UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

THIAGO MIRANDA DOS SANTOS MOREIRA

Habitar o ofício: tempo livre, responsabilidade e autonomia n o contexto da escola pública

São Paulo
2020
Thiago Miranda dos Santos Moreira

Habitar o ofício: tempo livre, responsabilidade e autonomia n o contexto da escola pública

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação

Orientador: José Sérgio Fonseca de Carvalho

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

M 835
Moreh

Miranda dos Santos Moreira, Thiago
Habitar o ofício - tempo livre, responsabilidade e autonomia no contexto da escola pública / Thiago Miranda dos Santos Moreira; orientador José Sérgio Fonseca de Carvalho. -- São Paulo, 2020.
128 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Escola Pública. 2. Educação. 3. Hannah Arendt. 4. Responsabilidade. 5. Autonomia da Escola. I. Sérgio Fonseca de Carvalho, José , orient. II. Título.

Nome: MOREIRA, Thiago Miranda dos Santos
Título: Habitar o ofício: tempo livre, responsabilidade e autonomia no contexto da escola pública.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr._____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

A Ivani e Carlos, que me obrigaram a ir para a escola, e Bethânia, que ainda não sabe a falta que me fez.

AGRADECIMENTOS

Eu não fui o melhor aluno. Aprendi a modular bem meu comportamento para atender as exigências dos professores e as expectativas de meus pais sem precisar me dedicar aos estudos com muito afinco. Assim, embora passasse as minhas manhãs na escola envolvido em quaisquer atividades que costumam ocupar a mente de um adolescente no final dos anos 90, eu tirava boas notas e não desrespeitava os professores, o que me assegurava um bom equilíbrio entre os elogios e as reclamações nas reuniões de pais. Era, portanto, um aluno mediano. Tão mediano que Dirceu, vice-diretor da escola onde eu cursei todo Ensino Fundamental II e parte do Ensino Médio, gargalhou ruidosamente no meio do pátio quando soube que eu iria para o CEFAM. *Vai ser professor para pagar tudo o que fez a gente passar, né?*, me disse enquanto tentava recuperar o fôlego.

Este é um trabalho composto por muitas vozes que, direta ou indiretamente contribuíram para esse trabalho. A primeira delas talvez tenha sido a do Dirceu, ainda que na forma de uma gargalhada debochada. Seja como for, dezoito anos depois eu pude retornar à escola pública não apenas como profissional, mas também como pesquisador. Assim, gostaria de começar agradecendo a todas as pessoas com quem tive a oportunidade de conviver enquanto fui aluno: as *tias* da limpeza, merendeiras, secretárias, professoras e professores, coordenadores pedagógicos, gestores e todos os profissionais da EE Seminário que fazem ou fizeram da educação mais do que um meio de ganhar a vida, mas uma forma particular de estar no mundo. Agradeço também aos profissionais do CEFAM Samuel Cremm de Itapecerica da Serra, onde cheguei por mero acaso e pude descobrir, ainda jovem, a dignidade do ofício docente e da escola pública.

Agradeço aos professores, professoras e demais profissionais da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O curso de Pedagogia foi fundamental para meu amadurecimento intelectual e profissional, contribuindo decisivamente para que eu pudesse me tornar o professor que eu sou hoje. Aos membros do Grupo de Estudos sobre Educação e Pensamento Contemporâneo, onde eu encontrei companheiros que me ensinaram, em ato, o significado da palavra *philia*. A leitura intelectualmente rigorosa e a disponibilidade para a discussão que encontrei nos companheiros desse grupo foram elementos fundamentais para não perder o rumo das ideias e para sacodir o pó de giz que vai se cumulando com o passar do tempo. Foi graças à colaboração generosa de cada membro que as experiências aqui narradas puderam deixar de ser meros *causos* contados na mesa dos bares para se tornar objeto de exame e reflexão. Agradeço em particular à companhia sempre calorosa dos amigos Deni, Anita, Lígia, Jana e Mari, com quem compartilhei de maneira intensa muitas das ideias, tropeços e desejos

do projeto inicial e do tortuoso percurso desse trabalho, além de muitas saideiras intermináveis. Agradeço às professoras Vanessa Sievers de Almeida e Maria Helena Souza Patto, cujas contribuições no exame de qualificação possibilitaram dar corpo ao que, até então, ainda não passava de um esboço.

Agradeço ao professor José Sérgio, que como professor na graduação, me ensinou que a filosofia *é abrir a caixinha das palavras para ver o que tem dentro* e ao aceitar o convite para se tornar meu orientador, possibilitou que eu iniciasse, ainda em 2012, uma trajetória da qual tenho muito orgulho. Sou grato pela orientação, pela confiança, pelas aulas, pelo grupo de estudos, por cada indicação de leitura, por cada sugestão de escrita, pelas trocas honestas de ideias, por cada conversa despretensiosa. Quando penso na companhia do Zé, me lembro sempre de Miguilim, que colocando os óculos do doutor, pôde olhar o lugar onde vivia de um novo jeito: os matos escuros de cima do morro, a casa, a cerca de feijão-bravo e são-caetano, o céu, o curral, o quintal, gado pastando perto do brejo, o florido de são-josés, como um algodão, o verde dos buritis, na primeira vereda. "O Mutum era bonito! Agora ele sabia". Zé, obrigado por me ensinar a olhar a escola com os olhos de Miguilim. Ela é realmente bonita! Agora eu sei.

Agradeço também à família Mançano, pelo acolhimento num momento difícil, em particular à Miriam e Luiza, que tiveram um trabalhão para me convencerem a prestar o vestibular, quando eu nem sonhava em retornar para a sala de aula. Obrigado pela generosidade e carinho. Sou grato aos colegas da escola pública com quais tive o prazer de trabalhar nesses anos e com quem aprendi e aprendo todos os dias sobre os desafios cotidianos e a dignidade do ofício docente: Daniela Cristina, Ilma, Marina, Angélica, Andréia, Suzi, Jhony, Cidinha, Lindaura, Valeska, Elaine, Janine, Cristina, Giseli, Fabi, Leandro, Loraine, Anderson, Selma, Marco, Vanda, Daniela Marino, Juliane, Ângela, Rita, Keli, Paula, Camila e todos aqueles que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos nas querelas intermináveis da escola. E em especial à Lisandra, cuja coragem, confiança, compromisso e competência me inspiraram enormemente na finalização desse trabalho.

Agradeço aos amigos, que são a família que a gente escolheu: Bruna, Paulo, Fran e Túlio, Mariana Maria (especialmente pelo maravilhoso trabalho de revisão do primeiro capítulo), Giovana e Diogo, Toni, Ivan, Juliana Andrade e Leo, Yuri Scardino, Nathália Souza, Eugênia e Rafa, Guaciara e todos aqueles que compartilharam momentos deliciosos nas reuniões caseiras, nas mesas de bar e nas discussões acaloradas sobre escola e educação. Agradeço particularmente a Alexandre e Janaína por permanecerem e por trazerem de presente a Ana Luiza. E ao Éder, por ter se tornado, além de um grande amigo, um parceiro profissional

e intelectual. Agradeço também à família que eu não escolhi, mas que ganhei de presente: meus pais, Ivani e Carlos, minhas irmãs, Zuleica e Francine, meus sobrinhos, Guilherme e Heloísa, meus cunhados, André e Delei. Essas pessoas talvez não saibam, mas me fizeram muita falta nos momentos em que, ao invés de estarmos juntos, eu precisava me dedicar à elaboração dessa dissertação. Deixo aqui registrado minha gratidão pela paciência e compreensão da importância da minha tarefa.

Por último, agradeço à Elisa companheira de uma vida, que me ensina todos os dias que o amor não é feito apenas do fogo que nos toma quando conhecemos *alguém*, mas tem como substância a admiração e as promessas que tentamos cumprir na dura – mas incrível – tarefa de construir nosso lar em solo firme. Incapaz de dizer tudo que eu gostaria, agradeço parafraseando Caetano, de quem aprendi a gostar de contigo: obrigado pela tua presença, que transborda pelas portas e janelas, se espalha nos campos derrubando as cercas, mantém sempre teso o arco da promessa e é a coisa mais bonita em toda natureza. Obrigado também pela confiança, pela paciência, pelos projetos, pelas conversas – que de um modo ou de outro, ecoam nessas páginas –, pelas revisões intermináveis dessa dissertação, pelo respeito e pelas muitas formas de *festê*. Tenho muito orgulho de estar ao seu lado, da mulher que você e de tudo que temos feito juntos. Obrigado pelo privilégio de poder ser amado por você.

Você deve aprender a baixar a cabeça
E dizer sempre: "Muito obrigado"
São palavras que ainda te deixam dizer
Por ser homem bem disciplinado
Deve, pois, só fazer pelo bem da Nação
Tudo aquilo que for ordenado
Pra ganhar um Fuscão no juízo final
E diploma de bem comportado
Gonzaguinha – Comportamento Geral

¿Qué cosa fuera, qué cosa fuera la maza sin cantera?
Un amasijo hecho de cuerdas y tendones
Un revoltijo de carne con madera
Un instrumento sin mejores pretensiones
Que lucecitas montadas para escena
¿Qué cosa fuera, corazón, qué cosa fuera?
¿Qué cosa fuera la maza sin cantera?
Un testaferro del traidor de los aplausos
Un servidor de pasado en copa nueva
Un eternizador de dioses del ocaso
Júbilo hervido con trapo y lentejuela
Mercedes Sosa – La Maza

RESUMO

MOREIRA, Thiago Miranda dos Santos. Habitar o ofício: tempo livre, responsabilidade e autonomia no contexto da escola pública. 2020. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

A presente dissertação constitui-se como um exercício de pensamento sobre o papel da *responsabilidade docente*, tal como concebida por Hannah Arendt, no contexto da escola pública. Embora não seja uma pensadora da educação, Arendt a compreende como uma das atividades fundamentais das sociedades humanas, relacionada ao fato de que as crianças nascem não apenas para a vida, mas para o mundo. A chegada de novos seres em um mundo velho, nos coloca diante da questão elementar a respeito de como iniciá-los em um conjunto de normas, símbolos, artefatos, linguagens e culturas. Para a autora, educar as novas gerações, implica, portanto, uma dupla *responsabilidade*: pelas crianças e pelo mundo comum, que deve continuar sendo um lar adequado para estes recém-chegados. Neste trabalho, procura-se intercalar a narrativa de cenas do cotidiano escolar e a análise teórica para pensar sobre as condições institucionais podem dificultar ou favorecer a emergência de uma ética da responsabilidade docente. Com o fito de dar materialidade aos conceitos, parte-se das experiências vividas como docente em uma escola pública na cidade de São Paulo, que tomam a forma de histórias que ilustram as discussões em foco. Assim, a narrativa de uma cena ou de um acontecimento é articulada à análise conceitual, em um movimento argumentativo que se repete nos três capítulos da dissertação. No primeiro, apresenta-se o conceito de educação e seu sentido público como fundamento do ofício docente, bem como a relação entre a materialidade da escola e o princípio da *skholé*, de Jacques Rancière. O capítulo seguinte apresenta uma análise mais detida sobre o conceito de responsabilidade na obra da Arendt para refletir a respeito do significado político de sua renúncia por aqueles que fazem da docência uma profissão. Por último, procura-se articular as discussões apresentadas nos dois primeiros capítulos por meio do conceito de *autonomia da escola*, de José Mário Pires Azanha, buscando encontrar modos possíveis de se habitar o ofício de professor, assumindo a responsabilidade que dá sentido à educação na concretude de uma escola no presente.

Palavras-chave: Escola Pública. Hannah Arendt. Filosofia da Educação. Responsabilidade Docente. Autonomia da Escola.

ABSTRACT

MOREIRA, Thiago Miranda dos Santos. To embody teaching: *skholé*, responsibility and autonomy in the public school. 2020. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020

This dissertation is a thinking exercise about the role of teaching responsibility, as conceived by Hannah Arendt, in the context of the public school. According to the author, the fact that human beings are born not only for life but also for the world, imposes on us the inevitable question regarding the initiation of newcomers. Because they arrive as foreigners in an old world, full of artifacts, symbols, complex rules, cultures, languages and it is the task of adults to present this symbolic and material legacy, enabling children to become inhabitants of the world. Arendt gives the name of education to this initiation process a task that requires those who are in the world the longest to take responsibility for both children, so that they develop safely, and for the world, which must remain a suitable home for these newcomers. In this dissertation, it is sought to interweave the narrative of scenes from everyday school and the theoretical analysis to think about which institutional conditions can hinder or favor the emergence of the teaching responsibility. It starts from the experiences lived as a teacher in a public school in the city of São Paulo, which take the form of stories that illustrate the discussions, with the aim of giving materiality to the concepts. Thus, the narrative of a scene or an event is linked to conceptual analysis, in an argumentative movement that is repeated in the three chapters of the dissertation. The first presents the concept of education and its public sense as the premise of the teaching profession, as well as the relationship between the materiality of the school and the principle of *skholé*, as elaborated by Jacques Rancière. The next chapter presents a closer look at the concept of responsibility in Arendt's work to reflect on the political significance of his resignation by those who make teaching a profession. Finally, we seek to articulate the discussions presented in the first two chapters through the concept of school autonomy, by José Mário Pires Azanha, seeking to find possible ways to embody the teaching, assuming the responsibility that gives meaning to education in concreteness of a school in the present.

Keywords: Public School. Hannah Arendt. Education Philosophy. Teacher Responsibility. School Autonomy.

Sumário

APRESENTAÇÃO **13**

INTRODUÇÃO..... **17**

1. TRAÇAR UM RISCO NO CHÃO: SOBRE A ESCOLA E SUA FORMA **26**

1.1. A DIGNIDADE DE SER PROFESSOR: EDUCAÇÃO E MUNDO PÚBLICO..... 28

1.2. FORMA ESCOLAR: UM NOVO MODO DE SOCIALIZAÇÃO..... 38

1.3. *FORMA-ESCOLA*: PROFANAÇÃO, SUSPENSÃO E IGUALDADE..... 43

1.4. ESCOLA E TEMPO LIVRE: A PRECARIEDADE DE UMA RELAÇÃO POSSÍVEL..... 50

2. RESPONSABILIDADE: A ABORDAGEM DE HANNAH ARENDT..... **60**

2.1. RESPONSABILIDADE PESSOAL E POLÍTICA NA OBRA DE HANNAH ARENDT..... 66

2.2. RESPONSABILIDADE E EDUCAÇÃO: OS SENTIDOS POLÍTICOS DE SUA RECUSA..... 75

2.3. A ESFERA SOCIAL E A APORIA DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA..... 82

3. HABITAR O OFÍCIO: RESPONSABILIDADE DOCENTE E AUTONOMIA DA ESCOLA..... **89**

3.1. RESPONSABILIDADE DOCENTE E AUTONOMIA DA ESCOLA: A ABORDAGEM DE JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA 92

3.2. AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE COMO FORMAS DE HABITAR O OFÍCIO DOCENTE..... 99

3.3. O CARÁTER POLÍTICO DA EDUCAÇÃO E A *PHILIA* DOCENTE..... 108

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA DEFENDER A ESCOLA PÚBLICA..... **119**

REFERÊNCIAS..... **126**

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é resultado de um exercício reflexivo acerca de inquietações e questões suscitadas pela minha experiência como professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no âmbito da rede municipal de educação de São Paulo. Procurei tecer uma reflexão, iluminada por alguns conceitos filosóficos, a partir de cenas e acontecimentos que vivi ou testemunhei durante os três anos – de janeiro de 2016 a dezembro de 2018 – em que fui professor na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Campos Claros, localizada na zona sul da cidade de São Paulo. Durante esse período, não fui um mero observador distanciado, me envolvendo, sempre que possível, diretamente nas questões e discussões em torno dos temas que permeiam essa pesquisa. Estar mergulhado no contexto da escola fez emergir, de modo inevitável, a questão sobre a objetividade pressuposta em um trabalho acadêmico, bem como o distanciamento do objeto de estudo. Uma questão que permeou todo o processo de escrita dessa dissertação.

A fim de dar corpo a essa experiência, para transformá-la em um objeto de reflexão, optou-se por partir da narrativa de acontecimentos do cotidiano escolar que pudessem disparar a reflexão acerca dos temas centrais da pesquisa. Como afirma Fernando Bárcena (2012), em "El aprendiz eterno", há duas formas de lidar com os acontecimentos e com sua dimensão de imprevisibilidade: podemos tentar dominá-los, enquadrando-os em um modelo teórico capaz de explicar racionalmente o ocorrido, diluindo, assim, seu significado. Ou podemos atribuir sentido aos fatos contando uma história sobre eles:

> Ali, onde não é possível dar uma explicação meramente casual, ali onde não há meras regularidades existem singularidades que precisam ser narradas para oferecer seu testemunho. Se estatisticamente tudo se explica, singularmente, tudo se complica, dizia Pennac. Este é o assunto: a complexa singularidade disso que denominamos educação. Se recorremos ao nosso entorno perceptivo nos damos conta de que um acontecimento rompe uma ordem estabelecida que, ao ser narrada de novo, pode chegar a ser compreendida (BÁRCENA, 2012, p. 70).

Esta dissertação constitui-se, portanto, como um esforço de compreensão do cotidiano de uma escola pública a partir da narrativa de cenas especificamente escolares. Com esse procedimento, tentei evidenciar as tensões que se escondem por trás do ordinário dos dias, sem a pretensão de articular uma descrição que aspire qualquer validade empírica generalizável. Em outras palavras, os fatos e os ajuizamentos elaborados aqui devem ser considerados a partir do contexto concreto em que foram produzidos, não devendo ser tomados como um retrato da escola no município de São Paulo ou da totalidade da experiência escolar. Destarte, procurei

seguir os indícios deixados por José Mário Pires Azanha (AZANHA, 2011) com o fito de me esquivar do “abstracionismo pedagógico”, expressão cunhada pelo autor para referir-se à

> Veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para ater-se a “princípios” ou “leis” gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas (AZANHA, 2011, p. 42).

Em sua crítica, Azanha (2011) refere-se às abordagens da escola, comuns em sua época, que tomavam traços da cultura escolar como exemplos que podiam confirmar determinada teoria. Desse modo, as paredes da sala de aula, os portões da escola, o livro didático, as práticas docentes e até a disposição das carteiras eram tomados como confirmação dos objetivos e do caráter da educação escolar. Ocorre que, de acordo com Azanha (2011) o modo de se fazer as coisas em uma escola não se desvincula da cultura específica da instituição. Tomemos como exemplo a disposição das carteiras, geralmente apontadas como marca de um caráter supostamente autoritário da escola. Em um exame vestibular ou concurso público, o enfileiramento tem por objetivo impedir que os candidatos se comuniquem uns com os outros, para garantir a legitimidade de um processo de seleção. No contexto da escola, por outro lado, não há nada que determine essa disposição, que fica a cargo de cada docente, de modo que a decisão de organizar os alunos em fileiras, em duplas, trios ou grupos maiores, depende de diversos fatores, como o objetivo da aula, a dinâmica dos alunos entre si, a quantidade de materiais disponíveis, o espaço físico, entre outros. Assim, ao ignorar a materialidade cotidiana em que certas práticas ocorrem, considerando-as autônomas e independentes do contexto, tudo o que se obtém é um “escamoteamento do real pela via – ingênua ou astuciosa – da discussão abstrata travestida de discussão teórica” (AZANHA, 2011, p. 43).

O ponto é que, segundo Azanha (1995), a escola é uma instituição que possui um tipo de cultura específica, historicamente desenvolvida, fruto de complexas relações ocorridas em um contexto determinado. Isso significa que mesmo na rede municipal de ensino de São Paulo, dificilmente podemos encontrar uma escola idêntica a outra. Cada realidade é fruto de um complexo conjunto de relações entre indivíduos diferentes, que agem individual ou coletivamente dentro de certas condições concretas. Desse modo, o fato de que duas escolas recebam a mesma verba ou que atendam crianças em condições socioeconômicas semelhantes, por exemplo, não implica que sejam idênticas. Nada impede que, o tipo de trabalho realizado em uma, seja totalmente distinto daquele realizado em outra, pois há, em cada uma delas, um “imenso fluxo de pequenos episódios, aparentemente atípicos e sem importância” (AZANHA, 2011, p. 58), que dependem de fatores diversos e complexos, determinantes para o modo de se fazer as coisas.

A proposta de transformar a experiência docente em objeto de reflexão vincula-se ao interesse nesses acontecimentos cotidianos e na aposta de que sua análise, à luz de certos conceitos teóricos, pode ser um importante meio para compreender o que se encontra em jogo em determinada escola. Como afirma Arendt (1993), a *compreensão* é uma atividade interminável, por meio da qual "aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo" (ARENDT, 1993, p. 39). É, portanto, um esforço para dar sentido ao vivido, com o intuito de que possamos continuar vivendo em um mundo onde não somos apenas agentes, mas também sofremos e padecemos com as ações de outras pessoas (ARENDT, 2010). Do ponto de vista da pensadora, tratava-se de reconciliar-se com um mundo que permitiu a instauração dos regimes totalitários e de suas instalações industriais da morte. Do ponto de vista adotado nesse trabalho, trata-se de um esforço para compreender e procurar conferir algum sentido aos eventos ocorridos no cotidiano conturbado de uma escola – a EMEF Campos Claros – na qual pude observar muitos atos de recusa da responsabilidade. Embora houvessem muitas queixas, por parte dos professores, sobre as dificuldades de se trabalhar naquela escola, pouco se fazia, coletivamente, para pensar a respeito dos desafios enfrentados e para encontrar possíveis soluções. Assim, a questão da indisciplina, por exemplo, era tratada com a repetição de uma prática que, além de não resolver o problema, incitava outros. Retornarei a isso adiante. Por ora, importa ressaltar que essa renúncia em procurar responder aos problemas comuns da escola foi um dos elementos disparadores dessa reflexão. Afinal, o que estava acontecendo?

Ocupando um lugar fronteiriço, entre a docência e a atividade de pesquisa, me permiti tatear em busca de um posicionamento em relação à experiência que, nos dizeres de Bárcena (2012), não é nem tão longe e nem tão perto, mas a uma *distância justa*. Assim, a experiência escolar incita o pensamento e a tentativa de compreensão, que permanecem ligados ao processo de escrita, em um movimento duplo: os acontecimentos desencadeiam a reflexão que, por sua vez, afina o olhar para as questões, fazendo surgir novas ideias, caminhos e possibilidades de interpretação, dando a este trabalho um caráter ensaístico, tal como descrito Jorge Larrosa (2003):

> Para o ensaísta, a escrita e a leitura não são apenas a sua tarefa, o seu meio de trabalho, mas também o seu problema. O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve, e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê (LARROSA, 2003, p. 108)

Constitui-se, portanto, como um esforço de compreensão que, mesmo tendo partido de algumas questões consideradas fundamentais, realizou-se sem um percurso pré-definido, ganhando forma no próprio processo de escrita, compartilhamento das ideias com outras pessoas, revisão, reelaboração e reescrita, à imagem de um *ensaio*, ou seja, sem a pretensão de comprovar cientificamente uma *tese* ou de testar hipóteses pré-concebidas. Procurei concentrar numa tentativa de compreender e dar sentido ao vivido, como se percorresse um caminho sinuoso e acidentado, sem saber exatamente o que buscava, o que queria e para onde iria, descobrindo tudo durante a própria caminhada (LARROSA, 2003).

Segundo Fina Birulés (2006), no prólogo da edição espanhola dos "Diários Filosóficos" de Hannah Arendt[1], a pensadora alemã dedicou-se a compreender os terríveis acontecimentos de seu tempo sem cair na tentação de enquadrá-los nas novas verdades ou de retornar às certezas passadas, como se elas pudessem ser simplesmente aplicadas para explicar qualquer experiência. Desse modo, assumia com responsabilidade os riscos de seu gesto: a possibilidade de estar errada e de ser incompreendida. Nesse ponto, a influência da pensadora para essa dissertação se manifesta para além dos aportes conceituais sobre os quais me apoio. Nessa tentativa de dar sentido à experiência docente e compreender o vivido no cotidiano escolar, procuro fazê-lo sem a pretensão de ter o todo nas mãos e assumindo a responsabilidade e os riscos por possíveis equívocos e lacunas que possam ter ocorrido.

---

1 ARENDT, Hannah. Diário filosófico: 1950 – 1973. Barcelona: Herder Editorial, 2006.

INTRODUÇÃO

Seis portões de ferro separavam o corredor das salas de aula, no primeiro andar, do pátio descoberto, que naquele dia, como em muitos outros, estava repleto de alunos. Ainda ocorriam as primeiras aulas do dia e não havia nenhuma turma no recreio, como era de se esperar. A lotação do pátio se dava por outro motivo: como era comum naquela escola, muitos professores estavam ausentes, para alegria dos estudantes e desespero dos dois inspetores, que se dividiam na tarefa de manter a paz entre cerca de oitenta adolescentes ociosos e a fiscalização dos corredores.

Na sala dois, o ar abafado era chacoalhado por um ventilador de teto, que girava lentamente enquanto o professor Laerte fazia uma exposição sobre os elementos da narrativa para a turma do 6ºB[2]. As 12 salas de aula do prédio principal ficavam localizadas no primeiro andar e eram dispostas de modo a formar um corredor comprido entre elas. Assim, no lado ímpar do corredor, os grandes vitrôs antigos – cheios de vidros quebrados, sujos, opacos ou substituídos por chapas de zinco pintadas com tinta esmalte azul marinho – eram voltados para o lado externo da escola, ao passo que no lado par, davam diretamente para o pátio. Naquele dia, como em muitos outros, mais da metade dos professores haviam faltado e seis, das quinze turmas que compunham o corpo discente da escola, estavam *de aula vaga*, preenchendo as salas de aula com o ruído característico de adolescentes ociosos.

Apesar de ter quase dois metros de altura, Laerte era um sujeito muito calmo, de voz macia e gestos suaves, que quase disfarçavam seu entusiasmo pela língua portuguesa. Naquela manhã quente de quarta-feira, seguia sua aula com bravura, esquivando-se da distração e apatia dos alunos, que se dividiam entre diversas atividades. Ao fundo da sala, Sandro, Kauê e Mayara conversavam animadamente, trocavam bilhetes, riam e davam olhadelas disfarçadas para a tela do celular, talvez contando os minutos

---

2 Mesmo formado em pedagogia e professor de ensino fundamental I, no ano de 2015, por motivos diversos, eu participei de um programa da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, chamado Docência Compartilhada. Instituído pela Portaria SME nº 5.930/13, a docência compartilhada tem por finalidade manter a presença de um professor de Ensino Fundamental I nas salas de 6º ano, de modo que a passagem dos anos iniciais para os anos finais seja atenuada. De modo geral, a ideia é que o professor dos anos iniciais, seja uma figura de referência para os alunos, conectando as áreas de conhecimento por meio de projetos. Na unidade em que se passam as narrativas desse trabalho, no entanto, a atuação demandada se resumia a um auxílio ao professor especialista, para auxiliar alunos com dificuldades, policiar atos de indisciplina, retirar alunos com necessidades especiais da sala para a realização de atividades extraclasse, etc.

Sandro, apesar de ser estar cursando o 6º ano pela segunda vez, não era mau aluno: Realizava as tarefas com rapidez e compreendia com muita facilidade todas as explicações de seus professores e só fora reprovado no ano anterior pelo excesso de faltas. Do ponto de vista da escola, era um aluno indisciplinado, desinteressado, rebelde e difícil, o clássico *caso perdido*. Do ponto de vista de seus colegas, todavia, era um modelo de conduta: o mais velho da turma, corajoso, desafiador e engraçado. Frequentemente, decidia que não participaria das atividades propostas, mais como uma maneira de manter seu status entre os colegas do que para desafiar seus professores.

Naquele 13 de maio de 2016, Sandro não apenas se recusava a participar da aula, mas insistia em atrapalhar os demais colegas, escondendo seus materiais, fazendo comentários debochados, causando risos em todos. O professor, já visivelmente impaciente, porém sem alterar o tom de voz, seguia solicitando gentilmente que Sandro parasse de circular pela sala, de importunar os colegas e de interromper a aula. Faltavam cerca de vinte minutos para o fim da aula quando, vendo-se ignorado solenemente pelo estudante, o professor Laerte dirigiu-se até a porta e pediu: *Na minha aula, ninguém fica sem fazer nada. Por favor, retire-se e vá para a diretoria*. Como quem conquistava um prêmio em uma competição importante, o jovem se retirou, ostentando um sorriso triunfante e debochado.

Sandro era antigo na escola e foi recebido na diretoria com um sonoro *mas de novo?* Seguem-se os procedimentos de praxe: o registro em um caderno de ocorrências, o aviso – tantas vezes repetido – de que *na próxima vez, seremos obrigados a convocar os responsáveis*, um pequeno e desanimado sermão sobre a importância da escola para *quem quer ser alguém na vida* e a sentença final *agora volte para a aula e trate de respeitar seu professor*.

Durante intervalo, na sala dos professores, Laerte compartilhava sua indignação com os demais: *já é a quinta vez que expulso um aluno da sala e ele retorna*. A comoção é geral: *Ah, mas aqui é assim mesmo*; *o professor tá sempre errado. Só os alunos que são os coitadinhos*; *a gente manda pra fora e a direção não faz nada. Tira toda nossa autoridade desse jeito.* Os lamentos são interrompidos apenas quando o diretor entra bruscamente na sala. *Sei que é o intervalo de vocês, mas só quero dar um recado bem rápido. Gente, lugar de aluno é na sala de aula! Não adianta mandá-los pra diretoria que não podemos fazer nada aqui embaixo. Não adianta tentar se livrar do problema porque vamos mandá-los de volta*. Ninguém respondeu. O silêncio constrangedor só foi quebrado por uma voz, que murmurava no canto da sala: *essa direção só sabe passar a mão na cabeça dos alunos e depois quer que a gente faça alguma coisa*. A indignação – em suas diferentes formas – repete-se diversas vezes na Escola Municipal de Ensino Fundamental Campos Claros, localizada no bairro de mesmo nome na Zona Sul de

São Paulo[3]. A cena narrada – na qual um professor expulsa um aluno da sala de aula apenas para que ele retorne depois de alguns minutos – repete-se diariamente durante todo o ano letivo.

Não obstante esteja localizada na periferia da cidade, o perfil dos alunos é diversificado e, como outras escolas públicas, enfrenta problemas comuns, como a falta de verbas, indisciplina dos alunos, infraestrutura precária, falta de materiais, absenteísmo docente, entre outros. Por outro lado, é uma unidade considerada *tranquila*, isto é, trata-se de uma escola que não enfrenta problemas graves de violência. Ainda assim, todos parecem concordar com o fato de que a indisciplina é o mais grave problema da escola e, para os professores, a maior evidência disso é a quantidade de alunos expulsos das aulas todos os dias.

O quadro é conhecido por muitos daqueles que trabalham em uma escola: durante a aula, um aluno recusa-se a participar das atividades propostas, atrapalha os colegas, procura confusão e age como se não houvesse um professor presente. Há muitas formas de lidar com esses casos em sala de aula, porém, no momento em que se esgotam os meios de persuasão ou coerção, resta ao professor, já sem paciência, o último recurso: retirar o aluno da sala de aula e encaminhá-lo para a diretoria, onde a equipe gestora ou pedagógica da escola deveriam supostamente tomar as providências para solucionar o conflito. Quando se trata de um aluno considerado ideal, conversam e registram uma ocorrência em um caderno criado especificamente para isso[4] – e geralmente apresentado aos pais durante as reuniões – ressaltando que na próxima vez, serão severamente punidos. Nos casos de alunos reincidentes, passam direto para a punição, que geralmente é uma advertência por escrito, a convocação para os pais ou algumas sanções, como a perda do recreio durante certo período de tempo, o veto na participação de alguma atividade recreativa e, somente em casos considerados mais graves, suspensão das aulas por alguns dias. Na maioria dos casos, após os procedimentos de praxe, os alunos retornam para a sala de aula.

