

Ante ao fato, a produção de objetos e de instrumentos aumentou em virtude dessa produção acelerada, empurrando a humanidade a um condicionamento que, cada vez mais, exige novas ferramentas para repor ou em remodelar as antigas. Isso se fez para suprir a necessidade de buscar uma vida menos árdua, potencializando a produção de mais e mais

⁶ ARENDT, Hannah; **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia. 13ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forense - Universidade, 2020. p. 200.

invenções tecnológicas. Sobre tal fato, Arendt (2020) nos lembra de que, com “[...] a emancipação do trabalho, substituíram quase todas as ferramentas manuais por máquinas que, de uma forma ou de outra, suplantaram a força de trabalho humana mediante a potência superior das forças naturais” (p. 182).

Essas inovações técnicas atualmente estariam de mesma forma enquadradas em uma tendência de virtualização profunda da sociedade e, conseqüentemente, no ideário humano de funcionalidade e finalidade a levar as fábricas a substituir a cultura do trabalho humano (ditando seus gostos e ações) no social e nas áreas de interesse do homem. Os indivíduos *homo faber* deram-se a necessitar, cada vez mais, de ferramentas mais sofisticadas para seu uso diário. Como consequência, “[...] o resultado foi que as coisas do mundo moderno se tornaram produtos do trabalho, cujo destino natural é serem consumidos, ao invés de produtos da obra, que se destinam a ser usados” (ARENDR, 2020, p. 153).

A autora comenta que a humanidade, na modernidade, seria produtora de artefatos para fazer artefatos e, com essa ideia, tenta superar o convívio comum, que é considerado um obstáculo. Sob tais fins, e como exemplo, poderíamos citar como o *ócio* (como fator reflexivo da ação), entre os alunos na escola, perde força e deixa de ser pujante para o *homo faber*. Ele o ignora, pois não significa nada e nem produz nada. No entanto, a nosso ver, esse fabricante desconsidera as circunstâncias de que o humano está para além do mero existir; há algo da ordem da vida que supera o simples contato virtual por exemplo.

Isso equivaleria a dizer que tal atitude em produzir cada vez mais, causa crises que se vinculam às esferas públicas e privadas chegando até nossos dias. Essa delineação se deu, pelo fato de que, pela primeira vez na história da humanidade, o homem tornou-se capaz de uma ameaça real, segundo a pensadora alemã, a toda a vida comum da Terra, inclusive a si mesmo. Sobre esse acontecimento, na segunda parte do prefácio de *A Condição Humana* (2016), Margareth Canovan (2016) comenta:

Ao escapar da Terra para os céus, e mediante iniciativas como a tecnologia nuclear, os seres humanos estão sucessivamente desafiando os limites naturais, colocando questões políticas tornadas largamente mais difíceis por conta da inacessibilidade da ciência moderna à discussão pública (CANOVAN in ARENDR, 2016, p. 55).

O *homo faber* arendtiano desenvolve produtos que precisam ser trocados e sempre aperfeiçoados. Contudo, estes objetos conjuntamente geram novas potencialidades de espaços de interações que levam a esquecer a tradição tão preciosa à humanidade, pela delimitação do conviver fisicamente. A busca pelo desenvolvimento destes objetos justifica-se, segundo a

autora, no facilitar do imperativo humano e, por conseguinte, da vida dos indivíduos. A esfera social, a qual a pensadora alemã se insere, torna-se o mecanismo de suas interpretações, buscando sempre analisar as ações do *homo faber* e sua interpretação no mundo e como este percebe o natural.

Conseqüentemente, nos perguntamos: seria fácil imaginarmos os dias atuais sem essas ferramentas? Provavelmente, a resposta seria não! Visto o estado de condicionamento que nos impõe uma situação de cegueira sobre o passado, por entender que, antes, não tínhamos tais objetos. Contudo, é provável que esses apetrechos, em voga, já num futuro bem próximo, não mais existam, pois, pelo poder de fabricar do *homo faber*, eles sempre tenderão a ser superados por outros mais modernos ou tecnicamente avançados.

Esta situação, decorrida por novidades, tem sido naturalizado. Podemos pensar tal qual Arendt (2011b) no “*pathos da novidade*” (ato de ser muito fortemente afetado por novidades) que, para a autora, acorrenta o ser humano à ideia de que o novo é sempre melhor. O passado é algo, em todo, atrasado e deve ser superado. Todavia, segundo a autora, por ignorarmos o passado, nos colocamos frente à situação de impossibilidade de compreendermos o futuro. O social estaria preso nesta dimensão que não possui no passado sua referência e, por conseguinte, não consegue projetar-se e nem se enraizar. O social da modernidade parece impor à escolarização um sentido de busca de futuro que se conjuga num desenvolvimentismo consumista (que nunca se consolida) e que ignora a tradição que cria o comum.

Na modernidade, os bens de consumo se converteram em necessidades sem as quais se impõe a ideia de que não conseguiríamos sobreviver sem consumi-los. Quanto mais fácil a vida, mais nos convertemos numa sociedade de consumidores que busca no trabalho uma forma de retroalimentar o consumo de produtos. A consciência de um mundo natural, ou de patrimônios que devem ser preservados, perdem significados em nome do progresso que se configura no desejo por objetos.

Talvez possamos afirmar que o perigo de tal busca do *homo faber*, ao processo educativo, está na ideia de um progresso que nunca se sustenta, isto é, sempre se retroalimenta. Em outras palavras, este social que almeja sobretudo a abundância vive preso a essa necessidade num funcionamento interminável, já que “não seria capaz de reconhecer a sua própria futilidade” (ARENDR, 2020, p. 168). A autora continua a explicar que “o perigo é que tal sociedade, deslumbrada pela abundância de sua crescente fertilidade e presa ao suave funcionamento de um processo interminável [...] de uma vida que “não se fixa nem se realiza

em assunto algum que seja permanente, que continue a existir depois de terminado (seu trabalho)” (ARENDDT, 2020, p. 168).

Para essa autora, foi através de três atividades (*trabalho, fabricação e ação*) que se estabeleceu a condição humana. Assim, os objetos de agora “são apenas o resultado de um processo que não é mais passível de ser entendido por todos. Só o produto final está ao alcance de todos, já o processo de como ele foi desenvolvido tornou-se totalmente distante dos olhos humanos” (SOUSA, 2013, p. 18).

A pesquisadora parece estabelecer que, na era da modernidade tardia, a fabricação superou o ciclo entre o fabricante e o seu produto, que era o modelo de produção do *homo faber* tardio até o início da Revolução Industrial. Já no hodierno (Pós-Revolução Industrial), o fabricante de artefatos não se dedica mais ao tipo de fabricação de maquinários puros e simples, mas aos objetos para facilitar sua existência na terra com a intenção de superar o fardo do trabalho, através do processo de melhoria intermitente dos aparelhos – o que aqui pode ser exemplificado com a questão do virtual.

Contextualmente, passamos a perceber que a escola, no arcabouço de progresso do produzir e fabricar, não se figurou isenta das ingerências do fabricante *homo faber*. Isso se deu tanto em seu espaço físico, nas suas dimensões teórico-pedagógicas como em seus utensílios diários e objetivos (que poderíamos denominar um progresso na metodologia e em sua didática na modernidade tardia até o hodierno). Isso teria motivado uma interação diferente das pessoas nas dinâmicas públicas. Por exemplo, para o *homo faber*, segundo Arendt, o público apenas existe para vias de troca de produtos. Para ele, a escolarização deve apenas empreender essa qualidade de fabricante. Feliciano e Oliveira (2018), ao explicar Arendt, acrescentam que:

O *homo faber*, com sua mentalidade técnico-científica, tendo como princípio orientador para suas ações a utilidade, assinala a ênfase na produção de bens necessários à existência mundana: “A fabricação (poiesis), o ato de fazer coisas) [...] sempre é levada a efeito quando o homem, de certa forma, se isola dos interesses comuns, não importa que o seu resultado seja um objeto de artesanato ou de arte” [ARENDDT] (p. 189).

Assim, o *homo faber* possui dificuldades em conviver, pois, para ele, o *ócio* (como o tempo para refletir) não representa nada. Este fato tem aprofundado o desgaste do reflexivo e do comum público no que tange às relações políticas dentro da escola. Tal tipologia moderna busca, na escola, algo que se alie às suas ideias de praticidade e fabricação. Poderíamos citar, como exemplo, a irrelevância do presencial que se tem percebido neste espaço atualmente.

Isso poderá significar a inacessibilidade, em nosso entender, do viés público bem como a não criticidade por parte dos alunos.

Nessa lógica, tem-se ignorado as possibilidades das consequências para o comum dentro da escola. Por exemplo, ao inserir o virtual digital como a melhor e mais desenvolvida forma do aprender e ensinar. Percebe-se, portanto, que a problemática do político, na escola da modernidade, está solidificada nas ideias (do *homo faber*) de progresso e desenvolvimento para que se possa produzir aparelhos mais avançados que visam superar o comum da vida humana. Pois, “em nome da fabricação e do exercício de seu poder senhorial, o *homo faber* abre mão do espaço intersubjetivo característico do mundo e se recolhe para a esfera privada numa situação de isolamento da esfera da ação” (FELICIANO; OLIVEIRA, 2018, p. 189).

A situação relevante, em nosso entender, para se pensar a educação, não é a discussão se ocorrerá o fim do mundo comum ou da vida, mas quando os espaços presenciais (que representam a iniciação na esfera pública comum dentro da escola) e sua área de interação deixará de exercer as contribuições por completo no desenvolvimento do ser humano. Explicando diferente, o fim do convívio comum na esfera de aprendizagens como pretendido pelo *homo faber* se salienta ao ver imposto um processo de técnica de virtualização do social (de redes sociais ou *Apps* voltados à dinâmica do ensino). A pensadora explica que “sem o desvelamento do agente no ato, a ação perde seu caráter específico e torna-se um feito como outro qualquer. Na verdade, passa a ser um meio de atingir um fim, tal como a fabricação é um meio de produzir um objeto. Isso acontece sempre que se perde o estar junto dos homens (...)” (ARENDR, 2014, p. 225).

Nesse construto, os alunos correriam o risco de não mais estarem presentes, no dia a dia, sentindo e sendo sentidos, por quem os cerca, coabitando e convivendo, aceitando e sendo aceitos presencialmente e aprendendo seus limites entre iguais. É percebendo o diferente como parte integral do comum social que se faz humano, principalmente pelo diferente e nunca somente por iguais (conforme objetiva o construtor de ferramentas) no que tange ao existir das relações humanas. Isso, para aprender a “viver como um ser distinto e único entre iguais” (ARENDR, 2020, p. 223).

A pensadora entende que somos iguais no que tange às leis, às normas e ao biológico. De natureza igual, somos distintos e, ao mesmo tempo, comuns no que se refere às relações do existir político. Vale dizer que as relações humanas têm se tornado cada vez mais insignificantes ao consumo. Por esse fato, tendem a ser substituídas pelo *homo faber* por

relações digitais que não oferecem o fator de interação e de aceitação ao convívio do diferente. Como exemplo, poderíamos citar o avanço das vendas pela internet; como consequência disso, os espaços das relações sociais presenciais de vendas e compras físicas (lojas, mercados, shoppings, feiras) estão tornando-se cada vez mais virtuais.

O relacionar que, segundo Arendt (2020), um dia foi essencial ao *homo faber* para a troca (comércio e ao consumo), já não é mais fator pujante para o animal *laborans*, visto que cedeu lugar ao virtual. Neste campo opaco, em que o fim das interações comerciais presenciais se anuncia, e se imaginarmos que o *homo faber* fez da escola um comércio (local de troca), perceberemos que o futuro deste espaço tem se materializado cada dia mais obscuro e sem definições futuras no tocante ao seu papel de humanizador.

A problemática maior da questão é que o *homo faber* entende tudo como mercadoria a ser trocada e consumida. Imaginamos que, sobre a escola, este entendimento está na contramão do sentido de um espaço educacional isonômico (*res-pública*) promotora da esfera comum a todos e a ninguém em particular.

Masschelein e Simons (2013) nos asseveram que “o professor não trabalha no ritmo do mercado” (p. 15). Isso equivale a dizer que o que acontece na sociedade não necessariamente passaria na escola. Logo, ela deve fornecer aos alunos uma espécie de suspensão de tudo que ocorre na sociedade. Isso o leva a dismantelar o significado das coisas no sentido mercantil, por exemplo. A escola, por sua vez, seria a guardiã e guardadora do comum.

Além disso, a esfera escolar, a nosso ver, tem sido entendida por esse fabricante e seu social de trocas comerciais como ultrapassada, que deve ser renovada ou extinta em seu modelo tradicional. Para este fabricante, o inter-relacional e suas esferas são permanentemente matérias sem valor. Assim, “[...] o valor cultural para constituir humanidade na vida do homem [...]” (ARENDR, 2020, p. 193) tende, nas mãos do *homo faber*, a tornar-se produto para seus meios fins.

Consoante à autora, os objetos das ferramentas do fabricante perdem continuamente o seu significado e significância para o indivíduo. Assim, se o espaço de convivência política, que perpassa pelos caminhos da ociosidade, tem se configurado sem significado para o mercado, o escolarizar, como *res-público*, para o *homo faber*, não oferece um fator capaz de dar sentido como produto. Ele perpetuamente tenta substituí-lo por algo que valerá a pena para seu mundo prático.

Somente o que é prático, manuseável e, sobretudo, consumível, tende a sobreviver. Por fim, a escola da modernidade deve representar (para este fabricante) a instituição que possui significação e finalidade de mundo, fincada tão somente no fazer empreendedor de características mercantis.

1.2 - Finalidades do escolarizar para o homo faber

A característica do indivíduo da modernidade seria o *homo faber* – responsável por inventar e fabricar ferramentas e objetos para o uso cotidiano. Todas essas ferramentas, segundo a pensadora alemã, seriam uma forma de prolongar sua existência no mundo e, com isso, passar a ser totalmente o criador de sua mundanidade.

Isso seria reverberar que sua ação de fabricar tem, por último objetivo, a criação do produto final, o mundo artificial que, por sua vez, adquire uma espécie de vida própria. Sobre esta ação de ferramenteiro, isto é, de ser criador de ferramentas, instrumentos ou objetos por parte do *homo faber* e suas finalidades, Arendt (2020) esclarece que é preciso considerar a

[...] instrumentalização do mundo, ferramentas e na produtividade do fazedor de objetos artificiais; a confiança na onibrangência da categoria meios fim, a convicção de que qualquer assunto pode ser resolvido e qualquer motivação humana reduzida ao princípio da utilidade; a soberania, que concebe todas as coisas dadas como material e toda a natureza como “um imenso tecido do qual podemos cortar qualquer pedaço e tornar a coser como quisermos” [e] o equacionamento da inteligência com a engenhosidade, ou seja, o desprezo por qualquer pensamento que não possa ser considerado como primeiro passo [...] para a fabricação de objetos artificiais, principalmente de ferramentas para fabricar outras ferramentas e para variar sua fabricação indefinidamente; e, finalmente, sua identificação natural da fabricação com a ação (p. 378 - 379).

Sendo assim, o produto final originário desta ação do *homo faber* sobre o comum possuirá permanência e durabilidade maior do que o trabalho (o esforço individual) de produzi-lo. Neste intento, “[...] a função do instrumento atinge um fim previsível e controlável no produto acabado [...]” (ARENDR, 2020, p. 151).

Aqui se encontrariam os objetivos do escolarizar para este fabricante. Uma espécie de ferramenta do *homo faber* que tem por finalidade condicionar a existência humana e, por tal, passa a ser essencial. Sem esse modelo pretendido, estariam prejudicadas sua *dzoé* e reprodução de demais seres iguais a ele. A concepção do aprender para *homo faber* estaria

calcada na continuidade de sua característica. Caberia a este espaço, logo, apenas a reprodução de seu modelo de existência e nada mais.

Quando analisamos os objetivos do *homo faber* sob tais questões levantadas por Arendt (2020), passamos a perceber nitidamente as intromissões na essência, funcionalidades e finalidades do espaço do conhecer da *res-pública*. Nessa prerrogativa, o escolarizar, como o ensino, a interação, a escola e, no mais amplo, a educação, servem ao *homo faber* como ferramentas para “formar” mais *homo faber*; para fabricar mais seres iguais a ele. O relevante talvez esteja no fato de que este fabricante deseja produzir somente espelhos de si, como em uma linha de montagem. Contudo, o escolarizar não é isso.

Contrariamente, a pensadora alemã vê a esfera pública – e, em nosso modo de entender, neste item especificamente, se encaixaria este espaço das aprendizagens – como o lugar onde a ação de desvelamento nos indivíduos deve acontecer. É nesta esfera (refletida dentro da escola) que o agente (o aluno) aparecerá. Nela, a chancela do agente (aluno) é apresentada a um ambiente público. Desse modo, é preciso acrescentar que a segunda famosa definição aristotélica do homem como *zoon logon ekhon* – “um ser vivo dotado de fala” (ARENDR, 2020, p. 33). Isso significa que, para ela, o homem existe como ser vivo dotado de razão, convivendo com iguais, porém distintos em um espaço democrático *aparente* (que surge entre o comum).

No modelo de escola pretendido pelo *homo faber*, há a mistura de dois espaços distintos, o público e o privado. Entretanto, há uma hegemonia maior da esfera do privado que passa a coexistir, criando regras e favorecendo os objetivos do produtor de ferramentas. Em outras palavras, as leis têm passado a favorecer as trocas (indústrias e mercadológicos) e não necessariamente o indivíduo na esfera do comum, como no dia a dia da escola.

Nascimento (2010), acerca desse eixo, explica que: “[...] Arendt passa a conceber a práxis política (no sentido das leis) como fabricação [...] porque assim a fabricação permite a previsibilidade da atividade [...]” (p. 165). Esta previsibilidade das leis para o *homo faber* daria certa segurança ao consumo de produtos por parte dos indivíduos que já não possuem ação. São seres assujeitados que não veem na liberdade do desvelo um caminho diferente. Para esta esfera social da modernidade, a finalidade do escolarizar seria apenas a de ensinamentos para o mundo do trabalho, objetivando que, num futuro próximo, esse aluno se converta em trabalhador para que igualmente possa consumir produtos.

Enfim, Arendt (2020) salienta que é importante entender que as imposições desse indivíduo *homo faber*, dentro do espaço público, fizeram os convivas confundirem o trabalho com o fabricar. Com isso, a finalidade de seu modelo de escolarização será a de produzir objetos que se configura na tipologia do aluno formado em seu modelo de *dzoé* que deve ser usado no próprio ato do trabalho. Além disso, precisa ser repassado a outras gerações e sem fim como o único modelo plausível à condição humana.

1.3 - A condição humana e o escolarizar da modernidade

Arendt entende que a “[...] condição humana não é a mesma coisa que natureza humana [...]” (ARENDR, 2020, p. 12). Para a pensadora, a primeira estaria ligada intimamente à vida que os indivíduos impõem a si para sobreviver no mundo. Explicando diferente, são maneiras que o homem cria para suprir necessidades existenciais. Já a natureza humana, para ela, é o existir biológico, fornecido ao homem a partir de seu nascimento.

Segundo ela, a condição humana pode incessantemente variar pelo decorrer histórico da humanidade. Os momentos históricos e todos os fatores que o fizeram ditarão as necessidades dos indivíduos e isso, por sua vez, levará ao condicionamento humano. Em sequência, percebe-se que todos os indivíduos estão sendo condicionados pelo processo histórico que os cerca e, nesse intento, para nós, o escolarizar e seus agentes não escapam à lógica.

Sob a condição de um trabalhador, o *homo faber* se converte em um ser antipolítico. Isto o leva a não se sentir igual perante o convívio comum, como também o torna maniqueísta, em que já não é capaz da ação de auto-desvelar o mundo. Por isso, necessita ser treinado para saber escolher. Nesta situação, para Arendt, os humanos se converteriam em “apenas uma das espécies animais [animal *laborans*] que povoam a Terra – na melhor das hipóteses, a mais desenvolvida” (ARENDR, 2020, p. 104).

O animal *laborans* reinante é um ser que não pondera sobre seus atos ou consequências sobre o mundo. Condicionado a fazer escolhas simples e reduzidas aos discursos morais de bem ou mal, este ser não se tornar capaz de desvelar o mundo ao seu redor. Pelo dualismo infantilizado, este animal que trabalha é lançado em um mundo de

informações que ele entende como conhecimento que, a nosso ver, o assujeita. À vista disso, a pensadora explica que,

No isolamento, o homem permanece em contato com o mundo como obra humana; somente quando se destrói a forma mais elementar de criatividade humana, que é a capacidade de acrescentar algo de si mesmo ao mundo ao redor, o isolamento se torna inteiramente insuportável. Isso pode acontecer num mundo cujos principais valores são ditados pelo trabalho, isto é, onde todas as atividades humanas transformaram-se em trabalho. Nessas condições, a única coisa que sobrevive é o mero esforço do trabalho, que é o esforço por se manter vivo, e desaparece a relação com o mundo como criação do homem. O homem isolado que perdeu o seu lugar no terreno político da ação é também abandonado pelo mundo das coisas, quando já não é reconhecido como *homo faber*, mas tratado como animal *laborans* cujo necessário “metabolismo com a natureza” não é do interesse de ninguém. É aí que o isolamento converte-se em desamparo (ARENDDT, 2020, p. 527).

Essa lógica lhe impossibilita ter uma escolha livre e o força a delegá-la a alguém, ou a alguma instituição. Seus comportamentos, gostos e visão de vida serão ditados pelo seu momento histórico (modismo) e pelo mercado. Esse último, por sua vez, é, a nosso ver, o próprio assujeitamento condicionador. Sobre esta figuratividade, Correia (2020), ao pensar nesse ponto em Arendt, explica que “[...] ao ingressarmos na Terra como viventes por meio do nascimento, somos condicionados pela própria vida biológica, com seus ciclos de necessidades imperativas, a trabalhar com vistas ao atendimento das demandas corporais sempre repostas do processo vital [...]” (p. 26).

A pensadora alemã reconhece, à vista disso, duas maneiras circunstanciais da condição humana. A primeira seria pelo nosso agir no mundo: atos, pensamentos, sentimentos e todas as questões internas do indivíduo. Já o segundo seria propriamente a do momento histórico ao qual o indivíduo está inserido como a cultura, família, igreja, moda e escola, bem como suas mais variadas formas e categorias. Vale frisar que, para ela, a segunda maneira está relacionada ao externo da vida dos indivíduos.

Relembramos que o processo histórico-biológico do homem, para a autora, é cíclico. Porém, em sua existência, converte-se em um procedimento retilíneo que se organiza a partir de três aspectos fundamentais. A saber: o trabalho, a obra (produto ou fabricação) e a ação. Em se tratando do trabalho, Correia (2020), na apresentação do livro *A condição Humana*, elucida que

A atividade do trabalho é uma resposta ao mero estar vivo que partilhamos com todos os viventes. Na medida em que se traduz na permanente labuta em vista da sobrevivência e da saciedade, o trabalho desenrola-se no espaço privado do lar, no qual, a despeito de não depender da copresença para sua realização, os membros de

uma família compartilham das agruras e dos deleites do estar vivo (CORREIA in ARENDT, 2020, p. 26).

O trabalho se vincularia à esfera privada e suas dinâmicas de sobrevivência. Ele seria originário do processo de manutenção do biológico. Por conseguinte, se distancia da dinâmica pública. Ligar-se-ia, então, apenas ao suprir das necessidades vitais de sua vida e sua sobrevivência. Ele se vincula somente ao “[...] trabalho de nosso corpo e a obra de nossas mãos [...]” (ARENDT, 2020, p. 98). Por conseguinte, o que está ligado à categoria de meios/fins, pois o indivíduo “[...] concentra-se apenas em seu próprio estar vivo e permanece preso [ao trabalho] [...] sem jamais transcender ou libertar-se do ciclo recorrente do seu funcionamento (ARENDT, 2020, p. 141).

Já a obra seria uma atividade de transformar, através de ferramentas artificialmente produzidas, o mundo natural. Quando o oleiro retira da natureza o barro e, com sua força, fabrica tigelas, pratos, vasos e todo tipo de vasilhames, ele trabalha para criar suas ferramentas para seu cotidiano. Arendt (2020) explica que a obra dos nossos corpos produz o que lhes falta, todavia, neste sentido, essa seria uma espécie de escravização pelo trabalho. Mais adiante, em tal circunstância, ela afirma que a obra não é privilégio do corpo humano, uma vez que os animais similarmente praticam esta ação.

O pássaro João de Barro, por exemplo, constrói sua casa de barro através de seu trabalho. Sua obra é, do mesmo modo, sua ação sobre o natural. Percebe-se daí que a pensadora nega a *essência*⁷ da obra humana, não concebendo a obra como essencialmente atos do humano. Com essa argumentação, a estudiosa contradiz Marx, que considerava esse o trabalho exclusivo do desenvolvimento antropológico humano. A diferença entre a obra do homem e a do animal reside, para ela, no fato de que o homem impõe, através de um processo cultural, sua condição a outros homens e à humanidade. Já o animal, não. Nesse ínterim, a pensadora esclarece:

[...] a coincidência da filosofia do trabalho de Marx com as teorias da evolução e do desenvolvimento do século XIX – a evolução natural de um processo vital único a partir das formas mais rudimentares de vida orgânica até a aparição do animal humano, e o desenvolvimento histórico de um processo vital da humanidade como um todo – é surpreendente e logo foi percebida por Engels, que chamou Marx de “o Darwin da história” (ARENDT, 2020, p. 143).

⁷ Não somente Marx vai falar de essência humana; do mesmo modo, Agostinho terá essa concepção de que o homem possui uma essência última. A diferença entre os dois reside no fato de que, para o primeiro, a essência é materialista; enquanto que, para o último, ela é teológica.

Sobre Karl Marx ser chamado de o Darwin da história, por entender que o trabalho evolui o homem, a pensadora alemã não concorda. Para ela, Marx desconsiderou o fato de que é o convívio que possibilita a humanização e não necessariamente o trabalho, visto que os animais de mesma forma praticam essa ação. Para ela, a humanidade, em sua ânsia para sobreviver, cria o trabalho e não o contrário como acreditava Marx.

Por essa ótica, tudo que os animais fazem objetiva apenas a manutenção da sobrevivência, de sua *dzoé*. Nesse parâmetro, o homem, nas análises arendtianas, como qualquer outro animal, através da necessidade de sobreviver, cria suas ferramentas. Mas, o problema é que estas passam a condicionar o homem.

Encontramos no pensamento arendtiano uma crítica à compreensão imediatista da realidade política e a procura fenomenológica de transcender tal realidade. Mais adiante, a pensadora afirma que “[...] a palavra trabalho, compreendida como um substantivo, jamais designa o produto final, o resultado da ação de trabalhar” (ARENDRT, 2020, p. 99). Nisso, em que a obra (traduzida como fabricação em outras traduções de Arendt para o português) difere do trabalho?

Sobre a diferença entre os dois (obra e trabalho), em *A condição humana*, a pensadora afirma que tal diferenciação não seria usual. Contudo, Arendt (2020) argumenta que “[...] a evidência fenomenológica a favor dessa distinção é demasiado marcante para que se ignore [...]” (p. 98).

A ação significa a pluralidade da interação social, a capacidade humana de fazer nascer um novo ente num mundo velho. A respeito desse campo, Correia (2020), explicando a ação em Arendt, reporta:

A ação é a atividade que corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que a Terra e o mundo são habitados não pelo Homem, mas por homens e mulheres portadores de uma singularidade única – iguais enquanto humanos, mas radicalmente distintos e irrepetíveis, de modo que a pluralidade humana, mais que a infinita diversidade de todos os entes, é a “paradoxal pluralidade de seres únicos” (p. 32).

Cabe reafirmar que, para Arendt (2020), somente quando os indivíduos se distanciam das atividades do trabalho a contemplação nasce, dando existência à vida reflexiva, ao tempo para refletir (*ócio*). Isso aconteceria quando o indivíduo livre, num espaço *aparente* entre iguais, porém distintos. Nele, amizade, respeito, criticidade (às vezes até o atrito de ideias, guardadas as proporções) passam a fluir numa espécie de “*Parce que c’était lui; parce que*

c'était moi" [porque era ele; porque era eu] [tradução própria] (MONTAIGNE, 1980, p. 94).⁸ Estar livre e presente, para Arendt, seria o caráter responsável por levar o homem à humanidade.

Neste enquadramento, imaginamos que o *homo faber* pretende que o professor seja apenas um trabalhador que não exerce a contemplação – uma espécie animal especialista ao qual se pretende impor a transmissão apenas de seus modelos de mundo. Na visão desta condição da modernidade, esse indivíduo estaria cativo (como um animal doméstico treinado), manso e sem a prerrogativa de ação.