A expulsão de um aluno da sala de aula pode adquirir significados diversos: para os professores, funciona como um meio de neutralizar um fator que impede a continuidade da aula; uma forma de restaurar sua autoridade, de conquistar o respeito dos demais alunos ou

---

3 Todos os nomes de alunos e funcionários, além dos dados de identificação e localização da unidade escolar, foram modificados.

4 Há um livro de ocorrências para cada turma de alunos, onde são registrados os fatos importantes referentes a cada aluno. O objetivo é manter um registro que sirva para informar a escola sobre o comportamento ou sobre quaisquer incidentes que venha a ocorrer com um estudante. Esses cadernos são apresentados aos pais em cada reunião, de modo que funcionam como uma “ficha corrida” do aluno durante o ano letivo.

ainda como uma punição exemplar. Para os alunos, pode ser a oportunidade de mostrar aos seus colegas sua personalidade desafiadora, destemida e independente ou mera incompreensão dos códigos – explícitos ou não – que regem o cotidiano escolar. Seja qual for o caso, o fato é que, na escola da Vila Campos Claros, todos os dias, há uma fila de seis ou sete alunos aguardando para conversar com o diretor da unidade. No início do ano letivo a cena se desenrola como descrito: o aluno é recebido pelo diretor da escola ou por um dos coordenadores pedagógicos e, após ser repreendido, retorna para a sala de aula. Mas o trabalho da equipe de gestão e de coordenação pedagógica não se resume à mediação de conflitos entre alunos e professores: há um extenso trabalho burocrático a ser realizado, além do atendimento ao público geral e aos pais e mães de alunos, problemas com a manutenção do prédio, brigas entre os estudantes, entre outras tarefas cotidianas. Assim, com o passar dos dias, o diretor, seus assistentes e os coordenadores pedagógicos passam a ignorar a fila de alunos reunidos no saguão e a cada quarenta e cinco minutos, quando se encerra um período de aula, apenas enviam os alunos de volta para suas salas. Assim, se o objetivo da medida é a restauração da ordem na escola ou a punição exemplar para coibir atos de indisciplina dos alunos, no fim do mês de março a prática deixou de ser eficaz. É como se, repetindo-se diariamente, o ato fosse esvaziado de qualquer sentido disciplinar para se tornar apenas um teatro absurdo, no qual a expulsão não passa de um mero passeio até a secretaria.

É evidente que determinados comportamentos por parte dos alunos podem até mesmo impossibilitar que a aula ocorra, de modo que é perfeitamente compreensível que os professores procurem meios para tentar neutralizar as interferências no andamento das atividades. Mas o que aparentemente é uma solução, torna-se um problema quando a prática é repetida indiscriminadamente pela maioria dos professores da escola, de modo que o fluxo de alunos torna o trabalho da direção inviável. Se, a princípio, parece razoável que um aluno expulso da sala pelo professor seja advertido e até mesmo suspenso das aulas como punição por sua conduta, o que fazer quando o problema se repete diversas vezes com um número cada vez maior de alunos?

Desse modo, a prática – ainda que seja razoável em muitos casos – não tem servido para auxiliar os problemas de indisciplina, uma vez que os alunos costumam reincidir muitas vezes. Além disso, o volume dos casos a serem mediados pelo diretor e coordenadores pedagógicos passa a afetar suas outras tarefas, de modo que a indisciplina dos alunos passa a ser ignorada. O que a prática de expulsar os alunos da sala produz, portanto, parece ser apenas uma solução temporária para que uma aula possa ocorrer uma vez que o problema persiste. Esse é o motivo

pelo qual, muitas vezes, o próprio diretor passa a ignorar os problemas e apenas pede que os estudantes retornem para suas salas ao fim de cada período.

Ora, toda escola enfrenta problemas e nos parece razoável que os docentes e demais membros da equipe da escola possam se debruçar sobre eles, refletindo a respeito do que estão fazendo e ponderando acerca de outros possíveis meios de lidar com as questões que surgem no dia-a-dia – principalmente aquelas com potencial de afetar o andamento dos trabalhos administrativos e pedagógicos da unidade. Na EMEF Campos Claros, no entanto, não se fala abertamente do assunto e a cena segue se repetindo ano após ano, numa triste versão pedagógica do mito de Sísifo[5]. Instaura-se, então, uma disputa velada – entre a direção da escola e o corpo docente – acerca de quem seria, de fato, responsável por lidar com a indisciplina dos estudantes.

Do ponto de vista docente, expulsar os alunos da sala para que sejam punidos pela direção é a única alternativa nos casos em que os alunos extrapolam alguns limites. Ao solicitar que os alunos retornem para a sala de aula, o diretor estaria contribuindo para minar a autoridade dos professores, já que o comportamento inadequado não produziria nenhuma consequência. Observa-se, assim, um forte sentimento de impotência docente diante da atitude desafiadora de alguns estudantes, supostamente causada pela omissão da equipe gestora da escola.

O diretor da escola, por sua vez, defende-se afirmando que os alunos têm o direito de estar em aula e que não é possível expulsar ou transferir alunos com os quais os professores são incapazes de lidar, exigindo que encontrem um jeito diferente para resolver os problemas que surgem em sala de aula. Afirma, ainda, que a responsabilidade pelos problemas que ocorrem dentro da sala de aula é unicamente dos professores e que esses *deveriam descer do pedestal de ouro e dar mais atenção ao projeto político pedagógico da escola*[6]*, que preconiza métodos de*

---

5 Personagem da mitologia grega condenado pelos deuses a empurrar incessantemente uma pedra até o alto de uma montanha, de onde ela torna a rolar, reiniciando todo o trabalho, caracterizando o absurdo da tarefa.

6 O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição é um instrumento criado após a constituição de 1988, que visa assegurar a autonomia das instituições escolares. Regulamentado pela Lei 9394/96 (LDB), procura deixar a cargo das instituições de ensino a elaboração de sua proposta de trabalho, visando atender às especificidades das comunidades escolares. Em tese, sua elaboração é de responsabilidade coletiva, mas nem sempre sua construção é uma prioridade e não são raros os casos que se trata apenas de mais um papel para ser preenchido. Ao referir-se ao projeto pedagógico como possibilidade de resolução dos problemas enfrentados pelos professores, o diretor da escola pretende que o documento seja norteador das práticas, uma vez que veicula certa visão a respeito das práticas pedagógicas, como afirma um trecho do documento: “Embora seja um grande desafio, desejamos abandonar uma educação tradicional, que marginaliza e exclui alguns estudantes na aplicação de uma metodologia ultrapassada, na seleção de conteúdos programáticos muitas vezes fragmentados e desvinculados da vida dos mesmos, sem despertar o interesse devido, centralizado na postura autoritária do professor que ainda se julga ser o único detentor do conhecimento” (2017). Não obstante, o aparente alinhamento com os valores da democracia – na forma apregoada pelos modernos discursos educacionais – vale ressaltar que o Projeto Pedagógico da escola é um

ensino voltados para uma formação crítica do aluno. Além disso, o diretor e os coordenadores pedagógicos se queixam com frequência a respeito da futilidade que leva os professores a expulsarem os alunos da sala de aula: *não são poucas as vezes que eu estou lidando com um problema sério e sou interrompido para mediar um conflito entre o professor e um aluno que não trouxe o caderno para a escola*.

Eis os termos da disputa: de um lado, professores ressentidos, tanto com o comportamento dos alunos, quanto com a postura do diretor da escola. Impotentes, lamentam-se com frequência do quanto são desrespeitados, e impossibilitados de realizar o seu trabalho. Do outro, um diretor que se defende dizendo que a gestão da sala de aula é tarefa docente e não sua e que os professores deveriam repensar seus critérios antes de expulsar alunos da sala indiscriminadamente. Todavia, essa não é uma disputa declarada e, oficialmente, o problema não existe. A questão não é tema de reuniões pedagógicas ou do conselho de escola, nem é tratada nos momentos de formação. Tampouco emerge nos momentos de avaliação coletiva, em que todos parecem operar sob um acordo tácito de não criar polêmicas *pra reunião terminar logo e a gente poder ir pra casa*. A tensão vem à tona quando um caso pontual é trazido para uma reunião pedagógica – seja pelos docentes, seja pela equipe gestora –, sempre em um tom acusatório e pouco propositivo, isto é, com professores e diretor se acusando mutuamente sobre quem seria o responsável pela situação da escola.

Sentindo-se desamparados pela direção da escola e de mãos atadas diante do problema, os professores tendem a adoecer, perdendo horas ou até dias de trabalho, dificultando a organização e agravando os problemas. Não há um dia sequer em que todos os docentes estejam presentes e nos piores dias, até metade dos alunos deixam de ter aulas com seus professores. Os substitutos são acionados, mas sem um projeto educativo claro para a substituição eventual de aulas, torna-se evidente – para eles e para os alunos – que seu papel ali é apenas o de garantir que nada aconteça durante os quarenta e cinco minutos em que está responsável por uma turma. Ou seja, diante da ausência dos professores titulares, os professores substitutos são acionados para realizar um trabalho parecido com o da polícia, garantindo a ordem até o fim do dia.

A recusa em se criar um espaço de diálogo para que os problemas possam ser debatidos por todos cria um círculo vicioso no qual todos parecem estar perdidos, sem saber onde começa e onde termina o problema: a indisciplina dos alunos é tida como a causa do adoecimento e das

---

documento desconhecido pela maioria dos professores, uma vez que foi elaborado pela equipe de coordenação e gestão, sem qualquer participação ou até mesmo consulta dos demais membros da equipe escolar.

altas taxas de absenteísmo por parte dos docentes, o que por sua vez, é visto como a causa da indisciplina dos alunos. Essa renúncia dos adultos em assumir a responsabilidade pelos acontecimentos cotidianos não passa despercebida pelos estudantes que, ociosos, passam a dedicar-se a atividades diversas, como encontrar meios de provocar curtos-circuitos na rede elétrica da escola, causando a queda de energia, invadir laboratórios, arrombar armários e fugir das aulas dos professores substitutos. Com o fito de conter a indisciplina dos jovens, a direção da escola divide suas ações entre a barganha e a punição. Assim, adquirem brinquedos e jogos que possam entreter os jovens nas aulas vagas[7], oferecem contrapartidas aos alunos bem-comportados – como passeios, premiações para os alunos destaque e a participação em alguns projetos da escola. Ao mesmo tempo, armam emboscadas para tentar capturar, em flagrante, os alunos infratores e, frequentemente, incentivam a delação por parte dos outros estudantes. De modo que, quando um grupo de alunos se queixa de que os ventiladores das salas estão danificados, por exemplo, recebem como resposta que *esse é o preço a se pagar pela omissão dos alunos diante do comportamento dos colegas que depredam o patrimônio público*. Ou seja, ao invés de procurar responsabilizar-se pelos estudantes e pela instituição, procuram convidar os jovens a assumirem a responsabilidade que deveria ser dos adultos.

São esses – e outros, pequenos ou grandes – atos de desresponsabilização que desencadearam esta reflexão. Em uma pesquisa de iniciação científica, realizada entre os anos de 2013 e 2015, pude investigar de modo detido a concepção da autoridade docente na obra de Hannah Arendt. Diferente da forma como foi abordada pelos discursos pedagógicos desde o início do século XX, a pensadora alemã nos apresenta um fenômeno que não se vincula ao par *mando-obediência*, mas que se fundamenta na responsabilidade de um alguém. Em outras palavras, para Arendt, a autoridade não se fundamenta na superioridade natural do adulto, mas na *responsabilidade* que esse assume pelo mundo e pelas novas gerações. Em educação, isso implica compreender que a relação de autoridade sempre pressupõe uma assimetria entre os dois polos da relação pedagógica e só pode operar na medida em que o aluno reconhece em seu professor, um alguém responsável. Não se trata, portanto, de um instrumento utilizado pelos professores para obter obediência irrestrita, mas de um elemento consubstancial de uma educação concebida como um processo de iniciação dos mais jovens em uma herança simbólica compartilhada.

---

7 *Aula vaga* é o termo comum para designar os momentos em que os alunos ficam na escola, mas sem estar acompanhados por nenhum professor, ou por um substituto.

Foi munido desse aparato teórico que me deparei com o quadro descrito: uma profunda sensação de desamparo e impotência parecia tomar conta do grupo de professores, evidenciado pelas altas taxas atrasos e ausências de professores, para os quais tudo era fruto da *incompetência crônica da direção da escola, que só sabe passar a mão na cabeça dos alunos*. Ora, a questão, a princípio, parecia muito simples: os professores não podiam exercer sua autoridade uma vez que não assumiam a responsabilidade pelos alunos ou pela própria instituição. Bastava, portanto, que assumissem a agissem de modo responsável para que pudessem restaurar a autoridade perdida.

No entanto, aquilo que era nitidamente distinto na análise conceitual se mostra bem mais confuso na realidade material e cotidiana de uma escola. Um olhar mais cuidadoso me permitiu enxergar que não se tratava apenas de recusa deliberada e consciente da responsabilidade pelos problemas – ao menos não o tempo todo e nem em todas as situações, mas uma conduta que era parte de um complexo jogo de relações estabelecidas entre as pessoas e destas com a instituição escolar. Nos três anos nos quais atuei na unidade em questão pude observar diversas cenas e atitudes de desresponsabilização, mas também o contrário: pessoas que, contra todas as probabilidades, expunham-se por completo, recusando-se a obedecer a ordens sem sentido, que insistiam em transformar as aulas em acontecimentos únicos, que baseados em sua vasta experiência, eram capazes de ensinar alguma coisa ao mesmo grupo de alunos que um outro colega considerava impossível.

Para fazer frente a complexidade do problema, procurei elaborar uma reflexão acerca da instituição escolar e da condição de ser professor. Em outras palavras, trata-se de refletir acerca do sentido político da escola nos dias atuais e como esse sentido condiciona a responsabilidade e, por conseguinte, a autoridade docente. Na medida em que, como preconiza Arendt, há um vínculo fundamental entre educação e mundo público, o que significa para o professor atuar na instituição escolar? O que pode levar os professores se responsabilizarem pelo mundo, pelas crianças e pela instituição à qual se filiam? E o que faz com que renunciem a essa responsabilidade? Quais são as implicações políticas dos atos de desresponsabilização? Pode a responsabilidade operar como um fundamento para a autoridade docente e, consequentemente, para a legitimidade do trabalho pedagógico realizado no interior das instituições escolares? E, em caso positivo, seria esse fundamento compatível com as atuais condições não só da escola, mas das relações intergeracionais no mundo?

Essa dissertação divide-se em três capítulos. No primeiro deles, elaboro uma reflexão acerca da instituição escolar e de sua cultura, bem como os modos de ser professor nesse contexto específico. Em outras palavras, trata-se de pensar, a partir das reflexões de Hannah

Arendt sobre educação, a respeito de como esse processo ocorre no contexto da escola e quais as implicações desse vínculo institucional para nós, que escolhemos a docência como profissão. Assim, procura-se verificar qual a relação entre a forma como a pensadora alemã concebe a educação e a análise sócio histórica da *forma escolar*, tal como apresentada nas investigações de Lahire, Thin e Vincent (2001), procuramos compreender como a escola, tal como a conhecemos hoje, pôde se cristalizar e universalizar em nossas sociedades. Em seguida, abordo a noção de *forma-escola*, do filósofo francês Jacques Rancière, para refletir acerca daquilo que pode dar algum sentido para a tarefa docente em um mundo no qual a escola – bem como suas práticas, sua cultura e sua *forma* de realizar a iniciação em uma herança comum a todos nós – parece ter perdido sua força.

O segundo capítulo é dedicado a aprofundar a compreensão da autora a respeito da *responsabilidade* e pensar as implicações políticas de sua recusa no contexto da escola pública. Procuro também aprofundar algumas das questões levantadas para compreender quais são as condições institucionais que impedem – ou dificultam – o aparecimento da responsabilidade na escola e quais são as condições gerais do mundo moderno que podem acentuar as dificuldades encontradas.

No terceiro e último capítulo, apresento a abordagem de José Mário Pires Azanha a respeito da autonomia docente, que tem como pressuposto fundamental uma forma particular de responsabilidade docente. Procuro, desse modo, pensar modos pelos quais os professores – na medida em que se vinculam a uma instituição que possibilita a defesa de certos princípios – podem resistir às tentativas de burocratização do trabalho escolar, transformando a escola em uma comunidade de sujeitos que pensam, julgam e se responsabilizam.

.

1. TRAÇAR UM RISCO NO CHÃO: SOBRE A ESCOLA E SUA FORMA

Ai, professor! Agora que nós aprendemos a ver as horas no relógio de ponteiro o tempo parece que passa mais devagar.
Ana Maria – aluna da EMEF Campos Claros

Dizer que tempo é dinheiro é uma monstruosidade. O tempo não é dinheiro, é o tecido de nossas vidas.
Antônio Cândido

O apito da inspetora ressoa pelo pátio cheio de crianças. Embora a aula comece apenas às duas horas da tarde, o portão abre mais cedo para que todos que desejarem possam almoçar antes de ir para a sala de aula. Há quem chegue à escola de barriga cheia e, depois de deixar a mochila em um canto, vão direto procurar os colegas. Outros que, mesmo de barriga vazia, optam por aproveitar o tempo extra nos balanços e também aqueles que fazem a primeira refeição do dia. Seja qual for o caso, o apito da Wilma é implacável e mais eficaz do que a sirene estridente e pontual, graças a um aparelho que possibilita a programação dos horários e dispara o sinal na hora exata.

Enquanto Wilma organiza as filas dos alunos no pátio, subo a escada localizada na parte oposta. Algumas crianças veem minha passagem discreta, me cumprimentam de longe, enquanto passo rapidamente pelo portão que liga o saguão administrativo – onde fica a sala dos professores, secretaria, coordenação pedagógica e sala do diretor – e subo dois lances de escada até a primeira sala do corredor. Gosto de estar presente quando as crianças chegam à sala. Tenho a impressão de que uma aula se assemelha, em certa medida, aos espetáculos teatrais, nos quais três toques de uma campainha sinalizam o início da peça e minha presença é como o primeiro deles. Antes de nos cumprimentarmos, os alunos organizam a sala e eu escrevo a rotina na lousa: aula de matemática, recreio, relaxamento e leitura, estudo do sistema solar, empréstimo de livros, arrumação da sala e saída. As crianças chegam esbaforidas, falam alto, arrastam as carteiras ruidosamente para organizá-las de acordo com as atividades do dia. É o nosso segundo ano juntos e todos já sabem como nossos dias funcionam: em aulas de matemática e de estudo, senta-se em duplas, nos dias de *ateliê*, em grupos, nos dias de prova, individualmente e nos demais dias, uma configuração enfileirada, perpendicular à lousa, de modo que todos possam se olhar.

Termino de escrever a rotina e passo a organizar minhas coisas em cima da mesa, em um movimento ensaiado muitas vezes: estojo, caderno, garrafa de água, estojo com giz e apagador, os materiais impressos que serão utilizados na aula. Este é o segundo sinal. Aos

poucos, todos vão se sentando, passam a anotar as atividades do dia em seus cadernos e em dez minutos, aproximadamente, um sonora *boa tarde, terceiro ano*, ecoa pela sala para marcar o início da rotina. É o terceiro toque da campainha, anunciando o início do nosso espetáculo e aqueles que ainda não finalizaram seus assuntos infantis, sabem que, a partir desse momento, as pendências deverão ser resolvidas em outro momento.

Esse é o ritual diário que dá início às minhas aulas na EMEF Campos Claros. Obviamente, leva um tempo até que os alunos se acostumem com os movimentos, gestos e palavras que, repetitivamente, marcam o ritmo de nossos dias. Também é verdade que nem todos os dias são iguais - em alguns, há muitas faltas, em outros, os alunos estão mais agitados do que o normal e há ainda aqueles nos quais uma noite mal dormida ou uma indisposição qualquer alteram meu humor de modo decisivo. Além disso, em uma escola ocorrem muitas coisas ao mesmo tempo, nem sempre possíveis de serem previstas no planejamento e nossa rotina se altera para a participação em alguma atividade externa ou em razão de algum visitante. Ainda assim, costumo fazer de minhas aulas um ritual marcado por determinados gestos que visam sinalizar às crianças que algo está para acontecer, em uma performance calculada e carregada de intencionalidades, iniciando um tempo especificamente escolar, no qual nos dedicamos à prática do estudo.

Mas essa mesma escola também é, segundo a descrição de alguns colegas, *impossível de se trabalhar*, com *alunos indisciplinados* e que *não respeitam ninguém*. O que possibilita, então, à escola se tornar o espaço onde alguns professores podem fundar um *tempo que passa mais devagar* e, simultaneamente, o lugar onde outros adoecem em um embate cotidiano com alunos supostamente irreparáveis? A ponto de um colega, professor na mesma escola, justificar sua manutenção de um segundo cargo como docente na Rede Estadual de Educação de São Paulo[8] com as palavras: *eu não saio de lá porque é o único lugar onde eu ainda consigo ser professor. Aqui na Campos Claros ninguém dá aula. A gente só finge... finge que dá aula, que é professor*. É a partir de aporias cotidianas como essa, que elaboro uma outra indagação, mais ampla, com o intuito de nortear a reflexão apresentada nesse capítulo: A experiência escolar teria algum sentido na sociedade contemporânea? Como pensar a escola num contexto onde muitos professores sentem que em algumas escolas, *não é possível ser professor*?

---

8 Muitos professores, procurando aumentar sua renda mensal, mantém mais de um cargo no serviço público. Assim, *acumulam* um cargo na Prefeitura e outro no Estado, por exemplo, como no caso do professor mencionado. Também há casos de acúmulo com a rede privada ou até mesmo de dois cargos na mesma rede.

Não pretendo, nessa dissertação, apresentar uma questão inequívoca para a questão. Antes, estou interessado em refletir e elaborar um sentido possível para a educação escolar. Nesse esforço, parto da perspectiva de Hannah Arendt (2001), para quem o sentido da educação se dá a partir de sua vinculação com o mundo público, isto é, emerge da postura que assumimos, como adultos, diante da chegada constante de novos seres humanos únicos a um mundo velho. Em seguida, procurando restringir à reflexão de Arendt à instituição escolar, objetiva-se aprofundar o debate analisando brevemente como surgiram e se desenvolveram as instituições criadas e organizadas em torno da tarefa de se educar as crianças, conforme o conceito de *forma escolar* dos sociólogos franceses Bernard Lahire, Daniel Thin e Guy Vicent (2001). Por fim, procuro articular essas duas concepções às reflexões de Jacques Rancière (2011, 2013, 2014, 2018), para quem a escola das democracias modernas é herdeira paradoxal da *skholé* aristocrática grega, oferecendo *tempo livre* àqueles que a frequentam. Em suma, pretende-se refletir acerca da potência da instituição escolar como o lugar privilegiado da *skholé*, na medida em que pode permanecer o lugar, por excelência, da iniciação das novas gerações em um mundo público e compartilhado.

1.1. A dignidade de ser professor: educação e mundo público

Em seu ensaio intitulado "A crise na educação" (ARENDT, 2001)[9] , Hannah Arendt afirma: "a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* em um mundo" (ARENDT, 2001, p. 223). Esse "nascer para o mundo" não é idêntico ao mero nascimento biológico, que representa o aparecimento de um novo vivente no processo circular da vida orgânica, característica compartilhada com todas as outras espécies de vida no planeta Terra. Na qualidade de homens e mulheres, portanto, como mais do que meros exemplares da espécie; cada ser humano, além de nascer para a vida, também nasce para um mundo especificamente humano.

Esse *mundo* ao qual Arendt se refere não é equivalente ao planeta Terra – ou seja, um ambiente natural onde foi possível o surgimento e o desenvolvimento da vida biológica, mas aquele constituído pelo artifício das mãos humanas e que compartilhamos com outros, isto é, um mundo especificamente humano. Um legado material e simbólico composto por obras,

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

culturas, linguagens, costumes e representações acerca da existência humana e dos papéis e instituições sociais. Um espaço no qual a convivência entre seres humanos não está pautada apenas pela sobrevivência do corpo biológico, mas diz respeito a outras dimensões de sua existência, como a dimensão *pública* – ou *política*. Nas palavras de Vanessa Sievers de Almeida, "um espaço construído pela *fabricação* e constituído pela *ação*" (ALMEIDA, 2011, p. 21). Assim, é por meio da *fabricação* que os homens constroem para si um lar na Terra, retirando da natureza a madeira, a pedra e outros materiais para construir seus lares, suas ferramentas de trabalho e os monumentos que serão o testemunho duradouro de sua breve passagem pelo mundo. Seu caráter público refere-se à sua natureza fenomênica, ou seja, ao fato de que tudo aquilo que aparece no mundo é visto e ouvido por todos. "Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos" (ARENDT, 2010, p. 26). Em suma, esse mundo comum

> [...] é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao vir e ir das gerações na medida em que aparece em público. É a publicidade do domínio público que pode absorver e fazer brilhar por séculos tudo o que os homens venham a querer preservar da ruína natural do tempo (ARENDT, 2010, p. 67).

O mundo é, portanto, como um palco *fabricado* para tornar-se um abrigo para as obras humanas e um lugar no qual homens e mulheres podem fazer sua aparição pública e revelarem-se como seres únicos por meio da *ação* e do discurso. De acordo com Arendt (2010), somente os homens, na medida em que pertencem a um mundo humano, podem distinguir-se uns dos outros, como seres únicos, como um *alguém* que nunca esteve aí antes e "comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo" (ARENDT, 2010, p. 220). Em outras palavras, são apenas os homens e as mulheres que, ao agir e falar, mostram *quem* são, no sentido de serem mais do que meros exemplares da espécie *homo sapiens*. Ainda segundo a pensadora alemã, "essa revelação de 'quem', em contraposição a 'o que' alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que se podem exibir ou ocultar – está implícita em tudo o que esse alguém faz" (ARENDT, 2010, p. 224).

Embora composto por objetos feitos para durarem mais do que a breve vida humana, esse mundo se desgasta com o tempo e – com a chegada constante de novos homens e mulheres – pode tornar-se mortal como eles. Isso ocorre pois, do ponto de vista dos que nele acabam de chegar, o mundo é sempre velho, repleto de objetos inúteis e práticas sem sentido. Por exemplo,

uma máquina de escrever, a despeito de sua aparente inutilidade, para muitos de nós, relembra uma época no qual os cursos de datilografia prometiam ser a porta de entrada para melhores empregos. Já para um escritor, pode ser uma herança de família ou um marco simbólico de sua atividade profissional. Sejam quais forem os significados que um objeto aparentemente obsoleto possa adquirir para aqueles que já estão no mundo, aos olhos de um ser recém-chegado, trata-se de algo inútil, sem sentido e passível de ser descartado. O mesmo ocorre com os bens imateriais, como a cultura de um povo: como esperar que uma criança possa atribuir algum sentido, sem qualquer mediação, a importância da preservação e da transmissão da história dos povos africanos trazidos para o Brasil como escravos?

Sem um mundo compartilhado, a vida humana seria meramente o eterno retorno no ciclo da natureza, a mera repetição da vida em sua nudez. São as coisas do mundo que estabilizam a vida humana, permitindo aos homens, "a despeito de sua natureza sempre cambiante", manterem sua constância, isto é, sua identidade (ARENDT, 2010, p. 171). É somente porque os homens vivem em um mundo comum, que o nascimento e a morte significam mais do que um evento natural: celebramos a chegada de um novo ser humano e lamentamos sua morte apenas porque estes eventos significam a chegada e a partida de um *alguém* que nunca esteve aí antes e que não pode ser substituído.

> O nascimento e a morte pressupõem um mundo que não está em constante movimento, mas cuja durabilidade e relativa permanência tornam possível o *aparecimento* e o *desaparecimento*; um mundo que existia antes de qualquer indivíduo aparecer nele e que sobreviverá à sua partida final. Sem um mundo no qual os homens nascem e do qual se vão com a morte, haveria apenas um imutável eterno retorno, a perenidade imortal da espécie humana como a de todas as outras espécies animais (ARENDT, 2010, p. 119. Grifos nossos).

Segundo Arendt (2010), as coisas do mundo não duram por si mesmas: a fabricação de uma cadeira ou de uma catedral demanda a retirada de matéria-prima da natureza. Abandonados à própria sorte ou retirados do mundo humano, esses objetos voltam a ser somente madeira e pedra, retornando ao processo natural de consumo e fusão do qual foram retiradas. É somente a responsabilidade assumida pelos homens e mulheres, em seus esforços de transmissão de um legado material e simbólico às novas gerações, que a permanência e a durabilidade do mundo podem ser asseguradas.

No livro "O último voo do flamingo", romance do escritor moçambicano Mia Couto, encontramos uma passagem que, a nosso ver, ilustra a relação dos mais jovens com as coisas do mundo: "Naquele tempo não havia antigamentes. Tudo pra mim era recente, em via de nascer" (COUTO, 2005, p. 47). Ainda criança, via o mundo com o "sossego do peixe em água parada" (COUTO, 2005, p. 47), ocupando-se unicamente de si mesmo, de seu crescimento,

despreocupado com as coisas do mundo. A velhice do mundo, seus objetos, suas práticas, suas línguas, suas histórias, eram ainda algo inexistente para o narrador do romance de Mia Couto. É nessa tensão entre o velho e o novo que a educação ganha sentido. Para os recém-chegados, esse mundo é cheio de palavras incompreensíveis, regras opacas e objetos aparentemente inúteis e sem significado. Qual sentido que uma obra como a "Guernica" pode ter para um recém-nascido? É somente ao ser iniciado em um mundo pré-existente – no qual viveu um pintor chamado Pablo Picasso, no qual há uma cidade chamada Guernica, que foi bombardeada por conta de uma guerra civil em um país chamado Espanha, governado por um ditador fascista chamado Francisco Franco – que toda a aura da obra de Picasso pode ganhar significado. O processo de iniciação nessa herança simbólica é denominado por Arendt (2001) de educação. Sob a perspectiva de Arendt, é *responsabilidade* dos adultos iniciar os recém-chegados, *fazendo nascer* para elas as coisas do mundo, narrando os *antigamentes*, de modo que eles possam se integrar à comunidade de homens e mulheres, tornando-se mundanos e amantes do mundo (CORREIA, 2010).

Como um exemplar da espécie humana, a criança é uma vida em desenvolvimento do mesmo modo que um filhote de gato é um gato em formação. Mas, como já vimos, as crianças nascem em um mundo especificamente humano e a nossa responsabilidade não é unicamente pelo seu crescimento biológico. Nas palavras de Arendt: "na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é" (ARENDT, 2001, p. 239). Isso implica uma responsabilidade também com a proteção das crianças, "para que nada de destrutivo lhes aconteça por parte do mundo" (ARENDT, 2001, p. 235). O lugar tradicional dessa proteção é a esfera do lar, cuja privatividade das quatro paredes resguarda a criança contra a luz implacável da esfera pública. Dito de outro modo, no seio da família, na privatividade de seus lares, a vida *qua vida* é protegida e nutrida para que possa desenvolver-se e atingir sua maturidade biológica. É também na família que essa criança, um ser único, tem o primeiro contato com as coisas do mundo: seus pais lhe atribuem um nome, lhe dirigem palavras, contam histórias e inserem aquele indivíduo em formação em uma família.

Essa iniciação só é necessária por se tratar de um ser humano em formação, que transcende a mera condição natural da existência e por isso é capaz de instaurar uma dimensão da vida separada do ciclo vital. Se fosse apenas uma "criatura viva" a educação poderia ser resumida a atividades fundamentais para a sobrevivência, como obter comida e proteger-se de predadores, isto é, aquele treinamento nas práticas de viver "que todos os animais assumem em relação a seus filhos" (ARENDT, 2001). Esse é o sentido da *educação* para Arendt (2001): a

iniciação de novos seres humanos em um mundo pré-existente, com suas culturas, linguagens e regras. Educar exige dos adultos de uma sociedade, portanto, que assumam a dupla responsabilidade tanto pelas crianças que chegam quanto pela conservação de um mundo humano que possa ser um lar para os recém-chegados.

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

Como afirma Almeida (2011), essa dupla responsabilidade – pelo mundo e pelas crianças – não é imposta pela necessidade da vida biológica, mas está ligada à nossa *mundanidade*, ao fato de que nossa existência não é condicionada apenas pelas necessidades da vida, mas se vincula também a um mundo público compartilhado com outros homens e mulheres. Há, portanto, sob a perspectiva de Arendt, um elo fundamental entre educação e a durabilidade do mundo público.

Embora não ignore a educação escolar – seu objeto de análise foi a escola nos Estados Unidos – Arendt nos apresenta uma concepção abrangente de educação, que não se limita à escolar, podendo designar a iniciação realizada por outras instituições, como a igreja ou a família, – ou até mesmo aquela ocorrida em sociedades sem escola. No entanto, encontramos em sua obra, alguns indícios a respeito da especificidade da educação ocorrida no âmbito escolar e da forma de responsabilidade implicada nesse contexto:

> Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato (ARENDT, 2001, p. 239).

Assim, para Arendt, a escola é uma instituição *pré-política* – no sentido de que se interpõe entre os domínios *público* (ou político) e *privado* sem confundir-se com nenhum dos dois – cujo objetivo é ser uma ponte que possibilita a passagem das crianças do domínio da família para o mundo público, ou seja, de uma esfera onde a preocupação central vincula-se ao crescimento biológico para outra, na qual o que está em jogo são as coisas do mundo e não os indivíduos. Um espaço específico onde os docentes podem aparecer diante das crianças, para assumir uma responsabilidade pelo mundo e pelos mais jovens que não giram em torno do mero desenvolvimento da vida biológica, mas da formação de um *alguém*. Há, portanto, a meu ver,

um vínculo fundamental entre a concepção de educação em Hannah Arendt, o papel atribuído pela autora à instituição escolar e o compromisso ético e político que os adultos, por meio da educação, assumem pelo mundo e pelas crianças.

É a partir dessa relação entre educação e mundo público que gostaria de elaborar o sentido atribuído ao termo *escola* nessa dissertação: instituições tradicionalmente criadas e mantidas pelo Estado que possibilitam a iniciação das novas gerações em aspectos da cultura diversos daqueles acessados no ambiente familiar e que são comuns a todos os cidadãos. Em outras palavras, nesse trabalho, reservarei o termo *escola* para referir-me especificamente às *escolas públicas*. Isso não significa que seu caráter estatal assegure, necessariamente, um vínculo com o mundo público, conforme a acepção de Arendt. No entanto, como argumentarei mais adiante, são as escolas públicas que, a despeito da burocracia estatal à qual devem se submeter, podem, ao menos potencialmente, tornar-se o espaço privilegiado para a ocorrência de um encontro intergeracional que favoreça uma educação compreendida como iniciação em uma herança pública. Desse modo, não serão consideradas as instituições privadas de ensino, uma vez que, ao oferecer um serviço de acordo com as necessidades e interesses dos clientes, possuem um vínculo mais próximo com o âmbito privado, podendo tornar-se, do ponto de vista das crianças, uma espécie de extensão da casa. Também não entram no escopo dessa reflexão as experiências educacionais comunitárias, isto é, sem vinculação direta com o Estado. Sei que, por sua história, forma de organização e princípios fundadores, essas experiências sejam plenamente capazes assegurar o caráter público da educação[10]. Entretanto, a definição de escola elaborada nesse trabalho, não daria conta de fazer jus à diversidade de instituições e as especificidades de suas formas de organização em torno da educação. Desse modo, ao me referir, neste trabalho, à *escola* ou *instituição escolar*, faço menção estritamente às escolas públicas. Faço essa escolha para limitar o escopo da argumentação à minha experiência como docente. Como veremos adiante, há certas especificidades da escola pública que favorecem seu vínculo com a tarefa central da educação. Em outras palavras, a meu ver, a escola pública

---

10 É o caso da Escola da Família Agrícola do Sertão (EFASE), apresentada por Denizart Busto de Fazzio em sua dissertação de mestrado – "Milagre em Monte Santo: a fundação da Escola Família Agrícola do Sertão" – defendida em 2019. O projeto de fundação da escola e os princípios sob os quais se vincula até os dias de hoje fazem da EFASE uma experiência ímpar de escolarização formal, iniciada e mantida pelo esforço comunitário de trabalhadores rurais à revelia do Estado. O texto completo da dissertação está disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14052019-114621/pt-br.php?fbclid=IwAR050MF3B_2GD7YjdIACT-i1iEBZgM_tcJKYl1jOxC_y7QGdJqCvHTSVJ4w>. Último acesso em 30 de jul. de 2019.

carrega a potência de tornar-se um espaço privilegiado no qual os docentes podem assumir, de um modo muito particular, a dupla responsabilidade inerente ao sentido atribuído por Hannah Arendt à educação.

Essa potência da escola emerge de seu caráter *pré-político*, para retomar a expressão da pensadora, que a permite operar como uma ponte entre a esfera privada do lar e o mundo público, separando a *vida nua* da *vida de um alguém* (MASSCHELEIN, 2017). Como afirma Masschelein, a vida como *zoé* "refere-se ao simples fato da vida nua, que é próprio a tudo o que vive e comum a todas as formas (particulares) de vida" (MASSCHELEIN, 2017, p. 15). Assim, para *viver* e perpetuar a vida humana em sua nudez, consumimos os nutrientes necessários ao desenvolvimento do corpo, para que ele possa se reproduzir, dando continuidade ao processo circular de toda vida orgânica. Sem começo nem fim, a *vida nua* é um eterno retorno, no qual cada membro representa a repetição de todos os outros. De acordo com Masschelein (2017), uma dimensão incapaz de revelar a singularidade de cada ser humano, uma vez que a vida nua não possibilita a criação de uma biografia. "Na qualidade de ser vivo, o ser humano é um espécime/um exemplar da própria espécie e não pode ser essencialmente distinto de outro exemplar da mesma espécie" (MASSCHELEIN, 2017). O lugar designado tradicionalmente adequado para o desenvolvimento da dimensão biológica da vida é a esfera do lar, onde a família oferecerá os meios necessários para que a criança se desenvolva com saúde.

Mas a *vida* também significa algo que ultrapassa a dimensão biológica que nos condiciona, designando a *vida de um alguém*, a vida como *bios*, "um modo de vida autônomo e autenticamente humano" (ARENDT, 2010, p. 15), que se revela na ação e no discurso. Mais do que comunicar as funções da vida nua – fome, frio, dor, medo – os homens e mulheres comunicam a si mesmos, confirmando a novidade que se apresenta com o fato de nosso aparecimento físico (ARENDT, 2010). Uma dimensão da existência que não diz respeito à finalidade para a perpetuação do ciclo vital, mas que tem um início, com o nascimento, e um fim, com a morte, e que possibilita, portanto, a escrita de uma história de vida, de uma *biografia*. Como assinala Masschelein (2017), nessa dimensão da existência, especificamente humana, as coisas não têm apenas uma função ou *finalidade* – alimentar o corpo para que possamos continuar sobrevivendo – mas um *sentido*, um significado em si mesmo". Vida como *bios* é, portanto, um tipo de práxis. Agir e falar são a vida de *alguém* na medida em que este se inscreve, para além do ciclo vital, dentro de uma rede de relações inter-humanas e na medida em que ele promove essas relações" (MASSCHELEIN, 2017, p. 18).

Arendt concebe a educação como a iniciação das novas gerações em um mundo especificamente humano, um mundo de ação e discurso, através dos quais podemos mostrar

nossa singularidade. Como uma instituição pré-política, a escola é, portanto, a instituição que auxilia nessa saída da esfera da *vida nua* para o mundo público.

> 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 simples fato do nosso aparecimento físico original. Não nos é imposta pela necessidade, como o trabalho, nem desencadeada pela utilidade, como a obra. Ela pode ser estimulada pela presença de outros a cuja companhia possamos desejar nos juntar, mas nunca é condicionada por eles; seu impulso surge do começo que veio ao mundo quando nascemos e ao qual respondemos quando começamos algo novo por nossa própria iniciativa (ARENDT, 2010, p. 223).

A escola se apresenta, assim, como uma antessala do mundo público: separada da família, vinculada fundamentalmente a uma herança material e simbólica compartilhada por todos e todas, oferecendo um espaço seguro e plural no qual as crianças podem ensaiar seu aparecimento sem que isso implique a responsabilidade que os adultos devem assumir pelo mundo. Onde os laços estabelecidos e o contato que se tem com os objetos de uma cultura não serão determinados pelos interesses da família. Como afirma José Sérgio Fonseca de Carvalho (2016), se na família "são os laços de sangue que determinam a identidade e o lugar de cada um (pai, irmão mais velho, caçula...), na escola a posição que cada sujeito ocupa entre seus pares é fruto de suas qualidades pessoais e das relações que estabelece com seus colegas e professores" (CARVALHO, 2016, p. 159). A instituição escolar possibilita, portanto, uma dupla abertura: a possibilidade de um outro tipo de contato com a cultura e a experiência de ocupar um novo lugar social – o de aluno. Assim, pode até ocorrer que os interesses da família e da escola sejam comuns – a boa educação e o bem-estar das crianças – mas suas perspectivas e procedimentos educativos não são os mesmos e podem ser, até mesmo, contraditórios:

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

Na escola pública, ainda que o cuidado seja uma dimensão importante do trabalho docente – principalmente no caso das crianças menores –, o que está em jogo não é apenas a garantia do crescimento saudável de uma vida, mas o acolhimento das crianças para que elas possam estabelecer uma relação com objetos e formas de expressão de uma cultura que ultrapasse os critérios privados de sua família, para possibilitar a formação de um sujeito pertencente a um mundo comum. É no âmbito da escola, portanto, que a responsabilidade pelo mundo pode vir a assumir prioridade gradativa e o educador pode aparecer para as crianças

como um representante dessa herança pública, adotando uma perspectiva que deve se separar do interesse privado.

Há ainda o fato adicional de que os saberes pelos quais a escola se responsabiliza são fruto da disputa – que é sempre política – acerca de quais aspectos do legado cultural da humanidade uma sociedade deseja transmitir às novas gerações. Tomemos como exemplo a promulgação das Leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que tiveram por objetivo a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) para incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. A inserção obrigatória da história e da cultura tanto dos povos arrancados de suas terras e trazidos compulsoriamente para o Brasil quanto dos povos que aqui estavam originariamente é fruto da organização de membros da sociedade civil. Trata-se, portanto, de uma conquista política sobre aspectos de nossa história e cultura que devem ser preservados e transmitidos às novas gerações, a despeito do que possam desejar as famílias dos nossos alunos.

Sob essa ótica há, portanto, um vínculo fundamental entre educação e responsabilidade, que, ao meu ver, culmina na polêmica – mas carregada de significado – afirmação da pensadora: "Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação" (ARENDT, 2001, p. 239). Não se trata de medir o nível de responsabilidade dos docentes, mas de afirmar que nosso trabalho implica um compromisso ético com a iniciação das novas gerações em um mundo compartilhado. Ao mencionar a transmissão de uma herança simbólica, me refiro também à difusão e ao cultivo de princípios do mundo públicos, como a igualdade, a solidariedade, a tolerância. Como afirma Carvalho:

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

Concebida como uma instituição que possibilita a passagem da esfera do lar para o mundo público – com seus objetos, culturas, linguagens, modos de fazer, princípios – a escola oferece uma experiência de formação que ultrapassa qualquer *finalidade* prática, para adquirir um *sentido*. Assim, a dignidade de nosso ofício vincula-se à responsabilidade que, como representantes da instituição escolar e do mundo público, assumimos diante das novas gerações. Masschelein (2017) ressalta que é a chegada de um novo *alguém* que coloca diante de nós a

questão do sentido do mundo que construímos. Ou seja, é a chegada de um novo ser, que nunca esteve aí antes e que nos interpela a respeito do sentido atribuído a cada uma dessas coisas. “Um alguém aparece como uma questão, uma questão me é dirigida em minha singularidade, uma questão que me torna responsável, uma responsabilidade à qual não posso declinar como ser *humano*” (MASSCHELEIN, 2017, p. 24. Grifos no original). Não se trata apenas de um questionamento a respeito da *finalidade* de um talher, de um copo ou de um carro. Mas também sobre o *sentido* daquilo que não se define por sua utilidade, como a arte de Picasso ou a literatura de Machado de Assis. Um *sentido* que tende a se esvair quando a educação é encarada como um meio para o cumprimento de certas *finalidades*, como o desenvolvimento de habilidades individuais ou a possibilidade de se conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho.

Na cena narrada no início do capítulo, procuro descrever uma série de gestos e movimentos calculados, intencionais, que dão início a um tempo especificamente escolar. Práticas carregadas de significados que produzem um modo especificamente escolar de se olhar e estar no mundo. Ainda que inscritas em nosso cotidiano de forma a parecerem naturais, essas práticas têm uma longa história de transformações, que ultrapassam minha experiência individual na escola, compondo aquilo que Azanha (1995) denomina de *cultura escolar*. Retornarei a esse ponto adiante. Por ora, interessa ressaltar que as práticas narradas aqui não dizem respeito a um posicionamento individual, mas são fruto de um longo processo de consolidação e de cristalização de determinadas práticas que moldaram a identidade das instituições escolares modernas.

Assim, com o intuito de aprofundar a reflexão acerca das especificidades da educação escolar, recorrerei à análise de Bernard Lahire, Daniel Thin e Guy Vincent (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001), que analisam o surgimento da escola na França a partir da noção de *forma escolar*. Essa abordagem da escola a partir de sua forma, segundo os autores (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001), procura evitar as armadilhas mais comuns da historiografia da educação, que tende a vincular as escolas contemporâneas às escolas da Idade Média ou até mesmo à *paideia* da Grécia antiga, ignorando a novidade radical representada pelas instituições surgidas na França Urbana do século XVII. Quais seriam, portanto, as principais características dessa nova forma de socialização? Longe de pretender oferecer uma resposta inequívoca para essa questão, a tomarei como disparadora de uma reflexão acerca da instituição escolar, procurando identificar e descrever um conjunto de princípios e práticas que, operando articuladamente, nos permita diferenciar uma escola de um centro recreativo, por exemplo.

1.2. Forma escolar: um novo modo de socialização

De acordo com os sociólogos franceses Bernard Lahire, Daniel Thin e Guy Vincent (2001), antes do surgimento das escolas tal como a conhecemos, a aquisição do saber se dava pela participação nas atividades sociais e econômicas de determinado grupo. “Dito de outra maneira, aprender não era distinto de fazer” (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001, p. 13). Para tornar-se ferreiro, por exemplo, um jovem deveria submeter-se a um mestre, auxiliando-o e, ao mesmo tempo, aprendendo as técnicas necessárias para o domínio do ofício. Aprendia-se, portanto, produzindo objetos para uso e comercialização, inserido no jogo das relações sociais e econômicas existentes. A invenção de uma nova forma de socialização – denominada pelos autores de *forma escolar* – institucionaliza essas práticas de transmissão dos saberes, separando-as do contexto no qual ocorriam. Trata-se, portanto de uma forma de socialização inédita que modifica a relação entre mestre e aprendiz significativamente, ao deslocá-la para um espaço específico, separado do contexto social que produziram os saberes a serem transmitidos.

Lahire, Thin e Vincent (2001) ressaltam que o surgimento dessa nova forma de transmissão está vinculada a um processo de generalização das *formas sociais escriturais*, definidas pelos autores como “formas de relações sociais tramadas por práticas de escrita e/ou tornadas possíveis pelas práticas de escrita e pela relação com a linguagem e com o mundo que lhes é indissociável” (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001, p. 18). Em oposição às *formas sociais orais* – nas quais as normas e saberes que regem a vida cotidiana não são possuídas pelos indivíduos, mas imanente às práticas sociais – o acúmulo de saberes possibilitado pela generalização da escrita modifica a relação com a sua transmissão. Transformados em objetos, os conhecimentos podem existir para além das práticas que os criaram, ensejando o surgimento de um sistema de transmissão que se encarregaria de preservar e difundir esses saberes. Nas palavras dos autores: “A escrita que permite *a acumulação da cultura até então conservada em seu estado incorporado* torna cada vez mais indispensável a aparição de um sistema escolar” (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001, p. 28. Grifos no original).

Segundo Lahire, Thin e Vincent (2001), a análise de certas instituições escolares francesas – as Escolas Cristãs, Escolas Mútuas, escolas primárias da 3ª República, os Colégios do Antigo Regime e as Escolas Centrais da Revolução – permite situar o surgimento da *forma escolar* nos séculos XVI e XVII (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001, p. 12). A despeito das diferenças possíveis entre escolas religiosas e laicas, além de mantenedores e filosofias educacionais distintas entre os seus criadores, os autores afirmam que elas representaram a

constituição e consolidação de formas recorrentes de relações com o saber e entre os sujeitos: "certas *formas escolares* de relações sociais" (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001, p. 12. Grifos meus).

A primeira dessas características comuns, de acordo com os autores (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001) é a constituição de um espaço e um tempo específicos para a infância, que gozam de certa autonomia em relação aos fazeres e práticas sociais e religiosas. Nesse processo, as crianças são tornadas "sujeitos sociais à parte, com direito a se tornarem objeto de ações específicas e adaptadas" (LAHIRE, VINCENT e THIN, 2001, p. 42 – 43), resultado dessa relação que surge com a *forma escolar*.

A segunda característica dessa forma de socialização é a codificação dos saberes e práticas possibilitados pela disseminação da escrita. Como vimos, a língua escrita possibilita uma codificação dos saberes e práticas, alterando a relação com a sua transmissão de tal modo que até mesmo o desenho, a música, a arte, a dança, a atividade física e a atividade militar passam a demandar a utilização de gramáticas e teorias das práticas para serem aprendidas. Surge então a questão, historicamente inédita, sobre a melhor forma de se transmitir esses saberes. Nesse ponto, são as próprias práticas escolares que passam pelo mesmo processo de objetivação e codificação, em torno dos quais se constituirá a pedagogia:

> Dos saberes ensinados aos métodos de ensino, passando pelos aspectos mais insignificantes da organização do espaço e do tempo escolar, nada é deixado ao acaso, tudo é objeto de escrita, decomposição, fixação dos movimentos e das sequências, permitindo assim uma sistematização reforçada e um ensino simultâneo (LAHIRE , THIN e VINCENT, 2001, p. 29).

Essa sistematização do ensino, tornada possível pela codificação das práticas escolares, permite a produção de efeitos duráveis, fazendo com que a forma escolar, então, se oponha tanto aos modelos de aprendizagem ocorridos nas formas sociais orais como à aprendizagem do ler e escrever não sistematizado, contribuindo para a consolidação do modelo (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001).

A impessoalidade da relação pedagógica é a terceira característica apontada elos autores. Assim, a forma escolar transformou as instituições existentes em espaços regido por regras impessoais, com vistas a facilitar a transmissão de saberes. Desse modo, um professor e um aluno se encontram em um contexto cujo o objetivo final é o estudo, de modo que as regras institucionais não se aplicam somente aos estudantes, mas também aos mestres.

> [...] não mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão a regras impessoais. Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos "princípios" ou regras que a regem (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001, p. 15).

Isso significa que o professor era um agente que adentrava em relações institucionais objetivadas, nas quais limitava-se a ser um representante das regras gerais do estabelecimento. Assim, o silêncio exigido dos alunos também devia ser guardado pelo mestre, exemplo vivo do respeito às regras. Essa aprendizagem submetida a regras exteriores virá a sofrer críticas de diferentes perspectivas pedagógicas, segundo as quais as regras devem ser compreendidas e não meramente obedecidas, fazendo emergir a figura do aluno *inteligente*, em oposição ao aluno *adestrado*, preconizando a transmissão de um saber e o estabelecimento de regras que fossem compreendidas pelos alunos. "Ao compreender as regras, o aluno se apropria delas por si mesmo e pratica uma espécie de autodisciplina, um '*self-governement*'" (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001, p. 33). No entanto, a despeito da aparente transformação na relação com as regras, elas permanecem onipresentes na organização das práticas escolares.

Por último, o acesso aos saberes escolares exigia o domínio da língua escrita, possibilitando um novo tipo de relação com a língua materna e criando "um outro domínio simbólico, secundário, que vem ordenar e julgar o que se refere ao simples hábito, ao simples uso" (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001, p. 35). Desse modo, ao frequentar a escola, os alunos tinham a oportunidade de estabelecer uma relação com a língua distinta daquela que habitualmente mantinham, que não se limitava ao uso prático, mas a um estudo, um outro modo de olhar.

São esses traços, distintivos da *forma escolar*, que a tornarão um modo de socialização predominante em nossas formações sociais, de modo que "a escola torna-se o lugar cada vez mais central, o ponto de passagem obrigatório para um número cada vez maior de sujeitos sociais que se destinam a tipos de atividades e posições sociais muito diferentes" (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001, p. 28). Em outras palavras, ao dar às instituições escolares uma identidade comum, mecanismos de funcionamento e de controle do tempo e da forma de transmissão dos saberes objetivados, a *forma escolar* de socialização se consolida e se desenvolve constantemente até se tornar o modo de socialização dominante até os dias de hoje, ultrapassando as fronteiras da instituição escolar para modificar até mesmo outras formas de socialização.

A maior evidência dessa predominância, segundo Lahire, Thin e Vincent (2001), é o fato de que a *forma escolar* extrapolou as fronteiras da escola para ingressar em diversas instituições e grupos sociais, de modo que encontramos traços da *forma escolar* nas práticas socializadoras de um número cada vez maior de famílias, nas atividades fora da escola, nos estágios de formação profissional, etc. Assim, para muitas famílias, o sentido da atividade extraescolar não

é apenas a ocupar o tempo livre, mas a valorização do esforço, o disciplinamento, isto é, a geração de determinadas disposições, consagradas pela escola como desejáveis.

> As atividades organizadas, enquadradas por especialistas regulam e estruturam o tempo das crianças; tendem a garantir sua ocupação incessante, ocupação cuja função consiste não tanto em enquadrar e vigiar, mas gerar disposições em relação à regularidade, ao respeito pelo 'emprego do tempo' (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001, p. 40)

Tomemos como exemplo o futebol e as escolinhas que se dedicam a sua difusão e prática. Não faz muito tempo que as crianças jogavam futebol na rua ou ocupavam os terrenos vazios do bairro e improvisavam campos com marcas assimétricas, medidas a passadas, com traves improvisados com qualquer material disponível (chinelos, garrafas, pedaços de pedra, troncos de árvore, galhos secos). Além disso, criavam, livremente, diversos tipos de jogos com a bola, adequando cada um ao espaço disponível e ao número de participantes, como na *linha*, por exemplo, modalidade na qual um goleiro se defendia de chutes disparados no terceiro toque na bola. Se obtivesse sucesso, conquistava seu lugar na *linha* e era substituído por aquele que errasse. Já na modalidade *golzinho,* dois pares de chinelos delimitavam a área de cada time, normalmente composto por dois ou três jogadores. Não havia goleiro, motivo pelo qual as balizas eram pequenas. No *bobinho*, uma roda de jogadores tocava a bola enquanto o *bobo*, no meio, tentava tomá-la dos outros.

As escolinhas de futebol, por sua vez, oferecem um futebol escolarizado, ou seja, codificado em práticas controladas e esquadrinhadas, cujo objetivo é a formação de um bom jogador. Observando a descrição de um desses estabelecimentos[11], encontramos uma série de atividades oferecidas que denotam a escolarização do futebol: padronização das práticas nas diferentes unidades, planejamento voltado para o aprimoramento de resistência física e das habilidades técnicas e táticas, aprendizagem dos fundamentos teóricos do futebol, treinamentos específicos para diferentes posições dos jogadores, avaliação constante de desempenho, professores – e não instrutores – especializados. Também são oferecidos treinos diversos, de acordo com o objetivo dos pais: desde atividades recreativas para bebês até o treinamento visando a inserção dos alunos em clubes profissionais.

Como afirmam os autores (LAHIRE, VINCENT e THIN, 2001), trata-se da imposição de regras e disciplina em um contexto servido por especialistas, que organizam as atividades

---

11 Escola de Futebol – São Paulo FC. Disponível em: < https://www.escoladefutebolspfc.com.br/ >. Último acesso em 20 mar. de 2019.

em uma progressão de sequências e exercícios repetitivos. Desse modo, o que esses estabelecimentos oferecem já não é somente o *futebol*, mas um conjunto de saberes objetivados, fixados, escritos e preparados para ser transmitidos aos alunos, tal como ocorre nas instituições analisadas por Lahire, Thin e Vincent (2001).

> Assim, a forma escolar atravessa as múltiplas práticas socializadoras. Encontra-se essa marca na socialização familiar (com certeza, nas classes superiores e médias, nas frações superiores das classes populares), nas atividades "peri-escolares" e, poderíamos acrescentar nas formações de empresas, nos estágios de "inserção", etc. Progressivamente o modo escolar de socialização, quer dizer, a socialização pensada e praticada como "educação", "pedagogia" , etc., se impôs como referência (não consciente), como modo de socialização reconhecido por todos, legítimo e dominante (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001, p. 42).

Desse modo, conforme assinalam Lahire, Thin e Vincent (2001), tornou-se um fato evidente que, hoje, formas distintas de socialização possuem cada vez mais características em comum com a *forma escolar*. Citamos apenas o exemplo do futebol, mas o modelo se aplica à aprendizagem da música ou da dança, cujos saberes foram rapidamente codificados, de modo que sua aprendizagem depende, fundamentalmente, do exercício repetitivo e do respeito a certas regras que visam, mais do que simplesmente o desenvolvimento da destreza necessária para se tocar determinado instrumento ou realizar certos movimentos corporais, a aquisição do gosto pelo estudo, a disciplina, o respeito às regras.

O modo pelo qual a *forma escolar* se cristalizou em nossas formações sociais condicionou a maneira pela qual organizamos nossas instituições escolares. A despeito das transformações pelas quais possam ter passado, as práticas escolares guardam uma íntima relação com elementos oriundos desse modo escolarizado de se relacionar com a infância e com o conhecimento: o controle do tempo e a objetivação de saberes, os métodos de transmissão e a organização das disciplinas, a arquitetura das instituições, para citar apenas alguns exemplos.

Ao comentar o trabalho de Lahire, Vincent e Thin, Carlota Boto (2018) assinala que, embora a *forma escolar* se inscreva como uma novidade no que diz respeito à separação do tempo e dos espaços educativos, os ritos, regras e protocolos que regem esses lugares sinalizam certa permanência. "Há neles o intuito de, por saberes e valores, codificar normas de convivência, organizar e classificar a hierarquia das funções sociais, pautar para os indivíduos projetos condignos de futuro e tecer uma sociabilidade condizente com a desejada ordenação do 'cosmos' social" (BOTO, 2018, 41). Trata-se, portanto, além de ensinar e transmitir certos saberes, de *civilizar*. Para Boto (2018), a ação civilizadora da escola procura imprimir certas marcas consideradas adequadas aos adultos: "Abrandam-se as maneiras, criam-se sutilezas para o intercâmbio social, oferece-se um padrão de conduta de distinção, ao qual serão opostos como bárbaros todos os comportamentos divergentes" (BOTO, 2018, p. 47). Segundo a autora (BOTO, 2018), essa será a marca da constituição da escola moderna: a transmissão de uma matriz civilizada. E qual a relação possível entre o projeto civilizador e a iniciação em uma herança comum? Para Carlota Boto (2018), "a socialização das novas gerações envolve na vida

social parâmetros culturais que indicam a responsabilidade do adulto sobre aquele que, por sua ascendência, será formado" (BOTO, 2018, p. 48). Assim, a iniciação em um conjunto de regras e normas poderia ser um dos aspectos da responsabilidade que os adultos assumem pelas novas gerações.

Que sentido, portanto, pode ser atribuído à instituição escolar em um contexto no qual ela já não detém o monopólio dessa forma de socialização? Em um contexto no qual a forma se separa da instituição, seria possível pensar um outro sentido para a experiência escolar? A esse respeito, as reflexões do filósofo francês Jacques Rancière nos parecem frutíferas para se pensar um sentido para a escola que não se vincule, unicamente, a objetivos externos. Ainda que não seja um pensador da educação, Rancière, em suas obras, tem ressaltado uma íntima ligação entre aquilo que denomina de *forma-escola* e uma experiência possível de emancipação e de igualdade, que amplia os sentidos e as formas da responsabilidade docente. Em outras palavras, de acordo com o pensador francês, a marca da escola contemporânea seria sua potência para fundar uma ruptura momentânea na temporalidade do processo produtivo, desigual por definição.

1.3. *Forma-escola*: profanação, suspensão e igualdade

Como vimos, Lahire, Thin e Vincent (2001) referem-se à *forma escolar* para denominar um conjunto de práticas e princípios que determinou o modo pelo qual as instituições escolares se organizaram a partir do século XVII, bem como seu desenvolvimento até se tornar a forma de socialização dominante em nossas sociedades. Em síntese, tratou-se da criação de um espaço e de um tempo esquadrinhados e codificados, com certa autonomia em relação a outras práticas e instituições sociais, para favorecer um certo modo de relações de poder e de relacionamento com os saberes acumulados em sua forma escritural. Professores e alunos encontravam-se, portanto, em um espaço onde tudo era objeto de codificação e organização estritamente escolar, possibilitando um tipo específico de responsabilidade docente, conforme compreendida por Arendt (2001).

No entanto, a perspectiva arendtiana nos remete à responsabilidade de um *alguém*, que aparece diante das novas gerações como representante do mundo público. Os sociólogos franceses, por sua vez, nos falam de um lugar regido fechado e no qual as práticas são completamente esquadrinhadas por um programa escrito, no qual o mestre é despersonalizado (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001). Em outras palavras, a *forma escolar* determina a forma de ser professor no contexto institucional: um representante de regras que transcendem sua

vontade e até mesmo as punições físicas aplicadas pelo professor simbolizam a mera aplicação impessoal da lei. É nesse ponto que a noção de *forma-escola* elaborada por Jacques Rancière pode nos auxiliar a refletir sobre diferentes sentidos para a responsabilidade docente no contexto escolar.

Segundo o pensador francês, a escola democrática é uma *forma* herdada – de modo paradoxal – das antigas sociedades aristocráticas gregas, que designa um uso específico do tempo. Nas palavras do autor, "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 [tempo livre][12]" (RANCIÈRE, 2018, p. 671). No mundo antigo, a *skholé*[13] era a condição das pessoas que tinham tempo livre, no sentido de que não precisavam trabalhar para sobreviver, podendo dedicar esse privilégio ao prazer do estudo (RANCIÈRE, 2014). Em outras palavras, o que a escola faz é redistribuir as relações entre a necessidade de quem tem que lutar todos os dias para sobreviver e o ócio de quem se encontra liberado da obrigação do trabalho.