Sobre esse fato, em nota de rodapé de *A Condição Humana*, ela explica que o *homo faber*, em seu estado vencedor de animal *laborans*, “[...] perde a excelência porque perde a admissão ao domínio público, onde a excelência pode se revelar [...]” (ARENDDT, 2020, p. 60). Todavia, a pensadora adverte que, mesmo nesta condição de supostamente escravizado, não deixou de ser humano, no sentido de humanidade, ele apenas fora destituído da esfera pública e deseja trocar a liberdade pela servidão voluntária. Quando encaixamos o ser professor nesta conjuntura, percebemos que o *homo faber* imagina torná-lo um tipificador de trabalho permanentemente.

Fato é que, na sociedade de trabalhadores da modernidade, metaforicamente falando (e gostaríamos de incluir a aprendizagem e o professor na visão do *homo faber*), chegou-se à conclusão de que ser professor não deve ser entendido como aquele que insere demandas públicas ou um desvelador. Mas, pelo contrário, a este caberia apenas tipificar sua prole em uma visão de mundo prática.

A indústria e seus progressos na fabricação levaram a escola a criar categorias para o trabalho pedagógico. Nesse sentido, passou-se a utilizar nomenclaturas antes exclusivas do espaço de fabricação, para a dinâmica diária da aprendizagem, sugerindo um contraponto entre o trabalho intelectual e o manual. Contudo, as duas formas de trabalho, na visão arendtiana, utilizam as mãos na realização da prática.

Sobre isso, “O trabalho do nosso corpo e a obra de nossas mãos” (ARENDDT, 2020, p.79) são máximas praticadas. O trabalho intelectual (ao qual o professor estaria vinculado) em sua ação prática precisa das mãos para escrever. Diante disso, para o *homo faber*, o trabalho do professor deve ser entendido apenas como um produto da fabricação.

⁸ Montaigne, M. de (1980). Da amizade. In M. de Montaigne, *Ensaio, Livro I* (pp. 91-97). São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores). (Trabalho original publicado em 1595).

Consequentemente, a forma de trabalho intelectual do professor, na visão do *homo faber*, se integra ao conceito de trabalho pregado pela indústria (prático, rápido e formal). Nesse quesito, independentemente dos objetos que se criam na modernidade, ele idealmente deve ser um produto consumível. Daí porque sua obra, que se encarna para nós na pessoa do aluno, necessita ser dominada. Esta ação de domínio deve cessar, nos indivíduos, somente após sua morte.

A problemática deste produto, pretendido pelo *homo faber*, está no trabalho pedagógico do professor. Este pode findar quando o produto (aluno) termina de ser produzido. Contudo, a pensadora lembra que a força de trabalho (o conhecimento adquirido) não equivale ao trabalho. A força (que entendemos como conhecimento adquirido) vai continuar no indivíduo quando o produto aluno estiver acabado; já o trabalho, não. O trabalho, afirma Arendt (2020), “[...] não deixa atrás de si vestígio permanente [...]” (p. 111). Porém, no caso do trabalho pedagógico, o conhecimento proporcionado e assimilado permanece no aluno e este poderá subverter sua lógica a qualquer momento.

Outro fato relevante, para a pensadora, está nos meios/fins dos significados. Nos recursos usados para se obter uma finalidade, tais como objetos, mecanismos, ferramentas, instrumentos ou técnicas, percebemos que estes apetrechos serão utilizados para se produzir algo e, quando este estiver pronto, ele terá uma finalidade. Entretanto poderá voltar a se tornar meio para outros objetivos.

O papel do professor na definição do *homo faber* e do animal *laborans* seria o de utilizar ferramentas pedagógicas para oportunizar conteúdo. Este fabricante imagina que estes dispositivos pedagógicos sozinhos possam gerar conhecimento ao aluno e, com isso, produzir indivíduos capacitados. Arendt (2020) lembra que existem processos que são sempre circundantes entre meio e fim, entre instrumentos e objetos, afinal “[...] num mundo estritamente utilitário, todos os fins tendem a ser de curta duração e a transformar-se em meios para outros fins [...]” (p. 191).

No entanto, o aluno não se configura em homúnculos ou objeto que se pretende dar forma. A ação do professor supera a lógica de linha de montagem industrial. São seres humanos e por isso o imprevisível está vinculado a estes, bem como às possibilidades infinitas de suas condições. Não são objetos inertes, como pretende o fabricante de ferramentas.

Em retorno à distinção entre trabalho e obra em Arendt, o trabalho é gasto na produção de algo. Neste quesito, mantém a vida biológica. Entretanto, é uma exigência para que haja a obra. Não se pode ter a obra sem o trabalho, por mais que o contrário seja possível.

Passamos a perceber o *homo faber*, nessa condição aplicada à escolarização, como define Arendt (2020), como um *Demiurgo*⁹ platônico. Esse pretende com o trabalho fazer a ideia se fundir à matéria. Com isso, altera o natural, para que se use na fabricação de outros objetos e na materialização de seu desejo abstrato, tendo em vista que possa fabricar seu mundo ideal. Daquilo que um dia fora ideia, agora ele imagina tornar-se fato; como uma espécie de cópia. Nesse viés, o trabalho exige consumo imediato; já a obra, como conhecimento adquirido, não. Esse, em sua lógica existencial, durará, permitindo a acumulação.

Nessa apreensão, quando vemos a obra, no caso escolar, como um mero produto que se encarne no aluno, ou seja, como definição da ação de um trabalho em que se pretende diminuir tempo para produzi-lo, passamos a entender o trabalho do professor como mero repasse de conteúdo informativos. Percebemos que os objetivos do *homo faber* e do animal *laborans*, em seu modelo de educar, estão sendo impostos ao espaço escolar como único modelo possível.

Sob a ótica desta condição humana, o objetivo para com o professor é tentar dominá-lo para alterar nele o que lhe seria natural, isto é, um ser que levaria a desvelar do mundo. Este fabricante entende que o professor deve produzir especificações únicas de ser humano como quem cria ferramentas, que sejam capazes de reproduzir mais ferramentas e de ganhar tempo, além de sua existência.

Mesmo se entendermos, pela apreensão das novas interpretações pedagógicas que não existe o ensinar e que, na realidade, é o aluno que aprende (aprender a apreender) e não propriamente o professor que o ajuda nesta atividade, o discente se torna o produto da ação indireta do professor. Isso significa afirmar que o aluno seria sempre obra, pois o professor lhe sugere conteúdos e oportuniza tarefas.

Em relação a esse aparato de pensamento, vale lembrar que, para o *homo faber*, o aluno deverá se encaixar nas categorias acima levantadas como produto. Todavia, continuando nesta lógica do ensino como ferramenta pedagógica, temos que entender que o

⁹ Para Platão (1983), o *Demiurgo* seria o artesão divino que, sem criar de fato o universo, dá forma a uma matéria desorganizada, imitando os ideais das essências eternas - donde ele teria se originado - sendo os deuses inferiores, criados por ele, e estes, por sua vez, teriam como tarefa criar seres mortais.

ato de educar não é mecânico e nem artificial, pois depende de características da maturação biológica, das relações humanas e políticas.

Diante disso, precisa de questões que correspondam expressamente ao comum que se enquadraria no biológico, no relacional presencial, no cultural, no exemplar e no espaço compartilhado. Sendo assim, “[...] cada coisa viva depende de um mundo que solidamente aparece como locação de sua própria aparição, da aparição de outras criaturas [...] e de espectadores que reconhecem e certificam sua existência” (ARENDDT, 2008, p. 38).

Evidencia-se que toda questão educativa demanda tempo e certa lógica de equidade para que possa acontecer naturalmente, num espaço compartilhado por outros indivíduos iguais, mas, simultaneamente, diferentes. Dessa maneira, o tempo comum compartilhado e a interação são fatores essenciais dos quais não se deve abrir mão. Percebe-se que a lógica do *homo faber* de produzir mais, em menos tempo, pode servir ao mercado. Porém, para a aprendizagem, é bem diferente.

A partir dessa constatação, a nosso ver, os objetivos planejados pelo *homo faber*, de um espaço que possibilite mais e mais ferramentas pedagógicas para aperfeiçoar o ensino aos alunos, quando levados ao universo das aprendizagens, ficam comprometidos. Isso ocorre porque, em sua ânsia de minimização do tempo, está sendo desconsiderado o comum biológico, tentando, a todo custo, ser eclipsado o que já se mostrou favorável ao virtual. Outro fator é que, na lógica dos produtos copiados, tenta-se criar receitas (técnicas) que possam ensinar o maior número de iniciados em menos tempo possível sem demandar dele trabalho árduo e nem levar em conta questões próprias do humanizar.

A grande problemática disso, conforme explicamos acima, reside no fato de que o humano não é uma máquina ou ferramenta como pretende o *homo faber*. Mais: as máquinas ou programas não conseguem educar. Eles podem até auxiliar o ensinar humano, como uma técnica¹⁰, mas o educar ultrapassa os limites de simples atos repetidos e únicos.

O maquinário ou ferramenta não fornece o exemplo ético, nem incentiva a se ter uma subjetividade crítica, nem o insere no político presencial, nem indica o criativo – características essenciais e necessárias ao processo do educar humanizador. Neste sentido, talvez somente o humano possua o educar humanizador, na medida em que o indivíduo tenha a empatia necessária para tal possibilidade.

¹⁰ A técnica, a que nos referimos, no sentido geral, confunde-se com o sentido usual do termo, arte. Significaria um conjunto de normas e regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer.

Por esse pensamento, o ser humano é o promotor da empatia nos espaços das interações políticas, onde o processo do ensinar se estabelece junto ao educar. No entanto, neste nicho, o escolarizar vem sendo violentamente comprometido em suas demandas na *res-públicas*.

1.4 - Os *gadgets* como ferramenta do *homo faber* no escolarizar

As inovações e seu desenvolvimento tecnológico dentro da escola, atualmente, puxados visivelmente pelo *smartphone*, têm diminuído distâncias, permitindo a comunicação por via de uma realidade que, na época da pensadora alemã, era quase impossível imaginar. Um aluno irrequieto, pelo condicionamento de suas sinapses pelo digital, se satisfaz instantaneamente tendo acesso ao que desejar, levando à ideia de que tudo é simples e fácil e que não há consequências que o vincule a condições naturais que poderiam impedi-lo de praticar ações danosas à existência.

Essas ações tendem a vincular este iniciado a um futuro de consequências em que o animal *laborans* saiu “[...] vitorioso do processo histórico que denominamos de modernidade [...]. Mas, o homem animalizado que sairá dos tubos dessa máquina não será apenas um animal abandonado, será também um animal em cativeiro” (NASCIMENTO; DOS SANTOS, 2021, p. 104). Todas essas inovações, denominadas pela pensadora alemã de “trilhas”, seriam as responsáveis pelo comportamento humano cada vez mais deturpador do social na modernidade.

Nossa condição humana, na escolarização da modernidade, seria a que se virtualiza. Nela, os alunos estão cada vez mais conectados em tempo integral à Rede, pelo fato de receberem informações e conteúdo que desejam em qualquer lugar ou instante. Parece-nos, até certo ponto, que a finalidade última desta ação, de virtualização do conhecer, dentro da escola, estaria intimamente ligada à outra tendência, não menos importante para o *homo faber*, que é a fabricar rapidamente. É isso que torna compreensível a superação completa dos entraves relacionais e políticos naturais entre o professor e os alunos.

Desse modo, o humano, do professor e do aluno, na modernidade, por não ser totalmente previsível e controlável, tem se tornado, para o *homo faber*, um incômodo a ser

substituído, pois ele significa a possibilidade da criticidade e o desvelo na utilização dos produtos fabricados pelo animal *laborans*. Logo, um ser capaz de análises críticas, torna-se diferente do que deseja o mercado. Se antes, durante toda a evolução humana, a alimentação era condição vital para uma boa aprendizagem, agora, e cada vez mais, a condição do virtual se impõe, na modernidade, às necessidades como questão de subsistência.

Na modernidade, na esfera social, o rápido e fácil, impulsionado pelo digital, se naturaliza como única forma de pensar o escolar e seu patrimônio. A aparência que se deseja é a de que o presencial, na escola, está vencido. Para tanto, deve ser substituído por algo mais eficiente e avançado. Todos esses *gadgets*¹¹ os quais se ligam às ferramentas do *homo faber*, não são alunos, nem professores, porém, se tornaram essenciais ao trabalho (consequentemente, ao pedagógico no interior escolar) podendo ser comparados, pelo poder de importância, aos itens elementares que se vinculam à esfera privada, tais como os alimentos, sem os quais a vida biológica não poderia existir.

Nesse quadro de condição humana da modernidade de consequências obscurecidas, o discurso do *homo faber* sempre tem tentado aproximar a educação a essas ferramentas. Isso se dá sob a prerrogativa de progresso que propiciam aos seus envolvidos a facilidade da vida e de trabalho. Nesse panorama, Arendt (2020) adverte:

Quanto mais fácil se tornar a vida em uma sociedade de consumidores ou de trabalhadores, mais difícil será preservar a consciência das exigências da necessidade que a compele, mesmo quando a dor e o esforço, as manifestações externas da necessidade, são quase imperceptíveis. O perigo é que tal sociedade, deslumbrada pela abundância de sua crescente fertilidade e presa ao suave funcionamento de um processo interminável, já não seria capaz de reconhecer a sua própria futilidade (p. 168).

Frente a essa via, quando ligamos este aluno ao ideal do *homo faber*, de futuro trabalhador, percebemos que a dinâmica pedagógica, que se aproxima da busca de facilidade e conforto, visado incessantemente pelo *animal laborans*, adere ao mais prático e fácil. Com isso, objetiva diminuir sofrimentos, assim como atingir mais rapidamente as suas finalidades educativas.

Para o fabricante *homo faber*, o aluno deve abrir mão do pedagógico tradicional que se configura junto ao professor, em prol de utilitários, como *gadgets* de uso pessoal para que possa aprender a aprender sozinho. Na ânsia de se modernizar e de facilitar sua jornada, o

¹¹Dispositivos eletrônicos portáteis genericamente falando. Logo, smartphones, tablets, notebooks, HDs externos, ebooks, carregadores portáteis ou tudo que faz parte do universo da informática.

animal laborans ignora o fato de que “ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si” (FREIRE, 2002, p. 68). Dependemos da presença física de iguais para que o educar possa acontecer no integral, não somente como uma informação rápida.

A característica da vitória do animal *laborans* talvez possa ser relacionada ao aparecimento de uma racionalidade dirigida por algoritmos e despolitizada. Como um fenômeno de nossa era, se torna claro que nossa problemática do digital não foi sentida por Arendt. Sobre a temática, Teles (2018) esclarece que “nem Hannah Arendt, para quem o mundo contemporâneo caracterizou-se pela perda das experiências afetivas e existenciais, teria imaginado um mundo tão tecnológico de anulação dos indivíduos e de suas subjetividades” (p. 431). Logo, torna-se fato que os comportamentos caracterizados pela diminuição, ou até perda generalizada, das experiências existenciais por parte dos alunos, tanto no âmbito dos debates, como nas questões afetivas, se ligam às dinâmicas públicas.

Percebe-se que o propósito do animal *laborans* no interior escolar é tornar tudo mais compreensível, prático (como em uma linha de montagem fabril), simples, rápido e assertivo, passando a desconsiderar o humano nos alunos. O convívio, os erros, os equívocos, mesmo os acertos, as correções perdem seu espaço no dia a dia do aprender. Sobre o fato das inovações das ferramentas tecnológicas na escola e uma possível substituição ao professor, a ensaísta desta temática, Eliandra Tiballi (2020), esclarece que “[...] é recorrente o equívoco de se conceber o uso da tecnologia como ação capaz de superar a ação docente, dispensando o trabalho do professor [...]” (p. 09).

Pretende-se figurar no aluno, a nosso ver, uma condição de produto fabricado, que este, por sua vez, estaria capacitado para uma atividade que “[...] proporciona um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural” (ARENDRT, 2020, p. 08). Nessa visão de educação, a tipificação moderna está cercada pela ideia de produção de um mundo totalmente artificial, em que cópias de produtos repetidos se estabeleceriam.

Nesta mentalidade, parece-nos que o professor, no imaginário do *homo faber* e do animal *laborans*, poderia se assujeitar por completo à reprodução que se assemelha a um conjunto de informações que não pretende requerer do aluno um desvelar crítico. Isso seria uma simples reprodução de produtos, o que a pensadora chamou de *mundanidade*¹². Nesse viés, ela assevera que a humanidade, “[...] fabrica uma infinita variedade de coisas cuja soma total constitui o artifício humano [...]” (ARENDRT, 2020, p. 08).

¹² Significa tudo que se refere ao mundo, à valorização do que é material, e também a necessidade de o humano agir sobre a matéria.

Esta condição moderna carrega a crença de que os dispositivos (puro e simplesmente) possam substituir por completo o professor. Esses *softwares* de aprendizagem seriam adaptações e mecanismos de auxílio à força cerebral, muito superiores à velocidade da condição humana. Contudo, esses mecanismos são incapazes de entender o processo de convívio cultural, seus conceitos e significados, bem como de propor inovações às complexibilidades das paixões do indivíduo no que tange ao escolar. Sobre tal constatação, a estudiosa alemã revela que as máquinas são “[...] meras substitutas e aperfeiçoadas artificiais da força de trabalho humana, adotando o consagrado expediente da divisão do trabalho de subdividir toda operação em seus movimentos constitutivos mais simples – substituindo, por exemplo, a multiplicação pela adição interativa” (ARENDDT, 2020, p. 215).

A pensadora nos mostra, nessa perspectiva, que um dos objetivos do *homo faber*, no que tange às relações políticas, seria ignorar o espaço público de convívio, substituindo-o por ferramentas mais eficazes. O interessante é que estes apetrechos, do mesmo modo, tendo em vista a ensaísta, existem em um mundo idealizado pelo próprio *homo faber*. Dizendo de maneira diferente, para ela estas ferramentas e objetos existem porque foram feitas pelo *homo faber* com o objetivo de dominar a vida natural que o cerca.

Seria ilógico, para ela, imaginar que apetrechos, máquinas ou programas virtuais pudessem substituir o professor e seu processo pedagógico por completo na questão do ensinar. Isso, pelo simples fato de o humano constituir-se pelo cultural e ser capaz de desvelar, o que ocorre na relação política entre indivíduos iguais, porém distintos. Nesse sentido, a definição que Tiballi dá a essa temática dialoga com a pensadora alemã, quando afirma que “[...] o núcleo da escola não são as tecnologias da comunicação. O núcleo na aprendizagem escolar é a relação professor conhecimento e a qualidade desta educação reside na aprendizagem ativa, colaborativa e socialmente significativa” (TIBALLI, 2020, p. 09).

Segundo Tiballi (2020), não podemos negar totalmente essa perspectiva de tecnologia na escolarização, pois estamos inseridos nela. Em outras palavras, possuímos tais características de *homo faber* e de animal *laborans*, pois somos cria dessa modernidade. A questão central, para nós, não é que tenhamos tais características, mas que o *homo faber*, sendo animal *laborans*, tende a se voltar exclusivamente a essas tecnologias, desconsiderando o cultural humanizante e suas demais possibilidades para o humanizar.

Os veios não políticos das ferramentas e inovações na modernidade minimizam o político e suas contribuições internas no humanizar o comum na escolarização, camuflados

pela ideia de progresso que, na verdade, seria a imposição da dinâmica de mercado na modernidade. Sobre tais constatações, o pensamento arendtiano dá conta de que esses indivíduos *homo faber* “[...] tenderão a denunciar a ação e o discurso como ociosidade – intrometimento ocioso ou conversa ociosa – e, de modo geral, julgarão as atividades públicas pelo critério da utilidade e não pelo critério de convívio social [...]” (ARENDDT, 2020, p. 257).

No estado relacional, que o vinculamos ao convívio interno da escola, para Arendt (2020), estaria o *zoon politikon* (animal político) e sua atuação no mundo natural. Sobre este estado humano, a autora assevera que é pela ação e pelo discurso, em que os julgamentos e as opiniões (contrárias ou não) são expressos que o *zoon politikon* se estabelece em seu espaço público natural.

Na ânsia de produzir do *homo faber*, esse passou a fabricar não somente ferramentas que substituíssem o mundo natural. Agora, pela modernidade, ele passa a produzir objetos que não existem no mundo natural. Interpelado por tal intento,

Esse estágio já não pode ser descrito em termos de uma gigantesca ampliação e continuação dos antigos ofícios e artes, e é somente a este mundo que as categorias do *homo faber*, para quem todo instrumento é um meio de atingir um fim prescrito, já não se aplicam. Pois agora já não usamos o material como a natureza nos fornece, matando processos naturais, interrompendo-os ou imitando-os. Em todos esses casos, alteramos e desnaturalizamos a natureza para nossos próprios fins mundanos, de sorte que o mundo ou o artifício humano, de um lado, e a natureza, de outro, permanecem como duas entidades nitidamente separadas (ARENDDT, 2020, p. 185).

Todos esses apetrechos tecnológicos e seus “descendentes” são, para Arendt, uma maneira de criar objetos previsíveis. Este fato teria levado a ciência a se tornar a detentora das descobertas e do enganoso, julgando que isso é o conhecer. Para a autora, o ser humano se lançou ao desvendar e ao conhecimento do universo fora de seu espaço biológico natural. Desde então, as máquinas passaram a servir ao homem em todo seu existir natural.

Até nos espaços das decisões públicas, elas condicionam as decisões antes exclusivamente políticas. Por esse ângulo, se percebe que o *homo faber* e seu objetivo de instrumentalizar o existir humano têm se tornado fato irremediavelmente irreversível. Nesta lógica, a escola, que antes possuía entre seus vários objetivos o de convivência natural, tem, cada vez mais, perdido seu espaço político público para os artefatos e apetrechos tecnológicos do *homo faber*.

O grande problema relativo à educação no hodierno, em nossa forma de entender, talvez esteja no fato de que não podemos vislumbrar ainda a problemática do que estamos

fazendo. E essa incapacidade de refletir está nos levando a desconsiderar o relacional pela perda do espaço público e poderá causar ao indivíduo a perda irreparável de sua identidade política desenvolvida pela convivência – a cultura convivencial. Em outras palavras, estamos perdendo o que nos faz intimamente humanos. Nisso, a nosso ver, impera-se um outro tipo de humano; um que possua outro tipo de subjetividade que até a presente data não fomos capazes de detectar.

Assim, está em franca expansão a tecnificação na escola do *homo faber* como similarmente a tentativa de automação das relações humanas dentro deste espaço. Por esse entendimento, a sua obra (que seria o aluno) deverá ter a finalidade sempre pré-estabelecida e previsível de um uso ou produto. Um artifício que, segundo a pensadora alemã, deve ser idêntico a todos os outros, e ter por objetivo consumir e ser consumível pelo mundo e pela mundanidade.

Todavia, o objetivo do *homo faber*, segundo a autora, não se fixa na obra, o aluno, mas no produto consumível que o aluno deve se converter. Contrariamente a essa lógica, entendemos que o aluno iniciado em sua ação se constitui entre os seres humanos, isto é, na vida política e na sua atuação. Há a possibilidade sempre de subversão à regra da previsibilidade pretendida pelo *homo faber*, pois o aluno possui, no convívio público, a ação que “[...] é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros [...]” (ARENDR, 2020. p. 75).

Neste ínterim, a condição de ação do aluno será ininterruptamente dialética – como obra. Ele continuamente carregará dentro de si, perante o convívio comum escolar, a dialética de superação, mesmo que adormecida e sujeitada, que é inacabada; sempre capaz de superar sua condição imposta de objeto pronto.

II - ANIMAL LABORANS E O DESGASTE DA ESFERA PÚBLICA EM ARENDT

“[...] uma sociedade de massas de trabalhadores [...] consiste em espécimes sem-mundo da espécie humana, quer sejam escravos domésticos, levados a essa infeliz situação pela violência de outrem, quer sejam livres, exercendo voluntariamente suas funções.”

Hannah Arendt ¹³

2.1 - O público comum e seu desgaste na escolarização da modernidade

O verbete “público comum”, como vocábulo usual, expressa inúmeros significados. Entre eles o de pertencer a todos, como algo que afeta a integralidade humana ou que seja designado à totalidade dos indivíduos. Ainda há o sentido de se relacionar ao que pertence à coletividade ou é relativo ao governo da administração. A amplitude de significados representa a dimensão que esse conceito acumulou.

Nesse eixo, a pensadora da teoria política, coloca evidente, em sua obra, o que deseja definir como público. Por sua vez, Padilha (2011) vai explicar que o

Termo público está relacionado, desde suas origens, ao bem comum, ao corpo político e à visibilidade [...], e o privado estaria ligado a privilégios. Já nas proximidades da Revolução Industrial, “público” significava aberto a todos, à região da sociabilidade, enquanto que “privado” era a esfera da família e dos amigos. Na Era Moderna, a esfera pública foi se ampliando e nela passou a se integrar uma grande diversidade de pessoas (PADILHA, 2011, p. 10).

Acerca disso, a pensadora entendia que o público consiste no que se pode ver e ouvir por todos. É o que se apresenta a todos, ou mais: que tem a maior visualização perante todos. O público significaria, para Arendt (2020), a própria visão de mundo comum construída pelos indivíduos. Para ela, o político não é um termo reduzido ao ato de

¹³ ARENDT, Hannah; A condição humana. Tradução: Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia. 13ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forense-Universidade, 2020. p. 146.

governar o público, mas a algo mais amplo que engloba o conviver entre os indivíduos. Isso nos impõe uma questão: como construiu esse conceito e onde teria buscado tais conceitos de público e privado?

A conceituação de público e privado tem sua origem na Grécia antiga, afirma Arendt (2020). Para os gregos, a esfera privada era o espaço da casa (*oikia*) e das demandas familiares; o que ela denominou reino da necessidade, onde os indivíduos viviam para satisfazer suas necessidades vitais através de um conjunto de ações para manutenção da existência (*dzoé*).

Nesta esfera, o homem existia como animal social, que possuía a propriedade e as vidas de seus semelhantes (da família e dos escravos) e exercia a violência tecendo desigualdades nas relações. O privado era entendido como privação de ser ouvido e visto por outros indivíduos ou mesmo. Assim, uma esfera que não podia ganhar publicidade e extrapolar os limites da família.

Já a esfera pública grega, por outro lado, se constituía no espaço da cidade (*polis*) e da política nas relações com os outros. Se, por um lado, o trabalho para Arendt (2020) seria o suporte do consumo grego, a atividade que provinha os meios de consumir, por outro, garantiria as relações de consumo da obra de outros indivíduos, correspondendo ao artificialismo, chamado por essa pensadora de mundanidade da existência humana. Logo, representaria um mundo de objetos artificiais que se converteriam em meios de troca e interação com outros homens no meio público da *polis* grega.

Esta esfera seria responsável pela segunda vida dos indivíduos: a existência política, ou vida pública (*Bio Politikos*). Considerada a vida boa, a que seria materializada por superar o reino da necessidade, construindo o homem, isto é, o animal político (*Zoon Politikon*), o espaço público de convivência, na Grécia antiga, constituía o ambiente das relações presenciais humanas por excelência. Para a autora, esse ideal se encarnava na busca da virtude como excelência (*Arete*) através da ação (*práxis*) e do discurso (*lexis*). Pelo público, os indivíduos superariam seu estado de animal. Este estado seria intrínseco à dominação, e os homens conquistaram igualdade e liberdade ao superá-lo.

Na modernidade, porém, a estudiosa alemã enxerga uma relação conflituosa entre o público e o privado se conjugando em uma nova conotação à qual denominou esfera do social. Nessa conotação distinta, não houve necessariamente real separação entre as duas

esferas anteriores (esfera privada e esfera pública) e se desenvolveu um social que habitou, quase que unicamente, os negócios da esfera privada, desconsiderando os negócios públicos.

Contraditoriamente aos conceitos arendtianos, Habermas (2003) entende a esfera pública como uma dinâmica em que a pluralidade humana se expressaria sem necessariamente estar ligada a outras atividades, como o trabalho e a obra. Na modernidade, para o filósofo, a esfera pública é intimamente ligada à dinâmica burguesa e aos seus interesses privados. Ele explica que, contrariamente à esfera pública grega, a esfera pública burguesa (que surge no final da Idade Média e tem sua hegemonia no século XVIII) possui “caráter privado e polêmico” (HABERMAS, 2003, p. 69).