A escola é, portanto, uma *forma* ambígua das sociedades democráticas que diz respeito aos usos do tempo. Como afirma Larrosa (2018), em uma análise sobre o conceito de Rancière, a escola pública democratiza o tempo livre, tirando as crianças do trabalho para lhes oferecer tempo para aprender, estendendo e universalizando a *skholé* aristocrática (LARROSA, 2018, p. 232). E o que há em comum entre os jovens membros da aristocracia grega e a multidão dos jovens oriundos de nossas escolas nos subúrbios e periferias? De acordo com Rancière (2018), justamente a *forma*:

> a *forma-escola*, assim como a definem três relações simbólicas fundamentais: 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 por aprender, o lugar da igualdade por excelência (RANCIÈRE, 2018, p. 672. Grifos meus).

---

12 No original, *loisir*, que pode ser traduzido por *lazer*, *ócio* ou *tempo livre*. Como veremos, o termo refere-se a um tempo liberado da lógica produtiva, não se relacionando, portanto, com certos significados atribuídos à palavra *lazer* em língua portuguesa, como *brincadeira*, *passatempo* ou *diversão*. Por esse motivo, para evitar confusão, optei por utilizar *tempo livre*, tal como fazem os tradutores de "Nas margens do político" (RANCIÈRE, 2018).

13 No texto de 1988, Rancière grafa a palavra como *scholé*. Entretanto, em "Nas margens do político", um texto publicado originalmente em 1998, o termo aparece grafado como *skholé*. Optamos por manter a grafia mais recente.

Desse modo, há três relações simbólicas que definem a *forma-escola*, tal como compreendida por Rancière. A primeira, significa a fundação de um espaço e de um tempo específicos, fora da roda viva do mundo produtivo, no qual as crianças podem, ainda que temporariamente, deixar para trás sua condição social. Em outras palavras, o sinal da escola – por vezes estridente e incômodo – marca o início e o fim de um período no qual aquelas crianças deixam de ser filhos, netos ou sobrinhos para tornarem-se alunos, para ingressar em um espaço onde os laços e as demandas sociais e familiares tornam-se temporariamente inoperantes. Como afirmam Jan Masschelein e Maarten Simon, inspirados pelas ideias de Rancière:

> É precisamente o modelo escolar que permite que os jovens se desconectem do tempo ocupado da família ou da *oikos* (a *oiko*-nomia) e da cidade/estado ou *polis* (polí-tica). A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (económica e política) e suas posições (desiguais) associadas (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 29).

A essa operação de separação dos tempos da produção e de estudo, Masschelein e Simons darão o nome de *suspensão*. Circunscrita fora do espaço e do tempo da produtividade, a escola suspende temporariamente a ordem social vigente, dando a oportunidade de que cada criança possa deixar para trás, ao menos momentaneamente, seu passado, as demandas familiares, suas condições sociais e até mesmo o tempo produtivo, para tornar-se um aluno como qualquer outro (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013).

> A escola vai contra as "leis da gravidade" (por exemplo, a "lei natural" que diz que os alunos de um dado *status* socioeconômico não tem interesse num determinado tema ou coisa) e se recusa a legitimar as diferenças baseadas na "gravidade" específica dos alunos, Não porque a escola, em sua ingenuidade, negue a existência da gravidade, mas porque a escola é um tipo de vácuo no qual é dado tempo aos jovens e aos alunos para praticarem e se desenvolverem (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013).

A segunda característica refere-se a uma aprendizagem das coisas que está livre de uso imediato, ou seja, na escola se aprende por aprender. Isso significa que os conhecimentos transmitidos não têm nenhuma função social imediata, portanto não têm necessariamente uma relação imediata com os saberes necessários à vida fora do espaço escolar. O filho de um comerciante, por exemplo, que ajuda a família em seu estabelecimento, é capaz de solucionar operações matemáticas com facilidade: somar o valor dos produtos, passar o troco, aplicar descontos. Na escola, entretanto, essa mesma criança pode aprender a matemática como uma forma de apreender o mundo, isto é, como um objeto sobre a mesa para ser estudado com atenção; dedicar-se a formas de saber que não aplicará em seu cotidiano, como o cálculo da raiz quadrada. Assim, os saberes codificados transmitidos pela escola são tornados públicos e acessíveis a todos que a frequentam, são *profanados*, isto é, "desligado[s] do uso habitual, não

mais sagrado[s] ou ocupado[s] por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 39). Dessa maneira, transformadas em matéria escolar e liberadas de sua função imediata na sociedade, as coisas do mundo podem vir a ser descobertas pelas novas gerações, ganhando um novo significado.

A terceira característica da *forma-escola* é a constituição de um espaço que, por sua potência de suspender a lógica desigual do mundo produtivo, essencialmente desigual, pode instituir um certo tipo de igualdade. Como afirmamos anteriormente, de acordo com Rancière (2014), a escola "igualiza aqueles que acolhe, menos pela universalidade do saber que distribui ou por seus efeitos de redistribuição social, do que pela sua forma, que é a da separação relativamente à vida produtiva" (RANCIÈRE, 2014, p. 62). Assim, como afirma o filósofo francês (2018), o que faz uma escola pública e democrática – no sentido de que é acessível a todos – é retirar uma parte das riquezas do mundo desigual da produção para dedicá-los à construção e manutenção de um espaço-tempo igualitário, regido por uma lógica diferente daquela que opera no mundo produtivo. É nesse lugar que o filho do engenheiro, do professor, do alfaiate, da empregada doméstica e do segurança de supermercado podem tornar-se, igualmente, alunos.

Desse modo, para Rancière (2014; 2018), a escola não se relaciona com a igualdade como um destino a ser atingido, como se sua tarefa fundamental fosse preparar os alunos para os desafios da vida adulta, ou para que tenham mais chances de vencer a corrida pelo sucesso social ou econômico. Em seu descompasso com o tempo produtivo, a escola redistribui os lugares sociais ao oferecer tempo livre àqueles que, por sua posição geografia social, deveriam permanecer mergulhados na luta pela sobrevivência. Como ressaltam Masschelein e Simons (2013), o que a escola faz é permitir que as crianças e jovens sejam, no tempo em que permanecem dentro dela, um aluno como qualquer outro, deixando para trás seus antecedentes familiares, econômicos e sociais. "A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando assim uma brecha no tempo linear" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 36).

Isso não significa que a escola garanta a todos os alunos o aprendizado das mesmas coisas, ou assegure que todos desenvolvam as mesmas habilidades ao fim do processo. O que está em jogo é a possibilidade de que ela torne inoperantes – ainda que temporariamente – a lógica e as regras desiguais do mundo produtivo, para que as crianças possam prestar atenção em algo que transcende a si mesmas, algo que é parte do mundo. Para melhor compreender essa

relação, é necessário compreender o modo pelo qual o Jacques Rancière concebe a própria igualdade. Em uma entrevista concebida a Andrea Benvenuto, Laurence Cornu e Patrice Vermeren (2003), Rancière afirma que a igualdade não é o efeito produzido por determinadas ações ou um objetivo a ser atingido no futuro, mas um pressuposto que se opõe a outro.

> Ela [a igualdade] não consiste nem no ensino uniforme de crianças da república nem na disponibilidade dos produtos de baixo preço nas estantes de supermercados. A igualdade é fundamental e ausente, é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de *verificá-la*, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação (RANCIÈRE, 2013, p. 16. Grifos no original).

A título de exemplo, o pensador nos conta a história dos trabalhadores têxteis franceses, que em 1833, entraram em greve contra os mestres-alfaiates, que se recusavam a ouvir suas reivindicações a respeito de tarifas, tempo e condições de trabalho conta de uma greve. Por meio de jornais operários, brochuras e outras publicações, os operários se apresentaram ao público insistindo em uma única questão: *os franceses são iguais ou não?* Desenvolviam assim, uma espécie de silogismo, cuja premissa maior era a afirmação contida no preâmbulo da Carta Constitucional de 1830, promulgada anos antes: *todos os franceses são iguais perante a lei*. A premissa menor era o comportamento dos mestres-alfaiates, que se recusavam a dar ouvido às razões apresentadas pelos operários, logo, não os tratando como igualmente dotados da capacidade de falar, expor e debater seus argumentos, contradizendo, portanto, a igualdade inscrita na lei.

A estratégia dos operários em greve consistia em colocar as premissas maior e menor em acordo. Se os mestres-alfaiates se recusavam a verificar as razões dos operários, não os reconhecendo como iguais, então que se alterasse o texto da Carta. Em contraposição, a manutenção da premissa maior exigia que os mestres alfaiates agissem de modo diferente. Assim, ao dirigirem-se aos mestres alfaiates e à sociedade demonstrando a tensão existente entre as duas premissas, os trabalhadores têxteis de Paris realizavam uma demonstração e era como se dissessem “somos iguais”.

> A frase igualitária não é vazia. Uma frase tem o poder que se lhe atribui. Este poder é antes de mais o de criar um lugar em que a igualdade se pode reclamar de si mesma: a igualdade existe algures; está dito, está escrito. Logo, deve ser possível verificá-lo. Pode-se então, fundar uma prática que toma para si a tarefa de verificar essa igualdade (RANCIÈRE, 2014, pp. 54 e 55).

Para Rancière, (2014), a ação dos operários parisienses evidenciou as duas formas de relações existentes: por um lado, era evidente que eles estavam presos a uma relação de dependência econômica, regida pela distribuição dos papéis exercidos por cada um na sociedade e, portanto, uma relação de desigualdade. Por outro lado, conheciam a relação

jurídico-política, baseada nos textos fundadores – a Carta Constitucional, a Declaração dos Direitos do Homem – que teriam poder de engendrar um outro espaço social simbólico, no qual todos podem reivindicar a igualdade, não obstante sua origem ou posição na hierarquia da sociedade. Os trabalhadores em greve não buscavam o fim da relação econômica nem da desigualdade social na qual ela se sustentava. Tampouco aderiam ingenuamente ao que prescrevia a Carta Constitucional. Antes, de acordo com Rancière (2014), suas ações tiveram a força de retirar a igualdade do texto da lei para realizá-la imediatamente, a despeito das desigualdades econômicas que pudessem existir entre eles e seus patrões. Assim, puderam trazer a igualdade potencial, inscrita no mecanismo jurídico para o mundo dos homens e mulheres reais, deslocando, traduzindo, maximizando-a na vida cotidiana (RANCIÈRE, 2014). Em outras palavras, os trabalhadores instauraram uma prática de verificação da igualdade no seio de uma ordem desigual, que é ordem da sociedade produtiva.

Rancière (2011) define a emancipação como a revogação de um laço que nos liga a uma temporalidade linear, um tempo da dominação, que controla as divisões, as agendas, os ritmos e os usos do tempo: "Esse tempo esforça-se por homogeneizar sob seu controlo todas as formas de temporalidade" (RANCIÈRE, 2011, p. 90). No entanto, o pensador francês (RANCIÈRE, 2014) assinala que existem outras formas de temporalidade capazes de produzir distensões e rupturas nesse tempo dominante. Desse modo, os indivíduos e as coletividades criam formas de renegociar e ajustar o seu tempo ao ritmo dominante da produtividade. Em outras palavras, ao invés de viver as pausas da produção como imposições da exploração – o tempo necessário para que os trabalhadores recuperem suas energias e continuem produzindo, por exemplo – os indivíduos podem transformá-las, alterando sua natureza e seu sentido, em intervalos não submetidos às exigências de produtividade, possibilitando uma vida que se desenrola em vários tempos e em diferentes formas de experiência. Emancipar-se significa, nesses termos, revogar a lógica que concebe o tempo único e a hierarquia das inteligências e isso só é possível pois não existe um tempo global que submete todos os ritmos da vida individual ou coletiva às suas leis (RANCIÈRE, 2011).

> A emancipação exige viver em vários tempos, ao mesmo tempo. As formas de subjetivação através das quais indivíduos e colectivos se distanciam dos constrangimentos da sua condição são, ao mesmo tempo, rupturas do tecido sensível da dominação das maneiras de viver no seio desse tecido. [...] Em vez de esperar pelo reino da igualdade, prometido pelo desenvolvimento do processo global liderado pelos que conhecem os seus mecanismos, a emancipação é uma maneira de viver enquanto iguais no mundo da desigualdade (RANCIÈRE, 2011, p. 94).

Essa é a lição que nos ensinam os operários têxteis: na medida em que se dirigem aos seus patrões como seres dotados de palavra, capazes de se comunicar com outros em um mundo

comum, criam um outro mundo de experiência no qual todos possuem igual capacidade de fala, de argumentação, em suma uma igual inteligência. A greve, nesse contexto, não buscou a superação de uma estrutura social e econômica que permite a existência de operários e de mestres-alfaiates, mas a criação de uma experiência de igualdade no seio de uma relação desigual entre trabalhadores e patrões: "Emancipar-se não é a declarar secessão, mas afirmar-se como alguém que partilha com outros um mundo comum, pressupor, mesmo se as aparências contradizem, que se é capaz de jogar o mesmo jogo do adversário" (RANCIÈRE, 2014, p. 56).

Eis o princípio fundamental da *forma-escola* segundo a concepção de Rancière: uma ruptura no tempo desigual do mundo produtivo para fundar um mundo de experiência e uma temporalidade distinta, igualitária. Um tempo separado da urgência da vida cotidiana, capaz de desordenar a distribuição dos lugares sociais, oferecendo o luxo do tempo livre àqueles que não poderiam comprá-lo. Oferece, assim, uma experiência possível de tempo livre, de emancipação e de igualdade. O pensador francês refere-se a uma política da emancipação, imaginada como a expansão desses momentos de ruptura que tornam possíveis a verificação da igualdade de inteligências. Essa igualdade, afirma Rancière (2013), não é um fato comprovável: "nosso problema, contudo, não é provar que todas as inteligências são iguais. É ver o que se pode fazer a partir dessa suposição" (RANCIÈRE, 2013, p. 72). Ao agir sob o pressuposto de que todos os alunos são capazes de aprender, pois possuem uma inteligência igual, a escola pode criar uma realidade verificada em ato: filhos de pais analfabetos podem aprender a ler e apreciar obras consideradas complexas demais para sua classe social. E se o podem fazer é justamente porque a escola, na medida em que representa uma separação do tempo produtivo, possibilita um encontro das crianças com a cultura em um contexto em que o que está em jogo não é a mera sobrevivência, em um tempo que não é regido pela lógica da produção, mas *um tempo que passa mais devagar*.

A potencialidade da escola para tornar o tempo livre não é um fato consumado. Rancière não nos fala de uma igualdade ideal ou factual, mas como algo que "nunca se faz ouvir senão ao traçar as linhas do seu próprio espaço" (RANCIÈRE, 2014, p. 57). Talvez possamos pensar a *forma escola* – e suas implicações para o fazer docente – nos mesmos termos: não como um fato consumado, como uma realidade empírica, mas uma potência que se atualiza em ato e cujos efeitos podem ser verificados. E essa verificação só pode ocorrer na medida em que a escola se estabelece como um espaço separado do mundo produtivo, igualizando seus frequentadores e oferecendo tempo livre para que possam sair das ocupações que seu destino social, econômico ou cultural lhes atribuiu e experimentar ser qualquer coisa (LARROSA, 2018).

E quais as condições para que a instituição escolar concreta – com salas de aula, horários definidos, uma grade de conteúdos, submetida à centralização das autarquias do Estado, regida por legislações específicas, com profissionais contratados sob determinado regime de trabalho – possa realizar essa operação de profanação, suspensão e igualização? Como docentes vinculados às instituições públicas, não estaríamos todos presos aos dispositivos jurídicos que regem nossa profissão? Não estaríamos, portanto, fadados a realizar um determinado plano de ensino, atingir certas metas em avaliações externas ou a seguir certas regras externas à instituição de forma impessoal? A seguir, procuro abordar essas questões a partir da articulação dos conceitos de *forma escolar* e *forma escola*, bem como a concepção de educação de Arendt – e seu vínculo com a responsabilidade docente – para pensar outro sentido para a experiência escolar em nossos dias.

1.4. Escola e tempo livre: a precariedade de uma relação possível

Até o momento, procurei apresentar três perspectivas complementares a respeito da educação escolar. Assim, a articulação entre o conceito de educação em Hannah Arendt, a *forma escolar* em Lahire, Vincent e Thin e a *forma-escola* em Rancière configuram, a meu ver, um aporte teórico capaz de iluminar a reflexão sobre a instituição escolar nos dias de hoje. Eis os principais elementos dessa argumentação: a escola é a instituição pública, na qual os docentes podem aparecer diante das crianças como representantes do mundo. Ou seja, é a instituição onde podemos assumir, de forma particular, o compromisso ético que dá sentido e dignidade ao nosso ofício. É ainda um arranjo específico de tempo e espaço voltados para o estudo das coisas do mundo, que transforma crianças em alunos e adultos em professores; uma brecha na temporalidade do mundo produtivo, para oferecer tempo livre a todos aqueles a quem acolhe. Uma forma ambígua das sociedades democráticas, que possibilita práticas de verificação da igualdade e a experiência da emancipação.

Tanto para Lahire, Thin e Vincent (2001), como para Rancière (2011; 2013; 2014; 2018), o conceito de *forma* não se confunde com a instituição escolar. Para os primeiros, a *forma escolar* trata de um modo particular de ordenar o tempo, o espaço, os conhecimentos, as formas de sua transmissão e também das relações estabelecidas entre adultos e crianças. Em suma, um conjunto de características cuja recorrência indicou certa unidade entre as diferentes instituições escolares surgidas e desenvolvidas entre os séculos XVII e XX, ultrapassando as fronteiras institucionais e afetando diferentes modos de socialização. Jacques Rancière, por sua vez, define a *forma escola* como um modo particular de separação em relação ao mundo

produtivo, para oferecer um tempo igualitário a todos, no seio de uma sociedade desigual. Nas palavras do pensador, "a escola só é produtora de igualdade na medida em que ela é *inadaptada* às sensibilidades e aos modos de ser dos soldados do exército produtivo" (RANCIÈRE, 2018, p. 683).

E como é possível afirmar que a instituição moldada pela *forma escolar* – e, portanto, caracterizada pelo controle do tempo, dos saberes, das práticas e das relações – pode converter-se em um espaço de suspensão e ruptura com o mundo produtivo, para oferecer um tempo livre igualitário a todos que a frequentam? Como indaga Inés Dussel, em um diálogo direto com a perspectiva de Masschelein e Simons (2013):

> Como é que a escola pode realizar esses atos de suspensão, quais são as condições ou as operações que têm de ser postas em ação para fazê-lo, quais são esses fazeres ordinários que permitem que o convite a profanar o saber possa se concretizar em ações cotidianas, e como se pode fazer para que isto que faz a escola, ou que faz que a escola seja escola, perdure? (DUSSEL, 2017, p. 93).

Em seu artigo, Dussel argumenta que "a escola é mais o resultado precário e provisório da montagem de dinâmicas e relações heterogêneas do que o reflexo de processos infraestruturais e/ou supraestruturais de dominação" (DUSSEL, 2017, p. 91). Em outras palavras, segundo a autora, as instituições escolares não são espaços fixos e imóveis – como muitas vezes aparecem descritas por seus críticos –, mas um arranjo precário, provisório e instável, "de artefatos e pessoas, ideias, que capturou algumas dessas táticas e estratégias para educar o cidadão" (DUSSEL, 2017, p. 92). É nessa precariedade que, a meu ver, encontra-se a brecha necessária para realizar a potência da escola como tempo livre. Desse modo, a instituição escolar, como um aparato burocrático e controlado pelo Estado, não seria impeditiva para a *skholé*, mas a condição material para seu surgimento. Em termos práticos, isso significa que pensar o ofício docente da escola pública, implica considerar a materialidade de uma situação profissional específica. Assim, ser professor na EMEF Campos Claros é estar vinculado à Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, contratado sob um regime estatutário e cuja atuação é regida por uma série de dispositivos jurídicos e burocráticos que não são, necessariamente, determinados pelas demandas mercadológicas. Não obstante as amarras pressupostas por esse tipo de enquadramento, há certo distanciamento entre o que determina a burocracia e o que ocorre no cotidiano das escolas.

Retomemos o fio da meada para lançar a pergunta que me parece fundamental: o que pode a escola nos dias de hoje? Em poucas palavras: transformar os adultos em professores e as crianças em alunos; assegurar um tempo e um espaço específicos no qual os alunos podem experimentar o princípio da igualdade de inteligências; possibilitar um encontro das novas

gerações com as coisas do mundo em um contexto regido por regras específicas, distintas das vigentes no mundo produtivo; suspender a ordem socioeconômica, e todas as suas implicações imediatas na vida dos estudantes, para inseri-los em uma outra temporalidade, uma temporalidade especificamente escolar.

Esse é o sentido da cena narrada no início do capítulo. Os gestos, palavras, sons e movimentos, repetidos cotidianamente – como se faz em um espetáculo teatral – compõem o rito que dá início a cada aula e fundam essa temporalidade especificamente escolar. O apito da inspetora, a subida para a sala, a organização das mesas, a movimentação do professor e o cumprimento inicial são como os toques da campainha de um espetáculo que está prestes a começar. Eles informam às crianças que é chegado o momento de vestirem-se de alunos para dar início a mais um espetáculo.

Afirmei anteriormente que a escola converte os adultos em professores e as crianças em alunos. Para Larrosa, no entanto, mais do que transformar as crianças em alunos, é tarefa da escola convertê-las em estudantes. "As crianças e os jovens são alunos no momento em que entram na escola. O simples concordar com a escola, estar na escola, matricular-se na escola é o que os torna alunos. Mas a tarefa da escola é fazê-los estudar, transformá-los em estudantes" (LARROSA, 2018, p. 239). Para formular de uma outra maneira: há um âmbito jurídico, formal e organizativo que possibilita o funcionamento – em sua dimensão concreta – da escola. Os pais devem matricular seus filhos, garantir sua presença e a escola deve assegurar que essas crianças estejam seguras, alimentadas e confortáveis. O Estado deve assegurar o conjunto de verbas necessárias para contratação de pessoal, construção e manutenção de edifícios, compra de materiais, entre outras necessidades fundamentais. Mas há também uma outra dimensão do trabalho escolar, que é verificado no cotidiano, que torna real a potência para que esse arranjo institucional ofereça tempo livre para o estudo e a formação, convertendo, assim, os alunos em estudantes. Essa dimensão não pode ser assegurada e está sempre pendente dos gestos docentes que se recusam a abrir mão da dignidade de seu ofício e fazem da escola um lugar privilegiado para o encontro das novas gerações com as coisas do mundo. Mas, de forma paradoxal, é justamente a organização burocrática da escola que possibilita a atualização do princípio da *skholé* no interior de nossas instituições.

No Brasil, a organização de nossos sistemas de ensino fundamenta-se sob certos princípios e normas, como a garantia de condições para permanência e acesso, obrigatoriedade de oferta, por parte do Estado e de matrícula, no caso das famílias, liberdade de pensamento, pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade, gestão democrática, tal como figura em nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Como docente na rede pública da cidade de São Paulo, por exemplo, eu atuo em uma das escolas sob gestão da Secretaria Municipal de Educação. Minhas atribuições são definidas em decretos específicos e meu regime de trabalho vigora sob o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo (SÃO PAULO, 1979).

Por um lado, isso possibilita a instituição de certas amarras, submetendo o tempo livre a ditames burocráticos, ao projeto político do administrador da vez ou até mesmo a objetivos religiosos e familiares. Desse modo, é evidente que cada administrador público procura imprimir sua marca na educação, definindo diretrizes e metas a serem atingidas, propondo reformas, reorganizando os tempos, definindo novos princípios sob os quais o trabalho docente deve ser realizado, alterando a forma como as escolas devem tomar decisões ou gerir internamente a verba que recebem, para citar apenas alguns exemplos. Professores antigos conhecem diversas dessas tentativas – desde as mais explícitas, como o monitoramento dos resultados, determinação de metas a serem atingidas, o oferecimento de bônus em dinheiro para escolas que atingirem determinados índices, criação de projetos externos a serem executados pelas escolas – até as mais sutis – como cursos de formação vinculados à evolução funcional, a articulação entre a implementação de um novo currículo e avaliações externas, visitas surpresa de supervisores de ensino a unidades escolares. Como afirmam Masschelein e Simons (2013):

> A escola, como 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". Como uma instituição, a escola serve a um ideal predeterminado. Esse ideal pode ser preenchido com uma sensibilidade cívica ou religiosa relacionada a uma integração social existente ou a um futuro projetado. Na instituição moderna, a tentativa de domar sempre toma a forma de conectar a "matéria" com o conhecimento, significados e valores em uma ordem social existente ou nova. Como instituição, a escola deve incorporar esse ideal – ele a controla – e os recém-chegados são iniciadas no uso adequado de um determinado texto ou habilidade. O professor, como um representante da velha geração que se "apropriou" desse conhecimento e desses significados, está em uma posição de transferir essa matéria (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 106).

Por outro lado, isso não significa que a instituição escolar seja um mero reflexo dos interesses do Estado, da família ou de outras instituições. Antes, é um lugar de tensão, onde demandas diversas se encontram, formando uma trama de relações complexa e difícil de ser esquadrinhada em um programa de governo. Em meu cotidiano, tive mais de uma oportunidade de verificar a precisão daquilo que afirma José Mário Pires Azanha: "a escola é uma instituição que possui uma cultura específica com certo grau de autonomia e, além do mais, essa cultura

(ou subcultura) é um ‘precipitado da história’” (AZANHA, 1995, p. 74). Isso significa que a escola não é o mero resultado produzindo pela implementação de um novo currículo ou de uma reforma educacional qualquer, mas que são construídas por uma longa história de tensões, resistências e avanços.

Nesse sentido, uma tentativa de compreensão do cotidiano de uma escola que se limitasse a considerar o aparato burocrático que organiza seu funcionamento ignoraria “o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação” (AZANHA, 1995, p. 71). Sob essa abordagem, considera-se unicamente aquilo que, para retomar a definição de Larrosa (2018), transforma as crianças em alunos, deixando de lado, no entanto, as operações complexas que possibilitam que esse aluno se converta em estudante. E é essa potência que está contida na organização da escola como uma instituição.

Com isso, estou tentando dizer que, de modo paradoxal, a mesma instituição que, sob a perspectiva de Masschelein e Simons (2013), sequestra o tempo livre e procura domar o potencial da escola, oferece as condições materiais para a sua existência. Ou seja, o Estado que institucionaliza e procura controlar é o mesmo que paga as contas e assegura, ainda que de modo precário, o seu funcionamento. Assim, o mesmo aparato burocrático que regula nossa atuação, é também o que assegura a estabilidade no cargo, evitando que sejamos submetidos a projetos políticos determinados. Essa estabilidade que nos dá a condição de recusar – de forma direta ou indireta – às tentativas de transformar a dignidade do trabalho docente na mera execução de tarefas. Não somos empregados de uma empresa lucrativa que necessitam se submeter aos ditames mercadológicos, ao interesse dos clientes ou às demandas do patrão. Tampouco precisamos obedecer a um capataz que pretende ditar o ritmo do nosso trabalho, as melhores estratégias para realizá-lo ou os resultados esperados. Perguntemo-nos honestamente: quantos colegas professores, funcionários de instituições educacionais privadas – e que muitas vezes vendem uma educação democrática, diversa e progressista – arriscariam seus empregos para contrariar as ordens dos patrões?

A hipótese que procuro sustentar nessa reflexão é, portanto, a de que existe um certo distanciamento entre os gabinetes dos administradores e as salas de aula, onde nós, professores e professoras, podemos fazer nossa aparição pública diante de alunos, convidando-os a adentrar simbolicamente em um espaço no qual já se encontram fisicamente. É como se nossa profissão ocorresse, de forma concreta, em uma espécie de hiato existente entre o aparato burocrático – as portarias, diretivas, leis, decretos – e a potência da *skholé*. Para colocar em termos teóricos, trata-se de uma possibilidade de articulação entre os conceitos apresentados aqui, de modo que se possa pensar a escola a partir de sua potencialidade e não apenas a partir de sua organização

burocrática como uma instituição estatal. Desse modo, os gestos e movimentos que marcam o início de minhas aulas na EMEF Campos Claros ocorrem nessa brecha normativa, própria do cotidiano das escolas. Não se trata de uma ruptura com a lógica da esfera administrativa, mas como uma possibilidade que só pode ocorrer dentro dessa ordenação – que paga meu salário, obriga a frequência das crianças, oferece um espaço para as aulas e assegura condições mínimas para os alunos, como alimentação, uniformes e materiais escolares.

A repetição cotidiana do ritual de fundação da aula é necessária pois a separação produzida pela escola é temporária: ao fim do dia, todos os alunos retornam para suas casas, para suas famílias e para o lugar social que sua condição lhes relegou. No dia seguinte, começamos novamente: três sinais marcam o início da aula, o ruído diminui e a separação produzida pela escola pode ocorrer em ato. Ali, no espaço da sala e no tempo da aula – um tempo que passa mais devagar – aprende-se a estudar: quais os materiais necessários, como se organizam as anotações e exercícios no caderno, como devemos nos sentar, como ler um texto, como escrever uma resposta. Mas também exercitamos o cultivo de certas práticas vinculadas às formas democráticas de organização: a tolerância, a convivência com o outro, o respeito às diferenças.

A fundação desse espaço suspenso não é dada automaticamente pela *forma escolar* de organização do tempo e do espaço, mas emerge no momento em que a dupla responsabilidade implicada na educação (ARENDT, 2001) toma a forma de gestos e ações capazes de suspender a lógica do mundo produtivo no interior das escolas. Dito de outro modo, a experiência de tempo livre que oferecemos aos alunos não é uma realidade empírica, mas – parafraseando Rancière (2014) – precisa traçar as linhas de seu próprio espaço para tornar-se um fato. Inês Dussel (2017) nos fala sobre a precariedade da escola, como uma montagem social sempre provisória. Talvez seja possível afirmar o mesmo em relação à escola como lugar da *skholé*: um espaço e um tempo precários, que se constituem na tensão entre a organização burocrática e o compromisso ético que os docentes assumem na educação.

Esse é o motivo pelo qual eu gosto de estar na sala no momento em que os alunos chegam: minha presença é o primeiro sinal de que algo está para acontecer. Algo que ocorre todos os dias, mas que precisa ser cotidianamente lembrado. Repito então – com algumas variações – a série de gestos que vão dar início a nossa aula. E no momento em que a porta se fecha, isolando parcialmente o ruído externo, podemos então dedicar tempo e atenção ao estudo.

É nesse hiato da aula que Caetano[14] deixa de ser a criança carente, o filho de presidiário, o menino que não tem mais jeito, para se tornar um aluno como outro qualquer. Ou que a Ana Maria pode descobrir um *tempo que passa mais devagar*.

Como vimos, para Hannah Arendt (2001) a educação é ato de receber e iniciar as novas gerações em um mundo humano, um gesto que implica a dupla responsabilidade pelas crianças e conservação desse mundo, para que ele permaneça um lar humano capaz de acolher os mais novos. Desse modo, a dignidade de ser professor, como vimos, não decorre automaticamente da aquisição de um diploma ou da aprovação em um concurso público, mas sim do compromisso ético que assumimos na educação, isto é, na medida em que o ato educativo é concebido como o estabelecimento de um elo entre o mundo e as novas gerações. Nas palavras de José Sérgio Fonseca de Carvalho,

> Concebida como uma oportunidade de diálogo com objetos da cultura – e com o contexto histórico em que eles se constituem como tal e são preservados para compor um legado simbólico potencialmente comum –, a formação escolar ganha um sentido que ultrapassa qualquer eventual finalidade pragmática que seus conteúdos possam conter (CARVALHO, 2017, p. 115).

É justamente esse elo com o mundo público que se perde quando a concebemos como um investimento individual, cuja qualidade é medida pela sua capacidade de impactar na vida econômica dos indivíduos. "Opera-se, assim, a substituição do *sentido* público e político da formação por seu *valor* de mercado" (CARVALHO, 2013, p. 86). Desse modo, transforma-se o que seria a iniciação em um legado cultural público em transmissão de um capital cultural privado. Em outras palavras, a educação escolar perde seu sentido público quando sua tarefa é reduzida a objetivos externos, como a redução da desigualdade ou o foco na aprendizagem de habilidades e competências que possibilitem aos indivíduos um melhor posicionamento na sociedade produtiva.

A esse respeito, Gert Biesta (2013) elabora uma hipótese profícua para pensar o que, em nossa sociedade, tem contribuído para destituir a escola de seu vínculo com o mundo público:

> Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a *aprendizagem*, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagens. Alunos e estudantes tornaram-se aprendentes, e a educação adulta se tornou aprendizagem adulta (BIESTA, 2013, p. 32. Grifos nossos).

---

14 Todos os nomes de professores e alunos citados nesse trabalho foram trocados para preservar sua identidade.

De acordo com o autor, o conceito de aprendizagem tornou-se onipresente no discurso educacional contemporâneo. Predomina, assim, uma linguagem da *aprendizagem*, em oposição a uma linguagem do *ensino*, que tende a facilitar a descrição da educação como uma *transação econômica* (BIESTA, 2013, p. 37). Desse modo, a educação passa a ser compreendida como um processo que se passa entre um consumidor (o aprendente) – que tem certas necessidades a serem atendidas – e o professor ou a instituição escolar – que devem satisfazer as necessidades do primeiro.

> Essa é a lógica que existe por trás da ideia de que as instituições educacionais e os educadores individuais devem ser flexíveis, que devem responder às necessidades dos aprendentes, que devem dar a seus aprendentes *value for Money* [bom uso de seu dinheiro], e talvez até que devem operar segundo o princípio de que o aprendente/consumidor está sempre com a razão (BIESTA, 2013, p. 38).

Para Biesta (2013), há duas consequências fundamentais dessa forma de se conceber a educação. Em primeiro lugar, nas transações econômicas, supõe-se que um cliente sabe o que necessita e deseja. No entanto, na relação pedagógica, o docente tem um papel crucial na definição dessas necessidades e que uma das principais razões para uma criança se engajar na educação é, justamente, descobrir o que deseja ou precisa (BIESTA, 2013). Nos tornamos um *alguém* – ou seja, mais do que um mero representante da espécie *homo sapiens* – na relação com os outros e com o mundo e é tarefa do professor iniciar as crianças nesse mundo, no qual elas podem aparecer diante dos outros.

Em segundo lugar, em uma tal concepção de educação, as únicas questões que podem ser elaboradas são técnicas, ou seja, referentes à eficiência do processo educacional. Assim, "as questões mais importantes sobre o conteúdo e o objetivo da educação tornam-se virtualmente impossíveis de serem propostas, a não ser que em resposta às necessidades do aprendente" (BIESTA, 2013, p. 41). Ao supor que o aprendente sabe – ou devia saber – o que quer aprender, o conteúdo e o objetivo da educação se tornam questões individuais e, numa escala mais ampla, podem se tornar sujeitas à lógica do mercado. "Um efeito disso é que, para atrair aprendentes, a própria aprendizagem tem de ser pintada como fácil, atraente, emocionante, e muitas outras coisas mais" (BIESTA, 2013, p. 42). O risco de deixar essas questões às forças do mercado é que somos privados de ter voz na construção democrática de quais são os conteúdos e objetivos da educação – fatores centrais para a caracterização de uma instituição pública.

E o que ocorre com o trabalho docente quando o sentido público da educação é substituído pela lógica do mundo produtivo? Para Biesta (2013), somos postos para fora das deliberações a respeito do funcionamento da instituição à qual nos filiamos, impossibilitados de assumir o compromisso ético que dá sentido à nossa tarefa: assumir a dupla responsabilidade

que nos compete como docentes. Nos tornamos, assim, meros funcionários em um mercado, vendedores de um produto denominado educação.

Assim, o esvaziamento da escola de seu sentido público impossibilita o exercício da responsabilidade docente, na medida em que a instituição é destituída justamente daquilo que lhe dá legitimidade para agir como representante do mundo. Como vimos, a aparente consolidação de uma linguagem da aprendizagem, na qual os alunos são tratados como consumidores de um serviço fornecido pela escola, parece uma realidade cada vez mais presente em nosso cotidiano. Na medida em que a escola é compreendida como uma instituição fornecedora de um serviço ou um bem de valor utilitário – como o conhecimento que permite a um indivíduo galgar degraus mais altos na hierarquia social –, seu sentido se esvai, uma vez que o compromisso pelo mundo público é substituído pelo compromisso com o interesse individual e privado.

Talvez uma das maiores dificuldades que os docentes da escola pública tem que enfrentar atualmente, seja essa tensão entre o compromisso ético que devem assumir diante de seus alunos e as demandas externas que ganham cada vez mais espaço na educação. Seja qual for a nossa postura diante da situação, nós – professores – seguiremos lidando com o fato inexorável do nascimento diário de novas crianças, que a seu tempo chegarão à escola como Diego, personagem de uma conhecida narrativa de Eduardo Galeano, que vai visitar o mar pela primeira vez:

> Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: me ajuda a olhar! (GALEANO, 1997, p. 15).

É, portanto, em nome da dignidade de nosso ofício, ou seja, da possibilidade de que possamos assumir o compromisso ético de nos responsabilizarmos pelo mundo, e do sentido público da educação que devemos traçar um risco no chão – de preferência, utilizando giz de lousa – para demarcar as fronteiras da escola, separando seus objetivos, espaço e tempo da lógica do mundo produtivo e da sociedade de trabalhadores. Essas fronteiras não são definitivas – como tudo aquilo que riscamos na lousa utilizando o giz –, e precisarão ser marcadas cotidianamente.

Em minha experiência como professor tenho me deparado com diferentes situações, na relação com os alunos, com suas famílias ou com os administradores públicos, que evidenciam a tensão existente na escola, entre a possibilidade de nos responsabilizarmos e as

demandas que impossibilitam esses gestos. Há muitas situações em que nos vemos capturados pela máquina burocrática e impessoal da administração – com suas contingências econômicas e demandas de eficiência – que impossibilitam o tempo livre na escola. Também há muitos casos em que, por razões diversas, os professores recusam a responsabilidade e optam por obedecer a determinadas ordens ou simplesmente se abster. E, eventualmente, contra todas as probabilidades, ocorrem casos nos quais os professores se posicionam e resistem a todas as tentativas de retirada da dignidade de seu ofício, expondo-se diante de pais, alunos e superiores imediatos. A responsabilidade docente aparece, então, como uma forma de resistir à invasão da escola por lógicas estranhas aos princípios públicos aos quais nos filiamos.

No prólogo da obra **A condição humana**, Arendt (2010) afirma que não pretende oferecer respostas às perplexidades que nos assolam. Segundo a autora, as respostas são dadas no cotidiano e não podemos agir como se estivéssemos lidando com um problema para o qual só existe uma única solução. Assim, sua proposta na referida obra, é *pensar* as experiências recentes de sua geração, recusando a "despreocupação negligente, a confusão desesperada ou a repetição complacente de 'verdades' que se tornam triviais ou vazias" (ARENDT, 2010, p. 6). Não há respostas prontas para os problemas que enfrentamos; todavia, às vezes, é necessário fazer uma pausa para pensar no que estamos fazendo, de modo que continuemos capazes de nos colocar diante do desafio de educar, no contexto escolar, as novas gerações.

2. RESPONSABILIDADE: A ABORDAGEM DE HANNAH ARENDT

> *Ou seja, o que mais vale é um mau professor que seja realmente um professor do que um falso professor, isto é, um professor que, ainda que fazendo bem o que se pede, não atue ou não trabalhe ou não exerça ou não "oficie" como professor .*
> Jorge Larrosa – P de professor

Em uma aula de História, o professor fazia sua exposição a respeito das características comuns dos povos da Mesopotâmia. Desinteressados, Mateus e Pedro tinham uma ruidosa conversa, entrecortada por risadas volumosas e socos na mesa. A turma do 7º ano C não era considerada uma das turmas mais difíceis e, para um professor experiente, não havia nada de anormal na postura dos estudantes. Assim, o professor seguia a exposição e só interrompia o raciocínio para pedir aos meninos que encerrassem a conversa e se concentrassem nas aventuras do mundo antigo. Eles se desculpavam, e em seguida, retomavam de onde haviam parado.

Rogério costumava ser um sujeito paciente, mas a conversa dos dois realmente estava atrapalhando a aula e assim, com o intuito de neutralizar o ruído por alguns minutos, o professor sugeriu, abrindo a porta: *meninos, vocês estão muito agitados hoje. Deem um pulinho no banheiro, tomem uma água e se acalmem um pouco, depois vocês voltam.* O recurso era simples, mas costumeiramente eficaz: cessava o incômodo por alguns minutos e servia como um aviso para os demais alunos, sem precisar envolver o diretor da escola, convocar pais e causar confusão. E talvez tenha sido justamente por isso que todos ficaram perplexos quando Mateus levantou-se e, bradando palavrões, atirou sua cadeira na direção do docente.

Embora seu gesto não tenha ferido ninguém, a violência da ação foi suficiente para instaurar um profundo silêncio na sala. Talvez esperando uma explosão violenta do professor ou até mesmo de seus colegas, afinal, trava-se de um professor muito querido pelos alunos, Mateus também ficou paralisado. Era como se, um segundo depois, tivesse tomado consciência da gravidade do que fizera, arrependendo-se antes mesmo de saber das consequências.

Um ato de violência é sempre algo muito impactante e conheço poucos professores que seriam capazes de continuar agindo como se nada tivesse acontecido. Há atitudes dos alunos que são toleráveis, do ponto de vista do andamento das aulas ou dos acordos tácitos necessários para o funcionamento da escola, contudo a violência física significa a ruptura da própria possibilidade de que a palavra continue circulando no espaço. Por isso, é compreensível que o professor tenha reagido emocionadamente, retirando-se da sala e entrando apressado na sala

dos professores para desabar em choro em um sofá velho, causando comoção e preocupação entre os colegas que ali estavam.

Enquanto a coordenadora pedagógica oferecia água com açúcar, os outros professores procuravam demonstrar apoio: *Mas isso é caso de polícia*; *Tem que abrir um boletim de ocorrência*; *Se você quiser, posso te acompanhar na delegacia e ser sua testemunha*; *Esse menino não faz nada na minha aula, eu sabia que isso ainda ia acontecer um dia*. O diretor, entrando na sala com o livro de ocorrências nas mãos, procurava tranquilizar o professor: *não se preocupe, já pedi pro Paulo ficar com a turma até o fim das suas aulas. Vamos suspender o aluno por alguns dias e convocar os responsáveis.*

Ocorre que nem tudo em uma escola cabe no escrutínio da regra geral e Rogério, para surpresa de todos, agradeceu o apoio, pediu alguns minutos para se recompor e retornou para a sala. Ao entrar, o tempo parecia permanecer em suspensão: o silêncio era absoluto e quase se sentia o cheiro da tensão e da expectativa dos alunos. Calmamente, o professor se dirigiu a sua mesa e, com um tom gentil, mas firme, disse aos alunos: *eu não tolero atos de violência em sala de aula e espero que isso nunca mais se repita. Nós estamos em uma escola e não é assim que resolvemos as coisas por aqui. Nós poderemos continuar a aula sem mais interrupções, Mateus?*

A história acima foi narrada por um colega, também professor da rede municipal de São Paulo que atua há dez anos na mesma unidade escolar, localizada na periferia da zona leste da cidade. Portanto, uma escola com poucas diferenças em relação à EMEF Campos Claros: ambas vinculadas à rede municipal de ensino de São Paulo, com um tamanho aproximado, que contava com recursos equivalentes e atendiam alunos em situação socioeconômica similar. De acordo com Rogério, no momento em que tudo aconteceu, sua retirada da sala e a decisão de retornar depois de alguns minutos não foram calculadas. *Eu saí da sala porque fiquei muito irritado e não queria chorar na frente dos alunos*. *Depois de um tempo, me acalmei e só pensava em como seria voltar no dia seguinte, o aluno vitorioso porque fez o professor surtar. Eu decidi voltar para não demonstrar covardia. Mas também não ia chegar enfrentando uma criança e por isso decidi tratar como uma ação insignificante*. O caso aconteceu em meados de setembro e, de acordo com Rogério, o ano terminou sem mais incidentes. O próprio Mateus, ao contrário do que esperavam os demais professores, passou a ser um pouco mais contido e não foram registradas novas ocorrências graves.

Ao ouvir a história, pensei imediatamente no contraste com o que eu, até então, havia vivenciado na EMEF Campos Claros, onde os alunos eram expulsos de suas salas por estarem sem material, por se recusarem a realizar a atividade, por contestarem a ordem de algum

professor para trocar de lugar ou por brincadeiras inadequadas em sala. Rogério, por sua vez, não precisou lidar apenas com a indisciplina dos alunos, mas com a violência e a possibilidade de ser agredido fisicamente. A atitude do estudante havia sido grave e a necessidade de punição, prevista no regimento da escola, não era contestada por ninguém – provavelmente nem mesmo pelo próprio aluno. Ainda assim, o professor optou por oferecer uma resposta inesperada e, ao contrário do que se imaginou, não perdeu sua autoridade diante dos alunos. Antes, ela foi fortalecida.

Não estou sugerindo que os professores devam ser tolerantes com o mau comportamento dos alunos, ignorando a particularidade de cada caso. Muitas atitudes dos estudantes na EMEF Campos Claros, mencionadas na introdução do trabalho, atrapalham o andamento das aulas e, a meu ver, os professores estão corretos em esperar um comportamento adequado para que a aula possa acontecer. Com o contraste entre os dois episódios narrados, procurei apenas ressaltar que, ao deixar de dar a resposta esperada à atitude do aluno, o professor Rogério tomou para si a responsabilidade formativa que lhe cabia na situação e penso que isso pode nos dizer alguma coisa a respeito das diferentes possibilidades de enfrentamento dos problemas cotidianos da escola. Não pretendo oferecer um manual de conduta para lidar com a indisciplina, mas refletir sobre as condições institucionais que podem favorecer a decisão de um professor em lidar com um caso grave a seu modo, renunciando enquadrar a conduta do aluno a partir dos mecanismos disciplinares da escola. E como isso pode estar relacionado com o exercício da autoridade docente no contexto a escola pública.

Há dois equívocos recorrentes na insistência, observada na EMEF Campos Claros, de utilizar a expulsão da sala como a única e necessária resposta para lidar com as dificuldades cotidianas na aula. Em primeiro lugar, os critérios que determinam quais são os comportamentos considerados inadequados e, portanto, passíveis de punição, são individuais. Assim, cada professor define quais são comportamentos dos estudantes são toleráveis e quais são passíveis de punição. O fazem, geralmente, tomando como referência o seu próprio passado, um tempo em que, supostamente, havia certa aura de respeitabilidade em torno da docência e da escola, de modo que poucos ousavam desafiar a ordem estabelecida. Ocorre que, como afirma Carvalho (CARVALHO, 2016), sem distinguir a indisciplina do conflito, do questionamento, da falta de cortesia com os colegas ou com os professores, tendemos a perder de vista que o seu contrário, a disciplina, não se confunde com a mera obediência aos professores. Adquire, portanto, um sentido particular para a experiência escolar que não se confunde com aquela exigida em outros espaços, ou até mesmo em outros períodos da história.

Entretanto, como indica Carvalho, a disciplina deve ser compreendida no contexto de uma prática social, em relação às exigências e procedimentos que não se desvinculam de objetivos específicos decorrentes dessa prática. “Nesse sentido, disciplina escolar não se identifica com *uma boa ordem*, mas com *práticas* que exigem diversas *disposições* e diferentes tipos de exigência” (CARVALHO, 1996, p. 137. Grifos no original). Assim, o silêncio exigido dos alunos para compartilhar a leitura de um texto literário não é funcional caso eles devam solucionar um conjunto de problemas em grupo. Se no primeiro caso é uma condição para a fruição de uma obra, no segundo caso, torna-se contraproducente, uma vez que, para cumprirem a tarefa proposta, é fundamental que os alunos possam conversar com seus pares, trocar impressões, percepções e ideias. No contexto escolar, a disciplina deve favorecer a construção de um espaço adequado a uma convivência respeitosa e à prática do estudo e é resultante da aprendizagem de certos modos de se estudar. Não se trata, pois, de esperar uma obediência cega a comandos e explicações (CARVALHO, 2016).

Essa confusão entre a disciplina e a obediência nos leva ao segundo equívoco: a ideia de que a autoridade do professor decorre do grau de obediência que ele obtém dos alunos. Embora o nível de tolerância com o comportamento dos alunos seja variável, há um elemento que parece criar certo acordo entre os professores a respeito de qual é o limite dessa tolerância: a desobediência. Mesmo os docentes mais flexíveis costumam concordar que dar uma ordem ao aluno e não ser obedecido é uma das piores coisas que podem acontecer, pois isso, supostamente, encorajaria os outros a fazer o mesmo. Em outras palavras, a desobediência dos alunos teria o efeito de realçar a perda da autoridade docente diante da turma, minando ainda mais a legitimidade do professor. E quando decidem expulsar o *transgressor* da sala, esperam que estes sejam punidos pelo diretor para demonstrar, para ele e para os demais estudantes, que *aqui se faz, aqui se paga*. Desse concebem a autoridade como um produto da ameaça e da coerção, a ser medido pelo grau de obediência.

Ocorre que, como nos lembra Arendt (2001), não se confunde com a mera obediência ao outro. É verdade que a autoridade engendra a obediência e esse é o motivo pelo qual é comumente confundida com outros dispositivos capazes de obter o mesmo resultado, como o poder ou a violência. Mas seria possível afirmar que sempre que há obediência estabeleceu-se uma relação de autoridade? Se um indivíduo nos aponta uma arma e nos manda levantar as mãos, tendemos a obedecer imediatamente. Um estudante de pós-graduação também tende a obedecer às orientações de um professor quando este lhe indica uma leitura, uma correção no texto ou até mesmo a intepretação de determinada teoria. Entretanto, não se pode dizer que em ambos os casos o que estava em jogo era uma relação de autoridade. No primeiro caso, o que

produz obediência é a coerção e o medo pela integridade física e não há qualquer relação entre aquele que manda e aquele que obedece. Já no segundo exemplo, a obediência é produzida pelo *reconhecimento*, por parte do estudante, da experiência do orientador em determinado campo do saber. Em outras palavras, a autoridade se interpõe em uma relação na qual e o que está em jogo não é meramente *mandar* ou *ser obedecido*. Ela situa-se em um espaço intermediário entre um conselho, que pode ser acatado ou não, e não como uma ordem imperativa que independe do reconhecimento de sua legitimidade. Evidentemente, ignorar os conselhos do orientador pode ter consequências para o andamento do trabalho, mas não há nada além do reconhecimento desse fato que possa forçar o estudante a fazer o que lhe mandam.

No caso da relação entre adultos e crianças – ou entre professores e alunos – o mesmo exercício reflexivo pode ser aplicado. Uma criança pode obedecer a um adulto por diferentes razões. Se o faz por medo de ser punida, então o que está em jogo não é a autoridade do adulto, mas a coerção e o medo. No entanto, essa obediência pode ser fruto do *reconhecimento*, por parte da criança, de que esse adulto ocupa um lugar distinto no mundo e, por essa razão, talvez tenha alguma coisa a dizer. Aqui, ela emerge de uma relação de confiança estabelecida entre dois polos e não se confunde com um instrumento do qual lançamos mão para fazer valer nossa vontade sobre nossos alunos. Conforme afirma Carvalho (2017), "Creditar autoridade a alguém significa, pois, reconhecê-lo capaz de esclarecer o obscuro, fazer escolhas e apontar rumos quando – ou enquanto – não somos capazes de fazê-lo exclusivamente a partir da nossa própria capacidade de julgar (CARVALHO, 2017, p. 61).

> A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado. (ARENDT, 2001, p. 129).

Desse modo, a autoridade do professor fundamenta-se no reconhecimento, por parte dos alunos, de que aquele que se apresenta diante deles é responsável por algo que transcende a ambos. Como afirma Almeida, "é o lugar que ele [o professor] ocupa e sua tarefa específica que lhe conferem uma autoridade[...]" (ALMEIDA, 2011, p. 39). O trabalho docente ocorre em uma instituição com uma cultura própria, a serviço de certos objetivos que, nem sempre, podem estar evidentes para aqueles que desconhecem as especificidades das exigências escolares. E é parte de nossa tarefa iniciar os alunos nessa cultura, dizendo de maneira clara, qual o sentido da exigência de determinados comportamentos: o silêncio é necessário para que possamos nos concentrar em um texto, a organização do caderno auxilia nos estudos, a cordialidade torna o tempo que passamos na escola mais agradável a todos e assim por diante. No caso específico da relação pedagógica, a autoridade é um elemento que se instaura entre dois sujeitos em um

contexto específico, em que o adulto, mesmo sendo um desconhecido, recebe sua autoridade como representante da instituição escolar e de suas regras, que transcendem a ambos.

Esse é um sentido possível de se atribuir à atitude do professor Rogério. Se o aluno desejava desafiar sua autoridade, testar sua paciência ou simplesmente interromper a aula, o retorno do professor retirou de Mateus o controle da situação, fazendo emergir, em ato, o princípio em nome do qual se atua, a saber, que a escola é o espaço da circulação da palavra, no qual a violência não pode ser tolerada. Com isso, é como se o professor de História como retomasse em suas mãos algo que lhe haviam subtraído, restituindo o laço simbólico que o conectava a seus alunos sem recorrer, necessariamente, a medidas de coerção. Seria razoável supor que isso pudesse ser tomado como uma demonstração de fraqueza diante do Mateus. Poderia ocorrer que, ao optar por retornar à sala, os alunos compreendessem que o Rogério era um professor permissivo com certas atitudes. Também seria razoável supor que tudo seria diferente caso se tratasse de outro professor. Mas o fato é que havia algo na relação estabelecida entre Rogério e seus alunos que contrariou as expectativas sobre as possíveis consequências de renunciar à punição, possibilitando que se fortalecesse a permanência de um espaço no qual a burocracia podia estar fora do jogo.

Na EMEF Campos Claros, por sua vez, mesmo que não tivessem que lidar com a violência por parte dos estudantes– ao menos não de forma contumaz – os professores optam por responder com a expulsão da sala, uma ação que, naquele contexto, encerra qualquer possibilidade de diálogo. Atribuem importância desmedida a atos, por vezes, insignificantes, perdendo-se na esterilidade vazia de uma suposta rigidez das normas. Desse modo, perdem excelentes oportunidades de discutir com os estudantes a respeito dos sentidos da disciplina em sala de aula e de instruí-los sobre aquilo que se exige deles na escola. Pois a disciplina necessária ao estudo não é um atributo inato dos sujeitos, mas algo que se aprende em um no contexto de determinadas práticas. Com isso, renunciam a responsabilidade – ou seja, o fundamento da autoridade – sem perceber que sua atitude diante dos alunos pode ser justamente o que coopera ainda mais para a situação da qual se queixam. De certo modo, retiram-se da relação pedagógica, fazendo com que as crianças não tenham outra escolha que continuar desafiando os limites na esperança de obterem alguma resposta adulta que não seja apenas o gesto silencioso da renúncia. Com isso, não estou afirmando que as sanções disciplinares significam, em qualquer situação, um gesto de renúncia. O que está em jogo aqui, não é a eficiência da punição, mas seu significado no contexto específico da EMEF Campos Claros, onde a repetição de uma prática e a concomitante recusa em se dialogar sobre os problemas

cotidianos, favorecem a cristalização de uma cultura institucional na qual a renúncia da responsabilidade passa a ser a atitude predominante.

No primeiro capítulo, procurei argumentar que a escola é um espaço de tensão entre o controle jurídico-burocrático – oriundo do vínculo com o Estado – e a potência, sempre presente, de que ela possa se tornar o local privilegiado da *skholé*. Na medida em que se trata de um arranjo precário (DUSSEL, 2017), o tempo livre da escola está sempre pendente dos gestos docentes que são capazes de suspender temporariamente algumas demandas externas e o controle da burocracia para oferecer aos alunos uma experiência de tempo desvinculado das urgências da vida. Um espaço onde nós podemos aparecer diante das crianças não apenas como detentores de um certo número de informações sobre o mundo, mas como representantes do mundo e de sua herança material e simbólica (ARENDT, 2001). Essa potência da instituição escolar, no entanto, depende de um posicionamento docente anterior, que trace as fronteiras desse espaço e procure impedir, na medida do possível, a total submissão do trabalho escolar aos ditames de uma sociedade focada apenas nos interesses individuais. Embora sem a pretensão de oferecer uma solução inequívoca para esta aporia, neste capítulo procuro analisar a gênese do conceito de *responsabilidade* na obra de Hannah Arendt para. A partir das reflexões da autora, procuro pensar sobre o significado político de sua recusa e seus possíveis desdobramentos em um mundo no qual o vínculo entre a educação e os princípios públicos parecem ter perdido sua força.

2.1. Responsabilidade pessoal e política na obra de Hannah Arendt

Embora em seu uso cotidiano a noção de responsabilidade seja relativamente clara, há situações em que ela pode se tornar bastante obscura. Aqueles que apoiaram e aplaudiram Hitler, por exemplo, podem ser considerados *culpados* pelos seus crimes? Um indivíduo comum, isto é, sem convicções racistas e que discorda dos princípios nazistas, mas que trabalha ativamente em um campo de concentração, pode ser culpado por assassinato? E se esse indivíduo alegar que estava apenas cumprindo ordens, ainda assim pode ser considerado responsável por seus atos? E o que dizer de líderes judeus que trabalharam em colaboração com os nazistas, argumentando, em sua defesa, que estavam salvando vidas? Em que medida a pessoa que organizava a folha de pagamento dos funcionários de um campo de extermínio pode ser considerada responsável pelos crimes do regime nazista? Afinal, a responsabilidade que todos devemos assumir pelo mundo nos torna cúmplices dos crimes cometidos por nossos antepassados? Devemos nos sentir culpados por algo que não fizemos? Essas são algumas das

questões que norteiam as reflexões da pensadora alemã em seus escritos sobre a responsabilidade.

Como é comum em seu pensamento, Arendt, nos apresenta uma abordagem do tema vinculada às experiências de seu tempo. Em 1945, quando publica 'Culpa organizada e responsabilidade universa1' (ARENDT, 2008a), a autora procura refletir acerca dos significados políticos da afirmação, muito comum então, de que todos os alemães seriam culpados pelos crimes nazistas. Essa alegação, afirma Arendt (2008a) ocorre em um contexto no qual o nazismo organizava politicamente sua derrota, difundindo a ideia de que o povo alemão não se distinguia do nazismo.

> O nacional socialismo, para ter chances de organizar um movimento clandestino no futuro, precisa que ninguém mais consiga saber quem é e quem não é nazista, que não exista mais nenhum sinal visível de diferença entre eles, e acima de tudo que as forças vitoriosas acreditem realmente que não há nenhuma diferença entre os alemães (ARENDT, ,2008a, p. 152).

Assim, utilizando boatarias organizadas para divulgar o que ocorria nos campos de concentração e derrubando vários vetos jurídicos à participação de pessoas comuns nas organizações de terror, os nazistas destruíam por completo "a zona neutra em que normalmente os seres humanos vivem seu cotidiano [de modo que] a existência de cada um na Alemanha passou a depender da perpetração ou da cumplicidade criminosa" (ARENDT, 2008a, p. 153). Na Alemanha de Hitler, os limites entre ser culpado ou inocente perante a lei foram apagados de modo tão radical e veloz que se torna difícil para alguém saber "se está lidando com um herói ou um assassino em massa" (ARENDT, 2008a, p. 154).

Para compreender melhor como foi possível que todo um povo fosse empregado pelos nazistas, Arendt recusa qualquer explicação vinculada a um desvio da natureza humana ou do caráter nacional alemão. Assim, para compreender o que levou as pessoas a tornarem-se voluntariamente parte de uma política de extermínio, seria mais profícuo considerar a personalidade do homem responsável pelo feito: Heinrich Himmler[15]. Arendt o descreve como um indivíduo "com toda aparência de respeitabilidade, todos os hábitos de um bom *páter-familias* que não trai a esposa e procura ansiosamente garantir um futuro decente para os filhos" (ARENDT, 2008a, p. 157). Segundo Arendt, Himmler foi capaz de organizar sua máquina de terror baseando-se na convicção de que os indivíduos, em sua maioria, são bons homens, pais

---

15 Heinrich Luitpold Himmler, oficial militar da SS nazista e responsável pela construção dos campos de concentração e extermínio.

de família, tal como ele próprio. Foi nesses sujeitos plenamente normais que Himmler descobriu um novo tipo de funcionário que, "para defender sua aposentadoria, o seguro de vida, a segurança da esposa e dos filhos, se disporia a sacrificar suas convicções, sua honra e sua dignidade humana" fazendo a única exigência de que ficasse totalmente 'isento da responsabilidade por seus atos'" (ARENDT, 2008a, p. 157).

Esse novo tipo de funcionário revelou-se também um novo tipo de criminoso, que ao ser impelido pelo seu trabalho a assassinar pessoas, "não se considera um assassino, pois não fez isso por inclinação pessoal, e sim pelo seu papel profissional" (ARENDT, 2008a, p. 159). Desse modo, quando eram obrigados a enfrentar um tribunal de justiça, esses sujeitos não compreendiam como podiam ser considerados culpados, se tudo que fizeram foi obedecer a ordens. "Se dissermos a um membro dessa nova categoria profissional gerada por nossos tempos que ele é responsável pelo que fez, a única coisa que ele sentirá é que foi traído" (ARENDT, 2008a, p. 159).

Essas questões retornarão aos escritos da pensadora quase 20 anos depois, por ocasião do julgamento de Eichmann, o qual Arendt acompanhou como correspondente da revista The New Yorker. Membro da SS Nazista durante a Segunda Guerra Mundial, Eichmann era responsável pela organização e logística da deportação em massa de judeus do território alemão e fora capturado por agentes israelenses na Argentina em 1960 e levado a julgamento em Jerusalém. Como afirma Bethania Assy (2015), Arendt interessava-se por Eichmann por três motivos: primeiro, saber quem era aquele homem, um espécime da mentalidade totalitária. Segundo, para avaliar a capacidade das instituições legais de lidar com um novo tipo de crime e criminoso e, por último, pelo desejo de expor-se ao encontro com um perpetrador de um mal catastrófico.

No entanto, sentado no banco dos réus, estava um sujeito aparentemente sem qualquer motivação pessoal para cometer seus atos. Um indivíduo banal, com uma vida ordinariamente comum, que amava sua esposa e seus filhos e desejava, acima de tudo, ser um cidadão obediente às leis de seu país. Não nutria qualquer ódio pelos judeus e quando seu trabalho exigiu que ele organizasse uma "fábrica de expulsão" em Viena, em 1938, ele se regozijava por estar ajudando na realização de duas vontades: a dos judeus, supostamente interessados em emigrar, e a do regime nazista que queria se livrar dos judeus (ARENDT, 1999).

A *banalidade do mal* (ARENDT, 1999) fora a grande lição que o julgamento de Eichmann havia ensinado a Arendt e a todos que, como ela, acreditavam na conduta moral como algo natural e na distinção entre o bem e o mal como algo evidente por si mesmo. "A minha primeira formação intelectual ocorreu numa atmosfera em que ninguém prestava muita

atenção a questões morais; fomos criados com a pressuposição: *Das Moralische versteht sich von selbst*, a conduta moral é algo natural" (ARENDT, 2004, p. 84). De acordo com Assy (2015), Eichmann apareceu para Arendt como a metáfora exata da *banalidade do mal*, que passou a sustentar as reflexões da autora a respeito da relação entre as atividades da vida do espírito e a perpetração do mal. "A conexão entre atos horrendos e pessoas ordinárias seria indubitavelmente a *arraia elétrica*[16] socrática que fomentaria o vínculo estabelecido pela autora entre banalidade do mal e ausência de pensamento" (ASSY, 2015, p. 10 e 11).