Habermas (2003), contudo, não anula o fato de que a esfera pública burguesa é, por importância, um espaço do discurso e da reflexão, não sendo um ambiente do uso público da razão. A esfera pública moderna, originada da burguesia culta, desenvolveu uma lógica pública consumidora de informações que teve na imprensa sua fundamentação lógica segundo Habermas. O público é publicizado com seus componentes, se convertendo em leitor e julgaria a própria política.

A diferenciação entre espaço público e privado, na teoria arendtiana, foi bastante questionada por Habermas, quer pela profunda influência grega que ela possuía, ou por sua normatividade. Goulart (2012), em *O Poder dialógico: de Arendt a Habermas*, citando esse último, vai explicar a crítica que este teórico faz a autora alemã, dizendo:

Habermas critica Arendt por transformar a pólis grega na essência do político, o que se desdobra em dicotomias rígidas como as entre a esfera pública e a privada, o Estado e a economia, a liberdade e o bem-estar, a atividade político-prática e a produção. Dessa forma, a filósofa produz distorções em sua visão acerca das sociedades modernas. Ela teria excluído da esfera política os elementos estratégicos e os conflitos de natureza antagônica, isolando-a dos contextos econômicos e sociais. Ele afirma: “Assim, para ela, o mero fato de que com o modo de produção capitalista produz-se uma relação caracteristicamente nova e complementar entre o Estado e a economia é visto como um sintoma patológico e como indício de uma confusão destrutiva” [HABERMAS] (p. 64).

Mesmo com tais divergências sobre o constitutivo dos elementos público e privado na modernidade, as ideias de civilização e de civilidade se assemelham tanto em Arendt (2020) como em Habermas (2003) e vão definir, a nosso ver, a esfera pública de nossa modernidade.

Contradições à parte, não focaremos nos estudos de Habermas (2003). Nossa referência a ele é dada aqui como meio de ilustrarmos diferenças na interpretação da

dinâmica do *homo faber* e as contradições analíticas quanto à dinâmica do espaço público na modernidade. De todo modo, nas análises arendtianas, a esfera pública é o local da condição humana, onde o indivíduo pode aparecer e se revelar - pela ação e pelo discurso. Diante disso, os seres realizam a dimensão da pluralidade e do entendimento, o que apenas ocorreria pela convivência com outros homens, compartilhando o mundo que é “comum a todos nós” (ARENDT, 2020, p. 62).

No ambiente público arendtiano, por conseguinte, os indivíduos ocupam diferentes espaços, veem e ouvem de diferentes ângulos, contudo compartilham gostos semelhantes, um mundo comum. Logo, “a esfera pública, enquanto mundo comum reúne-nos na companhia uns dos outros, evitando que colidamos uns com os outros, por assim dizer” (ARENDT, 2020, p. 62).

A vida humana e seus acontecimentos estão, no social da modernidade, a influenciar sua condição humana em todo seu agir. Esse *modus* tem, como consequência, levado, cada vez mais, à transformação através de uma diminuição do conceito da esfera pública por ilação do *ócio* e do político. Desta forma, essa tipificação de sociedade arendtiana, definida de esfera social da modernidade, assumiria

interesse privado pela propriedade privada em uma preocupação pública. Logo que ingressou no domínio público, [essa] sociedade assumiu o disfarce de uma organização de proprietários [*property-owners*], que, ao invés de requererem o acesso ao domínio público em virtude de sua riqueza, exigiram dele proteção para o acúmulo de mais riqueza [...]. [Na sequência] a vida pública assume o aspecto enganoso de uma soma de interesses privados, como se estes interesses pudessem criar uma nova qualidade mediante a mera adição (ARENDT, 2004, p. 83-175).

Como esfera de apresentação do público, na modernidade, a escolarização do *homo faber* tem se convertido no espelho desta esfera social, levando-o a abdicar-se de proporcionar os pré-requisitos do mundo público. Neste certame, temos que ter em mente que, para a pensadora, a escola é o espaço de pré-inserção ao mundo público. Em outras palavras, figura como um local que possibilita a transferência da esfera familiar para o mundo público. A escola seria, portanto, um espaço das atividades que suspende os significados e onde os velhos no mundo acolhem os novos e os iniciam como protagonistas no mundo comum.

É importante lembrar que, para a pensadora, a diferença entre as esferas do público e do privado impõem à vida humana o contraponto entre sua liberdade e suas necessidades. Desse modo, surge a esfera social no interagir dos limites destes âmbitos, permitindo que o

exercício da carência e da saciedade da vida humana se articule fundamentalmente à vida política coletiva. A excelência, a singularidade e a pluralidade dos indivíduos, para ela, no espaço público político se colidem, contrapondo com o conformismo da esfera social que cria o anonimato e a uniformidade de pessoas.

Quando nos referimos ao espaço público arendtiano, conjuntamente falamos de *ócio* e de ação. Em suma, o *ócio* é um momento criativo que, para a autora, seria um espaço-tempo de convivência que se conjugaria propulsor da criatividade, que permite aos indivíduos a performance pública, isto é, o agir perante os iguais. Além disso, possui um potencial para os iniciados em sua construção pessoal, na medida em que se liga aos processos de aprendizagem mais livres e naturais.

Rolle (2015) explica que “Arendt em *A condição humana* entendia [essa grande atividade] como a *scholè*, que se praticava na Grécia Clássica¹⁴. Isso significa entender o *ócio* como toda atividade e condição que propiciem a contemplação, a reflexão e a introspecção, aceitas como caminhos para encontrar a felicidade (p. 363). [Tradução própria]”.

Sobre esse panorama, Arendt (2011a) define a ação como um ato que se vincula ao discurso e explica que através dela os indivíduos distinguem-se entre os iguais. Daí em diante,

a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens. Esta manifestação, em contraposição à mera existência corpórea, depende da iniciativa, mas trata-se de uma iniciativa da qual nenhum ser humano pode abster-se sem deixar de ser humano (p.189).

Se passarmos a pensar a escolarização, como espaço pré-político, de inserção aos domínios do público, temos que assimilá-la pela interação pura e simples entre os viventes deste local de aprendizagens. Nesse lócus, teríamos que enquadrar os repasses cultural, ético, experiencial, a afirmação identitária emocional, racional, bem como o iniciar das autonomias individuais e dos princípios do livre democrático. Dizendo de maneira diferente, o inserir do espaço público como ação ultrapassa o relacionar simples da sala de aula ou dos intervalos.

¹⁴ “Etimologicamente, a palavra “lazer” vem do termo latino *otium*, que está ligado à noção de descanso e repouso, retiro, solidão e tranquilidade e também à liberdade de atividade política. Mais tarde, na Roma antiga, surgiu um conceito correlativo e oposto ao de *otium: negotium*, que é entendido como a negação do lazer e que significa “ocupação e afazeres”, do qual posteriormente deriva a palavra negócio. O conceito de lazer tem suscitado nos últimos tempos um amplo debate filosófico que inclui: a indústria do entretenimento, o aumento das iniciativas governamentais relacionadas ao lazer e à recreação” (ELIZALDE, 2010). [Tradução própria].

Ele está intrínseco, a nosso ver, no conceito de tempo criativo presente no convívio da esfera pública arendtiana e, conseqüentemente, no repasse do político entre os agentes (seja o professor, o aluno, a coordenação, a direção, os serviços gerais e a comunidade escolar) neste universo de inserção das pré-características públicas.

Temos que levar em conta que os mais frágeis não são os adultos, já com atributos culturais e públicos amadurecidos, mas os iniciados (as crianças e os adolescentes) – aqueles aos quais estão sendo repassadas as tradições e a órbita cultural. Então,

inicialmente a criança encontra seu lugar na família, que cuida do bem-estar vital de seus integrantes e os protege contra o mundo na esfera privada da casa. Essa proteção é especialmente importante para a criança ainda vulnerável. Se no espaço privado a preocupação é a satisfação das necessidades vitais, no espaço público a prioridade é o mundo, cuja continuidade depende daqueles que o renovam com suas ações (ALMEIDA, 2022, p. 135).

O espaço público, o qual Arendt (2011a) argumenta que constitui obrigação a inserção, vislumbrado como uma obrigação de ser inicializado pela escola, espelha mais que um local de convívio puro e simples: descanso, lazer, trivialidades, negócios, interações. O escolarizar, nesse pré-espço comum, não é totalmente público, mas traz dentro de si a condição para que a política aconteça e amadureça de forma isonômica. Mas, também, não deve ser entendido como totalmente ligado à esfera privada (família).

Isso equivale dizer que este espaço é produtor de consentimento de todos por igual. É uma concepção de que cada um tenha garantido o consentimento de todos para aprender a agir em defesa de sua liberdade, tanto intelectual como pessoal, com completo e livre acesso às suas deliberações e escolhas, mesmo que estas, no início, não ultrapassem as paredes “deste local”.

Na questão dos limites entre as esferas (pública e privada), dentro da escola, mais precisamente acerca desta invasão da esfera privada no espaço público, o limítrofe converteu-se em horizonte. O privado (família), na escolarização da modernidade, subjugou o público e, a nosso ver, tem extraído dele fatores que se adicionam às liberdades de seus membros. Talvez um exemplo claro dessa subjugação esteja na imposição curricular de disciplinas de caráter estritamente privado, como o Ensino Religioso.

Ora, entendemos que a religião (como pressuposto individual) faz parte da esfera privada familiar e não é um fator de escolarização, pois este deve ser um espaço de liberdades e de apresentação ao domínio público com a prerrogativa de laicidade. Por isso,

dever-se-ia ter respeito a outras formas de crenças que não somente o monoteísmo judaico cristão. As religiões de matrizes africanas e dos povos originários, ou mesmo o ateísmo, inclinam-se a ser totalmente desconsideradas e extraídas da mente comum escolar.

Em seu lugar, se impõe uma unicidade que divide conforme nos evidencia Marcuse (1982) em sua obra o *Homem unidimensional*¹⁵. Vemos, assim, uma minimização do convívio comum público dentro das escolas tentando corroer as diferenças nas mentes dos alunos e colocando em seu lugar uma visão, ou possibilidade, única das demandas familiares do privado.

As análises políticas de Arendt (2020) nos levam a entender que o público é o espaço do compartilhar e do transmitir do diverso. Por diante, o conceito do político no interior escolar não deve ser entendido como localização física simplesmente, mas como tipologia de organização da vida comum que se liga pelos interesses e pelas interações presenciais: discurso, opiniões e ações em grupo. Logo, seu

[...] verdadeiro espaço situa-se entre presencial das pessoas que vivem juntas e com propósito únicos, no que tange o ideal de grupo, não importa onde estejam [...] a ação e o discurso criam um espaço entre os participantes capaz de situar-se adequadamente em quase qualquer tempo e lugar (ARENDDT, 2020, p. 246).

Nessa perspectiva, guardando as proporções, percebe-se que a escolarização se concentraria, mais concretamente, em tal conceito de esfera pública arendtiana, quando a questão seria o aprender, o compartilhar do diverso e sua liberdade, pois tal escolarização seria mais que um local de transmissão de conhecimento ou mesmo de educação. O repasse no espaço escolar (ligado à esfera pública) seria intrínseco ao todo e ao estar presente entre todos.

Por tal questão, enquadraríamos a dinâmica da esfera pública do *ócio* entre os indivíduos que na escolarização estaria dentro das *Pedagogias Culturais*¹⁶, enquanto caracterização de repasse das demandas da *res-pública* (comum a todos). Nesse ínterim, a vitória do animal *laborans* sobre as demandas da esfera pública não estaria no desaparecimento das paredes físicas tão somente, mas na sujeição, pela diminuição, ou até extinção, do político e suas vivências que devem estar dentro da escola.

¹⁵ MARCUSE, H. *A Ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

¹⁶ Pode-se definir *Pedagogias Culturais* como um aprender pelo convívio cultural. Mais que um conviver puro e simples e que para muitos não significaria nada, contudo as *Pedagogias Culturais*, como uma ciência antropológica, vão além do aprender pela dinâmica do pedagógico dentro de sala de aula, similarmente, estariam ligadas, às mídias, e também ao convívio social. Por isso, os repasses acontecem sem a necessidade de terem um objetivo precípuo na escolarização para tal.

Quando Arendt (2020) volta-se ao mundo clássico, é pelo fato de haver prerrogativas (patrimônios) de valores e de fenômenos que aquele período carrega. Essa percepção se dá para pensarmos um espaço político livre e isonômico, que não possuísse uma característica ideológica propriamente e nem qualquer outra finalidade que não fosse a garantia do diverso, democrático, livre, soberano e independente.

Destacamos que a escolarização se aproxima do público, pois é uma forma de suspensão de qualquer poder ou conceito para que todos ali dentro possam estudar, debater e analisar e, conseqüentemente, aprender, para que, no futuro, possam exercer sua autonomia e liberdade. Isso significaria um espaço de liberdade que é, ao mesmo tempo, fomentador do livre.

Sobre esta premissa da esfera pública e de seu *ócio* criativo que se estabelece entre os indivíduos livres, a estudiosa alemã explica:

[...] o anseio de auto-revelação [dos ocupantes ali dentro] à custa de todos os outros fatores, e fica por isso relativamente isento do problema da imprevisibilidade. Como tal, passou a ser o protótipo da ação na Grécia antiga e influenciou, na forma do chamado espírito agonístico, o veemente desejo de auto-exibição na competição entre os homens que está na base do conceito de política [...] (ARENDR, 2020, p. 241).

A possibilidade do libertário no público se distingue do proibitivo do particular. A distinção entre o familiar (esfera privada) e o político público (o espaço comum) tem como função mostrar como a esfera pública seria como uma onda propulsora da vida criativa entre os indivíduos. Dessa forma, todos poderiam ser e exercer por igual os direitos e deveres. É na esfera pública que se tem maior parte da escolarização e não estritamente na dimensão da esfera privada, como se imagina e pretende que seja o social do animal *laborans* na modernidade.

Nessa situação, para a pensadora alemã, o objetivo da esfera pública liga-se intimamente aos modos de vida dos indivíduos, ambientando-os para exercer suas liberdades. Esta esfera multiplicaria as oportunidades de conquistar a fama, ou seja, multiplicaria nos indivíduos as facilidades de distinguir-se, de mostrar-se, através do aparente, pelos atos e palavras, sua unicidade pessoal, singular e distinta. À vista disso, no ideário arendtiano, a vida pública (*bio-politikos*) se formaria privilegiando a ação e o discurso entre os iguais, porém distintos.

Esta característica de *aparente* liberdade difere inteiramente do ambiente familiar e doméstico da esfera privada. Sabe-se, portanto, que essa última evidencia o poder do chefe

da família que exerce sua moral e tirania, tolhendo e enquadrando a todos que habitam sobre o mesmo teto através da imposição violenta de proibições e de hierarquia.

É importante lembrar que, nas análises da pensadora alemã, o lar clássico era o espaço do privado (e para nós essa ideia que se mantém na modernidade), onde os indivíduos conviviam sob o jugo de tais tipificações e eram compelidos às suas necessidades biológicas básicas. Em outras palavras, no privado do lar, as pessoas viviam uma situação de carência, onde a força propulsora era a própria existência cotidiana. Tal situação levava os integrantes do lar a governar tais circunstâncias e às atividades nele existentes de forma tirânica e impessoal.

É relevante esclarecer que a pensadora alemã não desconsiderava a importância do privado. Contudo, percebe-se que ela não aceita a tomada de um espaço sobre as demandas do outro. Em *A Crise na Educação*, Arendt deixa claro a importância da esfera privada; conseguinte, do privado do lar para a criança. Entretanto, ela adverte que os pais,

não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (ARENDDT, 2011a, p. 235).

A dimensão e as demandas do privado da *oikos* (lar), nas análises arendtianas, eram vistas pelo mundo grego como inferiores, mas não deveriam ser desconsideradas, uma vez que se faziam criadoras do particular pelo império das necessidades do biológico e do natural reprodutivo. Todavia, jamais poderiam suplantar as demandas de domínio público. A dimensão do convívio na era clássica como espaço comum político estava intimamente relacionada à esfera do público. Nisso,

[...] a polis diferenciava-se da família pelo fato de somente conhecer iguais, ao passo que a família era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significa ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar. Não significava domínio, como também não significava submissão (ARENDDT, 2020, p. 41).

Na esfera pública clássica, segundo a teórica, não haveria um movimento relacionado às necessidades da existência (*dzoé*), mas aos assuntos e dinâmicas do conviver. Os eixos

temáticos da *res-públicos* estavam sempre ligados ao universo da esfera do comum livre. Dessa maneira, não se relacionavam às necessidades biológicas, mas às exigências do ético dos cidadãos. Assim, a ideia de escolarização está, quase que totalmente, calcada.

Em termos pontuais, as demandas da esfera privada atrelavam-se, no mundo clássico, ao trabalho e à sobrevivência; e as do público, ligavam-se às manifestações da esfera do convívio comum que se faziam por ações, debates e discursos. Portanto, na era clássica, a esfera pública não aceitava “[...] nenhuma atividade que servisse à mera finalidade de garantir o sustento do indivíduo, de somente alimentar o processo vital, era autorizada a adentrar o domínio político” (ARENDDT, 2020, p. 45).

No contínuo de seus estudos (e aqui haverá uma dilatação grande de tempo por nossa conta), a modernidade tardia e de igual forma no hodierno, com o aprofundar da Revolução Industrial, a escolarização pouco a pouco, pela força do *homo faber*, assume as responsabilidades de sobrevivência do indivíduo. Atualmente, esta ação, na mentalidade da esfera social, representa o sonho de empreender a empregabilidade futura, ou mesmo um aprendizado técnico e completo com finalidades pré-estabelecidas que seriam a de se tornarem pequenos empresários individuais. Um espaço que foi obrigado a assumir questões da *dzoé* e, através disso, perder, no nosso entendimento, as características e demandas primárias da inserção na esfera pública e seus axiomas.

Em outras palavras, para o *homo faber*, o que importa, como objetivo de existência da escolarização, é apenas gerar um indivíduo (animal *laborans* da esfera do privado) capaz de executar bem as atividades às quais ele foi qualificado criando, assim, mais possibilidades de consumir suas ferramentas fabricadas e nada mais. Nesse cenário e contrapondo-se a ele, percebemos, através das análises arendtianas, que nenhuma atividade de assunto exclusivo do doméstico poderia, segundo o ideário clássico, ser ligado à dinâmica da escolarização, pois este se relacionaria aos fatores do biológico e não um espaço de discursos e debates.

Observamos, aliás, que tais demandas de fabricação e de empreendedorismo na modernidade força o humano a um fardo tecnológico que tem levado a uma dinâmica social a não se constituir necessariamente pelo debate presencial, mas pelo que podemos chamar de um interagir virtual. Portanto, no social da modernidade, as matérias estritas da esfera privada familiar (e aqui estamos trazendo a dinâmica do interpretativo arendtiano do ideário clássico), as demandas privadas existenciais, passaram a ter lugar de destaque dentro das

discussões coletivas virtuais. Esta característica se torna reflexo do mundo moderno e, conseqüentemente, da escola. Sobre essa questão, Arendt (2020) esclarece que

Desde o advento da sociedade, desde a admissão das atividades caseiras e da economia doméstica à esfera pública, a nova esfera [do social] tem-se caracterizado principalmente por uma irresistível tendência de crescer, de devorar as esferas mais antigas do político e do privado [...]. Este constante crescimento, cuja aceleração não menos constante podemos observar no decorrer de pelo menos três séculos, é reforçado pelo fato de que, através da sociedade, o próprio processo da vida foi, de uma forma ou de outra, canalizado para a esfera pública (p. 56).

O significado de esfera pública como libertário político dentro da escolarização vem, em nosso entender, perdendo espaço para a esfera privada (familiar) das relações. Se antes demarcavam-se mais pontualmente as suspensões que cabiam à escola para fins de estudo e análise, agora, com os mecanismos do translúcido do virtual, com o chamado ensino híbrido, leva-se a escolarização para dentro dos lares e vice-versa. Este fato possui por intento, a nosso ver, transformar a escola em um local de sujeição ao privado.

Os defensores de tais intromissões, em contraponto, têm se mostrado otimistas com tais inovações, argumentando que “agora o professor trabalha! Pois, está sendo observado” ou que “agora o ensino melhora, pois, com a presença dos pais os iniciados irão estudar” ou mesmo, “a escola precisa dos pais presentes, para fazer melhor seu trabalho”. Por outro lado, há o contraponto de que, em tais argumentos, reside o fato de que estas intromissões são de cunhos morais e ideológicos.

As famílias não sabem o que é necessário na escolarização, nem como esse se processa, muito menos o que seria necessário para que os seres iniciados se tornem, num futuro próximo, pessoas humanas, autônomas e livres. Na verdade, os defensores de tais ideias da presença da família na escola não veem com bons olhos a liberdade e o libertário que a escolarização, e seu meio público, representam para o aluno.

Isso se comprova quando se nota que esses defensores da família na escola buscam retirar desse espaço, o tempo todo, a possibilidade de dar ação de desvelo aos iniciados. Com isso, cada vez mais, está sendo afetado o ensino do diverso, do humano e de sua aceitação, pois o suspender dos significados que a escola necessita para ensinar está, cada vez mais, sendo velado e corrompido e até retirado através das intromissões da esfera privada neste ambiente. Talvez um exemplo mais nítido desta tentativa de impedir a ação desveladora dos

alunos esteja vinculado ao fenômeno *homeschooling*¹⁷, ou seja, à perspectiva da educação domiciliar.

Tais intromissões da esfera privada na escola, normalmente moralistas, conservadoras, com um viés econômico, religioso e sexual passam a assujeitar os objetivos de criar indivíduos livres, autônomos e democráticos neste espaço, impossibilitando aos iniciados de crescerem, de terem suas próprias opiniões e escolhas. Imaginamos que essas aclamadas parcerias da família com a escola, mais notadamente atuante nas instituições particulares, possuem, como objetivo último, que a escola faça sozinho o educar.

Esse trabalho de educar vem sendo terceirizado, impondo totalmente ao espaço escolar uma sujeição ao que a esfera privada deseja e espera da escolarização. Este ato, em nosso entendimento, passa a comprometer os objetivos deste espaço de aprendizagens e a potência da dinâmica e do *tradere* público. Entendemos, por outro lado, a escolarização em sua demanda da esfera política comum, como uma capacidade promotora do desvelar da libertação e dos princípios democráticos nos iniciados e não como meras demandas formativas do privado. Por isso, parece-nos lógico lutarmos pela manutenção da presença e do convívio físico comum dos iniciados no espaço escolar. Defendemos a luta pela liberdade de suspensão de significados que o professor necessita para ensinar dentro da escola.

Pensamos que se deve, aliás, ampliar o acolhimento da universalidade da autonomia que liberta, procurando fazer com que seu espaço não se restrinja e nem se prive. Nisto, “ao ressaltar a ameaça da instância social sobre a política, Arendt não advoga a existência de um ideal de política, desprovida de conflitos da ordem material da vida, mas uma política com dignidade, em que a liberdade fosse o valor supremo” (XAVIER, 2015, p. 192).

Não que isto não aconteça, contudo é fato de que existe uma tensão assujeitadora na esfera do social e seu privado, e tal tensão mina constantemente as relações humanas públicas dentro deste espaço. Por esse fato, devemos germinar a resistência dentro da escola – e, com isso, proporcionar, manter e ampliar as liberdades, atentos ao desenvolvimento da criticidade nesta dinâmica. Isso deve ser feito na medida em que consigamos ampliar as esferas públicas de *ócio*.

Se a escola pretende ser um espaço impulsionador das liberdades individuais, ele tem que se disponibilizar ao convívio e aos debates para criar mecanismos pelos quais os alunos não se privem, nem se restringem, a determinados assuntos. Este espaço, em nosso

¹⁷ Proposta de educação domiciliar ou doméstica ou escolarização em casa.

entendimento, precisa estar aberto à criticidade constante entre seus iniciados e toda a sociedade. Pois, caso contrário, não promoverá essa ampliação dos ambientes políticos ligados à esfera do público, visto que haverá sempre o rondar de necessidades de se tornar um local onde se fixa o privado, matando de vez sua possível independência e capacidade de proporcionar o desenvolvimento de um indivíduo mais racionalmente livre.

Como evidenciado, manter a escolarização estritamente como uma esfera do privado (familiar) é afundá-lo nas desigualdades. Isso seria, seguindo os entendimentos arendtianos, o contrário da proposta de universalidade histórica que a escola se dispõe realizar, se tornando o oposto do que vem a ser o seu papel na sociedade.

Dessa forma, a escolarização, para nós, deve-se fundar na procura da universalidade libertadora, munida para tal de suas técnicas, ferramentas e seus atributos para promover o que, por excelência, é o seu fundamento nas bases de um ser humano. Sobre tais fatos e propostas, temos que valorizar e ressaltar o espaço do político no interior das unidades escolares. Por isso, a escolarização deverá buscar um ideal visível em Arendt (2011a) de reviver algo já tão distante desta sociedade de consumo: a vontade de ser livre. Sempre temos que estar atentos para não diminuirmos ou mesmo perdermos essa esfera. Isso deve ocorrer para não correremos o risco de cairmos sob o jugo do totalitarismo da esfera privada (familiar) do social da modernidade.

Essa demarcação pode ressoar como ingênua ou supérflua à ação promovida por essa forma de ensino. Todavia, é esse tipo de ato de cunho impulsionador do desvelar e com o intuito preservador que a escola pode se resgatar, revelando no aluno os princípios libertários e democráticos que estão sendo desconsiderados. Nesse âmbito, o ser humano se constitui na criticidade com os outros, ao reconhecer uns com os outros, ao ser capaz de debater e discutir ideias, criar, negociar e aceitar acordos e pontos de vista diferentes. No abraço desses fatores e com as contribuições de arendtianas, podemos ligar o conviver na escola ao grande valor faltoso dessa modernidade, que vem a ser a ligação entre a ação e o discurso, objetivando o claro compromisso de afastar a violência.

Nessa forma de iniciação do convívio social, deve-se prestigiar a retórica como técnica do convencimento – a persuasão, a análise crítica, não admitindo nenhuma forma de violência em atos, sejam verbais ou silenciosos como maneira de tentar impor-se aos iguais. Ou seja, significava que tudo é

[...] decidido mediante a palavras e persuasão, e não através da força ou da violência. Para os gregos, forçar alguém mediante violência, ordenar ao invés de persuadir, [era] [...] típicos de vida fora da polis, [isto é] característicos do lar e da vida em família, na qual o chefe da casa imperava com poderes incontestes e despóticos (ARENDR,2020, p.35).

Pretendemos afirmar que a escolarização da modernidade, em primeiro lugar, precisa contribuir para o desenvolvimento colaborativo através da iniciação à esfera do político. Nisto, sabemos que existem distinções gigantescas entre a *scholè* clássica (e seu ideário) e a escola da modernidade, porém a ideia da liberdade politizada, que um dia foi intrínseca ao grupo de pessoas que conviviam em um espaço público, a nosso ver, não deve ser menosprezada. Isto, para não correremos o risco de perdas futuras.

Isso preservaria na escola elementos como a ação em primeiro lugar; o reconhecer a si e ao outro; proporcionar aos iniciados o interagir e o desenvolver das relações em condição de igualdade. Como quarta perspectiva, enquanto exercício da autorreflexão e da argumentação, visa possibilitar entender cada um acerca do seu papel no mundo. Em quinto lugar, promover um espaço livre para debate e argumentação, afastando por completo todas as possíveis imposições e violências quanto ao diferente. Ainda, preservar os espaços de interação presenciais – promovê-los, para que os iniciados possam aprender a se interagir entre as pessoas diferentes e, ao mesmo tempo, iguais perante a *res-publica*, isto é, o comum a todos. Em sétimo lugar, estimular potencialidades em cada aluno, para despertar a motivação ao conhecer, a fim de que estes possam futuramente participar da vida pública e, conseqüentemente, da política comum a todos. Isso equivale a não formar o indivíduo para uma única visão de mundo e de humano, a saber, o ser social moderno, que ama o fabricar e suas trocas acima de tudo e que busca o facilitismo do consumo intenso e irracional.

Enfim, a escola e seus agentes, no hodierno, mais do que nunca devem lutar contra essa imposição de tendência unicamente econômica e unilateral que percebemos como uma ideia do *homo faber*.

2.2 - O poder da esfera do aparente público em Arendt

De início, consideramos relevante salientar que “o aparente arendtiano” não se liga à dimensão comum dessa palavra, a de aparência como mera configuração exterior dos seres ou das situações. Para a pesquisadora, não se trata da dimensão superficial das percepções.