Para Arendt, a conduta dos nazistas convictos não propunha, por si só, um problema moral. "Assim, ficávamos ofendidos, mas não moralmente perturbados, com o comportamento bestial das tropas de assalto nos campos de concentração e nos porões de tortura da polícia secreta" (ARENDT, 2004, p. 86). O que trouxe à tona a questão moral para a pensadora foi o fenômeno da coordenação, ou seja, a organização de um povo para o funcionamento de uma máquina de assassinato em massa. Segundo a pensadora, trata-se de um fato capaz de demonstrar que todas as categorias éticas ou morais haviam se tornado obsoletas, diante da facilidade de Hitler para convencer a maioria dos alemães de que a eliminação física de milhões de pessoas era não somente algo aceitável como também desejável. Para a pensadora, o cerne da questão era compreender um contexto no qual os atos criminosos "não eram cometidos por bandidos, monstros ou sádicos loucos, mas pelos mais estimados membros da sociedade respeitável" (ARENDT, 2004, p. 105).

> O problema com Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais. Do ponto de vista de nossas instituições e de nossos padrões morais de julgamento, essa normalidade era muito mais apavorante do que todas as atrocidades juntas, pois implicava que [...] esse era um tipo novo de criminoso, efetivamente um *hostis generis humani*, que comete seus crimes em circunstancias que tornam praticamente impossível pra ele saber ou sentir que está agindo de modo errado (ARENDT, 1999, p. 299).

Em meio às controvérsias geradas pela publicação de "Eichmann em Jerusalém" (ARENDT, 1999), Arendt escreve uma série de textos e conferências sobre o tema: 'Responsabilidade pessoal sob a ditadura', de 1964; 'Responsabilidade coletiva', uma

---

16 Em 'Pensamento e considerações morais' (ARENDT, 2004), Arendt afirma que, segundo Platão, Sócrates fora chamado, por outra pessoa, de *arraia elétrica*, um peixe que paralisa e entorpece pelo contato, tendo aceitado a semelhança desde que se compreendesse que ele só paralisava os outros por estar, ele mesmo paralisado. Assim, diferente dos filósofos profissionais, Sócrates não se interessava em solucionar enigmas e demonstrar suas ideias aos outros. Antes, lhe interessava partilhar suas próprias perplexidades – que o paralisavam – com seus semelhantes.

conferência proferida no Simpósio da *American Philosofical Society*, ocorrido em dezembro de 1968; '*O vigário*: culpa pelo silêncio?', publicado em 1987 – todos reunidos por Jerome Kohn e publicados no Brasil em 2004 na coletânea "Responsabilidade e julgamento" (ARENDT, 2004).

Em 'Responsabilidade pessoal sob a ditadura' (ARENDT, 2004), Arendt enumera algumas das controvérsias desencadeadas por sua análise do julgamento de Eichmann. A primeira delas referia-se à própria atividade do julgamento e baseava-se na premissa de que quem não esteve presente na situação não poderia julgar. Para a pensadora, dizer "quem sou eu para julgar?", recusando-se a tomar uma posição diante dos fatos, realmente significa "somos todos parecidos, igualmente ruins, e aqueles que tentam (ou fingem) permanecer parcialmente decentes são santos ou hipócritas, e em qualquer dos casos deveriam nos deixar em paz" (ARENDT, 2004, p. 82). O pressuposto por trás dessa postura é o de que todos seríamos culpados ou de que a culpa não é de ninguém especificamente, mas de "alguma necessidade misteriosa que funciona pelas costas dos homens e confere a tudo o que fazem algum tipo de significado mais profundo" (ARENDT, 2004, p. 82). Assim como no texto de 1945, Arendt ressalta o perigo da noção de culpa coletiva, uma desculpa eficaz para aqueles que realmente fizeram alguma coisa, "pois quando todos são culpados, ninguém o é" (ARENDT, 2004, p. 83).

Essa é a razão pela qual a autora, em 'Responsabilidade coletiva' insiste na distinção entre culpa e responsabilidade, afirmando que a culpa nunca pode ser coletiva: "A culpa, ao contrário da responsabilidade, sempre seleciona e é estritamente pessoal. Refere-se a um ato, não a intenções ou potencialidades" (ARENDT, 2004, p. 214). A responsabilidade, por sua vez, será abordada pela pensadora considerando a distinção entre *responsabilidade política* e *responsabilidade pessoal*. A responsabilidade política decorre do fato de que nascemos em um mundo compartilhado, em um *continuum histórico*, sendo assim, herdeiros das proezas e dos pecados de nossos antepassados. Em outras palavras, significa responder por algo que não fizemos, parte da nossa condição de pertencer a uma comunidade política, o preço a se pagar por viver com nossos semelhantes em um mundo compartilhado, que já existia antes de nós e que permanecerá após nossa breve passagem por ele (ARENDT, 2004).

Tomemos a escravidão no Brasil, por exemplo. Não faz muito sentido afirmar que nos sentimos *culpados* pelos crimes cometidos por nossos antepassados. Entretanto, não podemos ignorar que suas consequências se fazem sentir até hoje nas estruturas sociais da desigualdade ou até mesmo no fato de que a maioria das vítimas de violência policial são pessoas negras. De modo que, diante da discussão acerca dos efeitos perversos desse crime, não podemos nos posicionar – como o fez certo candidato à presidência da república, em rede nacional, ao ser

perguntado a respeito da dívida histórica do Brasil com os negros – dizendo: *Mas que dívida? Eu nunca escravizei ninguém, não tenho dívida nenhuma*[17]. Pois embora não sejamos *individualmente culpados* pelo crime da escravidão, somos *politicamente responsáveis* por seus efeitos em nossa sociedade. Em outras palavras, como membros de uma nação fundada na exploração do trabalho de milhões de pessoas, somos herdeiros das benesses e também de suas consequências nefastas.

A responsabilidade pessoal, por sua vez, é moral e jurídica, no sentido de que um indivíduo deve responder por seus próprios atos. Como vimos, em seu relato do julgamento de Eichmann, Arendt (1999) refere-se a um sujeito banal, comum, não monstruoso – a despeito da monstruosidade de seus atos –, sem nenhuma razão para odiar os judeus e sem qualquer motivação pessoal para fazer o que fez. Um funcionário exemplar, dedicado e obediente que via a si próprio não como colaborador de um regime criminoso, mas como um funcionário exemplar e diligente, cumpridor de ordens e incapaz de agir por iniciativa própria.

Ao declarar a banalidade de um sujeito capaz de cometer atos monstruosos sem por isso se transformar em um monstro, Arendt não está minimizando seus crimes. Pelo contrário, para a autora, as questões legais ou morais dizem respeito justamente a essa possibilidade de que um sujeito possa responder por seus atos, sejam quais forem as circunstâncias. Seu interesse era, antes, compreender esse novo tipo de criminoso: "pessoas comuns que tinham cometido crimes com mais ou menos entusiasmo, simplesmente porque fizeram o que lhes foi mandado" (ARENDT, 2004, p. 122).

> O problema dos criminosos nazistas foi precisamente que eles renunciaram voluntariamente a todas as qualidades pessoais, como se não restasse ninguém a ser punido ou perdoado. Eles protestaram repetidas vezes, dizendo que nunca tinham feito nada por sua própria iniciativa, que não tinham tido nenhuma intenção, boa ou má, e que apenas obedeceram ordens (ARENDT, 2004, p. 177).

De acordo com Arendt (2004), essas questões foram obscurecidas durante as discussões a respeito do julgamento de Eichmann por aquilo que ela denominou de *teoria do dente da engrenagem*, segundo a qual, em uma burocracia, todos os indivíduos são supérfluos, passíveis de serem substituídos por outros. "Cada dente da engrenagem, isto é, cada pessoa, deve ser descartável sem mudar o sistema, uma pressuposição subjacente a todas as burocracias, a todo

---

17 Frase proferida pelo então candidato à presidência da república Jair Messias Bolsonaro, em uma entrevista para o programa Roda Viva em 30 de julho de 2018. A entrevista completa pode ser encontrada no link: https://www.youtube.com/watch?v=lDL59dkeTi0. A frase foi dita em resposta à pergunta feita por Frei David, presidente da EDUCAFRO. Último acesso em 20 jan. 2020.

serviço público e a todas as funções propriamente ditas" (ARENDT, 2004, p. 91). No Terceiro Reich, a única pessoa insubstituível era o próprio Hitler e todos os demais eram apenas dentes de uma engrenagem, executando funções mais ou menos especializadas, mas que poderiam ser realizadas por qualquer pessoa.

No caso de Eichmann, a defesa argumentava que ele não passava de um dente na engrenagem da máquina que eliminou fisicamente milhões de pessoas, logo, não poderia ser considerado responsável por nenhum crime. Ocorre que, em um tribunal, "todas as engrenagens da máquina, por mais insignificantes que sejam, são na corte imediatamente transformadas em perpetradores, isto é, em seres humanos" (ARENDT, 1999, p. 312). Para Arendt, o tribunal é uma instituição que torna "quase impossível escapar das questões de responsabilidade pessoal" (ARENDT, 2004, p. 84), pois esse é o lugar onde o que está em julgamento não é a máquina, mas um indivíduo singular, um *alguém*. Assim, quando um acusado afirma que, por ser apenas um dente da engrenagem, não pode ser considerado responsável por seus próprios atos, ao tribunal cabe unicamente a objeção: *e porque você se tornou um dente da engrenagem?* (ARENDT, 2004). Pois, para Arendt,

> [...] na sala de um tribunal, não está em julgamento um sistema, uma história ou uma tendência histórica, um ismo, o anti-semitismo, por exemplo, mas uma pessoa, e se o réu é por acaso um funcionário, ele é acusado precisamente porque até um funcionário ainda é um ser humano, e é nessa qualidade que ele é julgado (ARENDT, 2004, p. 93).

Em um regime totalitário, torna-se muito difícil escapar das questões de responsabilidade pessoal, pois qualquer um que esteja envolvido nas atividades do regime – seja como operador da câmara de gás ou como responsável pelo pagamento destes funcionários – está, moral e politicamente, implicado em seus crimes. E Arendt é categórica ao afirmar que, em política, não existe obediência. "Um adulto consente onde uma criança obedece; se dizemos que um adulto obedece, ele apoia a organização, a autoridade ou a lei que reivindica 'obediência'" (ARENDT, 2004, p. 109). De modo que, onde usamos a palavra *obediência*, devíamos usar *consentimento*. Esse é o motivo, de acordo com a autora, pelo qual esse novo tipo de funcionário criminoso – que reivindica inocência por nunca ter, de fato, cometido nenhum crime por sua própria iniciativas – podem e devem ser considerados responsáveis pelo que fizeram.

Desse modo, para Arendt, o único meio de não estar implicado nos crimes do regime é a total retirada da vida pública. Acusados de irresponsáveis por aqueles que optaram por manter-se em seus empregos para evitar um mal maior, os não-participantes são as únicas pessoas capazes de julgar por si próprias, sem seguir o fluxo automático e irrefletido da maioria.

De acordo com a autora, assim o faziam não porque fossem dotados de uma moral superior, ou possuíssem um código de conduta mais rigoroso e ainda válido, mas por perguntarem-se em que medida poderiam seguir convivendo consigo mesmos depois de cometer tais atos. “E decidiam não fazer nada, não porque o mundo mudaria para a melhor, mas simplesmente porque apenas nessa condição poderiam continuar a conviver consigo mesmos” (ARENDT, 2004, p. 107). Sabendo que não podiam escapar das questões de responsabilidade moral, optaram por se retirar.

Como vimos, Eichmann apareceu para Arendt como um sujeito obediente e ordinário, cuja única característica pessoal proeminente era a ausência de pensamento. Essa foi a razão pela qual ele havia sido capaz de enviar milhões de pessoas para as fábricas da morte sem parar para *pensar* no que estava fazendo. “Ele não era burro. Foi pura irreflexão – algo de maneira nenhuma idêntico à burrice – que o predispôs a se tornar um dos grandes criminosos desta época” (ARENDT, 1999, p. 311). Arendt passa, então, a refletir a respeito da seguinte questão: “é possível praticar o mal – não só os pecados da omissão, mas os pecados da perpetração – na ausência, não meramente dos ‘motivos vis’ (como diz a lei), mas de quaisquer motivos, qualquer estímulo particular de interesse ou volição? ” (ARENDT, 2004, p. 229). Dito de outro modo, qual a relação entre o pensamento e a disposição ou recusa de um indivíduo em praticar o mal?

Para confrontar-se com essa questão, Arendt recorre à figura de Sócrates e a duas proposições a ele atribuídas: a) “é melhor sofrer o mal do que fazer o mal”; b) “seria melhor para mim que minha lira ou um coro que eu dirigisse fossem desafinados ou estridentes com dissonâncias, e que multidões de homens discordassem de mim do que eu, sendo um só, estivesse em desarmonia comigo mesmo e me contradissesse” (ARENDT, 2004, p. 249). Para a autora, ambas afirmações estão intimamente ligadas com a atividade do *pensamento*, compreendidas como o diálogo silencioso comigo mesmo, implicando uma dualidade – o “dois em um” socrático (ARENDT, 2000). Em outras palavras, quando alguém diz “eu sou eu”, está consciente de si mesma, instaurando a dualidade interna. “A consciência de si não é o mesmo que o pensamento; mas sem ela o pensamento seria impossível. O que o pensar realiza no seu processo é a diferença dada na consciência de si” (ARENDT, 2004, p. 253). É como se ao abandonar a praça pública, Sócrates fosse para sua casa e lá encontrasse a si mesmo, “um sujeito irritante que vive a interrogá-lo” (ARENDT, 2000, p. 141).

Desse modo, quando sou enganado por uma pessoa, posso me afastar dela, recusando a companhia de quem comete um mal. Entretanto, quando sou eu quem engana, passo a conviver, dia e noite, com um mentiroso. Por essa razão, segundo Arendt (2004), Sócrates considera

melhor sofrer o mal do que cometê-lo, pois o único modo que um mentiroso tem para se afastar de si mesmo é *não pensar*. Somente me esquecendo do que fiz e evitando pensar é que sou capaz de afastar esse parceiro com quem me engajo num diálogo silencioso.

> Quem não conhece a interação entre mim e mim mesma (em que examinamos o que dizemos e o que fazemos) não se importará em se contradizer, e isso significa que ele nunca será capaz de prestar contas do que diz ou faz, nem estará disposto a fazê-lo; tampouco se importará em cometer algum crime, pois pode estar seguro de que o ato será esquecido no momento seguinte (ARENDT, 2004, p. 255).

Quem não examina o que faz, portanto, é capaz de fazer qualquer coisa, uma vez que não terá de prestar conta de seus atos nem a si mesmo. Para Arendt (2004) nos momentos de ruína, em que perdemos todas as referências e padrões para a ação, somente o *pensar* pode manter a integridade moral dos homens, na medida em que libera a faculdade do julgamento, permitindo que os sujeitos estabeleçam critérios para agir sem recorrer às regras gerais de conduta nem aderir ao comportamento geral. No pensamento arendtiano, a atividade do *julgamento* não se confunde com o *pensar* e sua complexidade extrapola o escopo dessas reflexões. Para os objetivos desse trabalho, basta afirmar que, não obstante sejam faculdades distintas, estão profundamente interligados. Pois o julgar lida com questões particulares, conferindo uma dimensão de realidade àquilo que apenas podemos imaginar por meio do pensamento.

> Se o pensar, o dois-em-um do diálogo silencioso, realiza a diferença dentro de nossa identidade como ela é dada na consciência de si mesmo (*consciousness*), e desse modo resulta na consciência como seu subproduto, então o julgar, o subproduto do efeito liberador do pensar, empresta realidade ao pensar, torna-o manifesto no mundo das aparências, no qual nunca estou sozinho e sempre ocupado demais para ser capaz de pensar. A manifestação do vento do pensamento não é o conhecimento; é a capacidade de distinguir o certo e o errado, o belo do feio. E isso, na verdade, pode impedir catástrofes, pelo menos para mim, nos raros momentos em que as cartas estão sobre a mesa (ARENDT, 2004, p. 257).

É a ausência de *pensamento* de Eichmann, conforme descrito por Arendt (1999), que o impediu de *julgar* os acontecimentos por si mesmo e o fez aderir ao novo sistema de valores apresentado pelo nazismo. De acordo com a pensadora alemã, num contexto em que todas as referências de conduta em que nos apoiamos parecem desmoronar, não é raro que as pessoas, procurando escapar da realidade, recusem-se a pensar. O perigo dessa postura é que o não pensar faz mais do que protege-las da realidade: “as ensina a se agarrarem a quaisquer regras prescritas de conduta que possam existir num dado tempo e numa dada sociedade” (ARENDT, 2004, p. 245). Nesses casos pouco importa o conteúdo das novas regras oferecidas. Tudo o que se quer é ter à mão uma espécie de manual que nos libere de tomar decisões e, por consequência, de ter que julgar por nós mesmos, esperando que, com isso, se possa escapar da

responsabilidade. Nesses momentos, as únicas pessoas confiáveis eram aquelas dispostas a pensar e julgar por si mesmas, sem o apoio de regras gerais. Conscientes de que estão condenados a conviver consigo mesmos, responsabilizando-se pessoal e moralmente por aquilo que fazem, foram aqueles que não abdicaram de *pensar* e que, por isso, tiveram a coragem de dizer *não* (ARENDT, 2004).

2.2. Responsabilidade e educação: os sentidos políticos de sua recusa

Como é comum em seus escritos, Arendt não nos oferece uma definição inequívoca da responsabilidade, elaborando o conceito a partir de acontecimentos e debates marcantes de sua época, nos apresentando uma dupla acepção do termo. Em síntese, a *responsabilidade política* está relacionada com um posicionamento dos sujeitos em relação ao mundo comum e decorre do fato de que vivemos nossas vidas em um mundo humano, que já existia antes de nós e que permanecerá após nossa breve passagem por ele. Desse modo, respondemos coletivamente, isto é, como membros de um corpo político, pelas façanhas e pelos pecados daqueles que nos antecederam. A *responsabilidade pessoal*, por sua vez, relaciona-se com um posicionamento do sujeito em relação a si mesmo, ou seja, à disposição de um indivíduo em responder por seus próprios atos e ao desejo de não arruinar a relação com o *outro eu*, com quem esse indivíduo se engaja no diálogo silencioso do *pensamento*. O que está em jogo, nesse caso, é a conservação da capacidade de se examinar a própria conduta, que pode ser comprometida caso eu aja em desacordo com essa voz interior que me diz que algo está errado, mesmo quando as circunstâncias a minha volta dizem o contrário.

Para Arendt (2001) a tarefa educativa – por meio da qual damos boas vindas às novas gerações, transmitindo às crianças a herança simbólica recebida daqueles que nos antecederam – é uma forma de *responsabilidade política*. Em outras palavras, assumimos diante dos recém-chegados o papel de representantes do mundo, responsáveis por apresentar, de um ponto de vista público, o legado material e simbólico que constituem o nosso mundo humano. Conforme a análise apresentada no capítulo anterior, assumir essa responsabilidade no contexto da escola pública implica atuar em um espaço de tensão entre as demandas burocráticas e a potência de que a escola possa ser o espaço privilegiado dessa iniciação. No entanto, assegurar que essa potência não seja neutralizada e que o trabalho docente não seja resumido à mera execução de tarefas demanda de nós um compromisso pessoal anterior com a instituição escolar. Pois é a escola que, de forma paradoxal, nos oferece determinadas condições sob as quais podemos assumir a responsabilidade política implicada em nossa tarefa. Dito de outro modo, é como se

a potência representada pela *skholé* exigisse de nós uma responsabilidade política que se dirige também à própria instituição escolar. Um posicionamento ético não apenas em relação às crianças e ás coisas que transmitimos a elas, mas com relação também ao arranjo institucional que torna possível esse encontro.

Retornarei às formas possíveis de se assumir esse compromisso no contexto da escola no próximo capítulo. Por ora, é importante ressaltar que esse posicionamento ético não diz respeito às qualidades pessoais dos professores. Antes, trata-se de uma disposição para *pensar* e tomar decisões sobre os fatos e desafios da vida cotidiana da escola e que, embora seja de caráter pessoal, ocorre em determinadas condições institucionais que podem ou não favorecer esse posicionamento. Como afirma Assy, a ética na obra de Arendt não está relacionada com a elaboração de um manual de conduta para se tornar uma boa pessoa, mas em termos do que significa agir responsavelmente em um mundo compartilhado, ou seja, uma "ética da responsabilidade pessoal calcada na aparência" (ASSY, 2015, p. 27).

> A ética da responsabilidade não remete a uma ética normativa ou prescritiva, baseada na ideia de um sujeito razoável ou moralmente bom. Ao contrário, uma ética da responsabilidade pessoal está ligada à visibilidade de nossas ações e opiniões articuladas publicamente, que, por sua vez, estão associadas ao cultivo de um *ethos* público (ASSY, 2015, p. XXXIV).

Para nós, professores e professoras, isso significa que assumir a responsabilidade depende de certo posicionamento explícito no cotidiano da escola, aparecendo como um *alguém* diante de nossos alunos e colegas de profissão, fazendo emergir, em ato, os princípios aos quais nos filiamos. Pois como assinala Assy (2015), o fato de que produzimos um mundo artificial não nos caracteriza como seres *do mundo*. "É necessário também tornar-se parte dele, *encontrar-se* nele, transformá-lo 'em morada auto evidente', em suma, posicionar-se no mundo" (ASSY, 2015, p. 32). Algo semelhante pode ser dito em relação à docência. Embora sejamos portadores de um diploma e tenhamos sido aprovados em um concurso público, sob a perspectiva de Arendt, *ser professor* implica *aparecer* diante dos nossos alunos como um *alguém*, como um representante do mundo, assumindo em ato o compromisso pressuposto em nossa tarefa.

Pode até ser que nossa recusa a *pensar* e *julgar*, nos esquivando de tomar decisões e de correr certos riscos, nos dê a sensação de que nos livramos da responsabilidade implicada em nossa tarefa, mas essa escolha tem um preço. Como afirma Arendt (2004), apesar de proteger as pessoas contra a realidade – que por vezes se apresenta trágica e insuportável –, o *não-pensar* "as ensina a se agarrarem a quaisquer regras prescritas de conduta que possam existir num dado tempo e numa dada sociedade" (ARENDT, 2004, p. 245). Nesses casos, pouco importa qual o

conteúdo das regras gerais; o que interessa é estar de posse de uma espécie de manual, que nos libere de tomar decisões e, por consequência, possa nos livrar de ter que responder pelo mundo e pelos nossos atos. Ocorre que, se concordarmos com Arendt que a educação é justamente o modo pelo qual nos responsabilizamos pelo mundo e pelas crianças, abdicar de responsabilidade é abdicar da própria tarefa educativa.

Dois exemplos podem ajudar a ilustrar como essa renúncia da responsabilidade se apresenta no cotidiano escolar e quais podem ser suas implicações. No primeiro caso, a postura assumida por um professor da EMEF Campos Claros torna evidente o quanto podemos neutralizar a potencialidade da escola ao nos recusarmos a tomar decisões que destoam da rotina automática que estabelecemos. Na ocasião, discutíamos a organização de um passeio com alunos dos terceiros anos – crianças com 8 e 9 anos de idade – para visitar o planetário[18], localizado no Parque do Ibirapuera, na capital de São Paulo. O tema discutido era, especificamente, o horário de saída da escola, de modo que os alunos pudessem aproveitar outros equipamentos localizados no parque. Reginaldo argumentava que era perigoso, por se tratar de um espaço amplo, aberto e movimentado e que ele preferia aguardar o horário da visita em um local que favorecesse o cuidado com os alunos. Esse era um ponto pacífico e ninguém estava propondo realizar qualquer atividade que pusesse a segurança das crianças em risco. A questão era simples: podemos aproveitar o passeio – um dos poucos realizados durante o ano – para oferecer às crianças a oportunidade de brincar em um dos vários parquinhos existentes no local. Isso implicava certa organização para que pudéssemos nos locomover por um espaço aberto e movimentado sem correr o risco de que alguma criança se perdesse do grupo. E era isso que tentávamos definir durante a conversa.

Se à primeira vista, a postura de Reginaldo parece indicar um excesso de cuidado, nossa insistência de que era possível pensar em alternativas para garantir a segurança das crianças, o modo pelo qual ele decidiu encerrar o assunto, demonstra que havia algo além: Irritado, o professor se levanta da cadeira e, falando alto, nos diz: *Eu não vou assumir essa responsabilidade. Se alguém se responsabilizar caso alguma coisa dê errado, eu faço. Senão, não contem comigo.* Ora, ao afirmar que estaria disposto a comprometer-se – como o fariam todos os adultos envolvidos na atividade – apenas sob a condição de que não fosse

---

18 Planetário Aristóteles Orsini foi o primeiro planetário do Brasil, inaugurado em janeiro de 1957 é administrado pela Prefeitura de São Paulo através da Universidade Aberta do Meio Ambiente. Mais informações podem ser encontradas no site: https://parqueibirapuera.org/equipamentos-parque-ibirapuera/planetario-ibirapuera-prof-aristoteles-orsini/ - Último acesso em 06 jan. de 2020.

responsabilizado por isso, o professor torna patente que, apesar das aparências, a questão não era simplesmente o cuidado com as crianças, mas o receio de ser penalizado por algo que viesse a dar errado. Sua reação encerrou o assunto pois deixara claro, para todos nós, que suas exigências não podiam ser atendidas. O que nós oferecíamos era a possibilidade de compartilhar essa decisão e o compromisso de fazer o necessário para evitar que algo ruim pudesse acontece. Evidentemente, isso não era qualquer garantia absoluta, mas a alternativa de simplesmente, não fazer nada durante o tempo de espera para a visita ao Planetário não nos parecia razoável. A solução foi, então, aceitar que ele tomaria as decisões que envolvessem sua turma individualmente e convidar outros colegas para acompanhar os demais alunos.

O segundo exemplo diz respeito ao papel dos diagnósticos psicológicos na vida escolar das crianças, como documentos capazes de isentar os professores e a escola da responsabilidade tanto pela aprendizagem dos alunos, como pelas dificuldades cotidianas. Maria Helena Souza Patto (1998) já havia identificado, na década de 90, uma tendência de se atribuir os problemas enfrentados a supostos problemas psicológicos das crianças. Assim, ainda hoje é comum nos depararmos com a prática de classificação dos alunos entre os bons, os maus e os *laudados*[19]. No nível discursivo, os laudos psicológicos seriam um recurso importante para auxiliar os docentes no trabalho com determinado aluno, uma vez que, tomando conhecimento sobre sua especificidade, as práticas poderiam ser adequadas às suas necessidades. Ocorre que, geralmente, esses laudos não trazem informações detalhadas sobre o suposto transtorno, tampouco informam os docentes a respeito de estratégias para contornar as dificuldades, servindo apenas para classificar o aluno e justificar suas dificuldades: *Xiiii! Pode desistir, esse aí é hiperativo, não consegue ficar parado um minuto. Por isso não aprende nada*. Como afirma Maria Helena Souza Patto,

> Como regra, o exame psicológico conclui pela presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, prática que terá resultados diferentes em função da classe social a que pertencem: em se tratando de crianças da média e da alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam a adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso de crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a exclusão da escola. Neste caso, a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (portanto, com pretensa isenção e

19 O termo *laudado* indica que o aluno é portador de algum transtorno psicológico que afeta seu comportamento ou suas capacidades cognitivas. Assim, não é raro que os professores se refiram a *hiperatividade*, *autismo*, *déficit de atenção*, *atraso no desenvolvimento*, *retardo mental leve*, para justificar tanto as dificuldades de aprendizagem como o comportamento considerado inadequado. Quando esses transtornos são confirmados por um psicólogo, um *laudo* é emitido e entregue à escola, supostamente para dar suporte aos docentes em seu trabalho.

> objetividade) através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade (PATTO, 1998).

Ao fim e ao cabo, esses documentos servem apenas para explicar, com pretensões científicas, que a culpa pelo fracasso do aluno não é da escola, mas do transtorno, da própria criança, de suas condições sociais ou até mesmo da família supostamente desestruturada: *Ah, mas você já viu a mãe? Numa casa como aquela, não tem como não ficar louco mesmo*. Ora, o fato de que a escola ou os professores, individualmente, não devam ser considerados *culpados* pelas dificuldades de seus alunos não nos exime da *responsabilidade* diante do problema. Assumir essa responsabilidade no âmbito da instituição escolar não implica ser convocado a um tribunal para responder as causas da dificuldade de Pedrinho ou porque Mariazinha não desenvolveu a habilidade *X* ou *Y*. Antes, trata-se de considerar que lidar com as dificuldades enfrentadas no âmbito da escola é parte constitutiva do nosso ofício.

Há, ainda, diversos outros pequenos casos que poderiam exemplificar essa postura de recusa da responsabilidade docente, vinculados ao caráter institucional da escola pública. É comum que os órgãos centrais de administração operem para avaliar, supervisionar e controlar o trabalho docente, nos impondo uma série de demandas externas, geralmente vinculadas à execução de planos de governo para melhoria nos testes de mensuração da aprendizagem, em geral tomados como indicadores da qualidade da educação. Essas demandas são traduzidas na escola sob a forma das ordens superiores: para alterar a nota de um aluno, de fazer desaparecer as faltas de outro, de elaborar os projetos pedagógicos a partir dos conteúdos avaliados periodicamente. Geralmente, são demandas urgentes e que, levadas a cabo estritamente, tendem a enquadrar a atuação docente e determinar de modo decisivo o trabalho escolar. Professores e outros profissionais mais experientes sabem se mover bem nessa brecha burocrática, equilibrando o atendimento de certas tarefas indispensáveis e assegurando alguma autonomia do trabalho dos professores.

Na EMEF Campos Claros, no entanto, essa burocratização do trabalho escolar – que pressupomos ser uma característica dos governantes e de seus funcionários nomeados – parece entrar pelo portão e arrastar, como se fosse uma correnteza irrefreável, o ânimo do diretor e seus assistentes, coordenadores pedagógicos e professores. Surge assim, uma série de regras tácitas que terminam por reger o cotidiano como diretrizes indispensáveis: *Quem não é professor de Educação Física está proibido de usar a quadra*; *Os professores de módulo*[20] *estão*

---

20 Na rede municipal de ensino de São Paulo, os docentes passam por uma atribuição de aulas todos os anos. Há sempre mais professores do que turmas disponíveis, de modo que alguns, sem classes atribuídas, permanecem na

proibidos de utilizar a sala de informática e a sala multiuso; *Quem precisar de materiais deve avisar com antecedência e solicitar as chaves para um funcionário da gestão*; *Não pode mais pegar a chave e ir ao almoxarifado sozinho*; *Professores que pedirão remoção para outras unidades não podem participar das formações na DRE*[21]; *Não pode levar os alunos para a parte do jardim*; *Não pode ter projeto de horta na escola, as nutricionistas proibiram*; *Não pode usar essa verba para realização de excursões.*

A lista é longa e inclui frases e ações diversas que, geralmente, apoiam-se no receio dos professores em assumir a responsabilidade pelas coisas que acontecem na escola. É como se não tivéssemos certeza sobre os princípios políticos que animam o trabalho docente e estivéssemos sempre à espera de uma diretriz, de uma norma, de um manual de conduta, capaz de nos liberar do ônus de decidir o que fazer, na esperança de que a obediência às regras nos livre da responsabilidade. O problema é que, como assinala Carvalho, quando "a obediência cega substitui o ajuizamento ético, o cumprimento da regra dispensa a decisão moral" (CARVALHO, 2016, p. 117). Assim, por vezes nos vemos impelidos a seguir agindo de modo automático, como se fôssemos *engolidos* por demandas externas *absorvidos* pela burocracia e tudo o que nos resta é seguir o fluxo.

Diante do quadro, me parecia fundamental compreender o que fazia os professores agirem como se estivessem sempre acuados? Como explicar a apatia, o desânimo, o receio em agir sem seguir as diretrizes? Em que se baseava o medo de profissionais que tinham consciência da estabilidade conferida por seu vínculo institucional? Por que obedecer? A resposta fácil seria a de que se trata de uma questão individual: *há profissionais responsáveis e há outros que renunciam essa possibilidade*. Entretanto, durante meu período na EMEF Campos Claros, pude presenciar outros acontecimentos que colocam em xeque a validade dessa afirmação, tornando as coisas mais complexas. A despeito dos diversos atos de desresponsabilização, houve momentos em que, contra todas as expectativas, os professores decidiram agir e romper com o automatismo instalado no cotidiano. Nesses momentos, era possível perceber que nem tudo se resumia a um fluxo irresistível, que nos arrasta sem que

---

escola para substituições e outras atividades de cunho pedagógico. Professores nessas condições são chamados comumente de *professores de módulo*.

21 Na cidade de São Paulo, as escolas são agrupadas de acordo com a região e ficam sob responsabilidade de Diretorias Regionais de Ensino, as DRE's.

possamos decidir em que direção caminhamos, e o marasmo era interrompido pela ação inesperada de alguns professores.

Para não me alongar na descrição desses casos, enfocarei a figura emblemática de Floriano, o diretor da unidade, procurando ilustrar a fragilidade da hipótese que atribui a desresponsabilização a um mero desvio ético individual. Na introdução do trabalho, o apresentei como um sujeito que não parece se esforçar muito para articular os docentes para refletir sobre os problemas enfrentados na escola. Assim, diante da fila de alunos supostamente indisciplinados que se acumulam na porta da diretoria, sua postura é ambígua: às vezes chama para uma conversa, repreende, convoca os pais. Em alguns casos, dá um suspiro e ordena que os alunos retornem imediatamente para a sala – ou, para evitar tensões, solicita que aguardem o término da aula do professor que os expulsou e, em seguida, retornem. Seja qual for o caso, suas decisões nunca eram explicadas aos outros funcionários da escola e o problema seguia sem ser abordado de modo oficial, aparecendo apenas em comentários indiretos e provocativos. Isso gerava uma tensão entre o diretor e os professores, que, como procurei descrever, pareciam esperar que o outro tomasse uma atitude em relação ao problema.

Só após um ano e meio trabalhando na unidade, esforçando-me para compreender o que estava ocorrendo, pude olhar mais atentamente para as ações do diretor, e notar que suas escolhas – a respeito de quais alunos punir severamente, quais pais devem ser convocados ou quando os alunos retornam para a sala sem repreensão e quando ficam de castigo por alguns momentos – não eram aleatórias. Soube, por meio das conversas com alguns colegas, Floriano havia sido aluno da escola, tendo nascido e crescido no mesmo bairro, de modo que ele conhecia não apenas os estudantes, mas também suas famílias, muitos dos quais haviam sido seus colegas de classe. Ao lidar com os casos de indisciplina, portanto, costumava considerar o histórico de peripécias do aluno, quem eram seus pais e quem havia sido o professor que o expulsara da sala. Com isso, visava proteger as crianças, que considerava o elo mais frágil da relação pedagógica, como me explicou em uma das poucas vezes em que pudemos conversar sobre o assunto: *não dá pra convocar os pais de todo aluno que aparece aqui embaixo. Porque às vezes, além de não resolver, piora a situação. O Kauã, por exemplo: eu não vou convocar a mãe porque não adianta. A mulher vive sozinha, trabalha o dia inteiro e se perder um dia de trabalho para vir na escola, só falta matar o menino na nossa frente. A gente impede e ela faz um escândalo maior ainda avisando que quando ele chegar em casa, vai apanhar dobrado. E daí o aluno retorna no outro dia com mais raiva ainda da gente. Então eu preciso pensar bem antes de suspender um aluno ou de convocar os pais aqui.*

Ora, o que pretendo ressaltar com essa descrição, é que, se à primeira vista o diretor parecia negligente com o problema enfrentado pelos docentes, suas ações revelam uma forma particular de cuidado e responsabilidade com os estudantes. Ao ponderar os diversos fatores em jogo, considerava não apenas a eficácia da punição, mas se isso causaria um risco à integridade física da criança ou ainda se os pais dispunham de tempo para comparecer à escola, por exemplo. Também costumava considerar o que chamava de "perfil do professor": *é que tem professor que a gente já conhece e sabe que só quer se livrar dos alunos chatinhos. Aí não dá, poxa! Faz parte do trabalho lidar com todos os alunos e não dá pra ficar escolhendo*. Não obstante seus critérios fossem pessoais e, por vezes pudessem até mesmo ser considerados arbitrários, tratavam-se de decisões pautadas em sua experiência e não deixavam de ser realistas.

Retornarei ao tema de forma mais detida no próximo capítulo, mas gostaria de assinalar a complexidade da conduta de Floriano. Ao contrário do que supunham os professores, não se tratava de um posicionamento negligente ou permissivo, mas de uma forma própria de se responsabilizar pelos alunos e pela escola. Embora suas respostas fossem, em certo sentido, antidemocráticas, uma vez que tomadas à revelia do que poderiam pensar ou dizer os demais profissionais da escola, elas talvez fossem as únicas que ele considerava possíveis naquele contexto especifico. O ponto de interesse para os objetivos desse trabalho é colocar em jogo a complexidade das questões, que extrapolam a abordagem de caráter individual e a tendência em se procurar *culpados* pelos problemas enfrentados na escola. Desse modo, não faz sentido afirmar que os profissionais de uma escola *são* negligentes, irresponsáveis ou incapazes. Sua renúncia da responsabilidade ocorre sob determinadas circunstâncias que não estão isoladas do restante da sociedade. Assim, procurando evitar explicações simples, é importante colocar em perspectiva quais são as condições do mundo moderno que podem colaborar para essa recusa. Em outras palavras, trata-se de compreender o contexto mais geral da educação contemporânea que contribui para o esvanecimento do vínculo entre a educação o mundo público que dão sentido e dignidade a nossa tarefa.

2.3. A esfera social e a aporia docente na escola pública

As coisas do mundo – os objetos fabricados pelos homens e mulheres para constituir um lar em meio à natureza – estabilizam a vida humana, isto é, oferecem a objetividade para que os seres humanos possam encontrar alguma permanência em um mundo instável e sempre em mudança. "Somente nós, que erigimos a objetividade de um mundo a partir do que a natureza nos oferece, que construímos dentro do ambiente natural para assim nos proteger dele,

podemos observar a natureza como algo objetivo" (ARENDT, 2010, p. 171). Sem esse mundo de objetos, nós estaríamos condenados ao ciclo eterno da vida biológica, onde não nos diferenciamos das outras formas de vida. Entretanto, deixados à própria sorte, os objetos que construímos retornam ao ciclo da natureza: uma mesa volta a ser madeira da mesma forma que uma escola volta a ser apenas um amontoado de concreto que guarda um conjunto de objetos sem sentido. Por essa razão, viver em um mundo compartilhado demanda de nós uma contínua atuação que possa renovar e conservar esse lar especificamente humano. Como vimos, educar significa responsabilizar-se por esse legado de artefatos e histórias, transmitindo-o aos que chegam no mundo pelo nascimento.

Me referi anteriormente às esferas privada e pública da existência e de como, em suas origens, constituíam dois âmbitos separados da vida na *polis* grega. A primeira dedicada às atividades específicas de manutenção da vida, vinculadas, portanto, à necessidade. Como afirma Arendt (2010), "A comunidade natural do lar nascia da necessidade, e a necessidade governava todas as atividades realizadas nela" (ARENDT, 2010, p. 36). A esfera pública, por sua vez, era a da liberdade – em oposição à necessidade, aquilo que nos iguala a todas as formas de vida no planeta. Um âmbito da existência que demandava, em primeiro lugar, a liberação das necessidades da vida. Somente na medida em que um homem era o governante de seu lar, tendo sua existência produzida pelo trabalho das mulheres e dos escravos sob seu domínio, que ele podia ingressar no âmbito público para encontrar seus iguais em ação e discurso.

No mundo antigo, essa distinção baseava-se na convicção de que nossa existência enquanto homens e mulheres – isto é, seres que transcenderam a mera condição biológica para instituir algo que não viria a existir por si mesmo – não está assegurada pelos ciclos da natureza. Como assinala Rodrigo Alves Ribeiro Neto (2009), não obstante sejamos capazes de erigir um lar humano na terra por meio da *fabricação*, isso não assegura nossa condição como seres *do mundo*. "Possuir uma vida ativa significa ter que se empenhar ativamente por pertencer a um mundo humano e comum, produzindo-o e preservando-o" (NETO, 2009, p. 56). Em outras palavras, nos inserimos no mundo por meio de nossos atos e palavras e confirmamos nossa condição de homens e mulheres singulares fazendo dele o palco para nossa aparição. O mundo de artefatos torna-se, então, o *espaço-entre*, algo que temos em comum com outros seres humanos e que transcende nossa mera existência individual e privada. Desse modo, o termo "mundo comum" em Arendt (2010), tem uma acepção dupla: é tanto o mundo de artefatos fabricado pelas mãos humanas, como esse *espaço-entre*, que surge sempre que os homens e mulheres se reúnem no âmbito público para tratar não de seus interesses pessoais, mas das

coisas comuns. “Damos a esse espaço o nome de ‘teia’ de relações humanas, indicando pela metáfora sua qualidade de certo modo intangível” (ARENDT, 2010, p. 229).

De acordo com Arendt (2010), no mundo moderno, essa distinção entre as esferas pública e privada, fundamental para a coexistência de ambas, se diluiu, dando origem a uma esfera híbrida, denominada pela autora como *esfera social* ou, simplesmente, *sociedade*. Assim, desde o início da era moderna[22] as atividades vinculadas à manutenção do ciclo vital – como o trabalho e o consumo – passam a ter relevância no âmbito político, transformando-se na razão predominante da convivência entre os homens. Como assinala Arendt (ARENDT, 2012), em um contexto no qual as atividades humanas tendem a se resumir à produção da vida “a única coisa que sobrevive é o mero esforço do trabalho, que é o esforço de se manter vivo, e desaparece a relação com o mundo como criação do homem” (ARENDT, 2012, p. 634)

Sem um âmbito no qual os homens podem encontrar uns aos outros em ação e discurso e instituir aquele *espaço entre* que surge da ação entre iguais, perdemos a permanência e a confiabilidade no mundo que se torna, então, inumano. O mundo comum entra em colapso onde quer que os homens e mulheres tenham perdido o interesse nos assuntos públicos para dedicarem-se unicamente às suas vidas individuais. Então, olhando apenas para dentro de si mesmos, se tornam privados da pluralidade de pontos de vista que asseguram a realidade e a confiança na permanência do mundo e na nossa própria identidade. “Nossos sentidos privados se tornam indignos de confiança quando somos abandonados pelos outros homens e, então, passamos a desconfiar de nossa própria experiência como acesso a um mundo comum” (NETO, 2008, p. 251).

Ao comentar o significado dessas transformações para a educação, José Sérgio Fonseca de Carvalho (2017) afirma que, por ser estruturada na obsolescência das coisas, das ideias e das relações entre as pessoas, o mundo de significações compartilhadas entre os homens dá lugar à futilidade dos interesses privados. Nessa nova ordem, os princípios públicos que fundamentavam os discursos e as práticas educativas passam a ser submetidos à lógica da administração competente dos interesses privados, “o que significa a submissão da ação política ao ciclo vital da produção e do consumo, processo que se torna patente na supremacia do mercado nos mais diversos âmbitos de nossa existência comum” (CARVALHO, 2017, p. 23).

---

22 Em “A condição humana”, Arendt estabelece uma distinção entre a *era moderna* –, o período que se inicia com as descobertas científicas do Século XVII e termina no início do século XX –e o *mundo moderno* – que indica o período iniciado com as primeiras explosões atômicas.

Se as pessoas perdem o interesse pelo caráter público do mundo, se não fazem dele objeto da ação e do discurso, as coisas fabricadas pelos homens passam a ser apenas um "amontoado de artigos desconectados, um não-mundo" (ARENDT, 2010, p. 11). Sem qualquer atitude de conservação e permanência, "o mundo se torna inumano e inóspito" (ARENDT, 2008b, p. 18), perdendo seu poder de ser o *espaço-entre* no qual encontramos nossos iguais e agimos politicamente. Nos tornamos, então, uma comunidade de indivíduos atomizados, isolados, totalmente entregues ao processo incessante de produção e consumo visando a manutenção da vida em sua nudez (NETO, 2008). E tal como ressalta Almeida (2011), onde predomina o bem-estar individual e os interesses privados dos sujeitos, qualquer atitude de responsabilidade com algo comum a todos, se torna uma exigência absurda. Como, portanto, aparecer diante de nossos alunos como representantes de um mundo comum a todos? Como encontrar a confiança necessária para tomar decisões e emitir julgamentos? Como nos responsabilizar por um mundo em ruínas e que, eventualmente, gostaríamos que fosse de outro jeito?

Na obra de Hannah Arendt (2001), o termo *crise* não significa declínio ou morte, mas a perda de referências, de critérios claros para o julgamento, das respostas que tínhamos como evidentes para as perguntas. Uma crise, nos diz a autora, "dilacera fachadas e oblitera preconceitos" (ARENDT, 2001, p. 223), fazendo ruir as referências que utilizávamos para nos orientar em um mundo complexo e em constante mudança. Uma *crise na educação*, sob esse prisma significa que todas as certezas que tínhamos a respeito da *natalidade* e de nossa responsabilidade diante desse fato, perderam seu fundamento. A perda de fundamento, no entanto, não significa necessariamente a perda de seu *sentido público*. Esse é o cerne da aporia que assola o trabalho docente nos dias de hoje: a despeito do colapso do mundo comum, da perda de referências para o nosso trabalho e da validade das respostas em que nos apoiávamos em nossos julgamentos cotidianos, continuamos atuando como profissionais que tem como tarefa central a iniciação das crianças em um mundo compartilhado.

Entretanto, para Arendt, o significado de uma *crise* não é necessariamente negativo. Se por um lado nos deixa desorientados, por outro, ela pode promover um "novo tipo de pensamento que não necessita de pilares ou arrimos, padrões ou tradições, para se mover livre e sem muletas por terrenos desconhecidos" (ARENDT, 2008b, p. 18). Nesse sentido, ao minar a validade dos critérios do passado, a crise nos abre a oportunidade para refletir livres das amarras do passado. Esse ponto é fundamental para a educação, que continua a exigir de nós uma atitude responsável para que não seja convertida em um mero instrumento para o sucesso individual em uma sociedade que se organiza em torno do trabalho e do consumo. No caso da

escola, assegurar que que essa instituição não seja convertida em uma mera engrenagem na máquina do mundo produtivo, depende, em grande medida, de nossa disposição para continuar atuando em nome daquilo que dá dignidade ao nosso ofício: o vínculo entre a educação e o mundo público.

Todos os anos nossas salas de aula se enchem com os rostos dos recém-chegados a nosso mundo, indivíduos que nunca estiveram aí antes e que esperam de nós mais do que uma atitude de indiferença. Como afirma Jan Masschelein (2017), o nascimento de um ser humano implica sempre o aparecimento de um *alguém* que nos interpela e nos convida a responder, isto é, a assumir a responsabilidade[23].

> Na qualidade de um alguém, sou interpelado por outro alguém que pede para construir um mundo, projetar uma interpretação, isto é, demarcar alguns limites. Não quaisquer limites, mas limites que lhe façam justiça, ou seja, forjar um mundo justo e justificado. Um alguém me pede para construir um mundo ou reformá-lo, para confirmar suas interpretações e construções ou para revisá-las, isto é, ele me pede que julgue seu sentido. É o aparecimento de um alguém que nos confronta com a questão do julgar se a ordem estabelecida é a que deveria ser; com a questão do sentido que vai além do útil, do necessário ou do concordável; com a questão do sentido como uma questão de justiça (MASSCHELEIN, 2017, p. 24).

Nossos alunos nos dirigem a palavra e reclamam uma resposta. “Devemos uma resposta, somos responsáveis, não porque somos culpados, mas porque fomos perguntados” (MASSCHELEIN, 2017, p. 24). Mesmo que, por vezes, não sejamos capazes de compreender, é preciso reconhecer no outro uma tentativa de nos dizer algo, de nos incluir em um gesto especificamente humano, estabelecendo uma relação que não existia antes e que demanda um lugar para que possa vir a existir.

O escritor português Valter Hugo Mãe, em sua obra “A máquina de fazer espanhóis” (MÃE, 2011), apresenta-nos o barbeiro aposentado Jorge da Silva, um homem simples que, após a morte de sua esposa, é internado por seus filhos em uma casa de repouso. Dentre as aventuras vividas por ele e pelo grupo de internos, somos arrebatados em diversos momentos por seus resmungos eloquentes. É num desses momentos que o personagem diz algo que, a meu ver, parece uma metáfora adequada para se pensar o significado político da renúncia da

---

23 Conforme indica a própria etimologia de *responsabilidade*: do latim *responsus*, particípio presente de *respondere* e significa “comprometer-se”, “responder” a alguma coisa ou a alguém, “corresponder” e “estar a altura de”. O prefixo *re* - “recuo”, “para trás” – e o sufixo *sponsus* – “coisa prometida”, “promessa”, indicam que a *responsabilidade* se relaciona com um compromisso por algo passado, realizado, feito. Dito de outro modo, ter *responsabilidade* significa responder por seus próprios atos, por alguma coisa – como o mundo, por exemplo – ou cumprir uma promessa realizada.

responsabilidade por aqueles que tem a educação como ofício: “Somos um país de cidadãos não praticantes. Ainda somos um país de gente que se abstém. Como os que dizem que são católicos mas não fazem nada do que um católico tem pra fazer, não comungam, não rezam e não param de pecar” (MÃE, 2011, p. 154).

Arrisco dizer, portanto, que a recusa da responsabilidade por parte dos docentes – e a consequente submissão a normas, decretos e ordens burocráticas – nos transforma em *professores não praticantes*: pessoas que, a despeito de portarem um diploma de professor e de terem sido aprovados em um concurso público, se abstém de *professar*[24]. No atual contexto em que o caráter público do mundo parece ter sido colocado de lado em favor dos interesses individuais e privados, pode causar certo estranhamento a insistência em um sentido público da educação. Ademais, é compreensível que muitos de nós encontremos dificuldades de tomar parte em um mundo que se mostra, a cada dia, mais injusto, mais desigual e, muitas vezes, mais perverso. Mas, para nós que escolhemos a tarefa de educar as novas gerações, o descontentamento com o mundo não uma desculpa para nos recusar a assumir qualquer responsabilidade, sejam quais forem as dificuldades objetivas desse posicionamento. Pois, como ressalta Almeida:

> Quem é indiferente em relação àquilo que ensina não educa. Fazer escolhas em relação ao mundo e para o mundo é fundamental. Nesse sentido, o problema mais grave não são as escolhas erradas, mas a recusa em escolher e, assim, se isentar de qualquer responsabilidade. Nisso reside o efeito mais nocivo que o moderno estranhamento do mundo exerce na educação, já que somente se apresentamos nossas preferências aos mais novos, eles podem se convencer da importância de fazer escolhas. Futuramente eles optarão, ou não, pelos mesmos exemplos e valores, mas – assim esperamos – não permanecerão simplesmente indiferentes. É da responsabilidade dos adultos tomar decisões, que no âmbito da educação lhes confere autoridade frente aos novos que ainda estão por tomar as suas (ALMEIDA, 2011, p. 121).

É justamente para fazer da escola um espaço em que nossas crianças tenham a oportunidade de escapar temporariamente de sua realidade social, econômica e cultural, que precisamos encontrar formas possíveis de assumir a responsabilidade implicada em nossa tarefa. Não porque esta atitude possa ser capaz de oferecer soluções definitivas para as dificuldades que enfrentamos – sejam elas oriundas do caráter escolar da educação ou d e problemas socais mais amplos. Mas para assegurar que os desafios cotidianos da escola sejam

---

24 De acordo com o “Dicionário etimológico da língua portuguesa” (CUNHA, 2010), a origem latina de *professor* remete ao verbo *professare*, que significa declarar em público.

objeto da reflexão e ação docentes, tomando nas mãos a responsabilidade de instituir esse hiato no qual podemos realizar um trabalho que nos respeite e que, por conseguinte, que possamos respeitar.

3. HABITAR O OFÍCIO: RESPONSABILIDADE DOCENTE E AUTONOMIA DA ESCOLA

A morte é um exagero. Leva demasiado. Deixa muito pouco.
Valter Hugo Mãe – A desumanização

Não podemos dominar o passado mais do que desfazê-lo. Mas podemos nos reconciliar com ele.
Hannah Arendt – Homens em tempos sombrios.

Mesmo sendo horário de aula, havia muitos alunos no pátio e, de onde estava, Adriano conseguia ouvir bem o ruído característico de seus colegas. Enquanto aguardava sua mãe, que conversava com o diretor Floriano em uma das salas do saguão, caminhava pelo espaço com curiosidade, tentando enxergar o que se passava na sala dos professores, na secretaria, na sala do coordenador pedagógico. Ele era aluno da EMEF Campos Claros havia três anos e suas peripécias eram conhecidas por todos: agredia os colegas, xingava os adultos e eram raros os dias em que não estava envolvido em alguma confusão na escola. Tinha dez anos de idade e estava no quinto ano do Ensino Fundamental. Era mais baixo do que a maioria dos alunos de sua turma, tinha a pele escura e uma expressão de sofrida demais para uma criança com a sua idade. Adriano não sabia exatamente quanto tempo havia se passado desde que a inspetora o levara para a diretoria, após ele acertar com seu estojo o rosto de uma colega, mas ouvira o sinal bater duas vezes antes de sua mãe chegar e, sem falar com ele, entrar na sala do diretor.

Dona Mariana, que estava no trabalho quando recebeu a ligação da escola, levou ainda algumas horas para se deslocar até lá. Quando entrou, foi recebida no portão pelo próprio diretor e, enquanto caminhava até sua sala, tinha a expressão cansada de sempre. Adriano sabia o que o aguardava em casa. Ainda se lembrava do dia em que ela começou a estapeá-lo na escola, sendo contida por alguns funcionários – que, ao que parece, a deixou mais irritada e fez com que ele fosse arrastado pelas orelhas durante todo o caminho até sua casa. Pode ser que essas coisas passassem pela sua cabeça no dia em que ele decidiu fugir da escola. Talvez imaginasse que, se chegasse em casa antes de sua mãe, evitaria a humilhação de apanhar na frente de toda a escola, mesmo que não evitasse a surra.

Ninguém foi capaz de descobrir como ele conseguiu. A hipótese mais provável é de que tenha saído pelo portão automático do estacionamento, aproveitando a entrada ou a saída de algum veículo. Não demorou para que dessem por sua falta. Após alguns minutos da conversa com sua mãe, Floriano saiu da sala para chamá-lo, provavelmente para que ele fosse

repreendido e pudesse se desculpar. Imaginando que ele estivesse se escondendo pela escola, algumas pessoas começaram a procurá-lo, mas não demorou muito até que um transeunte aparecesse no balcão, perguntando se a escola tinha perdido algum aluno. Ninguém esperava o que estava por vir e eu não sou capaz de descrever o que sentiram as pessoas presentes quando ouviram o restante do recado: *uma criança acabou de ser atropelada por um ônibus ali na avenida e estava com uniforme da prefeitura. Como só há duas escolas próximas, imaginamos que poderia ser aluno de vocês*. O hospital era próximo do local do acidente e ficava a apenas dois quarteirões da escola, permitindo que Dona Mariana, acompanhada pelo diretor da escola e mais duas funcionárias da secretaria chegassem rapidamente. Mas Adriano não resistira e havia partido antes mesmo de ser socorrido.

A morte é, de fato, um exagero e levou muito da EMEF Campos Claros. O fato ocorrera em 2010, antes de eu me tornar professor da escola, e é reconstituído nessa dissertação a partir do relato de diversos colegas. Após um curto período de luto, as atividades retornaram e a perda de Adriano era um tema recorrente nas conversas das crianças. Entre os adultos, contudo, tornou-se um tabu, um assunto sobre o qual ninguém falava abertamente. Foi com um cochicho discreto que eu tomei conhecimento do ocorrido, quando um professor recém-chegado se queixava, falando alto na sala dos professores, da quantidade de grades espalhadas pela escola, questionando a necessidade de tudo permanecer trancado. Floriano, que entrou na sala de repente, interrompeu o colega para defender-se: *vocês passam muito tempo estudando Foucault*[25] *na universidade e se desconectam do mundo real*. Retirou-se em seguida, causando certo desconforto entre os presentes, que olhavam para seus celulares, se entreolhavam ou conversavam em um tom baixo. Eu ainda tentava entender o que ocorria naquele momento quando o professor de matemática se inclinou para meu lado e, falando baixo, comentou: *se fosse ele que tivesse respondendo um processo pela morte de um aluno que fugiu da escola, ele entenderia a postura do diretor*[26]. Diante da minha surpresa e súbito interesse, o colega se esquivou: *achei que você soubesse. Faz tempo já, eu não sei muito. Tem que perguntar para os professores mais velhos*. Nos dias que se seguiram, essa foi, mais ou menos, a reação que eu

---

25 O diretor refere-se ao à obra “Vigiar e punir”, de Michel Foucault, comumente utilizada como referência para uma comparação entre as instituições escolares e as prisões, uma ideia que circula frequentemente tanto pelas redes sociais como nas produções especializadas.

26 Posteriormente eu soube que o processo era apenas protocolar. A mãe do aluno não prestou queixa e não havia qualquer busca de possíveis culpados pela morte trágica de Adriano.

obtive de todos os colegas para quem perguntei do caso e até mesmo o próprio Floriano me respondeu apenas que este assunto já estava encerrado há muito tempo.

A morte de Adriano levou muito, mas não é verdade que tenha deixado pouco. Após o ocorrido, ainda nos primeiros dias de retorno das atividades escolares, as grades começaram a ser instaladas por toda a escola. Além disso, os professores passaram a ser informados da criação de diversas regras por meio de comunicados escritos, que circulavam quase diariamente e deviam ser assinados por todos, alterando o cotidiano de todos os membros da comunidade escolar. Embora algumas modificações pudessem ser consideradas importantes para assegurar a proteção das crianças, não era sem importância o fato de que elas eram realizadas sem qualquer consulta aos demais profissionais da escola. Todos sabiam que a conduta do diretor era motivada pelo cuidado com as crianças e ninguém colocava em questão a pertinência de se evitar novos acidentes. Contudo, esse cuidado tinha um significado ambíguo: ao centralizar todas as decisões e se abster de responder ao grupo abertamente sobre suas motivações, transformava aquilo que era uma questão comum a todos – a segurança dos alunos – em uma questão individual, como se fosse o único que, de fato, devesse lidar com a morte de Adriano. Em outras palavras, embora procurasse responder às questões, o fazia substituindo a circulação da palavra entre os profissionais da escola pela impessoalidade dos comunicados numerados, colaborando para a consolidação de certa cultura do silêncio.

Seis anos haviam se passado quando eu comecei a trabalhar na EMEF Campos Claros e me deparei com a situação narrada na introdução deste trabalho: um embate silencioso entre o diretor e o grupo de professores a respeito das ações necessárias nos casos de indisciplina. De um lado, o Floriano queixava-se da omissão dos docentes em lidar com questões corriqueiras em sala de aula. Os professores, por sua vez, afirmavam que a falta de apoio do diretor minava sua autoridade diante dos alunos e não lhes restava outra alternativa senão expulsar os alunos da sala. Sem conseguir dialogar abertamente sobre os problemas, suas causas e possíveis soluções, seguiam repetindo cotidianamente uma prática que se tornou destituída de qualquer sentido, tanto para os professores como para os alunos.

Havia, portanto, na EMEF Campos Claros, uma cultura particular caracterizada por um certo modo de se lidar com questões do cotidiano sem torná-los objeto de reflexão e deliberação coletiva. José Mário Pires Azanha (1995) faz uso da expressão *cultura escolar* para definir um conjunto de práticas produzidas no "jogo das complexas relações sociais que ocorrem no espaço institucional da educação" (AZANHA, 1995, p. 71). Nesse sentido, para o autor, compreender o que se passa em uma escola exige compreender as relações que tomam lugar no espaço institucional da escola a partir das práticas e das condições que as produziram.

> Não se trata, simplesmente, de caracterizar os protagonistas que atuam no espaço escolar e relacioná-los a condições sociais, políticas e econômicas, procedimento que poderia sugerir relações de causa e efeito que, muitas vezes, implicam pressupostos obscuros e simplistas. O que interessa é descrever as "práticas escolares" e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, "resultados escolares" etc.). (AZANHA, 1995, p. 72).

Nesse capítulo, evoco um acontecimento trágico, que marcou profundamente aquela comunidade escolar, com o fito de compreender como as relações entre o diretor e os demais profissionais da escola podem ter contribuído para consolidar essa *cultura escolar* específica, pautada pelo silenciamento de certos temas. Assim, a partir das proposições de Azanha sobre *autonomia da escola* e sua relação com a responsabilidade docente, procuro pensar a respeito das condições institucionais que podem ou não favorecer outras formas de sermos docentes na escola pública a partir de um caso concreto. A pertinência das ideias do autor estão, a meu ver, em sua forma de apresentar a *responsabilidade* dos profissionais pelos acontecimentos cotidianos de uma escola como contrapartida para o exercício da autonomia. No caso da EMEF Campos Claros, em que nos deparamos com uma forma coletiva de desresponsabilização, não há espaço para a autonomia da escola e o resta é a adesão a uma lógica de mando e obediência que passa a ordenar o trabalho das pessoas. Ao deslocar a questão da responsabilidade para o chão da escola pública, Azanha nos apresenta formulações interessantes para pensar acerca das formas possíveis de se lidar com os desafios que devemos enfrentar cotidianamente. Não para apresentar soluções inequívocas, é importante ressaltar, mas para compor modos dignos de lidar com questões que, tal como a morte de um aluno, não cabem no escopo de qualquer regra.

4.1. Responsabilidade docente e autonomia da escola: a abordagem de José Mário Pires Azanha

No capítulo anterior, dediquei-me a analisar o conceito de responsabilidade na obra de Hannah Arendt. Como vimos, a autora nos apresenta uma concepção da responsabilidade dividida em dois aspectos: a *responsabilidade política* decorre do fato de que vivemos em um mundo compartilhado, composto pela ação de outros homens e mulheres que estiveram aqui antes de nossa chegada. "É o preço que pagamos pelo fato de levarmos nossa vida não [apenas] conosco mesmos, mas entre nossos semelhantes" (ARENDT, 2004, p. 225). Em educação, essa responsabilidade toma a forma do compromisso que assumimos com as novas gerações e com o mundo comum: cuidamos das crianças, para que nada de mal lhes aconteça por parte do mundo, ao mesmo tempo em que cuidamos do mundo transmitindo às novas gerações a herança simbólica que nos coube. Na escola, essa forma da responsabilidade é assumida por meio das

escolhas curriculares, como aspectos do mundo que julgamos dignos de serem transmitidos aos alunos, nas medidas que visam garantir o acesso e a permanência, na qualidade, nos princípios que pautam a atuação docente, para mencionar apenas alguns exemplos.