A temática do espaço *aparente* em Arendt (2020) vem, sobretudo, do conceito da *polis* grega. Isso evidencia a cosmovisão antropológica dos sujeitos que se constrói e reconstrói por parte de suas interações no decorrer da história. Igualmente, pode-se entender aí o que a leva a ser tão enfática na defesa da esfera do *aparente* (aparecer) em público, que se vincula ao *ócio* e à liberdade nesta construção, pois este espaço (como espaço político de poderes iguais) seria um germinador do *homo politicus* (de convívio comum) que necessita ser inserido pela escolarização.

É importante salientar que *a scholè* carregava o ideal do *aparente* de que todos eram iguais. Mesmo que hoje saibamos que tal isonomia fosse restrita a um grupo na época, nos é fundamental tal ideia, visto haver uma tendência, no mundo moderno, de tudo ser individualmente personalizado (como uma educação voltada ao individualismo e não nos referimos aqui à Educação Especial). Entendemos essa individualização como um problema que impulsiona a questão virtual dentro deste espaço de aprendizagens. Nisso, cristaliza a noção de individualismo de todo comum: um modo de tratamento egocêntrico no interagir entre as pessoas, seja virtualmente ou não.

Nessa questão, o poder do *aparente*, dentro do espaço público clássico, para a pensadora alemã, seria a gênese de um ser humano integral e completo. Para a pensadora da política, não seria o fato de os indivíduos somente possuírem a capacidade racional, mas principalmente de conviver presencialmente entre seus pares, coabitando o mesmo espaço cultural, tendo como característica a vida ativa do *trabalho*, da *obra* e da *ação*. Isso significa ser um sujeito aberto às diferenças, bem como sofrendo as ações, tendo em vista o *aparente*, ao mesmo tempo, praticando ações.

O espaço do *aparente* (que aqui se entende como esfera da dinâmica política) entre os indivíduos, segundo Arendt (2020), se desenvolveu pelo poder de ação, do discurso e da manifestação do desvelar do juízo entre os seres humanos. Este espaço de poder, segundo Arendt, se materializa por vários detalhes que o torna único entre os demais ambientes. A primeira característica deste espaço do *aparente* é a *artificialidade*, pois este espaço não é natural. Em outras palavras, ele não se desenvolve na natureza, pois é constituído pelos

indivíduos que habitam um espaço. Sobre isso, ressaltamos que o espaço *aparente* não é o espaço físico, mas algo que se manifesta entre o grupo de indivíduos deste local.

O *aparente* arendtiano, ou espaço de aparência, se manifesta em um espaço dentro de outro espaço. Trata-se, portanto, de um ambiente conceitual, ou de representação, dentro de um espaço demarcado pela vivência entre indivíduos. A partir disso, os entes criam esta intervenção humana e a naturalizam. Este estado, logo, vincula-se inteiramente ao comportamento dos sujeitos enquanto habitantes ou participantes de um espaço físico que, por diante, define e constrói seu mundo. A pensadora delimita esse mundo como “o espaço mundano que os homens necessitam para aparecer” (ARENDDT, 2020, p. 220).

Por conseguinte, o espaço do *aparente* é *atemporal*, visto que não se associa a um período histórico. Ele surgirá todas as vezes que dele os indivíduos necessitarem, pois todas as vezes em que pessoas se reunirem, com condições mínimas de sobrevivência na dinâmica da ação, aparecerá o discurso e as possibilidades de interpretação e de juízo se imporão aos indivíduos.

A *aespacialidade* é outra característica da aparência. O espaço do *aparente* não pode ser confundido como um lugar físico, material. Ele acontece onde existem pessoas, independentemente do espaço geográfico de onde estas estejam no planeta, se, para isso, ocorrerem as condições mínimas para a sobrevivência.

De igual forma, o *aparente* pode não se manifestar, justamente por não possuir condições mínimas para sua existência. Ele pode se revelar, sob a sombra de um jacarandá, dentro de um barco flutuante ou numa sala de aula desde que existam condições para tal. Este espaço define-se num “aparecer e se mostrar uns aos outros”. Não haverá a aparência se os indivíduos não puderem ser vistos e se verem. Não há *aparente* sem a materialização da visibilidade.

Outro item importante do *aparente* é a *pluralidade*. A diversidade plural humana se configura na presença política de outros indivíduos, por ser um espaço onde um se mostra ao outro. Não pode existir pluralidade onde se impõe tiranicamente a singularidade. Entre dois seres, temos: o que se deseja mostrar e o que se pretende ver, o que apresenta e o que capta. Nisto, o *aparente* arendtiano “depende do olhar do outro, isto é, requer [em] uma pluralidade de agentes” (BERTOLAZO apud MUÑOZ, 2013 p. 13). [Tradução própria]

A *potencialidade* seria outra característica do *aparente* no pensamento arendtiano. No espaço da aparência, tanto pode acontecer quanto não acontecer. Sua funcionalidade não

se vincula a uma obrigação do estar presente. O espaço do *aparente* apenas conjuga se ele puder expressar de maneira livre e não esperada. Significa que se materializa quando ele puder surgir, se fazendo necessário quando as condições definidas para tal manifestação sejam preenchidas.

Mediante o exposto, se o *aparente* for forçado a aparecer, seu ambiente será um pseudo espaço. Em palavras diferentes, não será real, não manifestará suas características, se converte numa manipulação, dominação ou ilusão. Uma outra questão da esfera do *aparente*, como um conceito arendtiano, é o fato de que nem sempre ele existe “embora todos os homens sejam capazes de agir e de falar, a maioria deles não vive no espaço da aparência” (BERTOLAZO, 2013, p. 15).

Isso evidenciaria outra característica do espaço da aparência: o *contraditório* “que precisa existir e precisa não existir”. Precisa existir, pois ninguém pode privar-se dele. Privar-se dele se igualaria a abster-se do real. A realidade humana se vincularia ao político, que, por dizer, é o mesmo que a aparência. Os sujeitos percebem a realidade do mundo se vinculando a outros sujeitos. A constatação aparece a todos. Surgir no público simboliza “adquirir realidade para os demais” (MUÑOZ, 2003, p. 264). [Tradução própria].

Talvez pudéssemos perguntar: será que o virtual, implantado da forma que está no escolar, possibilitaria o fluxo do espaço da aparência? Nos parece que não! O espaço contraditório, que precisa existir e precisa não existir se esfacela. Isso, a nosso ver, equivaleria a dizer que a realidade, para os alunos, que se vincula ao político e, como consequência, ao *aparente*, deixa de exercer sua função.

Bertolazo (2013) sugere que não se pode viver permanentemente nesta esfera de aparência. Nisso, para esta autora, se fundamentaria a contraditoriedade da esfera do *aparente*. E talvez aqui possamos enquadrá-lo na questão da problemática do virtual dentro das escolas e a constante manutenção no *aparente* por parte dos seus envolvidos. Não se pode desempenhar um mesmo personagem para sempre. O *aparente* deve se caracterizar no aparecer e desaparecer dos indivíduos, apenas quando isso acontece se configura sua função.

O *aparente* arendtiano ainda pode ser caracterizado como *imprevisível*. Não pode ser controlado. Não se configura em um plano de aula com aproveitamento total, como pretende na modernidade o *homo faber* com seu modelo de escolarização e seus números ou porcentagens, ou mesmo com uma aula, em que está previsto seu início e término. Este

espaço manifesta-se pela imprevisibilidade do tempo entre o professor e o aluno; aqui o *ócio* é fundamental.

Em Arendt (2020), o espaço do *aparente* deve ser entendido como extensão do ambiente público. Nessa percepção, teria duas características. Primeira:

tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem maior divulgação possível. Para nós a aparência - aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos - constitui a realidade. [...] Em segundo lugar: o termo público significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que cabe dentro dele. Tem a ver com o artefato humano. [...] Antes, tem a ver com o produto de mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem. (ARENDR, 2020, p. 59 - 62).

Ao propor o conceito de espaço público, ela pretende se referir a um local *aparente*, em que todos têm direitos de ser vistos e ouvidos. Figura, portanto, como um ambiente que os leve a se identificar com o mundo comum, criado pela ação de conviver entre pares. Mas, não é um espaço natural, é um ambiente artificial que surge dentro do mundo artificial em que foi criado pelo e para os indivíduos. Há que se lembrar que a pensadora não vê a escola como um espaço totalmente público. Entretanto, ele é um lugar de suspensão que se conjuga em uma porta de entrada, sendo, então, responsável por iniciar seus envolvidos (os alunos) nesta aparência pública.

O espaço da aparência, para nós, apenas possui sentido se for usufruído por todos; a escolarização deveria se fundamentar nisso. Para Arendt (2020), a Terra é habitada pelos indivíduos no plural e, nessa esfera, eles podem aparecer, ser notados e ouvidos como num espaço da aparência. De igual maneira, na escola, quem fala é percebido e aparece aos outros; e quem ouve observa o outro que está a aparecer.

Este aparecer sempre é uma via de mão dupla, ou seja, se existe quem se mostre, existe quem vê; ou mesmo, para que haja quem observa, deve haver a quem se deseja mostrar. Por isso, o público é o espaço do *aparente* no plural, pois sua ação de existir é impossível na singularidade do solitário. A esfera pública, dentro da escola, é o espaço da *natividade* (do aparecer para os outros) e se conjuga no espaço real da política. A verdadeira política, para Arendt, é aquela que se manifesta por meio da ação e do discurso.

Na visão arendtiana, a governabilidade moderna é a forma como a modernidade entende a política. Essa não permite o espaço do *aparente*, pelo simples motivo de sua organização moderna. Em outras palavras, a organização política da modernidade (partidos políticos, sindicatos, e poderíamos encaixar o contexto da escolarização em sua forma

virtual) é discordante da necessidade da real política, pois ela se encontra institucionalizada, impedindo a imprevisibilidade do *aparente* presencial. Explicando o dito, a dinâmica virtual impossibilitaria o existir da aparência da real política.

E, nesse ponto, emprestemos esse conceito interpretativo da estudiosa alemã sobre a aparência para levá-lo ao espaço presencial escolar. Quando o fazemos, passamos a perceber que, em razão do espaço político encontrar-se em vias de descasos por parte do *homo faber*, isso afeta todo o iniciar na dinâmica do público dentro da escola. E quando ligamos o apresentar dos alunos ao comum, entendemos que a grande problemática ademais está no desvelar do *aparente* que o modelo de escolarização do *homo faber* deseja vincular ao aluno – a um virtual que torna tudo singular.

Sobre a problemática do *aparente* em Arendt, Muñoz (2003) explica que “somos humanos na medida em que exercemos nossa capacidade [política] para a ação e o discurso, quando aparecemos perante os demais em um espaço público que garante a memória e a estabilidade de nossas ações” (p. 16). Compactuando com esse significado da esfera do *aparente*, Bethânia Assy, pensando Arendt (2004), argumenta que “ser e aparecer coincidem, tendo em vista que não apenas estamos no mundo, mas somos do mundo, necessariamente vivendo [politicamente] e sendo vistos pelos outros” (ASSY in ARENDT, 2004, p. 45).

Destaquemos ainda a possibilidade de existência de vários espaços da aparência, assim como poderá haver indefiníveis graus de sua manifestação. Uma ação poderá ser para uns visíveis e, a outros, invisíveis. Sob a ótica material, precisará sempre do espaço do *aparente* para se consubstanciar. Podemos verificar um exemplo dessa questão na faculdade de julgamento. Ela não pode ser vista de forma material, com o nosso olhar físico; todavia, será notada, passando a existir no espaço da aparência, ao se manifestar.

Igualmente, pode-se perceber o espaço do *aparente* como um ponto de vista físico. Contudo, não necessitaríamos da esfera da aparência para que este se revele como no caso do trabalho e da fabricação. Mediante tal constatação, podemos tomar emprestadas as interpretações do poder do *aparente* e sua contribuição sobre o político em Arendt e movê-las à escola para percebermos as ingerências do *homo faber* e do animal *laborans* quando a questão é o desgaste do presencial.

O espaço público comum é o germinador do *aparente* da liberdade e do político para a escolarização e não se trata de algo inútil, como pretende classificar o animal *laborans*.

Pelo contrário, os espaços comuns do desvelo, da liberdade e da interação (que se vinculam ao poder *aparente*) são sempre carregados de contribuições e disputas imperceptíveis aos olhos e que nos tornam capazes de suportarmos uns aos outros.

Acerca disso, é importante salientar que não é pelo simples fato de as pessoas estarem presentes que vivem em um espaço comum (*ócio*), de liberdade e interação pura e simples. Não se trata só de uma relação presencial e sim de uma mudança de postura; uma nova forma de ver a escola como espaço desvelador de suspensão do privado etc. Nessa premissa, tanto o professor quanto o aluno são enquadrados pelo relacionamento cultural do conviver em comum.

Partindo desse contexto, Arendt (2020) enxerga no *modus* de viver em público um poder da esfera da aparência. Isso equivale a dizer que este poder está continuamente estabelecido onde houver pessoas. Mas, a todo momento, se desfaz. Nisso, surgiria, no mesmo espaço, um potencial para a ação. Esta potência ou vontade existe no conjunto de pessoas e somente será possível quando a palavra e a ação estiverem em conformidade com o agir não contendo, em sua instância, possibilidades de coerção ou violência. Nessas questões, o escolarizar se fixa como uma ordem de suspensão estabelecida e o poder repressivo tende a ser eliminado.

Nesta vertente, o poder do espaço do *aparente* (como um poder da esfera do comum) na escolarização será permanentemente uma relação de interação conflituosa. Será, então, resultante da lida diária com os envolvidos nesta esfera, principalmente o professor e os alunos. Todavia, nesse espaço não faz parte o caráter repressivo, pois, se isso ocorrer, retira dos indivíduos envolvidos a relação de liberdade e, conseqüentemente, da fala, discurso e reflexão.

Dessa forma, o poder da liberdade se manifesta na escola onde há espaço político da aparência. Pereira (2005), explicando o espaço público comum arendtiano, diz que ver “o espaço público [escolar], como espaço da aparência, é tratá-lo como espaço que requer sempre a presença dos outros, para confirmar e nos dar a realidade. [...] falar de realidade é falar da diversidade, da pluralidade, de uma variante de perspectivas partilhadas com os outros” (p. 100).

Por fim, devemos analisar o espaço do *aparente* arendtiano como o lugar em que se manifestam as características do agir, do discurso, do ver e do julgar. As duas primeiras, em nosso entendimento, pertenceriam à vida ativa (agir e discursar) e as duas últimas estariam

vinculadas à vida contemplativa (ver e julgar). Todas estas características, seguindo as análises arendtianas, vêm antes da pluralidade, pois precisam dela para existirem e são todas exercidas no espaço da aparência.

Desse modo, no interior escolar, o aluno, em seu poder de analisar, julgar, falar e agir, sairia da igualdade existencial imputada pelo mundo biológico da espécie e se colocaria em meio à pluralidade, levado por seu aparecimento. Isso representa, então, um surgir no mundo por meio do discurso, da reflexão e da ação. No pensamento arendtiano, a ação constitui-se no surgir, correspondendo sempre ao fato do nascimento (*natalidade*) e ao “fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (ARENDR, 2011a, p. 247). Isso se efetivaria a partir da *natalidade* dos iniciados na escola, se percebendo com um ser único entre seus pares com poderes iguais entre todos.

Para a intelectual alemã, não haveria sentido na ação sem o discurso ou julgamento se eles não puderem ser vistos e compartilhados entre os indivíduos em coletividade. Percebemos a problemática da minimização do presencial na escolarização como um fator que pode afetar o poder do político *aparente* (de aparecer perante seus iguais) bem como a interação na coletividade dos alunos. Afinal, isso poderia afastá-los dos conceitos de vida ativa e de vida contemplativa, a partir do distanciamento ou mesmo da falta das interações presenciais, prejudicando a verdadeira política, que o livraria da submissão completa à vida contemplativa, como inclusive das limitações da política institucional.

2.3 - A escola como empreendedora das necessidades existenciais

Retornando ao conceito de obra e levando em conta que essa não é uma atividade somente humana, percebe-se que, de certo ponto de vista, ela garante a preservação do mundo, pois viabiliza determinada durabilidade. Nesta ideia, a vitória do animal *laborans* na modernidade acontece quando os produtos com certa durabilidade passam a ser bens de consumo rápidos. Com isso, situam-se como futilidades a serem consumidas (*mundanidade*) de forma acelerada, perdendo o sentido de durabilidade logo que se é produzido.

Assim, quando relacionamos essa passagem ao veio público político na escola, podemos afirmar que o animal *laborans* atinge seu máximo no que tange a ser contra o

político público. Correia (2020), por exemplo, explica que “[...] os ideais de permanência, durabilidade e estabilidade, do *homo faber*, foram substituídos pelo ideal da abundância [do consumo rápido], do animal *laborans*: a própria vida mina então a durabilidade do mundo” (p. 64).

Mesmo se levarmos em conta que, para Arendt (2020), o *homo faber* é antipolítico e que, por essa característica, torna-se avesso ao *ócio*, ele necessitaria de certo grau de liberdade e das relações políticas para a exposição de sua *mundanidade*. O mesmo caso não ocorre, segundo a autora, com o animal *laborans*, pois ele não necessita de exposição de sua *mundanidade*, ele não tem uma obra para mostrar, visto que se fixa na eterna ação do trabalho. Vale dizer que ele, em seu individualismo singular, é marcado pela negação de mundo, pois é um apolítico por natureza, fixando-se em um eterno ideal que jamais será atingido. Em vista disso, o *solipsismo*¹⁸ e o *acosmismo*¹⁹ são características fixas neste ser e definem seu modo de vida. Em suma, sua existência impede qualquer repasse de experiência pública comum.

Em seu ideal de escola, o *homo faber* marca um lugar de formação do seu mundo em sua capacitação ou qualificação. Não cria, portanto, um local do desvelo pessoal ou mesmo de promoção da racionalidade no indivíduo. Para ele, por ser apolítico, não há necessidade de uma relação presencial e, por isso, esse tipo de escola pode empobrecer a fundamentação do repasse do cultural humanizante.

Acerca disso, vale dizer que a pensadora alemã entende que, devido à esfera do social, o político voltou-se ao simples espaço de administração do mundo moderno e com

[...] a ascendência da sociedade [social], isto é, do lar (*oikia*) ou das atividades econômicas ao domínio público, a administração doméstica e todas as questões antes pertinentes à esfera privada da família transformaram-se em preocupação coletiva”... O desaparecimento do abismo que os antigos tinham de transpor diariamente a fim de transcender o estreito domínio do lar e, ascender” ao domínio da política é um fenômeno essencialmente moderno (ARENDRT, 2020, p. 40)

Essa maneira de ver a esfera social levou o surgimento de novas formas de poder. No geral, a estrutura de domínio público foi compreendida, segundo as análises arendtianas, como uma esfera que demanda uma agenda de administração pública e de demandas que se ligam a ela. Nessa depreensão, a tomada dos assuntos políticos pelo social privado foi vista na

¹⁸Negação do conhecimento passado, desta maneira tudo que fica seria o “eu” do presente. Neste estado, o passado seria algo a ser desconsiderado pelo presente, pois ele sempre representaria algo equivocado.

¹⁹ Negação da realidade, vendo-o como ilusório, sendo real apenas o absoluto não manifesto.

modernidade como um modo de vida operante. Por isso, a política se volta quase exclusivamente aos aspectos da economia. Assim, para Richard Sennett (1988), que aliás foi aluno de Arendt, passa a acontecer um desinteresse pelo público que leva ao seu esvaziamento *aparente*. Em outras palavras, o espaço público perde sentido para o indivíduo moderno, e poderíamos vincular essa perda ao animal *laborans* arendtiano.

Sennett (1988) explica que os Aparelhos Ideológicos de Estado promovem, nas camadas da população, uma espécie de pânico frente ao público e pelo qual os sujeitos passam a não mais se arrisquem perante estes espaços, favorecendo o fenômeno da sua transformação em algo contingente e funcional, útil apenas para a movimentação. Esta transição busca, segundo Sennett, o isolamento dentro dos carros ou em transportes coletivos considerados mais seguros e protegidos dos perigos do exterior no momento de locomoção pelo espaço público. Poderíamos inclusive vincular a ideia de segurança amparada no virtual que a escolarização do *homo faber* propaga.

Nesse entendimento, vende-se socialmente a concepção de que o público é um espaço violento e, com isso, fomenta-se a perspectiva de que o privado deve figurar como atrativo e viável à segurança gregária. Exemplifica este fato a existência da escola como espaço diferenciador social e classista, no qual uma classe social mais elevada paga um preço maior para que se sinta confortável quanto à segurança de seus filhos.

Nesse viés, muitos pais ou responsáveis, mesmo com filhos adolescentes (já no ensino médio), continuam a levá-los e a buscá-los na porta das escolas ou usam *Uber* e similares ao invés de acionarem o transporte público por medo da “violência que, para estes, sempre vem do público. Torna-se cada vez mais distante da realidade a figura do cosmopolita” (SENNETT, 1988, p.31), posto que o indivíduo capaz de frequentar sem preocupação ou estranhamento um ambiente que se oponha à sua dinâmica de “proteção” do privado familiar não desenvolve habilidade de convivência, por não se colocar diante da diversidade do público.

Nesse panorama, poderíamos denominar este estado como uma *padronização do medo*. Denominamos a ansiedade dos indivíduos como um reforço ao esvaziamento do público que, por sua vez, na escola, tem levado a um aumento da observação do privado gerado pelo uso cada vez maior de câmeras.

A ausência de privacidade na escola tem impossibilitado a promoção de suspensões necessárias ao apresentar o espaço público. Este fato, de certa forma, poderá levar os alunos a

uma redução de sociabilidade, reforçando neles a interpretação do público como local de passagem e não de frequência. Sob essa ótica, compreendemos que este processo serve a um interesse muito específico do *homo faber* que busca o consumir como dinâmica. No seu modelo de escolarização, deve-se forçar os alunos a valorizarem somente os interesses do privado, por meio da desvalorização da dinâmica de políticas públicas.

Atualmente, altera-se a maneira de lidar com o espaço público, tanto fora da escola como em seu interior. E isso tanto no modo que nele se age e se expressa. Sennett (1988) observa que os representantes políticos são transformados em figuras públicas que representam o pessoal, e, por tal, essas figuras ganham a confiança dos indivíduos pelo espelhamento da sua esfera privada. Por diante, essa representação torna-se “conscientemente envolvida no comportamento de quem a esposa” (SENNETT, 1988, p. 51).

Os indivíduos, em nosso modo de ver, tendem a assumir estas formas, papéis, adotando e promulgando uma série de código de crenças para justificar suas ações. O animal *laborans* pretende que a escola assuma a transmissão deste modelo de sociedade idealizada, em que caberia a inserção dos alunos a uma forma padrão de ver o mundo. Frente a esse quadro, Ferreira e Brener (2016) explicam que o público tem se convertido em um “meio de locomoção e acesso, visto como uma seara repleta de perigos, na qual a permanência do sujeito é indicador negativo de alguém que evita o trabalho, que está propenso à comissão delitativa ou é meramente ignorante frente ao perigo de ali permanecer” (p. 53).

Assim, quais seriam as consequências desse crescimento da intimidade para a escolarização? Sobre isso, Sennett (1988) explica que ela leva a “uma confusão entre vida pública e vida íntima: as pessoas tratam em termos de sentimentos pessoais os assuntos públicos, que somente poderiam ser adequadamente tratados por meio de códigos de significação impessoal” (p. 18). Com isso, haveria um risco de crescimento generalizado da realidade social em termos psicológicos: o de os indivíduos tornarem-se despojados de sua civilidade. A civilidade deve ser entendida como a “atividade que protege as pessoas umas das outras e permite que elas tirem proveito da companhia umas das outras” (SENNETT, 1998, p. 18).

Essas questões tendem, amplificadas pelo virtual dentro da escola, a retirar deste espaço a autoridade do professor, além do já mencionado poder de suspensão. Esse aluno é, a cada dia, afastado de uma vida pública, passando a ser “despojado da expressão de certos poderes criativos que todos os seres humanos possuem potencialmente [...], mas que requerem

um ambiente a distância do eu para sua realização. Sendo a sociedade intimista faz do indivíduo um ator privado de sua arte” (SENNETT, 1988, p. 323).

Com o espaço público a cada dia mais debilitado dentro da escola, estamos vivendo sob a tirania da intimidade do privado. Para o autor arendtiano, essa tirania ocorre a partir do momento em que a vida em sociedade sucumbe a uma padronização de um único princípio comum ou a uma pessoa soberana. Essa submissão, em nosso entender, na escola, não se dá exclusivamente pela via da coerção da força; mas também, de igual modo, segundo o pensador, através da sedução. Os alunos tendem (como os pais já o são) a desejar serem governados “por uma autoridade única que se coloque acima delas todas”. Uma crença que possa “servir como padrão único para enfrentar a realidade”. A intimidade, portanto, seria uma tirania dessa espécie (SENNETT, 1988, p. 412).

Vale afirmar que, em Arendt (2011a), se a escola não se constitui como um espaço totalmente público, tão pouco ele pode submeter-se aos domínios completos e desmandos do particular. Em outras palavras, a escola deve constituir-se de um espaço neutro e, para gerir determinados assuntos do particular, torna-se um local pouco eficaz, pois questões particulares são do domínio da *oikos* (casa familiar), não da *ágora* (praça pública).

Ela afirma que, com a substituição do social em relação ao político, os valores da propriedade privada se tornam superiores aos interesses do público. Então, “[...] logo que ingressou no domínio público, a sociedade assumiu o disfarce de uma organização de proprietários que, ao invés de requererem o acesso ao domínio público em virtude de sua riqueza, exigiram dele proteção para o acúmulo de mais riqueza” (ARENDR, 2020, p. 83).

Em continuidade, devemos dizer que a esfera social está intimamente ligada às atividades da dinâmica do trabalho e aos seus interesses. Esta mesma tipificação social se volta à glorificação do trabalho. Isso constitui a vitória total do animal *laborans* sobre o espaço público a nosso ver. A glorificação de todo espaço que não possuir uma atividade ligada ao trabalho terminará por ser eliminada.

Devemos abrir um parêntese e dizer que, neste panorama, não somente o animal *laborans* vive sob esta esfera de modernidade, mas que todo o social que o cerca e o constitui será influenciado. Mediante isso, a escolarização se enquadra nas demandas desta ação, uma vez que, na modernidade, em sua razão existencial, as questões se reduzem à economia e às suas finalidades de empregabilidades, administração e consumo.

A essas finalidades se ligam o setor administrativo das vidas sociais, unindo tudo ao objetivo primário do trabalho. A escolarização, para o *homo faber*, se encaixa na órbita do objetivo primário de formar empregabilidade, ou melhor, dar forma aos novos indivíduos na modernidade através de suas tipificações sociais: engenheiro, mecânico, médico, professor, fisioterapeuta, gari etc. ligando-os unicamente a esta finalidade de empregabilidade profissional (profissão). Logo,

[...] o sonho de uma escola que prepare jovens para a sociedade – ou seja, o mercado de trabalho ou a educação superior – 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 aqui. Diante do histórico do emprego, a educação ainda mantinha certo grau de autonomia em relação à sociedade e, em particular, em relação ao mercado de trabalho. Otimizar o emprego era, em grande parte, uma questão política e, no mínimo, era o objetivo da política social e econômica. Com a ênfase agora mudada para a empregabilidade no contexto do ativo Estado do bem-estar social, o emprego se torna cada vez mais uma responsabilidade do indivíduo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 111).

Percebemos que a ação do desvelo e suas dimensões que deveriam pertencer à dinâmica interna das unidades escolares tem sido desgastada em sua condução de repasse do histórico cultural político. Isso se dá uma vez que os envolvidos têm sido obrigados ao distanciamento através da perda do ócio (dos espaços comuns de interação) em prol das exigências mercadológicas. Este fato tolhe dos envolvidos as potencialidades que poderiam adquirir pelo comum histórico cultural enquanto agentes públicos. Nesse sentido, Arendt (2020) explica que “[...] o novo domínio social transformou todas as comunidades modernas em sociedades de trabalhadores e empregados” (p. 56).

Quando colocamos o modelo de aprendizagens pretendido pelo *homo faber* como um microuniverso em que a esfera do social da modernidade deseja ver unicamente seu reflexo, entendemos que há uma tentativa de padronização do iniciante político (aluno). Em palavras diferentes, por mais que se tenha através da psicologia provado que o aluno é um indivíduo único, por força da demanda do social, do animal *laborans*, esse modelo de aprendizagem tende, através de um acordo tácito interpelado pelo Estado, a igualar todos em esferas únicas de tipificação.

Para a modernidade, a escolarização e tudo nela envolvida possuem características únicas, que, por sua vez, a definem como tal. Ao professor, cabe sempre ser empreendedor, psicólogo, pai, tio, amável etc. Nessa órbita, o aluno identicamente deve possuir características que o definem como: estudioso, atento, educado, inteligente etc. A situação de

todos estes envolvidos tende a ser pensada pelo Estado pelas vias da economia e do mercado. Essa é uma dimensão que reforça os contrastes, os paradoxos, relativos à personalização do ensino.

Em nossa percepção, o ensino pretendido pelo *homo faber* se converte em uma espécie de organização que se define pela excelência em administração, tendo como referência o administrativo empresarial que deve ser gerido e avaliado pela instrumentalidade advinda do mercado. Em outras palavras, este espaço passa ter critérios e tipos de gestão empresarial que não condizem com o comum do desenvolvimento humano e nem com o sentido e finalidade do trabalho intelectual.

Sobre esse fato, Coelho (2018) nos diz que, quando a escola na modernidade reduz em mercadoria o saber, o ensino, a cultura e a formação, por conseguinte,

[...] os indivíduos perdem sua substância, identidade, dignidade e força instituinte; circulam na esfera do funcionamento, do lucro, do capital. Como equivalentes podem ser geridos do mesmo modo, como se fossem coisas e empresas. A lógica presente nas diretrizes dos organismos internacionais de “ajuda” aos países pobres ou em “desenvolvimento”, incorporadas nas políticas de educação do Estado e inseparáveis da compreensão administrativa e funcionalista da sociedade e da educação, também privilegiam a prática, o fazer, o estágio, a formação profissional, a capacitação em serviço, a flexibilização no plano institucional e curricular. A preocupação com o ensino e a aprendizagem do que é prático e útil, considerado necessário à preparação para o “mercado” e o exercício das profissões ganha força, simplificando, empobrecendo e limitando a formação (p. 2).

Esta característica de escolarização e seus interesses se curvam ao clientelismo e a suas necessidades. Seu agir cotidiano se prende às demandas das necessidades da lógica puramente de mercado, mediante a eficiência e a produtividade, o flexível e o ágil; se volta à forma de ser empreendedora, a um indivíduo que aprenda a se adaptar rapidamente às mudanças econômicas. Logo, o sucesso econômico e a competição das organizações ganham cada vez mais força dentro da escolarização.

Esta exaltação mercadológica dentro da escola é marcada pela sistematização prática do saber que leva, a nosso ver, ao descrédito da análise reflexiva, desviando este espaço de um princípio imprescindível: a fomentação da racionalidade crítica nos iniciados. Essa forma de escolarização mercadológica impede, em nosso entendimento, que os iniciados compreendam os motivos constituintes da realidade, dos saberes, dos valores e das capacidades da humanização que deve sempre ser integral.

A exclusividade das capacitações práticas leva o aluno à perda de sentido da humanização, se vinculando exclusivamente aos ideais de produção e de consumo. Esta

tendência, que no sistema escolar tenta ser uniforme, é uma imposição do *homo faber* ao social da modernidade (um atributo da esfera privada). A partir dessa constatação, essa lógica de padronização se constitui em um contrassenso aos aspectos imprevisíveis e espontâneos da ação da vida.

Ora, se o conceito de espaço público arendtiano torna o indivíduo livre, entendemos que a escola, em seu poder de suspender, de desvelar, torna esse mundo compreensível para o recém-chegado e, nessa questão, deve morar parte majoritária da escolarização. Nela existem as evidências das opiniões e dos pontos de vista, contudo, com as imposições do social, esse modelo de espaço tem se perdido continuamente pelas ações do familiar ou do social mercadológico.

As liberdades (no arcabouço da sala de aula) tendem, a nosso ver, cada vez mais, a minguaem pela demanda de um mercado que tem imposto a este espaço as obrigações do familiar. Este espaço, antes o lugar de múltiplas opiniões, cederia, em nossa forma de entender, a uma única cosmovisão de grupo ou de pessoa. Tal fato é explicado, por Arendt (2020), como “[...] o caráter monolítico de todo tipo de sociedade, o seu conformismo, que só admite um único interesse e uma única opinião, tem suas raízes basicamente na unicidade da espécie humana [...]” (p. 56). Com essa lógica, a escola, para o *homo faber*, deve se preocupar em fabricar consumidores e empreendedores de sua visão de mundo.

Visa-se, portanto, um “profissional” ferramenteiro do capital, vassalo dos conglomerados, que seja capaz de se empreender perante as crises do sistema econômico; alguém “que sabe *fazer*, sabe *operar* o mundo e a sociedade, *executar* ideias e projetos, cumprir ordens; enfim, em formar ou, mais precisamente, em treinar o homem e o trabalhador flexível, capaz de *adaptar-se* às mudanças, às circunstâncias da vida e às exigências do capital” (COELHO, 2018, p. 02).

Com isso posto, percebemos sérias consequências de tais finalidades mercadológicas na escolarização. Na verdade, pontos que podem destruir toda a universalidade presente no espaço escolar se não estivermos atentos em percebê-las.

III - A ESCOLA COMO UM ESPAÇO PREDOMINANTEMENTE POLÍTICO PARA ARENDT

“É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e essa inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original.”²⁰

(Hannah Arendt)

3.1 - A experiência política de *Little Rock*

Se entendermos que todos os acontecimentos (como as crises do mundo moderno no que se refere à esfera social) estão intimamente interligados, então precisamos repensar o que gerou esses acontecimentos para compreendermos a esfera pública em seu todo e as relações sociais de tais fatos.

Hannah Arendt, como uma pensadora de seu tempo, especifica que o significado de universal entre “[...] os homens deve lidar com a realidade da sua comunidade sem deixar de pensar que a mesma tem relação com as questões do próprio século, ou seja, devemos aprender a viver localmente e pensar globalmente” (CANFIELD, 2004, p. 02).

Na história estadunidense, a pensadora política encontrou um contexto para analisar o modelo de escola dos anos 1950 daquele país. No ensaio *A crise na educação* – que no Brasil foi lançado como capítulo na obra *Entre o passado e o Futuro* (2011a) – a autora buscou imprimir essa questão do escolar americano.

Já no polêmico artigo *Reflexões sobre Little Rock* (2004c) ela trata de uma crítica à tentativa de integração racial dos EUA naquele período. Tratou-se de um caso em que se tentou uma integração por meio de imposições dentro das escolas, sem levar em conta as legislações existentes na época, que, na verdade, amparavam o racismo local. Para Arendt, o que teria ocorrido nas escolas de *Little Rock* nada mais foi que uma exposição humilhante dos alunos negros pelos alunos brancos.

Se olharmos para o caso das escolas estadunidenses de *Little Rock*, notaremos que a crise educacional está intimamente ligada a fatores políticos. Trata-se de uma situação

²⁰ ARENDT, Hannah; Reflexões sobre Little Rock. In: **Responsabilidade e julgamento**. Ed. Jerome Kohn. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004c.

tipicamente apregoadas à realidade histórica de um país formado por imigrantes no qual se buscou fundar uma nova forma de entender o mundo através de uma consciência política.

Os habitantes do Novo Mundo se assentaram sobre a influência da diversidade contínua de imigração que sonhava com uma novidade perpétua. Com isso, passaram a desconsiderar todas as ações de seu passado cultural como a vontade de superar a falta de recursos econômicos e a opressão de onde procediam. Foi na modernidade, mais precisamente na Europa, que se passou a reclamar um horizonte em que os alunos se converteriam na expectativa dos ideais econômicos/políticos de uma esfera social marcada pelo início de revoluções industriais e políticas.

Essa busca pelo novo perpétuo levou, segundo Arendt (2004c), os estadunidenses a uma preocupação exagerada com os objetivos de seu modelo escolar, copiando neste período os ideais de pensadores Iluministas como Rousseau. Daí em diante, a escola passou, a nosso ver, a assumir as aptidões como ferramenta política do *homo faber*. A pensadora evidencia essa questão como um sério equívoco, pois, para ela, a escola “[...] não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados” (ARENDR, 2004c, p. 225).

Para manter sua realidade, a esfera social sempre tentou colocar sobre os ombros dos iniciados um modelo pré-estabelecido de novidade que busca a manutenção de seus privilégios e privilégios. Todavia, a novidade, nos iniciados, será sempre imprecisa e imprevisível e somente surgirá quando houver liberdade.

Contrariamente, a doutrinação vem de uma forma de imposição que, a nosso ver, se aproxima do assujeitamento de uma visão única de ensino. Na análise arendtiana, educar adultos ou lançar sobre os iniciados a responsabilidade política constituiria um equívoco. No adulto, essa educação se aproxima à persuasão ou à coerção “sem o uso da força” (ARENDR, 2011a, p. 225). Todavia, quando impomos um mundo idealizado ao aluno, estamos a mantê-lo, através da perpetuação dos privilégios, no mundo velho.

A pensadora percebe que seria um engano afirmar que o ensino sempre leva a uma nova realidade. Os norte-americanos possuíam a firme convicção de que seu modelo de escola geraria sempre algo novo, herdado dos europeus, de forma tão enfática como em nenhum outro lugar do mundo.

A escolarização norte-americana na modernidade (que para nós se encaixa no modelo de escolar do *homo faber*) para Arendt perdera o juízo humano natural, pois não era mais

capaz de visualizar os fundamentos da realidade humana. Vê-se, por isso uma iminência de desgaste na tradição, através de uma tentativa de objetivação imposta aos iniciados, que se configura em métodos estabelecidos de ensino (sempre inovadores) de aprendizagem.

Para a estudiosa, este fato seria a prova incontestável da crise, pois a decadência “do bom senso aponta como uma vara mágica, o lugar em que ocorre esse desmoronamento” (ARENDDT, 2011b, p. 227). É necessário dizer que esta crise estaria, para a autora, no desgaste da capacidade que os alunos passariam a possuir de intervir em sua realidade e no que a constitui. A crise se efetiva em um momento de descoberta, em que o iniciado possua vontade suficiente para contrapô-la. Paradoxalmente, o momento de crise seria de igual forma, momento de esperança, visto que constituiria uma época de repensar suas condições.

No caso específico do ensino americano, segundo as análises arendtianas, a crise estaria no afastar da tradição vinculante às pedagogias modernas, perdendo o fio com o passado, bem como a capacidade de captar essa questão. Percebemos essa crise com a perda da tradição.

Cabe lembrar, portanto, nessa perspectiva, a crença inabalável dos norte-americanos na sua forma de democracia (que assumiu um modelo igualitário segregacionista) imputando características de tipificações comerciais sobre as massas. Um modelo único que foi incumbido nas escolas e que passou a ter na industrialização desenvolvimentista como único horizonte. Tal ato, segundo a pensadora, nivelou todos iniciados em uma massa em que o único objetivo era a modernização. Esta concepção, à primeira vista, apresenta-se magnífica; contudo, segundo Arendt, levou a um agravamento da crise no ensino: “É óbvio que um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes” (ARENDDT, 2011b, p. 229).

Posto isso, a concepção de uma igualdade “plena” é impraticável ao ensinar, pois, em seu convívio diário, sempre são necessárias as diferenças, contradições e conflitos como componente elementar a uma transmissão do conhecer. O projeto de um ensino, nos moldes europeus, ou seja, de classes, não sucedeu nos estadunidenses pelo fato dos princípios democráticos ali vigentes.

Por fim, na esfera política, a igualdade é irrelegavelmente necessária (entre os norte-americanos e igualmente entre nós, brasileiros). Na questão das relações sociais entre brancos e negros, não deve haver nunca diferença. Neste âmbito, somos todos iguais. Todavia, na esfera do aprender e ensinar, a singularidade humana se impõe, pois cada indivíduo iniciado

possui inegavelmente o direito de crença, seus costumes; e todos têm direito de estar em uma escola que garanta sua cultura e seu modo de vida.

É relevante reforçar que o conceito de escolarização (que defendemos) presente em nossas análises nesta dissertação, é aquele que respeita as singularidades dos alunos e norteia, conseqüentemente, o iniciado e a comunidade. Isso não deve ser entendido como inferioridade e/ou superioridade, ou menos como uma individualização na aprendizagem, como se o próprio aluno (iniciado) pudesse se auto-educar, mas um enaltecimento das singularidades comuns e/ou recursos que cada um de nós possui perante a demanda política.

Igualdade na escolarização pode denotar massificação ou sujeição contrariamente à igualdade na esfera política que consiste na isonomia dos direitos e deveres para todos e ninguém em especial. O ambiente escolar deve ser um espaço de relações pré-políticas e não políticas propriamente, isto é, um palco onde são suspensas todas as coisas (conceitos e significados) para que elas possam ser examinadas e aprendidas isonomicamente. Nisto, mesmo que haja nesse espaço de pré-inserção das liberdades a liberdade de aprender, isso não significa que ele seja totalmente um espaço público no que tange sua ação de liberdade dentro das paredes da escola.

A escola não deve ser entendida como *ágora* (praça pública) ou mesmo *oikos* (lar), pois há nela a suspensão de tais conceitos (e seus significados) para que elas possam ser estudadas. Ela não deve ser entendida como esses espaços; apenas e por alguns instantes ela os representa para que os iniciados ali envolvidos possam aprender seus significados. Foi, a nosso ver, a não diferenciação entre essas duas esferas (a esfera pública e a esfera na escola) que provavelmente conduziu aos atos como de *Little Rock*.

3.2 - A natalidade e a escola segundo Hannah Arendt

Em a *Crise na Educação*, Hannah Arendt (2011a) chama a atenção para a escola como um lugar da essência da *natalidade*, em outras palavras, a escola se liga direto ao aparecimento (nascimento) do indivíduo no mundo. A “*natalidade* é uma possibilidade sempre presente de atualizarmos, por meio da ação, a singularidade da qual o nascimento de cada indivíduo é uma promessa” (CORREIA, 2010, p. 813). Então, a *natalidade* seria uma pré-inserção do iniciado ao mundo velho, um nascer crítico para o mundo que já está posto.

De certa forma, a escola, nos parâmetros de Arendt, representaria uma espécie de crise-positiva das demandas da esfera privada, a qual leva os iniciados a verem ou mesmo a reverem conceitos, apreendendo o mundo à sua volta. É importante salientar que, para ela, o aparecimento, como uma *natalidade*, não se dá somente pelo nascimento biológico do ser humano, mas também por sua tomada de consciência dos seus aspectos políticos através das interações comuns.

Arendt (2011a) transfere para o âmbito do convívio político comum, a partir de uma reinterpretção de Santo Agostinho²¹, a concepção de que o homem seria o construtor de seu mundo (através dos significantes e significados). Com isso, ele poderia, a qualquer momento, transformar a realidade a partir e seus atos. A realidade humana nunca viria duma gênese metafísica (seja teológica ou econômica). Muito pelo contrário, apareceria pelo agir dos indivíduos em um espaço comum de convívio. E o espaço escolar seria o grande responsável, e impulsionador, desta significação de mundo.

Sobre esse preceito, Hooks (2017), na introdução da obra *Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade*, nos relata uma passagem que achamos pertinente trazer como explicativa às demandas de inserção do público libertário que a escola é capaz de promover nas vidas dos iniciados e gerir indivíduos livres, democráticos e autônomos. Logo,

Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A Escola era o lugar do êxtase - do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas, aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem é o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu poderia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias (p. 11).

Para tal, incumbe-se ao espaço escolar a garantia e guarda do poder de suspensão (moral ou material) por tempo determinado, para que os alunos possam ser ensinadas e serem capazes de analisar o mundo. Esse espaço deveria ser entendido ainda como um espaço de aprender a cuidar de nós mesmos e dos outros. Em outras palavras, é na escolarização que o indivíduo se estabelece publicamente e se liberta para que também possa cuidar dos outros e do mundo. Sobre isso, Arendt afirma que a “escola não é de modo algum o mundo, nem deve

²¹ Para Santo Agostinho, a política seria fundada numa utopia da fé cristã. Uma instituição nessa busca por um mundo mais justo. Por diante, ele procura o amor como alicerce do convívio comum, para que se transforme em Estado de Deus.

ser tomada como tal; é antes a instituição que se interpõe entre o mundo e o domínio privado do lar” (ARENDDT, 2011a, p. 238).

Em nosso entendimento, o modelo de escola arendtiana estabelece o cultivo do desvelo e da libertação de si, no sentido de que só se poderia ser livre se se cuida de si, dos outros e do mundo. Este inserir no mundo como um ser para o mundo seria vital para os novatos, dado que eles não possuem capacidades políticas inseríveis dessa finalidade.

O objetivo central deste modelo seria cultivar-se, fazer-se, não somente como um espaço de finalidades de qualificação, no sentido de capacitações puramente técnicas. Isso significa compreender que seria mais que um local onde os recém-chegados seriam colocados para cursar um ensino fundamental, para cursar um ensino médio, para passar em um vestibular, para ter uma profissão que os levaria a inserir-se no mercado de trabalho.

Como via de aprofundar essa prerrogativa, regressemos ao conceito de suspensão, tomando, por exemplo, um barco. Quando o levamos à sala de aula, este perde seu significado usual, tornando-se, por algumas horas objeto de estudo, o qual podemos desmontá-lo, retirar peças, anexar peças, mudar a cor e, até mesmo, seu sentido usual. Em outras circunstâncias, podemos cortá-lo, transformando-o em um grande “vaso” para jardinagem.

Assim, barco se torna agora, pela suspensão, algo fora do contexto de sua realidade usual, de suas funções, de seus significados e necessidades; tudo que lhe era “sagrado” foi dessacralizado durante a aula. Dessa forma, tudo que for levado a este espaço de aprendizagens será com essa objetividade de suspensão e dessacralização. Em outras palavras, se tornará material de estudo (sem privações dos sentidos ou de morais) para que os alunos possam entender os seus significados e consequências para a vida.

Vale ressaltar que ninguém ali presente naquela aula (por tal suspensão ou dessacralização) será influenciado, saindo da sala de aula “profissionais” em mecânica naval. Outrossim, eles passarão a compreender as necessidades e significados de tal objeto para a vida, bem como as possíveis consequências, para o mundo natural, de seu uso errado (poluição, perigo de acidente causando sua morte e/ou a de terceiros).

Seguimos Arendt (2011b) quando essa autora vincula o sentido de escola a um espaço neutro, onde o poder familiar deve ser afrouxado, para que as demandas da esfera pública possam ser inseridas e experimentadas. Para tanto, caberia à escola, segundo Arendt, o

repassse dos conceitos: *natalidade, autoridade, liberdade, Amor Mundi*²², responsabilidade, cultura, político (público e privado), democrático e tradição (*tradere*) (além de *suspensão* e *dessacralização* já citados).

No que concerne à modernidade do *homo faber* e do animal *laborans*, o seu modelo de escola foi assujeitado: reformulado, alterado e transformado em questão pedagógica. De igual natureza, seu espaço físico está alterado, ou mesmo, as ideias de físico vêm sendo alteradas. Isto significa dizer que nela existem objetos, teorias e apetrechos com o intuito furtivo de facilitar o ensino, a didática e a metodologia. Todavia, nota-se que tais melhorias, na verdade, vêm servindo como meio de sujeição das demandas humana.

Nisto, passamos a perguntar: A quem serve este espaço e sua ação? Esta pergunta é interessante, pois, desde a antiguidade, este universo indica uma tipologia específica. Era formador de uma casta: a aristocracia ou a elite com o intuito de governar. Esse espaço servia, portanto, a um grupo dominante e a seus ideais. Os gregos e, posteriormente, por “cópia”, os romanos (guardando as proporções), seriam o “divisor de águas” deste espaço.

A escolarização seria “uma invenção histórica da *polis* grega” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 105). Nas mãos dos Romanos, a escolarização se torna mais ampla em sua ação abrangendo igualmente os *plebeus* (indivíduos comuns que não possuíam terras e nem tinham direitos políticos) e não somente os *patricios* (a oligarquia: grupo que, por serem donas das terras, detinham o poder)²³. Neste contexto, a escolarização passa a ser ampliada em Roma e não somente para a elite aristocrática. Mas, similarmente, qualquer cidadão, pertencente a uma localidade, usufruíam da escola. A *urbes* (cidade) romana passou a se servir da escola. Logo, a escolarização passa a ser entendida com caráter público e político.

Na Idade Média, a escolarização foi pensada como uma forma de romanização e, ao mesmo tempo, cristianização dos bárbaros. Por esse fato, poderíamos comparar a escola neste período a um grande mosteiro religioso cristão, onde a definição de crente confundia-se com ser intelectual e civilizado. A lógica central do ensinar, no medievo, foi tida como uma conversão disfarçada. Todavia, no final deste, passou a visar a formação de uma elite burguesa com o objetivo de dar cultura polida aos nobres ou aos nascentes burgueses (chamados de novos ricos).

²² O *amor mundi* é o educar para a responsabilidade - os indivíduos - isso que implicaria responder a algo (situação), ao outro (pessoas), a si próprio (singularidade) e ao mundo.

²³ A oligarquia (governo de poucos) a que nos referimos é uma forma de governo que se concentra nas mãos de famílias que possuía terras.

Foi somente no mundo moderno (e nos referimos a uma dilatação de tempo grande) que a escolarização, pouco a pouco, incorporou o plano de formador das massas pela força da demanda industrial. Na modernidade do *homo faber*, a escola se viu transformada pela necessidade da esfera social de criar seu mundo. No século XIX, a burguesia (que para nós nesta questão se assemelha muito ao *homo faber*) se viu ameaçada pela força de trabalho das massas (proletariado).

De toda forma, pretendemos mostrar que a escolarização, independentemente de tempo ou da civilização, serviu aos interesses de grupos dominantes. Mas, ao mesmo tempo, este espaço representou um perigo constante ao poder, pois a própria escolarização seria

[...] um ataque absoluto aos privilégios das elites de uma ordem arcaica. É uma intervenção democrática no sentido de que “cria” tempo livre para todos, independentemente de antecedentes ou origem, e, por essas razões, instala a igualdade. [...] Devido a essas qualidades democrática, pública e de renovação, não é surpresa que a escola tenha provocado certo medo e perturbação desde as suas origens. É uma fonte de ansiedade para aqueles que podem perder alguma coisa através da renovação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 105).

Mediante a explanação, outra pergunta se destaca: a quem serve o ensino na escola na modernidade? A nosso ver, o aprender (que aqui não deve ser confundido com saber), no imaginário do social, deve servir apenas à dinâmica do *homo faber* e do animal *laborans* e não ao indivíduo em construção.

Entendemos que o ensino, na modernidade, foi associado a uma mera assimilação de conteúdos de informações (algo que deve ser sempre: simples, individual e prático) que visa evitar sofrimento e dispende tempo. Significa que as informações devem ser dadas acima de qualquer outra viabilidade do saber. Aqui vale dizer que o animal *laborans* confunde informações rápidas e resumidas com conhecimento. Em sua pressa por um ideal progressista, o social da modernidade tem tentado, cada vez mais, facilitar a existência, impondo inovações à dinâmica do aprender dentro da escola, como se essas, por elas mesmas, pudessem implantar o conhecimento nas mentes dos iniciados, sem qualquer reflexão, análises ou julgamentos por parte destes.

Não fazemos objeção completa nesta busca por melhorias dentro do espaço escolar, desde que as mesmas respeitem a dinâmica humana (tempo biológico, espaço comum, ócio etc.), até porque este espaço é a esfera da descoberta na vida dos iniciados e esta deve ser repassada, ensinando-os a respeitar a tradição. O grande problema, a nosso ver, sobre tais

novidades (como ferramentas) pura e simples, como um ato de individualização, é que essa forma de pensar não repassa a tradição, nem humaniza.

Outro fato é que o social não respeita as dinâmicas humanas e procura impor suas demandas existenciais enquanto está sob a égide do animal *laborans*. Desse modo, o social pretende a escolarização como algo fácil e que não lhe traga dificuldades e por isso ele desvaloriza todo o processo de conhecer e seus significados.

Um exemplo concreto disso talvez se torne evidente no ensino da matemática para os iniciados. Antes, estes eram incentivados a aprender a tabuada, visto precisarem deste conhecimento em seu dia a dia. Atualmente, isso está, cada vez mais, entrando em desuso, visto que existem calculadoras ou mesmo AI (Inteligência Artificial) cujas atuações são muito mais ágeis que o cálculo cerebral humano. Contudo, nos perguntamos: quem criou a matemática? Quem criou símbolos e deu a esses sinais significados? Quem criou os algoritmos? Certamente, não foram as AIs.

Nesse contexto, a esfera social da modernidade deseja desvincular a relação entre a *tradere* do ensino e a *natalidade*. No tocante,

[...] não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos (ARENDDT, 2011, p. 235).

No ideal arendtiano, caberia à escola apresentar a *tradere* (tradição) ao mesmo tempo que fornece capacidade aos iniciados para que eles executem as atividades do mundo velho como uma novidade, todavia o conservando de igual forma como uma novidade para iniciados vindouros. Então, a escolarização não deve ter um fim prático, pelo contrário, deve servir ao iniciado; não ao mundo (como manutenção de privilégios); nem puramente à existência (trabalho, emprego ou empregabilidade); nem à dimensão formativa cidadã; deve servir ao iniciado que está nascendo para o mundo.

Especificamente nesse fato, a escola é fundamental para a sobrevivência do mundo, pois ele “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 de novos e dos jovens” (ARENDDT, 2011b, p. 14).

Caberia a esse espaço, nas análises arendtianas, a responsabilidade pelo apresentar e o ensinar a conservar o mundo perante o aparecimento (*natalidade*) de novos iniciados,

orientando-os e, ao mesmo tempo, tomando o cuidado para que estes não se frustrem, fazendo com que enxerguem o mundo como seu lar. Nesse sentido, para nós, a escolarização sintetiza o conhecimento para ajudar a entender o mundo.

Perante essa temática, este espaço das aprendizagens encarna as responsabilidades pelo repasse da tradição que, para Arendt, seriam essenciais; não como algo que nunca deva ser mudada, mas como algo que devemos ter respeito e cuidado. Isso porque devemos ensinar os que estão chegando que antes da existência e suas necessidades existe a vida e seu cuidado.

Nesse *lócus*, o aluno nasceria como um agente periférico ao mundo, um estrangeiro ou estranho a ele. Logo, haveria a necessidade de a escola apresentá-lo como algo comum a todos e não meramente individual (*esfera privada*). Caberia a essa esfera escolar apresentar aos iniciados e ajudá-los a entender o comum público (assim como questionar a dinâmica privada) como um local de interação de iguais, porém distintos. O papel da escola “em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto lhe parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos” (ARENDDT, 2011b, p. 225).

A estudiosa pretende mostrar quanto a escola é imprescindível, nesse iniciar da vida dos alunos (novos nascidos), pois estes serão os construtores de uma nova história. Esse protagonismo confirmaria tal necessidade da *natalidade* para o iniciado perante o mundo velho. Nesse sentido, caberia a este espaço, ao mesmo tempo em que insere os iniciados no mundo tirando-os dos individualismos da modernidade, ensiná-los a cuidar e a conservar do mundo como sendo ela a única casa que possuímos – o *Amor Mundi* arendtiano. Nessa órbita, os envolvidos com as apresentações e inserções dos iniciados, os professores, carregam as responsabilidades desta dupla lógica: iniciação e conservação, zelando e cuidando para que um não elimine o outro.

Tanto o aluno como o professor teriam funções distintas para a pensadora. Ao primeiro, caberia o ensinar a apreender, a conservar o mundo e a guardá-lo para gerações futuras; e, ao segundo, caberia a apresentação e o zelo do mundo, sendo extremamente seu dever protegê-lo. Nesse sentido, a escola seria a conservadora, preservadora, do mundo e impulsionadora de novidades para os novos chegados. Esse cuidado pelo mundo é traduzido, por Arendt (2011a), como *Amor Mundi*. Os indivíduos adultos afirmam seu

amor pelo passado cultural (e por isso deve ser conservado e reinterpretado) para as gerações futuras mantendo-se como uma descoberta para os iniciados.

Nesse enfoque, o espaço escolar torna-se um ponto de resistência em sua tarefa existencial de ensinar. E nisso, jamais pode ser entendido como estabelecido e acabado. Ele deve se pautar no refletir das ações e atitudes, pelo simples fato de que as transformações provocadas pelo *homo faber* e multiplicadas pelo animal *laborans* estão em contínua ação sobre o mundo devendo permanentemente passar pelo crivo da história para serem purificadas ao existir da humanidade. Daí, Arendt (2011b) relatar que a escola:

Representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. Nessa etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez uma responsabilidade pela criança, só que, agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes (p. 239).

À esfera escolar caberá a iniciação dos novos chegados ao velho mundo junto à racionalidade do cuidado. Para a pensadora alemã, essa esfera se vincula a um lugar de reflexão e análise, refazendo e mostrando, atentando ao mundo e aos objetivos e ações ou omissões da civilização.

Pertence à humanidade essa capacidade de incansavelmente recomeçar que Arendt (2020) denomina *ação*. Conseqüentemente, e como uma promessa, esta *ação* será imposta toda vez que um novo indivíduo nasça ou apareça no mundo. Adiante, essa capacidade humana da *ação* se liga ao mundo político dos indivíduos.

Neste núcleo, percebemos que a escolarização nunca pode se seduzir pela possibilidade de cerceamento ou de eliminação do convívio comum dentro de seus espaços. Pelo contrário, ela deve proporcionar condições de conviver aos iniciados para que, no futuro, eles saibam viver em sociedade, aceitando as diferenças e respeitando e valorizando o “estar com outros”.

O estar presente não é se individualizar, é saber que, mesmo que possuamos nossas opiniões, temos que aceitar, sem cancelar, as dos outros. É partilharmos do mesmo mundo, sem deletar o que não queremos, sem impor o nosso modo de ver o mundo ao outro. É sair

do *Deu Match*²⁴ e *Bolha Digital* da dinâmica virtual, sabendo que na escola possuímos um microcosmo de mundos. Imaginamos ser por ele que devemos aprender a ver o mundo como uma interculturalidade de convívio comum.

Temos que ensinar nossos alunos a respeitarem a si e aos outros, buscando a integração entre eles, sem anular suas diversidades. Algo que os ajude a saberem qual caminho cada um deles deve seguir. Eles devem partir do convívio político civilizatório e aprenderem a desconsiderar as sujeições da pressa repetitiva, ou das inovações tecnológicas, pois, se não os ensinarmos a fazerem tal ato, condenaremos o espaço público futuro.

Afinal, a escolarização necessita incessantemente proporcionar o político para apresentar aos iniciados o democrático, o diverso e o contraditório, possibilitando-os criar

[...] 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. O tempo linear é o momento de causa e efeito: “Você é isso, então você tem que fazer aquilo”, “você pode fazer isso, então você entra aqui”, “você vai precisar disso mais tarde na vida, então essa é a escolha certa e aquela é a matéria apropriada”. Romper com esse tempo e lógica se resume a isso: a escola chama os jovens para o tempo presente [...] e os libera tanto da carga potencial de seu passado quanto da pressão potencial de um futuro pretendido planejado - ou já perdido - (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 36)

O que está em jogo, para a escolarização, é o tempo livre (*ócio*), e não necessariamente apenas a presença física. Romper com esse tempo lógico de *ócio*, significa não se entregar exclusivamente à técnica imediatista do fácil, rápido e repetitivo como formas únicas ou mais relevantes de pensar. Programas ou máquinas representam técnica e não o ético. Eles não possuem cultura ou sentimentos, nem convivem ou amam ou são capazes de empatia.

Em virtude deste fato, relacionado à tecnologia e ao mundo virtual, não convém à escolarização a eliminação das possibilidades de relacionamento entre os indivíduos levada a cabo pela tradição do convívio – da *natividade* contínua da interação comum. Ora, esses iniciados (crianças ou não) sempre deverão ser o objetivo da escola e, por isso, possuem

[...] para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. Esse duplo aspecto não é de maneira alguma evidente por si mesmo, e

²⁴ *Deu Match*: expressão em inglês que significa “combinação”. Seria o mesmo que combinar, formar um bom par com alguém no mundo virtual.

não se aplica às formas de vida animais; corresponde a um duplo relacionamento, o relacionamento com o mundo, de um lado, e com a vida, de outro (ARENDT, 2011, p. 234).

O mundo arendtiano constitui-se por uma eterna novidade para os que acabaram de nascer ou aparecer. Seriam igualmente novos para o mundo *aparente*. Arendt (2011b) traz de volta o fundamental da política que, a nosso ver, deve ser repassada pela escola em sua tarefa de apresentar o mundo. Afinal, esse modo *aparente* reflete a humanização pela via das relações humanas, em que o equilíbrio promovido pela ação e pelo discurso devem repetidamente imperar. Arendt (2005) escreve: “[...] sem ser intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental; trata-se aí da formação para o cultivo e o cuidado futuro para com o mundo comum, o qual, para poder ser transformado, deve estar sujeito à conservação” (p. 64).

Para a pensadora, a escola tem que conservar o cultural do conhecimento acumulado pela humanidade e sempre apresentá-lo aos iniciados como novidade, pois estes carregam dentro de si uma sede por alcançá-lo. Na lógica desta autora, a escola seria a responsável por apresentar, aos alunos, o mundo comum, acolhendo-os. Esse espaço escolar, no pensamento arendtiano, teria a tarefa de proteger o mundo e de zelar pela vida, pelo convívio humano.

Quando nos referimos à convivência, estamos tratando de um espaço livre (*ócio*) entre os indivíduos. Falamos, portanto, do ambiente de interação acadêmica, onde existem as trocas de experiências entre professor e iniciado, pois, nesse centro estudantil, acontecem o repasse e os debates sobre a cultura. Quando nos referimos ao antropológico, significa dizer que estamos entendendo esta área como intercultural, sendo uma cultura que se estabelece pela *autoridade* do professor de partilhar o coletivo histórico.

Nesse prisma, segundo os pensamentos arendtianos, esta *autoridade* do debate estaria intimamente vinculada à responsabilidade deste professor com o mundo e com seu iniciado. O professor teria a responsabilidade de repassar questões interculturais e conhecimento aos seus alunos. Entretanto, devido a esse conviver ligado à esfera do público estar sendo, cada vez mais, ignorado pela modernidade, as perdas na autoridade tendem a se aprofundar.

Arendt revela que o que existiria por trás de toda essa problemática de perda de *autoridade* estaria vinculada à *crise* (transformação) da escolarização que, por sua vez, se ligaria ao problema do político na modernidade. Entretanto, vê-se nessa esfera uma busca de nivelar ou até de eliminar por completo (como se isso fosse possível) o juízo de “[...]”

diferença entre novos e velhos, entre dotados e não dotados, enfim, entre crianças e adultos, em particular entre alunos e professores. É óbvio que esse nivelamento só pode ser efetivamente alcançado à custa da autoridade do professor e em detrimento dos estudantes mais dotados” (ARENDDT, 2011, p. 5).

Nesse vértice, a autoridade, que para a pesquisadora alemã se vincula à tradição (*tradere*), tem cada vez mais enfraquecido seu repasse. Por trás desta ação, está o fato de que a interação política comum é sempre um fardo a ser extirpado pelo animal *laborans*. Arendt (2011b) indica que o

[...] problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não pode esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. Isso significa, entretanto, que não apenas professores, porém todos nós, na medida em que vivemos em mundo junto a nossas crianças e aos jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro (p. 245).

Para Arendt (2011b), a escola não serve simplesmente para ensinar os alunos, mas visa-se igualmente prepará-los para viver no mundo, respeitando-o. Seu enfoque estaria vinculado intimamente à *natalidade*, à compreensão do mundo comum, compartilhado, levando em conta as diferenças dos que nele habitam.

Um local onde os iniciados nascem para o mundo e são conduzidos a aprender a viver neste espaço como seres políticos. Trata-se de um espaço de suspensão, em que as necessidades da *dzoé* devem esperar o processo do desvelar; em que deve ser possibilitado a subjetivação.

3.3 - Os mecanismos aplicados ao político na escolarização da modernidade

O *homo faber* arendtiano e seu modelo de fabricação vai impor objetivos exclusivamente formativos à escolarização e, por isso, tenta arrancar dela o *tradere* que antes era requisito para a interação comum, levando-a a se tornar um espaço unicamente de capacitação empreendedora. A aprendizagem na contemporaneidade está vinculada a manuais e regras, “[...] mas não há nada sobre a mesa. Em ambos os casos, o caráter público da escola

– isto é, como o lugar onde tudo pode acontecer porque duas gerações entram em contato em relação a ‘algo’ – desaparece” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 108).

Nesse viés, a escola assume demandas antes vistas somente no domínio do privado. Vale dizer “[...] que a escola é considerada responsável (pelo menos parcialmente) por resolver problemas sociais; os problemas sociais, culturais e econômicos são traduzidos como problemas de aprendizagem, ou uma nova lista de competências é acrescentada a um currículo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 109).

Mas como foi acontecer essa sujeição? Quais mecanismos foram e são usados pelo *homo faber* para tentar impor essa situação única ao ensinar na escola? Onde se encontra o professor nesta questão toda? Qual seria o papel deste ser (o professor) na modernidade? Se olharmos no fundo da escolarização, associando a sujeição das formas de ensino (tipificação do trabalhador), perceberemos que tal ação é uma prática regular em nossas instituições educacionais.

Retornando as análises arendtianas, ela deixa claro que nossa modernidade vive sob a gerência de um animal *laborans* que tem pela frente a missão de suprir suas finalidades básicas biológicas. Nisto, a escola seria assujeitadora e assujeitada pelas práticas e visões desse animal trabalhador, onde o espaço livre (*ócio*) e o conviver, ambos característicos da esfera pública, são itens a serem minimizados.

O escolarizar tornou-se fato existencial, quase unicamente uma ferramenta de fazer ferramentas (mão de obra) nos objetivos do *homo faber*. Objetiva-se em formar indivíduos construtores de nosso mundo moderno. Parece-nos lógico que a divisão e classificação desta condição humana da modernidade segue a mesma condição imputada ao espaço escolar com o objetivo de classificação, tipificação e separação.

Na modernidade, se observa uma escolarização diferente: uma formadora de elite, voltada ao universo das escolas particulares, custeada pelas famílias; do outro, aponta-nos uma escola de demanda pública, formadora de mão de obra, custeado pelo estado, com um objetivo formativo de qualificação técnica. Mas todas essas formas de escolarização têm pela frente a empregabilidade e o empreender econômico como pano de fundo.

Nesse enfoque, não podemos jamais esquecer que o *homo faber* arendtiano é um fabricante. Com isso, a escola foi entendida como uma indústria para o emprego que hoje vem se convertendo em uma via para a empregabilidade. Sobre tal questão, Masschelein e Simons (2013) consideram que o sonho de um local de ensino “[...] que prepare jovens para a

sociedade – ou seja, o mercado de trabalho ou a educação superior – não é novo [nasceu na base da Revolução Industrial]. O que é novo, é o modo como isso está sendo realizado. A mudança da ênfase do emprego para a empregabilidade é crucial [aqui]” (p. 111).

Podemos tomar como exemplo a importação dos significados ou de nomes que encontramos na própria organização do dia a dia das unidades escolares e de seus conceitos. Nomenclaturas como: sinal, matéria, prova, fila, classificação, notas e muitos outros são designações importadas do fabricar do *homo faber* e sua indústria. Para clarearmos mais essa explanação, tomemos como exemplo uma indústria de móveis. Corta-se a árvore para artificializar sua finalidade que, por sua vez, é classificada como boa ou ruim, enfileirada e, posteriormente, recebe conceitos de quantidade e qualidade. Os envolvidos na fabricação a divide, a une, a adere, a enverga, faz-lhe polimento e lhe impõem objetivação convenientes ao processo e demandas próprias do mercado da fabricação. O importante aqui é deixá-las aos moldes do esperado para que seja consumida. Com o passar das horas e dias, essa madeira disforme por seu mundo natural, ganha forma pelo fabril artificial, se convertendo, por intermédio das ferramentas do trabalhador, em objetos de consumo para a modernidade. Com este exemplo, ficam claros os objetivos, pretendidos pelo *homo faber*.

Uma consequência desse pensamento ao pesquisarmos a escola em Arendt, é entendermos que o pensamento da direita ultraconservadora solidificado na “*Escola sem Partido*”, seria uma tentativa abrupta de separação (ou até extinção) entre este espaço público das liberdades e o *aparente*. Ou um certo pensamento de esquerda que concebe a escolarização como um espaço de formação para o trabalho que, por isso, deve ser controlado para que não fuja dos objetivos estatais e interesses da esfera social na qual está inserido.

Pensamos a escolarização, ao contrário, como tempo livre. O ócio, na esfera pública, como tempo livre de todos no ensino, com o advento das invenções do *homo faber* (como o advento do mundo do virtual da web), tornou-se algo a ser eliminado a todo custo, uma vez que este espaço, em certo sentido, representa um ambiente democrático e livre para todos. Um espaço que dá a possibilidade ao iniciar democrático. Por isso, a escola

[...] é uma invenção que transforma todos em um aluno – e, nesse sentido, coloca todos numa situação inicial equivalente. O mundo é tornado público pela escola. Ela não consiste, portanto, na iniciação em uma cultura ou estilo de vida de um grupo específico (posição social, classe, etc.) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 105).

A escola representa uma oportunidade de começo ou de aparecimento, um nascer do indivíduo para o mundo (*natividade*), como nos deixou claro Arendt (2011b). Por essa

questão, não é uma surpresa que o *homo faber* tente o sujeitar, e talvez a melhor forma de produzir esta ação seja a diminuição de seus princípios.

Em significado amplo, a escolarização representa poder. O *homo faber* domina o conhecimento, filtrando, acrescentando ou retirando conteúdos conforme suas ideologias e conveniências de domínio. O sujeitar deste espaço significa dominar, não somente o democrático que ele representa, mas, sobretudo, o político renovador e seus benefícios comuns.

Arendt (2011b) nos diz que a história escolar é marcada por reformas pedagógicas, com o objetivo de inovações implantadas às vezes com repressão. Sobre esse ponto, as inovações são impostas, por via de violência, pelo *homo faber*, neste espaço, por exemplo, através dos currículos escolares. No íntimo destas ações, está o claro objetivo de reprimir, controlar ou, até mesmo, neutralizar a ação deste espaço sobre os alunos (iniciados), na tentativa de impedir as possíveis forças transformadoras ou de revolução que daí podem nascer. Neste sentido, a escola é uma

[...] “instituição moderna” – a forma que assumiu no século XVIII e começo do século XIX no Ocidente – é um exemplo da tentativa de dissipar a renovação, o potencial radical e a “capacidade de começar” que ela oferece. Isso acontece ao se apresentar algo e, simultaneamente, deixar claro que “é assim que deve ser feito, e esses são os materiais de aprendizagem que devemos usar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 105).

Sabemos que a escolarização, em geral, serve a um grupo ou poder dominante e à sua ideologia. Dessa forma, essas ideias podem ser de cunho religioso, cívico, conservador ou progressista, fornecendo uma integração, com um futuro objetado. Nesse enfoque, “na instituição moderna, a tentativa de sujeitar sempre toma a forma de conectar a matéria com o conhecimento, significados e valores em uma ordem social existente ou nova” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 105).

Entretanto, para que a escolarização possa acontecer na vida dos iniciados, é preciso que esses sejam capazes de começar suspendendo o que está fora da escola por certo tempo, bem como a história social de desigualdade. Com isso, este espaço de aprendizagens assumiria a questão do democrático, do igual.

Isso não está dado à escola e nem lhe é inata. Muito pelo contrário, precisa incansavelmente ser-lhe proporcionada por seu público envolvido (professores e alunos). Complementando o dito, os pensadores belgas clarificam que

A crença na tradição e na transferência tem sido substituída por uma crença no poder criativo do indivíduo e na singularidade do aprendiz. Porém, mesmo o ambiente de aprendizagem de hoje parece ser um obstáculo para a renovação e bloqueia toda oportunidade de começar. Faz isso, efetivamente, por não apresentar nada e dizer: “Sente-se à mesa, experimente as coisas, e eu, como seu facilitador de aprendizagem, irei ajudá-lo.” A geração jovem é jogada de volta ao seu próprio mundo da vida e já não há nada nem ninguém que possa tirá-la de lá (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 107).

Tomando como referência esses autores belgas para se pensar a escolarização na modernidade, nota-se como destacam uma tentativa de sujeição deste espaço de aprendizagens. Neste ponto, estes autores sistematizaram seis pontos distintos que seriam: a *politização*, a *pedagogização*, a *naturalização*, a *tecnologização*, a *psicologização* e a *popularização*. Incluiremos ainda nessa lista a *medicalização*. Seguindo essa trilha, para nós, todos estes fatores, aglomerados ou separados, seriam a prova cabal desta sujeição a este espaço.

Concordamos com os pensadores belgas quando afirmam que, na modernidade, impõe-se sobre a escola problemáticas que não lhe dizem respeito diretamente. Contudo, é posto em sua responsabilidade a resolução de questões como a criminalidade, o desemprego, a violência, a questão no uso de drogas etc.; questões que ela jamais poderá cumprir, salvo se este espaço deixar para trás as obrigações de cunho educacional. Então,

[...] a geração jovem é, simultaneamente, considerada responsável pelos problemas sociais existentes e pela realização do sonho político de outra sociedade melhor. Nesse sentido, a geração jovem assume a responsabilidade que a velha geração não é mais capaz ou não está disposta a carregar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 109).

Eles acrescentam que a *pedagogização*, pelo seu poder intimidador, obriga ao espaço escolar funções exclusivas do âmbito privado, do familiar. Devemos abrir um parêntese e explicar que, para os autores, “[...] o professor não é uma babá ou um pai de meio período (ou de tempo integral) como, atualmente, muitos querem que ele seja” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 115).

Embora a escolarização, em nosso ponto de vista, possa exercer algumas funções do educar, não compete a ela total responsabilidade por isso. Nesse panorama, o educar deve ser colocado na escola sob a condição de que esta suspenda, por período determinado, tal poder familiar, para que os iniciados consigam apreender. Nisso, esta esfera torna-se por definição um lugar de igualdade. E tal função (de igualar a todos) os leva à discussão de domínio e

poder, que sempre foi vista como pertencente, por natureza, a determinadas classes. Tal fato traz a sede de domínio desse espaço ao campo político.

Por conseguinte, ainda temos a *naturalização*, segundo os autores, que consiste em fazer da aprendizagem um âmbito gerador de elites. Em outras palavras, leva a escola a criar uma elite social que seja capaz de dominar e de se manter no poder, repetindo e reproduzindo supostos desígnios naturais. Tal característica de *naturalização* teria o objetivo de elevar a ideia de desenvolvimento de talentos, aptidões e intelectualidades dos alunos – algo supostamente natural ao iniciado. Entretanto, na modernidade, as formas de sujeição se iniciam com as “suposições sobre as diferenças de inteligência ou diferenças de capacidade. Essas diferenças são muitas vezes invocadas como justificativas naturais e, portanto, legítimas e até mesmo necessárias para o tratamento desigual” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 116).

Igualmente, teríamos, segundo os mesmos autores, a *tecnologização* (como teorias ou utilização de mecanismos, como programas, apps, etc.), com “foco na eficiência e eficácia na educação”. A melhor forma de explicá-la, em nosso ponto de vista, seria compará-la à metodologia. Diante disso, a tecnologização seria uma maneira ou técnica de repasse dos conteúdos; esta característica nos levaria a uma forma de dominação do espaço escolar. A mais evidente forma de tecnologização na modernidade é a virtualização do ensino. Tais tecnologias não pertenceriam ao universo do político comum. Em outras palavras, o termo *tecnologização* se refere

[...] a uma tática de domar em que os critérios para uma boa técnica escolar – e os critérios para um bom professor e uma boa escola – passam a ser situados na própria técnica. Em outras palavras, a tática de domar da tecnologização refere-se à busca por critérios e garantias técnicos onde o objetivo se torna a otimização do desempenho técnico. Essa forma de domar aparece em diversas versões, sendo a principal delas um foco na eficiência e eficácia na educação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 122).

Em continuidade, a *psicologização* seria outra estratégia de sujeição (e imaginamos que possa ser conduzida pelos objetivos do *homo faber*). Tal fato, segundo os autores belgas, implode a escola, ou seja, acontece de dentro para fora. Com esse fim, ela seria o “substituir do ensino por uma forma de orientação psicológica” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 126).

A partir disso, na visão dos belgas, o professor estaria vinculado principalmente às funções de psicólogo – algo que não diz respeito direto ao seu trabalho pedagógico. O aluno

estaria reduzido aos aspectos unicamente motivacionais, como se o ensino se restringisse a um eterno motivar pedagógico. Todo e qualquer problema pedagógico seria constantemente encaminhado para o campo da psicologia.

Também um outro aspecto da sujeição elencado pelos autores belgas, o qual para nós se vincularia aos interesses da escolarização pelo *homo faber*, seria a *popularização*. Ou seja, o uso de técnicas do mundo do entretenimento, como a Tv, as Redes Sociais, os *gadgets* etc. Acerca disso, “[...] o foco exclusivo [centra-se] no relaxamento e no prazer (de ver/ouvir) significa uma domaço da tensão exigida pelo estudo e a prática. 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” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 128). Isso implicaria na manutenção dos iniciados numa eterna infantilidade do mundo dos alunos. Para os autores, os alunos, pela facilidade e praticidade, passam a não se enxergar com capacidades técnicas para inovar, sendo “dependentes e coitadinhos”; a estes seria sempre enfatizada sua incapacidade intelectual. Estes iniciados seriam eternamente entretidos e relaxados, sendo o papel do professor o de aliviar as tensões e os tédios dos iniciados.

Embora não esteja entre as características acima, o professor seria outro totalmente assujeitado dentro da escola. Através da *profissionalização*, na escola se substituiria a “sabedoria da experiência do professor pela especialização ou competência” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 137). Nesse panorama, isso representaria a *profissionalização* do conhecer. Por ser especializado, estaria em um estágio melhor e mais apto. Seu conhecimento seria considerado mais válido e seguro do que o da experiência do antigo professor. Tal ato levou o professor, na modernidade, a uma corrida por qualificação empreendedora, retirando deste o seu tempo livre (*ócio*) para refletir sobre sua *práxis* (pensar sobre sua ação). Frente a esse âmbito, seu tempo livre seria reduzido a fundamentos palpáveis práticos pelo acúmulo de competências de modismos levadas à frente pelo mercado educacional da modernidade – o famoso empreendedorismo.

A figura do professor, para os belgas, será sempre carregada de significados para o aluno. O seu cuidado, respeito, sua atenção, dedicação e paixão pelo processo na matéria ensinada o leva a ser aquele que apresenta o saber. E neste ato se encaixa perfeitamente o *amor mundi* arendtiano. E se esse assim não atuar, não sobreviverá ao espaço escolar da modernidade, pois somente o seu amor pela matéria ensinada fará com que seus iniciados o amem e o respeitem em sua atuação. Com isso, ele manterá a chama de sua autoridade acesa.

Mas, o que definiria esse Ser, ao qual denominamos professor? Para Masschelein e Simons (2013):

O professor não é um psicólogo, sociólogo ou engenheiro, nem uma mulher ou homem comum, pai ou mãe. [...] o seu status é um não status, um que não é totalmente incomparável ao da criança [ou iniciado]. [...] O professor é uma figura sem lugar adequado em uma ordem social, e é, portanto, uma figura pública (como são os artistas, por exemplo). O professor é uma figura que, de uma forma ou de outra, sempre cai fora da ordem estabelecida. [...] [Ele] sempre desestabiliza a ordem estabelecida – ou melhor: sempre a suspende ou a torna inoperante de alguma forma. [...] O professor é uma figura cujo modo de vida implica certo nível de autoconfiança e autodisciplina. É alguém que constantemente lembra a si mesmo que é um escravo liberto e que há um preço a pagar por isso. (Preocupa-se consigo mesmo). [...] é alguém que se lembra de que não serve aos pais ou à velha geração, apesar de ser membro dela. [...] Que deve checar-se: deve combater o egoísmo, evitar o pedantismo e, acima de tudo, abster-se de duas formas de amor inapropriado ou tornado absoluto, sendo que ambas são, na verdade, amor privatizado ou autoindulgente (p. 134).

O professor deve ser interpelador e aberto às verdades, deve sempre questionar a si, as ideias, as suas práticas e o mundo que o rodeia, bem como a escolarização que deseja representar. Para nós, ele deve se refinar no cultivo inquieto da reflexão viva e inquiridora de tudo; deve ter por si a percepção de renovação a todo momento, e, para tal, necessita se aprofundar, rompendo os limites das análises sobre os fatos que o cercam. Sobre o Ser professor, Coelho (2018) explica que esse

[...] é quem interroga, pensa as concepções e as práticas próprias e do outro, bem como trabalha para iniciar todos os humanos no universo da crítica, da dúvida, da reflexão, do pensamento. Exercer a docência não é transmitir, socializar, repetir o já descoberto e dito, mas buscar e interrogar o sentido do mundo e das “coisas humanas”: ninguém se torna docente senão à medida que se faz discente, estudante. Só quem conhece o sentido e a gênese do saber, os processos concretos de sua produção, tem condições de ensinar, de encontrar os métodos e as formas didáticas para seu ensino. Daí a necessidade de superarmos a ênfase na prática como a única capaz de compreender e de articular o trabalho intelectual de ensinar e de aprender, de formar (p. 07).

Nesse enfoque, entendemos as tentativas do *homo faber* e do animal *laborans* em dominá-los. A escola e o professor representam um perigo constante àqueles pelo simples fato da *natalidade* – fazer nascer novamente. Diante disso, pode-se ter em mente as estratégias dos órgãos municipais, estaduais, nacionais ou mesmo globais em mantê-los contidos ou em determinar suas ações, funções e locais.

Veza ou outra, percebemos estratégias de neutralizar a ação do professor. Talvez uma das mais simples dessas tentativas, como nos explica Masschelein e Simons (2013), seja o fato da profissionalização da dupla relação de amor pelos iniciados e pelo mundo. Em outras

palavras, “[...] em transformá-la em uma relação de obediência, como na era moderna – isto é, transformando um escravo liberto em escravo real (o [professor] funcionário público-escravo do Estado [ou da iniciativa privada], o escravo da fé da religião, o escravo doméstico da economia [profissionalização])” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 136).

Este fato levaria o professor a se profissionalizar pela pressão de responsabilidade. Assim, isso ocorre com esse intelectual assujeitado pelos mecanismos ideológicos de demandas de qualidade, melhoria de indicadores e de outras nomenclaturas mercadológicas de modismos pedagógicos nos dias atuais. Este assujeitamento do professor da modernidade, em nosso entendimento, estaria vinculado intimamente aos atos repetitivos impostos pela existência do *animal laborans*. Em sua tipificação familiar, sob a desculpa de não ter tempo, impõe a um novo e mais competente profissional total responsabilidade pela educação se protegendo sob a premissa de que a família vai contribuir com essa educação. A problemática de tal atitude reside no fato de que não é a família que auxilia a escola na educação dos iniciados; pelo contrário, é a escola que auxilia a família, pois ela fornece ao aluno a escolarização e a apresentação da esfera pública que mostra um mundo diferente daquele vivido na família.

Outro fator de sujeição do espaço escolar, descrito pelos arendtianos, seria o da chamada *flexibilização* – termo da cultura dos dias atuais que exige que o professor se torne disponível, acessível e empregável a todo momento e em qualquer lugar. Em outras palavras, “[...] transformando o escravo liberto em um serviço profissional ou um flexível empregado autônomo e pessoa empreendedora” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 136). Nessa linha, eles continuam explicando que “a cultura corporativa moderna, que valoriza a qualidade e o profissionalismo, exige flexibilidade de sua equipe. O amor duradouro, a perseverança, a convicção e a confiança básica são ruins para a inovação e, portanto, são ruins para o crescimento e o lucro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 146).

Tais atitudes ou características exporiam o professor a uma tipologia de padrão de professor assujeitado na modernidade. E este, que seria o ser que brandaria o grito de liberdade e de inserção dos iniciados no mundo, se tornaria vinculado a um sistema que condicionaria seus modos de ser no mundo. Isso, para nós, o leva a se tornar um guerreiro da empregabilidade em que reina o *animal laborans*. Ser escravizado e, ao mesmo tempo, feitor.

Em nosso entendimento, como última forma de sujeição deste espaço das aprendizagens, estaria a *medicalização*. Essa ganhou força ultimamente pela ampliação de

uma característica humana da modernidade que passou a entender as atitudes como sintomas que devem ser acalmados ou potencializados. Mais precisamente, cria-se alternativas na tentativa de, cada vez mais, artificializar ou de impulsionar as limitações dos iniciados. Esse assujeitar constitui-se um fenômeno que possui muitos tentáculos, aos quais denominam-se sintomas.

Esses sintomas são resolvidos pelo ato de diagnóstico e prescrição medicamentosa, que é capaz de sempre transformar a vida humana em objeto para ser consumido ou que consuma. Por diante, percebemos que problemas típicos do comportamento infantil, como indisciplina, inquietude, conversa paralela, falta de atenção e dificuldades de aprendizagens, no cotidiano do ensinar e aprender, são convertidos em sintomas de hiperatividade, amparados em geral pela medicina e por seus mecanismos de medicalização.

Nos parece que a escolarização pretendida pelo *homo faber* tem que se render ao medicamentoso como uma potencialização para os alunos visando objetivos da mundanidade mercadológica. Os alunos deveriam merecer um olhar atento às suas dificuldades de aprendizagem (o que não deve ser confundido com um ensino personalizado), ou por possuírem atitudinal diferente do desejável pelo social da modernidade; o contrário, muitos passam a receber de imediato diagnóstico de TDAH²⁵ por exemplo.

Por fim, para Arendt (2011), a escola deve gerar indivíduos capazes de conviver respeitando as diferenças que cada um possui, entendendo as relações de igualdade, autonomia e liberdade pautadas no interagir político autorreflexivo. Dessa maneira, “em vez da imposição, da ordem “procure pensar como eu penso ou pensei”, teremos o convite [de uma escola libertária] “venha pensar comigo, pois estou pensando”” (COELHO, 2018, p. 08).

3.4 - O aprender a aprender e suas nuances para o político na escolarização da modernidade

Observa-se que a esfera social da modernidade tem questionado os gastos com a escolarização e sobre a real importância em manter um espaço que para eles está ultrapassado, pois um emprego não é mais, aos olhos desta tipificação social, sinônimo de ascensão

²⁵ TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade) significa transtorno neurobiológico de causas genéticas, caracterizado por sintomas como falta de atenção, inquietação e impulsividade. Aparece na fase infantil, no entanto pode ser ligado ao indivíduo, como característica pessoal por toda sua vida.

econômica. Esta tipificação social da modernidade pretende que cada indivíduo seja entendido como seu próprio empreendedor (investir em sua educação) e compete somente a este seu apreender (pegar para si) o conhecimento que lhe é mais interessante – assimilá-lo da forma que desejar. Então:

O indivíduo é batizado como um 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. Em uma época de empregabilidade, a política se torna uma questão de ativação, de capacitação e de fornecer empréstimos baratos para investimento em capital humano (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 112).

O aprender, para essa característica humana de consumidor digitalizado, como conhecimento, está espalhado e disseminado sob formas sincréticas de informações que não requerem de quem as utiliza julgamento mais profundo. Nesta ideia, “você deve desenvolver seu talento, todos devem desenvolver seus talentos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 119). Para nosso prognóstico, esse resumir de talentos leva o *homo faber* a se perguntar: Para que existe a escola como espaço físico de aprendizagem? Se tudo que precisamos saber (apreender) está nas pontas dos nossos dedos? Ou mais, por que devemos frequentar o espaço específico se o ensino pode acontecer dentro da esfera privada?

A resposta para essas questões é que esta esfera, na visão arendtiana, se constitui de um local de suspensão. É o primeiro lugar de interações dos significados que constitui a esfera pública, e onde essas podem ser suspensas para ser analisadas; também uma das primeiras relações sociais de aprendizagens mais significativas fora do âmbito familiar. É neste âmbito que os iniciados podem julgar a moral social sem os olhos punitivos do familiar. Neste espaço, eles aprendem a lidar com suas frustrações.

Ainda sobre esse poder de suspensão dos significados, Masschelein e Simons (2013) enfatizam que “[...] é através dessa suspensão que as crianças podem aparecer como alunos, os adultos como professores, e os conhecimentos e habilidades socialmente importantes como a matéria na escola. É essa suspensão e essa construção de tempo livre [*ócio*] que instiga a igualdade no escolar, desde o início” (p. 36).

Esta esfera se constitui de um espaço de erros e acertos, isto é, onde se pode errar, pois entende-se que, o erro, necessariamente, não é erro, mas se conjuga em possibilidades de acertos que levarão os alunos a aprenderem. Estamos cientes de que o espaço escolar não se configura como o único lugar possível para o erro, contudo é o ambiente onde esse pode ser

revisto e refeito, para que os alunos passem a lidar com as frustrações ou com as alegrias destas questões.

Nesse universo, eles aprenderão que o conhecer não é simples, que aprender requer do aluno iniciado, principalmente, desapego e esforço. O erro deixa de ser erro, tornando-se possibilidades de acertos. Ele consiste “em expropriação, desprivatização e dessacralização, e, portanto, na radical [...] oportunidade de renovar o mundo. O que é oferecido na escola de igualdade é, essencialmente, para todos e ninguém em particular” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 120).

Os alunos passam a entender quem são, e isso constitui essa metáfora de apreender o mundo. Desse modo, eles entendem que o mundo se constitui da diversidade democrática no que tange o cultural, étnico, sexual e também psicológico e não da unicidade que o animal *laborans*, forçado pelo consumismo, diz disso tudo.

Entendemos que é para essa finalidade que precisamos da escola, e não somente para repassar informações, treinar, capacitar, ou ascender socialmente. Jacques Rancière (2018), pensando as finalidades da escola, possui um posicionamento semelhante ao de Arendt (2011b); Em sua visão:

A escola não é a princípio um lugar ou uma função definidos por uma finalidade social exterior. Ela é antes uma forma simbólica, uma norma de separação dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais. E escola não significa aprendizagem, mas lazer. A *scholè* grega separa dois usos do tempo: o uso daqueles de quem a adstringência do serviço e da produção tira, *por definição*, o tempo de fazer outra coisa; o uso daqueles que *têm tempo*, quer dizer, que estão dispensados dos constrangimentos do trabalho. Entre esses, alguns majoram ainda essa disponibilidade, sacrificando o quanto possível os privilégios e os deveres de sua condição ao puro prazer de aprender. Se a *scholè* define o modelo de vida dos iguais, esses “escolares” da Academia ou do Liceu, do Pórtico e do Jardim, são os iguais por excelência (p. 671).

As construções metafóricas do aprender a conhecer não são fáceis, nem simplórias, como o animal *laborans* deseja e imagina. Pois, os iniciados não entendem como devem aprender, ou seja, não assimilam a sequência que devem seguir para adquirir racionalmente determinado conhecimento. Ninguém nasce sabendo. O saber tem que ser ensinado. Nesta idealização de autoaprendizagem da modernidade, apreender a apreender, os iniciados são largados sozinhos em um mundo para o qual, para eles, nunca existiu. Os autores arendtianos belgas elucidam que:

Atualmente, as instituições e os ideais, obviamente, perderam muito de seu significado [patrimônio], e a transferência de conhecimento e a educação centrada

no professor estão fora de moda. Exatamente por causa disso, as escolas modernas estão sendo convertidas em ambientes de aprendizagem centrada no aluno. A crença na tradição e na transferência tem sido substituída por uma crença no poder criativo do indivíduo e na singularidade do aprendiz. Porém, mesmo o ambiente de aprendizagem de hoje parece ser um obstáculo para a renovação e bloqueia toda oportunidade de começar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 107).

Esta crença no poder criativo do indivíduo, para nós, larga os iniciados à própria sorte do aprender, em que, na maioria das vezes, o *demodê* professor é substituído pelo “revolucionário” computador. Fato é que este espaço foi submetido a uma lógica mercantil utilitária que aprofunda a problemática do político através da imposição virtual. O problema desse ato é que os alunos iniciados não entendem a prioridade dos saberes. Afinal, não foram introduzidos em um mundo público e, por tal fato, não são capazes de compreendê-lo. Não desenvolveram senso crítico capaz de analisar as ideologias. O mundo para eles se torna um amontoado de informações sem sentido.

Outro patrimônio da escolarização, em nosso entendimento, seria o de orientar qual conteúdo deve ser aprendido primeiro para se obter o conhecimento de outro conteúdo. Qual informação seria melhor para chegarmos a aprender algum tema? Qual conteúdo, a ser visto, antes de adentrar outro? Não se trata de conteudismo, mas de encaminhar e de orientar a melhor forma para que a aprendizagem aconteça. E nisso, a escolarização poderá agir. Por tais constatações, além do conviver e do inter-relacionar democrático, o aprender constitui a parte essencial da escolarização presencial.

Sem a escola, em nosso entendimento, haveria perdas generalizadas. O aprender seria entregue completamente ao iniciado solitário, sendo esse solitário, não somente no convívio, mas pela forma de conhecer; ou de como apreender o mundo. Difícil imaginar o aprender sem os pré-requisitos que antecedem determinado conhecer ou sem um espaço capaz de suspender os significados e informações para que os iniciados tenham tempo comum (*ócio*) e possam apreendê-los.

Ora, temos que entender que o capital cultural do conhecimento é um *tradere* histórico de esfera pública e não deve ser colocado sob o jugo do constitutivo da esfera privada. Sobre o trágico enfoque deste aprender a aprender, o resultante

[...] é que os alunos são domados: eles se tornam escravos de suas próprias necessidades, um turista no seu próprio mundo da vida. A importância colocada sobre aprender a aprender é, talvez, a mais reveladora expressão dessa tentativa de domar. O aluno é atirado de volta ao seu próprio aprendizado e a ligação com

“alguma coisa” – com o mundo – é rompida (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 107).

Como vemos acima, Masschelein e Simons (2013) criticam a concepção de aprender a aprender. Essa importância condiciona o aluno frente a um espelho refletindo a sua imagem de mundo. Este aprender a aprender sozinho, em nosso entendimento, pode não fornecer ao aluno a possibilidade do julgamento crítico embasado cientificamente. Por diante, não direciona os pré-requisitos para que ele possa analisar e entender o mundo. Esses podem ser de ordem de conteúdo, de ordenação ou de inter-relação. O conhecimento ou conhecer não é algo que se possa simplesmente pegar para si. Se fosse esse o caso, todos nós seríamos médicos, advogados, professores. Bastava, para isso, em nosso ponto de vista, olharmos no *Google* e buscar determinados conteúdos para tais fins.

Com isso, queremos dizer que existem pré-requisitos fundamentalmente consolidados para validar as informações, transformando-as em conhecimento. Essa ideia do animal *laborans* de facilitar o processo de aprendizagem, espalhando conhecimento (informação) pelas nuvens, tornando-o superficial, raso, resumido, não produz saber. Simplesmente, tal ação seria uma espécie de treinamento, ou sujeição pelo condicionamento.

Faz-se necessário diferenciar, deixando clara, a distinção, para nós, entre informação, conhecimento e saber. Para a condição humana da modernidade tais conceitos possuem o mesmo significado. Confunde-se, assim, todas estas características do aprender como se fossem únicas. Entretanto, não possuem o mesmo significado. O desenvolvimento individual do aluno passa primeiramente por compreender o que é necessário. Um conjunto de saberes e conhecimentos se conjuga à execução de determinada atividade.

É preciso que o aluno primeiramente compreenda as informações, para que depois ele possa chegar ao saber e, finalmente, ao conhecer sobre determinada coisa. As informações são matérias do conhecer e seus indicadores. O conhecer se dá pela obtenção das informações de determinado saber.

Marguerite Altet (2001) nos sugere que a informação se dá pelo exterior; já o conhecer seria fruto de uma integração e de uma ordem individual interior ao indivíduo. Assim, o saber, para esta autora, situa-se entre os dois polos, na interface ou, “[...] em um intermédio interfacial entre o conhecimento e a informação. Ele se dá pela interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela” (ALTET, 2001, p. 28).

Percebemos que informação não é conhecimento; e, conhecimento, na maioria das vezes, não é saber.

O educar, o ensino, a aprendizagem, o conhecimento crítico, o saber e a escola, ou seja, a escolarização da modernidade, para o *homo faber*, possuem o mesmo significado como política educativa, embora sejam bem distintos. O “[...] que em geral chamamos de política educacional [na atualidade] não vai além de um rol de obras e de atividades e de serviços a serem prestados aos chamados cidadãos que, muitas vezes, nem chegam a consumidores respeitados em seus direitos” (COELHO, 2018, p. 03).

Esta tipificação social pretende, em nosso entendimento, que a escola faça o educar e o ensinar de forma resumida e rápida como um treinamento para que o aluno rapidamente seja mantido sob seu jugo de assujeitamento do capital. Diante disso, através da égide do “informar é conhecer”, o *homo faber* imagina que a informação por informação produz indivíduos capacitados, o que, para seu ideal, bastaria.

Notamos que a escolarização em sua forma clássica sempre se configurou por níveis de dificuldade maiores, pois demanda questões do desenvolvimento biológico e principalmente compromisso, convívio, saberes e exemplos, e não somente conteúdo, informação e/ou conhecimento. Tal postura se faz menos atraente ante aos olhos desse consumidor. Dizendo diferente, por sua eterna vontade de consumir, o animal *laborans* deseja ganhar tempo, e por esse motivo, terceiriza sua função de educar a um profissional que ele imagina ser mais capacitado para esta finalidade. Todavia, esta função jamais será bem realizada pelo professor, pois existem demandas exclusivas da esfera do privado que não competem ao seu patrimônio, visto que ele, por dizer, é um representante da dinâmica do público.

Voltemos a Hannah Arendt (2011b) para explicar que o educar faz parte do *Amor Mundi*. Tal questão é intimamente complexa e pessoal e não meramente treinamento de informações. Acima de tudo, educar requer um tempo natural. A educação não deve ser colocada sob a responsabilidade total e somente da escola, pelo motivo de demandar algo extra para tal ação. Neste quesito, percebemos que a educação é uma parte da escolarização; nunca, ela toda. E este, por sua vez, não possui as prerrogativas completas e totais para esta finalidade, pois ela pertence, como parte principal, à família e compete a esta demandar o maior tempo necessário a tal propósito. Nós entendemos que há saberes que não se ensina, se

educa - como os exemplos familiares, como da mesma forma pode haver atos que não fazem parte do educar, mas do ensinar, como trocar uma torneira de água.

Deixando a questão moral de lado, na escola do *homo faber* (através do ensino híbrido), percebemos duas formas reinantes: síncrono (o simultâneo, transmissão no momento dos eventos sendo produzidos) e assíncrono (quando a projeção se encontra em um banco de dados que pode ser acessado pelo estudante). Porém, ambas estão na linha da modernidade do animal *laborans*, pois nega o político da esfera pública. Em outras palavras, têm por finalidade o assujeitar pelo condicionamento – do facilitar para o iniciado. Ambas desprestigiam a questão do político que se estabelece pela presença entre os indivíduos e suas relações (em maior ou menor grau) como forma reinante em suas interações. Elas carregam, em seu íntimo, a máxima do aprender a aprender e impõem sobre a existência dos iniciados a responsabilidade completa de sua educação. Nesse entendimento,

[...] as tentativas de domar [...] são mais de natureza tática e, portanto, menos óbvias – mas não menos eficazes. A este respeito, não há um só indivíduo mal-intencionado ou grupo astuto para ser responsabilizado por essas formas de domar. Muitas vezes, banir o ideal escolar não é a intenção. As iniciativas e propostas, frequentemente, parecem razoáveis e legítimas. E, um primeiro passo é muitas vezes seguido logicamente por um segundo passo, e um terceiro e um quarto... Mas cada passo afeta o outro, e as iniciativas e propostas concretas começam a funcionar como movimentos táticos em uma estratégia que doma ou mesmo neutraliza a escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 109).

Independentemente do período pandêmico (COVID 19) ao qual a escolarização esteve submetida a essas novas tecnologias do aprender a aprender, elas ampliam as possibilidades de sujeição no processo de nascimento (ou iniciação dos indivíduos) da questão democrática e da participação através da ação do inter-relacionar, se anunciando enquanto moderna estratégia técnica de ensino. Porém, ambas (em maior ou menor escala) desprestigiam o político comum e enxergam o espaço escolar como um atraso ou algo a ser sujeitado e superado pelo digital da modernidade. Por diante:

Essa forma de domar aparece em diversas versões, sendo a principal delas um foco na eficiência e eficácia na educação. 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 de recursos (por exemplo, em termos de carga de trabalho ou custo), dado o objetivo pretendido. Uma vez que o foco foi definido sobre a eficácia e eficiência, o objetivo se torna fixado e o chicote da domaçoão pode, assim, tomar medidas enérgicas sobre os recursos e todos os outros fatores que estão no caminho da eficácia e da eficiência (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 123).

Nesse nicho, temos que ter em mente que estes autores escreveram essas análises antes do período pandêmico e o mais provável foi que eles mantiveram suas argumentações sobre o aprender a aprender após esse lastimável momento de nossa história.

Entendemos que não basta estar todos ali presentes em uma aula. Pelo contrário, pode-se muito bem montar um local de estudo com viés empreendedor de forma presencial, fazendo com que os alunos concorram entre si, por exemplo. Compreendemos que a resolução da problemática não ocorre apenas com a perspectiva de que todo estudante simplesmente deve estar presente em sala de aula, como atualmente tem se acreditado. Mas, imaginamos que seja a escolarização em si, com seu poder de suspensão, e com todos os seus organismos atuando conjuntamente, que pode conflitar com tudo que foi repassado ao iniciado. Quando este conhece o diferente e o conflita com o grupo que o cerca, está se tornando capaz de crescer, passando a ter pontos de vistas diferentes dos que lhe foram impostos pela uniformidade da dinâmica familiar. Por isso, a diversidade tem que estar na essência da escola. Quando o aluno conversa e interage, é capaz de conflitar e confrontar suas ideias. Importante salientar que nos referimos ao conflito de ideias e não físicos.

Gostaríamos de esclarecer que o conflito de ideias é parte integrante desta esfera e, conseqüentemente, do crescer de suas habilidades políticas. O aluno pode reforçar o seu ponto de vista e aprender a negociar suas ideias, dando-lhe a chance de errar. Com isso, o estudante passa a saber que nem sempre irá ganhar, ou que, às vezes, terá que perder para obter ganhos. Tal questão no privado do familiar seria mais complicado, pois lá estariam impostos a ele, conforme nos afirma Arendt (2020), os desmandos do poder privado familiar.

Na escola, percebemos que ele pode mudar de opinião, criando uma segunda, terceira ou quarta visão sobre as ideias. Entendemos que a diversidade está conjuntamente na capacidade de ouvir. Com isso, afirmamos que a diversidade é rica de elementos, e quanto mais diversificados forem esses, mais interação ocorrerá entre os iniciados e mais aprendizagem decorrerá do convívio comum entre os alunos. Queremos deixar claro que a problemática na escolarização da modernidade não se fixa necessariamente na falta da diversidade, mas no comum a todos e não somente a alguns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Atrás da aparente confusão [crise] está uma firme convicção a cuja luz todas as distinções são, quanto muito, de menor importância: a convicção de que o mais crucial problema político é, e sempre foi, a questão: quem domina quem ?”²⁶

Hannah Arendt

Ao apresentarmos uma crítica a escolarização da modernidade no decorrer desta dissertação, pretendemos mostrar, inspirados nas análises arendtianas, que essa esfera do ensinar e aprender o mundo tem uma potencialidade tradicional (essência) que não deve ser abandonada ou esquecida. Um patrimônio ou herança (*tradere*) que levem aos alunos que estão sendo inicializados nas questões políticas à *natalidade* da vivência; capaz de promover revoluções em suas vidas. É isso que, em vários sentidos, torna a escola um local de *theoria* (“ver”, analisar ou contemplar), isto é, um local onde se ensina o iniciado a enxergar o sentido do mundo e de suas coisas.

Pensamos com Arendt quando sugere que a escola deve ser uma potencialidade comum aos iniciados: perceber, analisar, criticar o mundo velho; logo, nascerem para o mundo criando suas próprias visões. Uma esfera onde todos passariam pela suspensão - local de resistência e oposição - entre a essência deste espaço de aprendizagens e os interesses prático do *homo faber* presentes nos ideais das empresas e das indústrias em formar apenas trabalhadores (animais *laborans*) e resolver os problemas da economia ou da empregabilidade individualista da modernidade.

Este espaço de aprendizagens deve se pontuar contra a unicidade da dinâmica educacional das empresas e das indústrias, pois estas precisam, autoritariamente, da desigualdade para sua hierarquia inspiradas nos sistemas do autoritarismo do *homo faber* como um ser violento que é, como também destinado a satisfazer os interesses do facilitismo existencial do animal *laborans*. Por outro lado, estamos com Arendt quando ela afirma que esse momento de crise na escola levaria a “[...] cair as máscaras e destruir os pressupostos – de explorar e investigar tudo aquilo que ficou descoberto na essência do problema, essência que, na educação, é a *natalidade*, o fato de os seres humanos nascerem no mundo” (ARENDR, 2011b, p. 223).

Em nossa forma de entender, a escola apenas será um espaço de aprendizagens, como universidade de tudo que se propõe educar; se conseguir se desvincular das noções de

²⁶ ARENDR, Hannah; **A promessa da política**. Tradução: Pedro Jorgensen Junior. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

produção, eficiência, hierarquia e praticidade que são próprias ao mundo fabril (ou empresarial) do *homo faber*. Ou seja, ele não deve se vincular à lógica empresarial. A nosso ver, a maior essência da esfera educacional é a *theoria* (aprender a “ver” o mundo), para que, com isso, os iniciados possam transformar as relações no interior dos grupos e das instituições em prol do comum público, da igualdade, justiça, solidariedade, liberdade e preservação do mundo para as gerações futuras.

Daí porque Arendt (2011b) nos fala sobre a *suspensão* ligada à escola. Seu escolarizar seria um tempo livre (*ócio*), improdutivo, dessacralizador, separado da família e da esfera privada. Essa forma igualitária traz algo de revolucionário: ela é um “separado” do objetivo único e da lógica produtiva empreendedora pretendida pelo *homo faber*. O interessante deste espaço, mais diretamente, seria a reflexão sobre o “mundo velho”, herdado pelo iniciado, como uma esfera de *suspensão* do cotidiano, um lugar de “intervalo” do desejo de fabricação do *homo faber* e do facilitismo do animal *laborans*.

A escolarização deverá sempre proteger a “novidade” - no iniciado que nasce para o mundo - e incorporá-la ao velho mundo, pois, por mais revolucionário que esta seja, sempre estará, também, prestes a ser destruída pela modernidade. Nesse eixo, a finalidade da escolarização, para o iniciado, estaria nele mesmo; seu existir deve possuir suas regras próprias; não deve ter finalidade utilitária e prática como deseja o *homo faber*; tão pouco um local de suprir necessidades biológicas existenciais como sonha o animal *laborans*. Essa finalidade pertenceria à herança humana e a sua tradição (*tradere*) é algo que os viventes (*bios*) deveriam levar a sério; ao mesmo tempo, precisa estar fora da mera existência (*dzoé*) e de suas necessidades.

Neste sentido, o escolarizar deve ser conservador (mantenedor da *tradere*) exatamente para preservar o novo e o revolucionário em cada iniciado. Ele deve protegê-lo como uma novidade, pois - esse iniciado - está sempre sendo assujeitado: colocando sobre seus ombros as responsabilidades pelos problemas que tem origem no passado da existência do mundo: desemprego, fome, miséria, economia – problemas que levam a eliminar no *ente* a substância de “geração revolucionária seguinte”.

Aqui gostaríamos de tecer uma alusão do como entendemos que seria a escolarização: toda criança tem plena consciência do que seja brincar; de que este ato é uma fantasia; uma suspensão da realidade; mas nem por isso esta brincadeira deixa de possuir dinâmica séria para ela. Este brincar, assim como o escolarizar, é um ato de *suspensão* do real, possui

características estéticas: ritmo, harmonia; função ética e de passagem (como transição do mundo da criança para o mundo do adulto).

O brincar estabelece uma lógica da descoberta que deve ser respeitada por todos de modo igual; todos que estão nesta esfera devem ser leais às regras e dar o máximo de si. Isso leva os iniciados a compartilharem o mundo: os que estão dentro da brincadeira devem permanecer fiéis a toda sua magia enquanto a brincadeira durar. O mundo exterior, que não interessa em nada para quem está brincando, se converte em paralelo ao existir, sendo completamente suspenso; e nada dele vale naquele “tempo” da brincadeira.

Esse ponto é crucial, pois nos remete à escolarização que igualmente nos identificamos na proposta dos arendtianos Masschelein e Simons (2013) de *suspend* o mundo exterior e de proporem uma lógica escolar, isto é, ao levarem a sério as regras da escola enquanto estão nela. Em resumo, o brincar (como uma substância livre de tempo), uma esfera de tentativas e erros na dessacralização do mundo e de suas formalidades, que poderíamos considerar uma atividade de *ócio* (tempo) livre, conscientemente tomada como análise exterior à vida habitual (existência) que, ao mesmo tempo, é capaz de absorver quem brinca de maneira intensa e integral.

Gostaríamos de esclarecer que, na escolarização, não há associação às disputas de ganhar ou de perder uns dos outros. Pelo contrário, visa separar os iniciados em um lugar determinado (da lógica de mercado, familiar). Esta esfera representaria o incontrolável e o imprevisível, pois retira os iniciados da previsibilidade do privado familiar (do animal *laborans*), questionando-os nos valores individualistas, por exemplo, e os introduzindo na dinâmica pública comum a todos.

Nesse sentido, o social do *homo faber* visa assujeitar ou mesmo destruir o espaço escolar em sua essência. É por isso que entendemos ser esse o momento de reinventá-lo: não como mais uma ferramenta do *homo faber*, mas retorná-lo em sua *tradere* e em seus ideais primários e essenciais que se resumem a encontrar formas concretas no mundo atual para fornecer o *ócio* (tempo livre).

Isso deve ocorrer para que possamos reunir os iniciados em torno de um ideal comum – a vida (*bios*) do planeta, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 11). É nesse ponto que os autores belgas se vinculam aos aspectos arendtianos sobre a escola e seu comum público. Eles partem

do princípio de igualdade; de que qualquer iniciado é capaz, pois a escola dá tempo livre para todos e ninguém, em particular.

O que, muitas vezes, chamamos de “escola”, hoje em dia, é, na realidade (total ou parcialmente), uma esfera assujeitada, isto é, fora de sua essência natural de escolarização. Assim, nosso sentido de reinvenção deste espaço se vincula ao de Arendt (2011b) quando sugere que este teria de se ligar à imagem de uma esfera livre (*ócio*) específica e não produtiva; uma “janela” para a vida, para a qual o iniciado não teria outra forma de acesso a não ser dentro da escola.

Salientamos que esse tempo livre (*ócio*) não tem a ver com repouso, afrouxamento, abandono, preguiça, desleixo; menos ainda com a percepção de “prêmio” (período de férias) imposta pelo mercado ou turismo. Esse tempo se vincula à concepção de “inútil” (sem finalidades práticas do *homo faber*); um tempo que busca separar os iniciados do primado do trabalho (que objetiva sempre o bem-estar existencial) e do conjunto de regras que regulam as atividades econômicas: comerciais, industriais, serviços privados e públicos. Enfim, uma esfera fora do existencial (*dzoé*) ocupado pelo animal *laborans* e pela dinâmica da esfera privada familiar; do trabalho; do econômico; do entretenimento; uma esfera temporal de passagens que transcende o social do *homo faber*.

Não haveria, aqui, continuidade do privado familiar ou das demandas do mero existir prático (como noção de facilitismo) do social: formar e educar uma criança (iniciada) não é mera questão de socialização; como também não é uma questão de garantir que os iniciados aceitem e adotem os valores econômicos: da família, cultura ou sociedade.

Nossa proposta de escola aproxima-se ao que Arendt (2011b) propõe. Logo, que esta esfera seja capaz de desenvolver nos iniciados o *amor mundi* (o cuidado com a vida no planeta), que aqui poderíamos enquadrar o ideal romano de *Lares*²⁷ (como espírito protetor). Essa concepção leva-nos a constatar que o planeta é nosso, como juntamente o é das gerações vindouras.

Contraditoriamente, é cristalino na escolarização do *homo faber* a implementação de “livre iniciativas” individualistas, quero dizer, desvinculação completa da tradição do comum dentro deste espaço. Nesta órbita, busca-se o encaixe da tradição *cyber* que, na mente do animal *laborans*, pretende que a informação se converta em conhecimento, vindo por ferramentas de busca. Contudo, para nós, os alunos teriam que seguir um outro caminho;

²⁷ espíritos protetores da família na Roma Clássica.

“mas não é esse “outro caminho” que vemos crescer” (MANZI; ROSA, 2022, p. 19). Pois, por não conhecerem - e conseqüentemente compreenderem - como se daria o saber, despreza o erro e passam a buscar tão somente acertos nas informações resumidas no mundo *cyber* que se vinculam às dinâmicas individualistas do facilitismo simplório da esfera privada do animal *laborans* que avassala - sem questionamento - o comum na humanização.

Gostaríamos de destacar que, em nosso entendimento, essas informações - advindas dos *gadgets*²⁸ - estão intimamente relacionadas às demandas de mercado que pretendem minimizar despesas em nome da eficiência e, neste caso, tencionam que a escolarização se vincule aos valores dos conglomerados empresariais: comércio, indústria ou empregabilidade.

Nessa órbita, a escola do *homo faber* tenta diminuir gastos internos e focar nas novidades de progresso cada vez mais rápido, tentando impor uma ideologia de produção, tipicamente de mercado a este espaço. À vista disso, os alunos passam a receber informações resumidas e personalizadas desde cedo, baseadas em saberes empreendedores: propagando a ideia simplista de “eu quero, eu posso”.

Pensamos como os arendtianos Masschelein e Simons (2013) quando estes afirmam que na modernidade se busca no professor um especialista - aos moldes do mercado - que dê resultados matemáticos e estatísticos, como um administrador eficaz e eficiente na obtenção de bons lucros. A figura de um profissional especialista, sem dúvida, é importante, contudo, há nessa visão algo vago.

Métodos e técnicas são tudo que ele necessita? Certamente, não! A nosso ver, nenhuma técnica é suficiente, como igualmente nenhum método totalitário. Logo, o papel do professor não é ser um mero mediador de conhecimentos, ou um ser que “ensina qualquer coisa” (ARENDRT, 2011b, p. 231). Ligando todo escolarizar, deve imperar a *autoridade*²⁹ do

²⁸ Termo francês. No Brasil, é comum utilizar a palavra “*gadget*” para se referir a dispositivos eletrônicos portáteis, como *smartphones*, *notebooks*, *tablets*, leitores de livros digitais, *smartwatches*, carregadores e outros dispositivos relacionados ao mundo virtual. No entanto, a tradução literal da palavra “*gadget*” para o português pode perder um pouco do glamour, já que pode transmitir a ideia de algo trivial ou engenhoca. Uma alternativa para descrever esses dispositivos eletrônicos de forma mais adequada em português seria utilizar termos como “dispositivos portáteis”, “aparelhos eletrônicos” ou até mesmo “tecnologias móveis”. Essas opções são mais amplas e abrangentes, e ainda mantêm a ideia de que se trata de dispositivos modernos e inovadores.

²⁹ Segundo Vicente (2015) “A autoridade, de acordo com o pensamento de Arendt (1972, p.164), existe fora daqueles que estão no “poder”, isto é, “a característica mais proeminente dos que detêm autoridade é não possuir poder”, e toda a autoridade deve ser concedida pela opção dos cidadãos. Mas, infelizmente, no mundo moderno, com a perda da autoridade, perdeu-se a “pedra angular”. O mundo perdeu, assim, aquilo que garantia a ele “a

professor que se iguala ao saber profundo dos temas e conteúdo, do cuidado, o amor (não pedante) pela causa, pelo assunto e seu entusiasmo.

Essa “crise” no patrimônio da *autoridade* (que aqui não deve ser entendida como autoritarismo) do professor atual parece buscar nele um *coach*³⁰ - treinador sem vínculo -, capaz de empreender nos alunos as longas autoestimas para absorver as atividades administrativas avançadas que, em nosso entendimento, vinculam-se à definição marcusiana de *sociedade unidimensional*³¹. Em palavras diferentes, a razão tecnológica se incorpora ao aparato produtivo e se liga ao aumento desse aparato, bem como à sua rápida automatização aos fatores que evidenciam e justificam a dominação do indivíduo (MARCUSE, 1982). Consequentemente, percebemos que interfaces do progresso mercadológico imputadas ao escolarizar - sob pretextos de estarem mais adequadas ao mundo da modernidade, logo sendo o melhor jeito de educar - têm implantado a noção de que quanto mais se vigia, mais se pode melhorar. Há, portanto, uma exposição exagerada deste ambiente perante à esfera privada familiar.

Nesse eixo, a cada dia mais o professor tem sido vigiado perdendo a autoridade de suspender ou de dessacralizar o conhecimento. Assim, a apresentação da dinâmica pública plural, aos iniciados, fica prejudicada. Em nosso ponto de vista, essas questões tendem a limitar as experiências dos alunos, as quais poderiam ser promovidas pelos professores dentro desse espaço de suspensão. Experiências estas que cada iniciado teria o direito e o dever de vivenciar.

Na modernidade neoliberal do *homo faber*, o conhecimento converteu-se num produto fabricado que pode ser comprado ou vendido sem levar em conta a essência de se aprender. O aluno é estimulado a viver num individualismo consumista de um animal *laborans* que é vigiado sem fim. Sua subjetividade interior deve ser arrancada, sendo colocada, em seu lugar, o desejo por novidades (objetos fabricados) que facilite sua existência, que se vincula ao privado e nunca às demandas comuns. Este iniciado passa a entender, portanto, que, se o comum é de todos, logo não é de ninguém, então pode-se destruir ou tomar para si.

permanência e a durabilidade”, ou, em outras palavras, perdeu o seu “fundamento”. Desde então, diz Arendt (1972, p.132), o mundo começou a “mudar, a se modificar e transformar com rapidez sempre crescente de uma forma para outra, como se estivéssemos lutando com um universo proteico, onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer outra coisa” (p. 250)

³⁰ *Coach* palavra que vem do inglês e define treinador ou instrutor. É um profissional que exerce o *coaching*, um treinamento de empreendedorismo pessoal e profissional.

³¹ Esta característica de *sociedade unidimensional* é, para Marcuse, a etapa final da razão de dominação do homem. A ideologia de repressão é legitimada por uma justificativa de poder em relação à condição humana, pautada na luta pela existência.

Esta tipologia de aluno - que para nós - aproxima-se do sentido de profissional (produto para o mercado), deverá se entender unicamente como empreendedor aos olhos do social. Trata-se, portanto, de um iniciado que deve figurar como um ser competitivo e de desempenho. Logo, figura como um empreendedor de seus negócios que deve ser ensinado a um egoísmo lucrativo acima de todas as vivências (*bios*). Isso deve ocorrer pois, embora este iniciado não seja o dono dos meios de produção, o sistema o obriga a carregá-lo consigo, através de investimentos em si, profissionalizando habilidades e capacitações, como algo imprescindível na esperança de futura ascensão ao capital financeiro tão somente.

Estes iniciados devem ser influenciados a se integrarem às novas ideias de mercado, de empreendedor e consumidor. Eles são levados a se transformarem em produtos mercadológicos - profissionais - que devem ser vendidos ao mercado e ao mundo. Como profissionais, converteram-se em personagens conceituais, filhos do contexto econômico que os cerca (sua condição humana na modernidade). Sua interpretação da realidade e liberdade deve passar a ser uma massa de subjetividade que dialeticamente liga-se ao sistema financeiro.

Com isso, entendemos que todo escolarizar - para o *homo faber* - e seus objetivos e contribuições para a esfera pública comum devem se converter a um simples ato de formar inovações futuristas. Isso exige que o libertário, o analítico, o tolerante, o diverso, o contraditório e o empático e outros tantos que se ligam ao eixo da esfera pública (consequentemente, a humanidade nos iniciados) deixem de ser usados por esse espaço em nome do desenvolvimento moderno.

Esse futuro sujeito social, que no momento está nascendo dentro da escola, aprende a perseguir apenas os interesses individuais e econômicos. Saberes que o mercado necessita formar no sujeito; logo, características como: pontualidade, passividade, honestidade (como um ato egoísta de lucro), trabalho, submissão etc. Tudo isso focado na formação de mão de obra, como também na circulação e fabricação de profissionais empreendedores que se passam como uma mercadoria.

Compete enfatizar que, na escolarização do *homo faber*, lidera o saber fazer em detrimento do refletir sobre o fazer. Decorre deste fato um escolarizar mercantil, em que os desejos do mercado devem ser atendidos e propagados. Ele deve ter a função exclusiva de transmitir competências e habilidades individualistas - aprender a aprender (que nos soa mais como “aprenda a se virar sozinho” e “não admita ninguém na sua frente”) necessárias para

que os iniciados atuem na luta por sobrevivência (*dzoé*) individualista neoliberal – como uma vaga no mercado da empregabilidade, cada vez mais restrito e altamente seletivo.

Nesta lógica, a própria noção de responsabilidade para com o mundo e a *bios* comum sofre abalos no político e no democrático por força desse unidimensionalismo egoísta que é propagado pelo pedagógico. Para nós, este modelo de escolarização buscaria sufocar, dia a dia, as liberdades da esfera pública, em prol de uma livre iniciativa privatizante, sedenta e insaciável. Neste ponto, aproximamos de Dardot e Laval (2017), em *A Nova Razão do Mundo*, quando esclarecem que: “o que está em jogo [para este social] nesses exemplos é a construção de uma subjetividade, o que chamamos de “subjetivação contábil e financeira” [no iniciado], que nada mais é do que a forma mais bem-acabada de subjetivação capitalista” (p. 31).

Nisto, observamos uma transmissão de valores e desempenhos - aos iniciados - que efetivam as preferências de uma classe dominante - que se encarna no *homo faber* -, como se essas preferências fossem únicas, não havendo alternativas ao ser humano e à esfera pública. Lembrando que, para a pensadora política, o social do animal *laborans* é capaz de tomar para si a ideia de espaço público, contudo, enquanto esta condição humana continuar com posse desta dinâmica, não existirá um espaço efetivamente comum a todos, “mas apenas atividades privadas exibidas em público” (ARENDDT, 2020, p. 146).

A vida (*bios*), nesta esfera social, somente faria sentido se apregoada ao consumo. O escolarizar aqui se converteu numa espécie de chancela da novidade e do progresso, o que representa um espaço capaz de garantir meios para que os alunos no futuro possam consumir. Nessa perspectiva, ele que antes era tido como uma “*terra de ninguém*” (ARENDDT, 2011b) e de todos ao mesmo tempo, no que se refere aos integrantes do espaço comum, agora, sofre a pretensão de que se enquadre apenas na subjetividade da modernidade da existência do *homo faber*.

Nesse conglomerado, gostaríamos de retornar ao Ser docente e como este deve agir sob as atuais circunstâncias da modernidade. Então, concordamos com Coelho (2018), visto que o pesquisador afirma que a escola deve ensinar a interrogar e a pensar “[...] Exercer a docência não é transmitir, socializar, repetir o já descoberto e dito, mas buscar e interrogar o sentido do mundo e das “coisas humanas” [...] Daí a necessidade de superarmos a ênfase na prática como a única capaz de compreender” (COELHO, 2018, p. 07). Em seu papel de

acolhedor, esse Ser docente tem a autoridade do ensinar desvelador e diverso e isso não deve possuir tempo de validade.

Ele precisa ser conservador no repasse da *tradere* (herança) do saber. Não compete a ele outros papéis de vínculos empresariais (de venda ou de compra ou de quaisquer fabricações). Ele não tem uma meta, ou mesmo se tiver, ela deve ser o nascer do comum para o mundo e para a liberdade. Não simplesmente o de ser ativador do auto empreendedorismo e do aprender-a-aprender sozinhos.

Nosso professor é um ser que experimentou a “escravidão”, contudo se libertou e carrega a vontade de libertar os que ainda se encontram escravizados, isto é, um ser liberto que leva à liberdade. Ele não está preso, em sua ação pedagógica ao que a autora alemã vai denominar “*mundo da criança*” (ARENDRT, 2011a). Seu papel deve ser mais que de um facilitador de auto capacitação para os seus alunos. O professor não deve ser um mero especialista (exclusivo de uma área). Um ser cuja experiência é baseada em conhecimentos técnicos científicos ou mesmo que saiba agir de forma dinâmica para alcançar as competências em todos os iniciados.

Notamos que, na proposta de escolarização do *homo faber*, tanto os reformistas como de mesmo modo os tradicionalistas³², pretendem o mesmo objetivo: a dominação deste espaço. Estes dois campos, embora antagônicos, no que diz respeito aos caminhos econômicos e sociais (quando o assunto é escolarizar), desejam que este espaço fomente apenas suas ideias de mundo, ambas práticas.

Nisto, os indivíduos modernos pretendem, deste espaço de aprendizagens, uma função prática, tão somente a promoção específica de conhecimentos ou habilidades para o trabalho. Um exemplo disso está no “aprender-a-aprender”³³ tão em voga na modernidade. Assim, nosso entendimento sobre adquirir conhecimento se iguala ao que Manzi (2023), citando Rancière, afirma contra a concepção de modernização do aprender-a-aprender:

Na verdade, a própria ideia de dar utilidade à aprendizagem, ao querer que se siga algo depois da palavra “aprender”, como “aprender para” (com uma finalidade, tal como “aprender a fazer” algo – uma ideia central para a ideia de empregabilidade), lhe parece estranho. Daí porque Rancière nos lembra da *scholè* grega, do tempo improdutivo, livre, separado da família/da sociedade; de um lugar de igualdade por excelência em que há um puro prazer de aprender. A escola, afinal, seria o modo de

³² Esse “tradicionalismo” aqui não deve ser entendido com um conceito arendtiano, isto é, como mantenedores da herança (*tradere*) histórica, mas tão somente, como tradicionalistas na moral social e de costumes.

³³ Nessa perspectiva, o aprender-a-aprender significa a adequação da educação à sociedade capitalista, pois existe uma busca constante por conhecimentos que exigem cada vez mais do indivíduo moderno, superando a educação tradicionalista, característica de uma sociedade estática (DUARTE, 2001a).

vida dos iguais: “(...) a escola não é, primeiro, 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 para aprender, o lugar da igualdade por excelência” [RANCIÈRE] (MANZI, 2018, p. 672).

Embora Ronaldo Manzi (2023) esteja citando Rancière, é evidente que ambos os pesquisadores se vinculam à matriz conceitual arendtiana, pois, para ela, o comum não passa unicamente pelas necessidades de sobrevivência da esfera privada humana, tão pouco é um fator individual ou meramente familiar sem vínculos com outros iguais, porém distintos.

Continuando em Manzi (2023), quando analisa a escola na modernidade, ele sugere a “reinvenção” deste espaço. Isso se daria pelo fato desta esfera ser uma criação na história humana. Assim, haveria também o perigo de ser destruída por completo. Neste ponto, para nós, entraria o *homo faber* - e seu ideal futurista - visto sua ignorância e desprezo com relação ao passado.

Este autor ainda afirma que isso significaria que teríamos a responsabilidade de reinventá-lo atualmente. Isso se resume em “encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” [convívio público] e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração” (MANZI, 2013, p. 11).

Para nós, esse espírito de “reinvenção” passaria por devolver a este espaço sua essência primordial. E isto não estaria em uma simples criação de estratégias de ensino, teorias pedagógicas ou mesmo modernizações tecnológicas em seu interior, mas vinculado à própria natureza de seu existir (*natalidade, amor mundi, desvelador, ócio*). Como vemos, esse “reinventar”, que aqui propomos, liga-se ao pensamento arendtiano, na medida em que se aproxima da caracterização de herança dos princípios do *scholè* clássico.

Um retornar a seu espírito comum, isto é, levar todos a nascerem (descobrirem-se) para o mundo. Nessa lógica, precisamos reimplantar a *suspensão*, visto que a autora alemã afirma que este espaço não deve deixar esse elemento para trás. Em nossa análise, isso levaria todos, nesta esfera de liberdade, a dessacralizar o mundo e seus significados, bem como a, igualmente, descontinuar a ideia cristalizada de classes sociais e de privilégios, ou melhor, de que a desigualdade não deve ser contestada, pois precisamos dela para a existência.

Esta forma de liberdade no tempo (essência do *ócio*) na escolarização deve contrapor a definição de “tempo é dinheiro”, de que deveria ser gasto na mera informação (fabricação) e que aqui se vincula ao sentido de troca (negócio) do *homo faber*, como negação do tempo

livre. Com isso, queremos deixar claro que, na atualidade dos *gadgets*, todo e qualquer toque em tela, pelo aluno, significa informação para ser vendida a conglomerados empresariais.

Neste aspecto, nossa proposta é proporcionar essa liberdade de tempo (*ócio*) para o iniciado - como suspensão ou interrupção - liberando todo sentido de produção ou de comercialização (troca) que, em nosso entendimento, estão intimamente vinculados ao privado da existência. Isto desvincula os iniciados a essa concepção de “que, por nascimento, não o “mereceriam” ou não teriam o direito para tal.” (MANZI, 2023, p. 06). Essa dimensão representa uma concepção de tempo fora do familiar e do social.

O reinventar da escolarização, diferentemente da forma que o *homo faber* e o animal *laborans* desejam e concebem o mundo (*dzoé*), é uma tarefa árdua. No entanto, se faz impossível a partir da preparação para trabalho, prático, da infantilização dos iniciados (mundo da criança), de classes sociais normalizadas (escola pública e escola particular), como um mero espaço de socialização ou de profissionalização, da modernização irracional e outros. O escolarizar que propomos deve ter, como objetivo primordial, guiar o aluno para fora do privado.

Ansiamos, portanto, por um espaço onde o iniciado viva suas experiências de liberdade. Ele não deve se prender às demandas exclusivas da existência humana, ou seja, levar o iniciado a uma representação de destino definido; não deve ser seu papel “formar o iniciado”, no que tem ou não de fazer, como se o mundo fosse apenas profissões e afazeres que prendem o indivíduo à sua mera existência pura e simples.

Seria responsabilidade da escola apresentar o iniciado ao “mundo” de possibilidades e de perguntas, para que ele encontre as respostas que mais lhe couberem. Cabe apresentar-lhe um local de indagações que ainda não foram respondidas ou, se foram, necessitam ser reinterpretadas. Enfim, garantir que ele leve os iniciados a questionamentos, não somente respostas prontas e acabadas.

Nesta esfera, o professor seria o que poria fim a essa abstração de “tempo de aprender”, como se o aprender tivesse um tempo estabelecido, como característica prática. Ele - professor é um “servo livre” e deve sempre atuar contra a lógica de produção que “assujeita” em nome da *dzoé* (existência) do animal *laborans*.

Nossa proposta de “retorno” pretende que ele não seja da esfera do *dzoé* (existência) do animal *laborans*. Por exemplo, não deve se vincular - de maneira exclusiva - a valores e objetivo prático criar cidadão, moldar profissionais etc. Sabemos que tais ideais são valores

cultuados pela modernidade, mas é por esse motivo que essa ideia não deve ser repassada por esse espaço de liberdade. Ele precisa ser uma espécie de espaço atemporal (*suspensão*) e nuclear entre polos: entre a vida e as demandas da existência. Isso aproxima-se ao que Manzi (2023) afirma: “não se deve perguntar qual é o papel da escola para a sociedade, mas qual o papel da sociedade para a escola?” (p. 08).

Consequentemente, nossa ideia de escolarização se contrapõe aos ideais e valores da sociedade moderna do *homo faber*, pois, para este, o mundo se resumiria numa produtividade (fabricação) retilínea de novidades artificiais. Esta condição humana não entende outra forma de existir. A produtividade e seus números e valores seriam sua ação perante a vida. Nossa ideia se vincula ao *amor mundi* arendtiano, ou melhor, à civilização comum, vivendo em um mundo compartilhado não apenas entre nós, humanos, mas entre toda vida em suas quase infinitas formas.

Deve ser ensinado, aos iniciados, a essência da vida comum e não apenas a existência humana. Logo, isso significa que devemos ensinar nossos iniciados a proteger a vida no mundo para outras gerações. Nesse preceito, a escola que propomos deve fomentar um ideal de vida comum no planeta, fora das necessidades, do *homo faber* e sua fabricação, e do animal *laborans* e sua diminuição de sofrimento no existir.

E isso deve ocorrer, ainda que seja claro que anseiem impedi-lo, desvinculando-o de seu ser natural comum, obrigando-o a objetivos que não são seus. Essa ainda é a melhor forma - e mais livre e democrática - do iniciar: do convívio comum e da *natalidade* (de um novo indivíduo que chega ao nosso velho mundo). Então, na atualidade, necessitamos reinventar o convívio; devemos fazer isso para que ele permaneça vivo para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Odílio Aguiar. Condição humana e educação em Hannah Arendt. **Revista Educação e Filosofia**, v. 22, n. 44, p. 23-42, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1965>. Acesso em: 15/10/2022.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 853-865, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28267>. Acesso em: 16/09/2022.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. **Formando professores profissionais: Quais estratégias**, p. 23-35, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941889/mod_resource/content/1/Cap_01-%20Perrenoud%20profissionalismo.pdf. Acesso em: 17/09/2022.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Trad. André Duarte; Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

_____. **A vida do espírito**. Tradução: Antônio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

_____. **Crises da república**. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

_____. Responsabilidade Pessoal sob a Ditadura. In: _____. **Responsabilidade e Julgamento**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004b.

_____. Reflexões sobre Little Rock. In: _____. **Responsabilidade e julgamento**. Ed. Jerome Kohn. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004c.

_____. **Karl Marx y la tradición del pensamiento occidental**, Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona, 2007.

_____. **A promessa da política**. Tradução: Pedro Jorgensen Junior. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro William Barbosa de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro William Barbosa de Almeida. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011a.

_____. O que é autoridade? In: _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro William Barbosa de Almeida. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011c.

_____. **Sobre a revolução**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011d.

_____. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia. 13ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forense-Universidade, 2020.

BERTOLAZO, Ivana Nobre. **O conceito de espaço da aparência em Hannah Arendt**. *Ciência e Humanidades*, v. 4, p. 1-21, 2013.

BLUMENBERG, Hans. **O riso da mulher trácia**. Uma pré-história da Terra. Lisboa: Editora Difel, 1994.

BOÉTIE, Etienne de la. **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CANOVAN, Margaret. Introdução. In: _____. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. rev. Revisão de Tradução Adriano Correia, introdução de Margaret Canovan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

COELHO, Ildeu Moreira. **Universidade, pensamento e formação de professores**. 2018. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ildeu-Moreira-Coelho.pdf>. Acesso em: 23/01/2023.

CORREIA, Adriano [et al]. Educação. In: **Dicionário Hannah Arendt**. - 1. ed. - São Paulo: Edições 70, 2022.

_____. Pensar o que estamos fazendo. In.: ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução por RAPOSO, Roberto. 13ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

_____. Quem é o animal laborans de Hannah Arendt? **Revista de Filosofia Aurora**, v. 25, n. 37, pág. 199-222, 2013. Disponível em: <https://www.anpof.org/periodicos/revista-de-filosofia-aurora/leitura/512/22612>. Acesso em: 23/06/2022.

_____. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 811-822, set./dez. 2010.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017.

DIEZ, Carmen Lucia Fornari; MARCON, Simara Bertotto Westphal; DOS SANTOS, Vanice. **Paidéia e os caminhos da educação**. *Revista Barbarói*, n. 46, p. 22, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/8468>. Acesso em: 09/12/2022.

DUARTE, André Macedo. Modernidade, biopolítica e violência: a crítica arendtiana ao presente. In: DUARTE, André Macedo; LOPREATO, Christina; MAGALHÃES, Marion Brepohl. **A banalização da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

DUARTE. **O pensamento à sombra da ruptura**: política e filosofia em Hannah Arendt. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2000.

ELIZALDE, Rodrigo; GOMES, Christiane. Ócio e recreação na América Latina: conceitos, abordagens e possibilidades de ressignificação. Polis. **Revista Latinoamericana** , n. 26 de 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3259573>. Acesso em: 24/02/2023.

FELICIANO, Ana Lúcia; OLIVEIRA, José Luiz de. A Era Moderna na Concepção de Hannah Arendt: do nascimento histórico com o homo faber ao desenrolar sob o signo da laborização. **Revista Reflexões**, Fortaleza, Ceará , Ano 7, Nº 13 - Julho a Dezembro de 2018. Disponível em: <https://revistareflexoes.com.br/artigos/a-era-moderna-na-concepcao-de-hannah-arendt-do-nascimento-historico-com-o-homo-faber-ao-desenrolar-sob-o-signo-da-laborizacao/>. Acesso em: 05/07/2022.

FERNANDES, Claudio Domingos. **Natalidade e educação em Hannah Arendt**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-21122020-122417/pt-br.php>. Acesso em: 12/08/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Mayara de. Hannah Arendt: **A crise na educação como crise da modernidade**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, SP. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12191?show=full>. Acesso em: 24/11/2022.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996.

GODOY, Paulo Roberto Teixeira. org. **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Editora UNESP. 2010.

GOULART, Maria. Stella. Brandão. **O poder dialógico: de Arendt a Habermas**. Pesquisas e Práticas Psicossociais 7(1), São João del-Rei, MG. 2012. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Volume7_n1/Goulart.pdf. Acesso em: 28/12/2022.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 2003.

HEIDEGGER, Martin. O Fim da Filosofia e a Tarefa do Pensamento. In: **Conferências e Escritos Filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HOBUSS, João. Aristóteles e a Possibilidade da Mudança de Caráter. **Revista Dois Pontos**, v. 10, n. 2, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/32236>. Acesso em: 10/06/2022.

HOOKS, bel. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MANZI, Ronaldo. **Tempo livre enquanto uma potencialidade**: Uma reflexão sobre a escola a partir de Masschelein e Simons. Revista educativa. No prelo. 2023.

_____. **Uma leitura sobre ideologia, mídia e educação - O que é real e o que é ficção**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

_____. ROSA, Antonio Henrique. Aspectos políticos na formação de professores na atualidade: uma crítica a partir de Hannah Arendt. **Revista Educação Política UFU**. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67729/36090>. Acesso em 14/05/2023.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

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

MUÑOZ, Cristina Sánchez. **Hannah Arendt. El espacio de la política**. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2003.

OLIVEIRA, Luciano. **10 lições sobre Hannah Arendt**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PADILHA, Marcela do Nascimento. O conceito de espaço público como suporte para análise de cidades com patrimônio histórico-arquitetônico protegido. **Revista Geográfica de América Central**. Número especial EGAL, Costa Rica, 2011, pp. 1-21. Disponível em: <https://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal/13/teoriaymetodo/conceptuales/05.pdf>. Acesso em 22 de janeiro de 2023.

PEREIRA, Adriana Soares. **Metodologia da pesquisa científica** [recurso eletrônico] / [et al.]. – 1ª ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 1 e-book. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/>. Acesso em: 10 dez 2020.

PEREIRA, Geraldo Adriano Emery. **Juízo e espaço público**: uma relação em permanente tensão no pensamento político de Hannah Arendt. 2005. Dissertação de mestrado em Filosofia - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2005. Disponível em repositorio.ufmg.br/handle/1843/ARBZ-7FYPWA. Acesso em: 03/01/2023.

PLATÃO. **A República**. Introdução, Tradução e notas: Maria Helena da Rocha Pereira. 7ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. **Escola, produção, igualdade**. Trad. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral. *Pro-Posições*, v. 29, n. 3 (88), p. 669-686, set./dez., 2018. Disponível em: SciELO - Brasil - Jacques Rancière - escola, produção, igualdade Jacques Rancière - escola, produção, igualdade Acesso em: 05/12/2022.

RICCI, Maria Teresa. O ideal do otium e a modernidade: “não trabalhem nunca”. **EXILIUM Revista de Estudos da Contemporaneidade**, v. 2, n. 2, p. 109-124, 2021. Disponível em: periodicos.unifesp.br/index.php/exilium/article/view/12220. Acesso em: 12/12/2022.

ROLLE, Carolina. Narrar Boedo desde el Ocio hiperactivo. **Significação: revista de cultura audiovisual**, v. 42, n. 44, p. 359-372, 2015. Disponível em: Revista - USP Acesso em: 03/01/2023.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. Trad. Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Mauro Sérgio Santos da [et al]. **A relação entre educação e política a partir de Hannah Arendt**: uma reflexão acerca do fenômeno “Escola sem partido”. 2021. Disponível em: repositorio.ufu.br/handle/123456789/32032. Acesso em: 27/12/2022.

SILVA, Rafael Furtado da. O conceito arendtiano de educação. **Pensar - Revista Eletrônica da FAJE**, Belo Horizonte - MG - 7 dez. 2018. Disponível em: www.faje.edu.br/periodicos/index.php/pensar/article/view/4141. Acesso em: 28/02/2023.

SONTHEIMER, K. Prefácio. In: ARENDT, H. **O que é política**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, RJ. 1993.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Crise da sociedade, crise da educação: desafios políticos e perspectivas pedagógicas para a educação escolar. *Educativa*, Vol. 23, 2020. **Revista Educativa PUC Goiás**. GO. 2020. Disponível em: seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8749. Acesso em: 10/09/2022.

VICENTE, José João Neves Barbosa. Breve introdução à questão da autoridade em Arendt. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 11, n. 1, p. 245-254, 2015. Disponível em: www.redalyc.org/journal/5766/576664618016/html. Acesso em: 05/06/2023.

XAVIER, Glauber Lopes. **Hannah Arendt e a dignidade da política**. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283155587_Hannah_Arendt_e_a_dignidade_da_politica. Acesso em: 25/07/2022.

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth, **Hannah Arendt. Una biografía**. Ediciones Paidós Iberica, Barcelona, 2006.