A responsabilidade pessoal, por sua vez, está relacionada com a atividade do pensamento, ou seja, com a capacidade dos indivíduos de conviverem consigo mesmos. Fazer o mal, nesse sentido, significaria estragar o relacionamento com esse *outro eu* com quem me engajo no diálogo silencioso do pensamento. Como vimos, para Arendt (1999), a característica mais proeminente de Eichmann era justamente essa ausência de *pensamento*, que o tornava incapaz até mesmo de reconhecer sua própria responsabilidade nos crimes cometidos pelos nazistas. Assim, ele se considerava *culpado* apenas por obedecer a seus superiores e, como a obediência era considerada um sinal de virtuosismo, sua virtude havia sido corrompida pelos nazistas. Embora não tenhamos de lidar com os acontecimentos da ordem dos que desencadearam as reflexões de Arendt, não são raras as vezes que, como profissionais da educação, nos deparemos com situações sobre as quais devemos de pensar e tomar decisões sem o apoio das normas gerais ou dos dispositivos institucionais. Isso ocorre quando desobedecemos uma ordem do coordenador para ignorar as faltas de um aluno ou quando decidimos agir em desacordo com algumas regras gerais estabelecidas, mesmo que isso signifique contrariar o grupo de colegas. Muitas vezes, essa recusa não é capaz de melhorar as condições de trabalho na escola, tampouco de propor soluções inequívocas para os problemas e optamos por ela simplesmente para manter intacta nossa capacidade de examinar nossa conduta por meio do pensamento e para continuar com a consciência tranquila.

Dessa maneira, sob o prisma arendtiano, a responsabilidade possui uma dupla acepção, referindo-se ao compromisso dos sujeitos com relação ao mundo ou com relação a si mesmos. Embora ambas estejam implicadas na concepção de educação da pensadora alemã, há outra dimensão dessa responsabilidade que assume uma forma característica no contexto da escola pública. Em outras palavras, é como se a escola representasse uma zona de intersecção entre a responsabilidade política e pessoal, na forma de um compromisso com a materialidade da escola em um determinado conjunto de circunstâncias. Nesse caso, o que está em jogo não é a relação dos sujeitos com o mundo ou consigo mesmos, mas a própria existência e conservação de um espaço no qual, embora tendo de atender a certas demandas burocráticas, podemos continuar atuando dignamente como professores e professoras, tal como procurei argumentar no primeiro capítulo deste trabalho.

À primeira vista, pode até parecer que esse compromisso é subjacente à realização de um bom trabalho com os alunos, isto é, por aqueles professores que, mesmo nas condições mais

adversas, cumprem bem seu papel de representantes do mundo e de sua herança pública. Na EMEF Campos Claros conheci excelentes profissionais, capazes de fazer de suas aulas um acontecimento único, um momento em que tudo parecia estar em suspensão para dar lugar ao tipo de relação que só ocorre no espaço e no tempo da escola. Naquele contexto, no entanto, a atuação desses professores parecia resumir-se à sua relação com os alunos e sua voz raramente era ouvida fora de suas salas de aula, de modo que eles permaneciam alheios a quaisquer problemas com os quais não estivessem diretamente envolvidos. Assumiam um compromisso evidente com a tarefa de iniciar os jovens em um mundo comum e o faziam com maestria. Por outro lado, pareciam apartar-se da escola, e era comum ouvi-los dizer: *eu venho aqui apenas para dar minhas aulas e vou embora*. Ao mesmo tempo, evitavam participar de decisões e encaminhamentos coletivos das questões cotidianas comuns a todos os profissionais.

Como procurei argumentar anteriormente, essa postura de renúncia da responsabilidade coletiva pelos assuntos e questões comuns da escola colabora para o esgarçamento do vínculo entre a educação e o mundo público, favorecendo a invasão do espaço escolar por uma lógica que sequestra a potência da instituição. Sem a possibilidade de assumir, em relação às crianças e às coisas do mundo, o compromisso que dá sentido ao ofício docente, nos tornamos meros executores de tarefas, submetidos aos interesses privados dos indivíduos. Resistir a esses avanços de uma lógica estranha à escola e aos princípios fundamentais da educação demanda que sejamos capazes de, por meio desse compromisso, traçar um risco no chão, assegurando a conservação da escola como um espaço e um tempo separados dos constrangimentos inerentes à lógica da produção e do consumo. Em termos práticos, isso significa que manter a potência desse espaço requer de nós um tipo específico de compromisso com o cotidiano da escola que compreende as formas da responsabilidade abordadas por Arendt, mas não se resume a elas.

É nesse sentido que as ideias de José Mário Pires Azanha a respeito da *autonomia da escola* podem compor um interessante quadro para pensarmos em modos possíveis de *habitar* esse espaço potencial da escola pública. Pois para o autor, a possibilidade de que resguardemos algum nível de autonomia em nosso trabalho tem como contrapartida o compromisso com a instituição escolar. Em seus escritos, Azanha deixa transparecer todo o peso de quem dedicou grande parte de sua vida à escola pública, “não apenas como professor e pesquisador, mas como intelectual e homem de ação” (CARVALHO, 2010, p. 12). Suas formulações se apresentam, portanto, em um vínculo fundamental com a escola pública, possibilitando dar alguma concretude às ideias que aqui elaborei.

Encontramos a primeira referência expressa à *autonomia da escola* no 'Documento Preliminar para reorientação das atividades da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo' (AZANHA, 1987, pp. 118 - 131), publicado originalmente em 1983[27]. Nesse documento, Azanha convocava os profissionais do magistério paulista para pensar e debater sobre as dificuldades do ensino a partir da realidade concreta de cada escola. A *autonomia da escola* aparece, então, como "um pressuposto ético de quem educa" (AZANHA, 1987, p. 130) e implica um compromisso dos educadores com o enfrentamento dos problemas no contexto concreto das escolas em que atuam. Azanha argumentava que as interferências tecnocráticas dos órgãos centrais de administração, com o intuito de organizar o ensino paulista, tendiam a minar essa autonomia. Assim, visando produzir a uniformidade das escolas, terminava-se por eliminar a *responsabilidade*, transformando diretores e professores em executores de tarefas de quem não se espera que eduquem as crianças, mas que cumpram ordens (AZANHA, 1987).

Em 1988, em 'Melhoria do ensino e autonomia da escola' (AZANHA, 1995, pp. 19 – 30), o autor tecerá duras críticas ao que considera uma abordagem tecnicista do trabalho escolar, que lida com as questões como se os professores fossem operários em uma linha de produção. Ora, ocorre que o funcionário de uma fábrica de veículos, por exemplo, geralmente executa uma tarefa simples, como apertar os parafusos da suspensão, e não precisa saber como um carro funciona, nem tampouco compreender a lógica aplicada na projeção de cada peça. É fundamental, do ponto de vista daqueles que se beneficiam com essa forma de divisão do trabalho, que cada operário possa ser substituído por outro sem que isso implique mudanças significativas na produção e quem deve ter clareza dos propósitos e do resultado final é o proprietário da fábrica ou os engenheiros de produção. Ocorre que em uma escola as coisas não podem se realizar dessa forma. Em primeiro lugar porque lidamos com outros seres, que reagem às nossas palavras, posturas, compromissos e ações em determinadas circunstâncias, de modo que não se pode esperar que duas pessoas realizem o mesmo trabalho da mesma forma. Ademais, a despeito da diversidade das pessoas que compõem seu grupo de profissionais, é fundamental que todos tenham clareza de quais são os objetivos comuns, as dificuldades

27 À época, Azanha ocupava o cargo de chefe de gabinete de Paulo de Tarso Santos, designado por Franco Montoro, então governador do Estado de São Paulo. O documento, uma publicação oficial da Secretaria Estadual de Educação, fora distribuído nas escolas para apreciação dos docentes, com o intuito de promover seu exame pelos professores, de modo a orientar a atuação da secretaria. Dessa forma, Azanha atribuía a suas ideias um sentido que se verificava em seus próprios atos à frente da Secretaria.

enfrentadas e as tarefas de cada um, possibilitando uma organização coletiva em torno do enfrentamento desses problemas. Desse modo,

> [...] ninguém poderá fazer pela escola aquilo que só ela pode fazer. Só a escola, com seu diretor, seu corpo docente, seus funcionários, sua associação de pais tem que examinar sua própria realidade específica e local; fazer um balanço das suas dificuldades e se organizar para vencê-las. Não há plano de melhoria empacotado por qualquer outro órgão que possa realmente alterar, substantivamente, a realidade de cada escola. Se a própria escola não for capaz de se debruçar sobre os seus problemas, de fazer aflorar esses problemas e de se organizar para resolvê-los, ninguém fará isso por ela (AZANHA, 1995, p. 24).

Contra essa visão tecnicista e abstrata da educação e do professor, Azanha propõe a *autonomia da escola* como uma condição fundamental para a melhoria do ensino. Não se trata, como assinala Loiola (2016), de apresentar uma nova panaceia pedagógica, como um conjunto de práticas, um manual de conduta docente. Em 'Autonomia da escola, um reexame' (AZANHA, 1993), outro texto dedicado ao tema, Azanha argumenta que as alegadas dificuldades do ensino decorriam, principalmente, do ineditismo de uma educação acessível a todos e era nesses termos que as escolas deveriam analisar seus problemas para propor saídas aos seus impasses. O exercício da autonomia, portanto, "nada mais é do que uma aposta de Azanha na capacidade de cada escola de diagnosticar e intervir nos problemas próprios de sua vida escolar de acordo com um esforço institucional coletivo" (LOIOLA, 2016, p. 107). Em outras palavras, "trata-se simplesmente de uma forma institucional de lidar com os problemas próprios da vida escolar, isto é, relativos ao conjunto de práticas, rotinas e valores próprios da instituição educativa em seu contexto local" (LOIOLA, 2016, p. 107).

Cabe ressaltar, no entanto, que a melhoria do ensino proposta por Azanha não se confunde com uma suposta eficiência na aprendizagem dos conteúdos escolares. Embora seja um aspecto importante do trabalho, para o autor a excelência das escolas públicas inclui, mas não se resume à aprendizagem, devendo medir-se "pela sua capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática e, por isso mesmo, de formar homens [e mulheres] críticos, livres e criativos até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas" (AZANHA, 1987, p. 130). Nesse sentido, como afirma Carvalho (2010), a autonomia é um exercício político entre os profissionais de uma determinada escola que, pautados pelos objetivos formativos elaborados coletivamente, implica um comprometimento de todos com os princípios de uma educação republicana e democrática.

Em seus escritos sobre autonomia, Azanha insistia na importância de que tanto o levantamento das dificuldades de uma escola quanto as propostas de solução fossem elaboradas coletivamente, tomando a forma de um projeto pedagógico, um documento que deveria ser de

conhecimento de todos e que pudesse servir como um aporte para o planejamento das ações. Em suma, o projeto pedagógico seria a materialização, no contexto da escola, dos princípios e compromissos comuns em torno da realidade concreta de uma comunidade escolar. Essas proposições do autor ganharam novo fôlego com a promulgação, em 1996, da Lei 9.394 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – que estabeleceu, entre diversos princípios, a prerrogativa de que as escolas devessem elaborar e executar sua proposta pedagógica coletivamente, isto é, com a participação de todos os profissionais da escola e da comunidade atendida[28].

Para Azanha (2006), a inscrição da autonomia no texto da Lei foi um avanço importante, já que era a primeira vez que a *autonomia* aparecia vinculada à elaboração de um projeto pedagógico em um texto legal, extrapolando assim as abordagens comuns que vinculavam o exercício da autonomia à possibilidade de que as escolas elaborassem seus próprios regimentos ou de que os professores, individualmente, pudessem gozar de alguma liberdade em relação aos diretores. De acordo com o autor, a nova Lei retomava o princípio da pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, já presente já Constituição Federal (BRASIL, 1988)[29] mas comumente posto de lado nos discursos pedagógicos de sua época. Essa retomada de um princípio constitucional pela LDB significava, para o autor, a atualização, no âmbito das escolas, de um dos fundamentos da democracia, que é o convívio com o diferente. Pois, de acordo com o autor (AZANHA, 2006), o mero exercício da autonomia pelas escolas não impede que, eventualmente, a divergência seja suprimida e que existam práticas escolares contrárias à educação nas sociedades democráticas. “Na verdade, desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa, poderá até mesmo favorecer a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática” (AZANHA, 2006, p. 93).

Em suma, Azanha considerava a elaboração da proposta pedagógica pelas escolas um importante instrumento para o exercício da autonomia, na medida em que este documento representava a possibilidade da criação de algo comum em torno do que os profissionais e

---

28 O artigo 12, estabelece como incumbência dos estabelecimentos de ensino, entre outras coisas, a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica. Os artigos 13 e 14, determinam o caráter coletivo dessa proposta (BRASIL, 1996)

29 No texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o princípio do pluralismo aparece no artigo 205. Já na LDB (BRASIL, 1996), é retomado no artigo 3.

demais membros da comunidade escolar podiam agir em conjunto. Entretanto, o autor sabia dos limites desses esforços:

> O projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito difícil (AZANHA, 2006, p. 96).

Assim, havia sempre o risco de que os órgãos de administração considerassem conveniente o estabelecimento de prazos, normas e especificações no cumprimento dessa exigência legal, fazendo com que os princípios gerais estabelecidos pela LDB, bem como sua potência de ensejar o exercício da autonomia nas escolas, acabassem por se converter na mera execução de uma tarefa destituída de sentido. Sem a possibilidade de que o exercício da autonomia se converta em uma oportunidade para que os profissionais de uma escola possam se debruçar sobre seus problemas e estabelecer seus objetivos educacionais comuns, "não há como falar em ética do professor e em ética da escola" (AZANHA, 2006, p. 94). E até mesmo a elaboração do projeto pedagógico corre o risco de se tornar uma "ficção burocrática" (AZANHA, 2006, p. 103). Como consequência, "as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas" (AZANHA, 2006, p. 95).

O ponto central para Azanha está no fato de que as dificuldades enfrentadas na escola "são antes institucionais do que de cada professor" (AZANHA, 2006, p. 100). Nesse sentido, não faria sentido procurar solucionar os possíveis problemas com programas de formação continuada, por exemplo. Pois as dificuldades enfrentadas pelas escolas decorrem de seu caráter institucional e não de supostas falhas na formação inicial de seus profissionais, como se tudo se tratasse de um problema metodológico.

> A melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva, situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição a uma multiplicidade de valores pessoais e sociais (AZANHA, 2006, p. 103).

A autonomia refere-se, portanto, a um compromisso que deve ser assumido tanto pelos órgãos de administração como pelos profissionais da escola. Dos primeiros, se espera que estejam à disposição das escolas, para apoiar as iniciativas de cada unidade e respeitando suas decisões e não para operar como capatazes de uma fábrica, supervisionando e controlando o ritmo e as formas de trabalhar. Dos professores, por conseguinte, espera-se que assumam a

responsabilidade não apenas por suas aulas, mas também pelos rumos da instituição escolar (CARVALHO, 2010).

Em sua análise da gênese e do desenvolvimento da *autonomia da escola* na obra de José Mário P. Azanha, Eder Marques Loiola (2016) observa que, para o autor, esse compromisso é um pressuposto da autonomia, ou seja, sua contrapartida imediata. "Nesses termos, a liberdade da escola para elaborar e executar uma proposta pedagógica própria pressupõe a responsabilidade dos educadores por suas ações" (LOIOLA, 2016, p. 113). Não se trata de mergulhar em uma análise dos problemas da escola buscando encontrar *culpados*, mas de demonstrar o caráter inalienável da responsabilidade que os educadores devem assumir pelos rumos da instituição. Para Loiola (2016), Azanha conhecia os impasses enfrentados pelos professores de seu tempo, mas isso não tornava justificável a indiferença do magistério paulista frente aos problemas enfrentados pela instituição escolar, "dissimulada frequentemente na atribuição de todos os problemas da escola a questões estruturais e corporativas, tais como parcos investimentos estatais e as condições de remuneração e carreira" (LOIOLA, 2016, p. 116). O autor ressalta ainda que, para Azanha, os docentes são os defensores naturais da escola e sua renúncia em responsabilizar-se pela instituição à qual estão filiados favorece o surgimento de interferências externas, buscando fazer o professor trabalhar na escola como se trabalhasse em uma fábrica.

4.2. Autonomia e responsabilidade como formas de habitar o ofício docente

Embora Azanha tenha elaborado o conceito de autonomia da escola em um contexto político específico, fazer ressoar suas ideias em nossos dias nos oferece alguns indícios interessantes para lidar com os problemas enfrentados no âmbito da escola pública. Como assinala Carvalho (2010), exercer a autonomia implica "aceitar o desafio de pensar, julgar, escolher e comprometer-se com ações educativas eleitas como prioritárias em face de uma realidade peculiar" (CARVALHO, 2010, p. 53). Em outras palavras, a autonomia da escola é indissociável da responsabilidade que seus profissionais assumem pela instituição escolar e por tudo aquilo que compõe o complexo arranjo de uma escola. Isso exige a clareza de que a tarefa educativa não se resume à prática de ensino, demandando uma forma específica de compromisso ético com aquilo que ocorre também do lado de fora de nossas salas de aula. Esse compromisso não é, de modo algum, auto evidente e é possível que, do ponto de vista dos administradores públicos e de seus interesses, seja até mesmo desejável o desinteresse em relação tanto ao que ensinamos quanto em relação à instituição na qual atuamos, nos limitando

a ser eficientes no desenvolvimento de certas habilidades que, por sua vez, afetam o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Trata-se, portanto, de pensar a responsabilidade pela instituição escolar como uma forma particular de se *habitar o ofício* docente.

A expressão é emprestada de Jorge Larrosa, que em sua obra "P de professor" (LARROSA e RECHIA, 2018) a utiliza para referir-se ao seu modo de ocupar esse lugar material e simbólico da docência. A obra é o resultado do encontro entre Larrosa e Karen Rechia, que, estando interessada não apenas nas ideias do espanhol, mas também em seus modos de ser professor, passa um semestre acompanhando suas aulas na Universidade de Barcelona. Organizada como um dicionário – isto é, em torno de certos verbetes do universo escolar – somos apresentados a um conjunto de conversações entre professores, impressões de Karen e reflexões de Larrosa a respeito de seus modos de atuar como docente em uma universidade, ou seja, em seus modos de *habitar o ofício* (LARROSA e RECHIA, 2018, p. 14).

De acordo com Larrosa (LARROSA e RECHIA, 2018), a palavra *ofício* tem dupla etimologia: de *opificium* e *efficere*. A primeira remetendo ao trabalho do artesão em sua oficina e a segunda à eficiência com que alguém realiza uma obra em determinadas condições. Nesse sentido, o artesão é um *alguém* que realiza uma obra justa e adequada à sua condição de artesão, isto é, de modo que ele ainda possa continuar a ser chamado de *artesão*. Nesse sentido, o ofício de professor consiste em realizar uma atividade específica de modo coerente com os princípios que regem a atividade. Nas palavras do autor:

> O ofício de professor, portanto consiste em ser um verdadeiro professor, um professor de "verdade", alguém que merece ser chamado de professor, isso que o constitui e o institui como professor, isso que faz um professor no exercício mesmo de ser professor. Deste ponto de vista, o ofício supõe uma inseparabilidade entre o que se faz e o que se é (LARROSA e RECHIA, 2018, pp. 315 e 316).

E não se trata de uma qualidade superior de certas pessoas que optam por agir de determinada maneira, mas do exercício de um ofício como a realização de uma potência, que se realiza na medida em que a própria atuação docente encarna as consequências implicadas em sua condição. Em outras palavras, para nos tornarmos *professores de verdade*, de acordo com a concepção do autor, devemos respeitar certos deveres do ofício. Esse respeito não tem qualquer relação com o enquadrar-se em diretrizes ou obedecer a ordens, mas um compromisso com os princípios que são constitutivos da atividade.

Por conseguinte, o termo *habitar*, de acordo com o Minidicionário Houaiss (HOUAISS e VILLAR, 2008) significa, em seu sentido figurado, *estar presente*, *permanecer*. A expressão de Larrosa é retomada neste trabalho, portanto, na medida em que encarna essa

forma específica do compromisso docente com a instituição escolar. Ser professor exige que estejamos presentes, que tomemos partes nas questões do cotidiano, mesmo que elas não estejam relacionadas diretamente com nosso trabalho. Cumprir certos deveres vinculados à nossa condição profissional sem que isso se converta na mera obediência cega a ordens superiores, mas que se manifeste no compromisso com a escola, por meios dos gestos, ações e decisões cotidianas.

Em meu percurso pela escola pública encontrei muitos colegas que, assim como o professor Rogério, pareciam estar, de certo modo, confortáveis na escola, de modo que sua conduta era a manifestação em ato de seus critérios, razões e dos princípios públicos que animavam sua prática. É em nome de que a escola possa ser o espaço desse *aparecimento* em ato daquilo que dá sentido e dignidade ao nosso ofício que a responsabilidade pela instituição é mais do que uma escolha individual, mas a adesão a um princípio público com a escola e com as questões cotidianas que, inevitavelmente, devemos enfrentar. Evidentemente, trata-se de uma tarefa complexa, principalmente em um contexto em que assumir qualquer responsabilidade política pelo mundo – ou seja, que não esteja imediatamente ligada a interesses individuais e privados – parece impossível. Mas essa aporia que nos desafia no mundo contemporâneo não pode ser, para nós que escolhemos a docência como profissão, uma desculpa para nos liberar de assumir qualquer responsabilidade, sejam quais forem as dificuldades objetivas desse posicionamento.

> Esse ponto na educação é crucial. Quem é indiferente em relação àquilo que ensina não educa. Fazer escolhas em relação ao mundo e para o mundo é fundamental. Nesse sentido, o problema mais grave não são as escolhas erradas, mas a recusa em escolher e, assim, se isentar de qualquer responsabilidade. Nisso reside o efeito mais nocivo que o moderno estranhamento do mundo exerce na educação, já que somente se apresentamos nossas preferências aos mais novos, eles podem se convencer da importância de fazer escolhas. Futuramente eles optarão, ou não, pelos mesmos exemplos e valores, mas – assim esperamos – não permanecerão simplesmente indiferentes. É da responsabilidade dos adultos tomar decisões, que no âmbito da educação lhes confere autoridade frente aos novos que ainda estão por tomar as suas (ALMEIDA, 2011, p. 121).

No contexto da escola pública[30], há sempre muitos interesses em jogo: o prefeito deseja ver o aumento dos indicadores de qualidade, que lhe servirá como bandeira de campanha, o secretário quer manter-se nas graças do chefe e os diretores regionais, por sua vez, dependem

30 No caso, me refiro, especificamente, à organização administrativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O organograma completo pode ser acessado em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/organograma/>. Último acesso em 10 de jun. de 2020.

do desempenho das escolas para manter seus empregos. Ainda que os cargos administrativos sejam comumente ocupados por funcionários concursados, não existe nada que obrigue docentes, coordenadores pedagógicos e diretores a participar dos jogos de interesses inerentes à distribuição dos cargos do governo. Como procurei assinalar no primeiro capítulo, o regime estatutário dos profissionais da educação pública assegura que não sejamos afetados diretamente pelas mudanças ocorridas a cada eleição, o que nos permite agir com certa autonomia sem sermos acuados pela ameaça de perder o meio de sustento. É evidente que, vinculados ao Estado, temos certas obrigações a cumprir, certos documentos a preencher e certa organização do trabalho a seguir. Mas esse vínculo não significa, necessariamente, que estejamos de mãos atadas. Sem a clareza dos compromissos implicados na docência, favorecemos o surgimento e a consolidação de modos automatizados de se fazer as coisas e corremos o risco de nos submeter a uma lógica pautada pelas ordens superiores, sejam elas dadas por um diretor autoritário ou pelos inúmeros *ninguéns* da burocracia estatal.

É esse tipo de *cultura*, para retomar a expressão de Azanha (1995), que parece ter se consolidado na EMEF Campos Claros, e talvez o acontecimento trágico narrado no início desse capítulo, possa ser um fator importante para iluminar a tentativa de compreensão que se elabora nessa dissertação. Não se trata de estabelecer uma relação de causalidade direta entre a tragédia, a conduta centralizadora de Floriano e a passividade dos docentes, mas de tentar compreender como esse acontecimento pode ter contribuído no aprofundamento e cristalização de certo modo de se fazer as coisas naquela escola. Nesse sentido, embora seja razoável que o diretor tenha procurado reforçar as medidas de contenção na escola para proteger as crianças, sua escolha de lidar sem consultar ou mesmo comunicar suas razões ao grupo de profissionais da escola favoreceu o surgimento de uma espécie de *pacto de silêncio*, um acordo tácito de que algumas coisas não podiam ser mencionadas. Ao mesmo tempo, obteve apoio dos demais profissionais que, procurando evitar qualquer envolvimento, na esperança de que não precisassem responder pela tragédia, calaram-se mesmo diante das decisões questionáveis do ponto de vista dos objetivos. Ninguém duvidaria de que seria necessário tomar medidas para proteger os alunos, mas esse era um tema sério demais para ser decidido sem a participação de todos.

Assim, a única coisa em comum entre aquelas pessoas – além das contingências burocráticas que levaram cada um àquela unidade escolar, como o fato de trabalharem na mesma rede, de ser uma escola próxima de suas casas ou por não terem encontrado vaga em outras escolas – era a o pacto de silêncio ao qual todos pareciam aderir. Eu levei um ano para compreender o que ocorria naquela unidade escolar. Desde a primeira reunião geral de planejamento eu pude perceber que havia tensão entre o diretor e os docentes, que se

desentenderam a respeito da organização das salas. Ao que parece, havia um acordo entre os docentes de se implementar as “salas ambiente”, modelo no qual os professores permanecem em salas fixas e a cada período de quarenta e cinco minutos, os alunos se dirigem às salas. No entanto, o diretor insistiu que a ideia era inviável e que, portanto, havia cancelado o projeto, causando alguma comoção entre os docentes.

Com o tempo, aprendi que escolhas de Floriano, sejam quais fossem, raramente eram questionadas abertamente, mesmo quando interferiam diretamente no trabalho dos professores. Quando alguém o fazia – geralmente, por ter chegado recentemente e ainda não ter se apropriado dos códigos de conduta instaurados na unidade – as respostas eram bastante desproporcionais, confusas ou então protocolares. Assim, não era raro que ele se demonstrasse pessoalmente ofendido quando alguém solicitava a prestação de contas das verbas recebidas pela escola, por exemplo. Ou que atribuísse os desentendimentos com os professores a falhas de comunicação, causadas pela ação de terceiros, como quando uma reunião do Conselho de escola foi convocada com duas horas de antecedência e ele justificou-se dizendo: *eu pedi pra Wilma avisar vocês na semana passada. Ela não avisou?* Havia também ocasiões em que ele se defendia das críticas, afirmando que estava apenas obedecendo a ordens superiores, fossem do supervisor, do diretor regional ou até mesmo da própria Secretaria Municipal de Educação.

Sua conduta só se tornou menos ambígua, ao menos para mim, quando eu me posicionei contra a realização de uma missa na escola. Estava em meu primeiro ano tanto na EMEF Campos Claros como no serviço público municipal. Soube, pelo próprio diretor, que uma missa estava sendo organizada para celebrar o dia das mães e ocorreria em um dia letivo. Aguardávamos o sinal da primeira aula na sala dos professores, quando ele entrou e pediu nossa atenção para que pudesse dar um recado: *pessoal, um recado rapidinho aqui. Falei com a paróquia e a missa do dia das mães está confirmada*. A naturalidade do recado indicava se tratar de algo corriqueiro. Assim que ele saiu, questionei alguns colegas, que me informaram tratar-se de uma atividade tradicional da escola, que ocorria há mais de dez anos. De modo geral, era algo que não parecia causar muito incômodo, uma vez que o grupo de professores se dividia entre os que participavam da atividade – organizando apresentações de música gospel com os alunos –, os que eram indiferentes e os que, mesmo discordando, se calavam.

Julguei que seria importante conversar com o diretor sobre o assunto e, para evitar confusão, optei por fazê-lo em particular. Procurei, de maneira respeitosa e amigável, comunicar meu estranhamento e incômodo com a prática, já que se tratava da celebração de um culto religioso na escola. Com um sorriso – de quem tem plena certeza do que diz – o diretor me informou que eu não precisava ficar preocupado, pois ninguém era obrigado a participar,

mesmo que fosse um dia letivo: *nós já fazemos isso há muitos anos e não se trata de um culto religioso, mas de um evento cultural para homenagear as mães. Tem vários professores trabalhando em diversas atividades para esse dia. A missa é parte desse projeto maior*. Reforcei meus argumentos, acrescentando que se tratava de algo que contrariava a legislação[31] e, mais do que isso, nos colocava diante de um problema ético a respeito da diversidade religiosa de nossos alunos, afinal, tratava-se de uma ação explícita de profissão de uma determinada fé, no caso a cristã. Ainda sorrindo, o diretor me respondeu que ele trabalhava na educação há muitos anos e que conhecia bem a legislação e que eu poderia ficar tranquilo, uma vez que tudo fora autorizado pelo Conselho de Escola. Em seguida, levantou-se e disse que tinha outro compromisso importante e que poderíamos continuar a conversa em outro momento.

No mesmo dia, poucas horas depois, ele reuniu todos os docentes durante o intervalo e disse: *o professor Thiago gostaria de compartilhar com o grupo de professores seu incômodo com nossa atividade para o dia das mães*. Apesar da surpresa e do nervosismo, repeti aos colegas aquilo que tinha dito na conversa com o diretor: tratava-se de uma atividade inadequada para uma escola, tanto do ponto de vista legal como ético. Alguns colegas manifestaram-se a favor, dizendo que *não se tratava de falar de religião, mas sobre Deus, então, não havia nada de errado.* Houve quem dissesse se tratar de um *desejo da comunidade* ou de uma estratégia para *trazer a comunidade para a escola*. A maioria ficou em silêncio. Depois, muitos me procuraram, em particular, para dizer que a atitude do diretor não devia ser tomada como uma tentativa de abrir um diálogo sobre o assunto, mas como uma tentativa de coagir e que, portanto, eu deveria tomar cuidado. Uma prática comum, nos dizeres de Edmilson, professor de Geografia que trabalhava na unidade há oito anos: *toda vez que alguém questiona alguma coisa, ele procura expor diante do grupo desse jeito. Parece que pra fazer as pessoas ficarem com medo.*

No dia seguinte, ao entrar na escola, o diretor me chamou novamente para sua sala. Estava acompanhado de seu assistente, que escrevia em um papel e começou dizendo: *eu te chamei aqui porque você não entendeu qual é o verdadeiro significado da proposta, então gostaria de te explicar.* E passou a listar uma série de razões que, supostamente, sustentavam a necessidade de manter a atividade: *os alunos gostam*; *desde que começamos essa parceria, os casos de violência diminuíram*; *a escola ficou livre dos assaltos*; *é uma demanda da*

---

31 A Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu Art. 19, veta às instituições públicas a realização de cultos religiosos e a aliança com igrejas.

comunidade e temos que atender, afinal, a escola não é nossa, é deles. Receoso, devido ao aviso dos colegas, argumentei que, mesmo reconhecendo os pontos levantados por ele, isso não nos autorizava a procurar soluções com agentes externos, principalmente uma instituição religiosa, e que me surpreendia o fato de o Ministério Público ainda o ter procurado, pedindo explicações. Irritado, o diretor encerrou a conversa dizendo estar se sentindo humilhado pela minha intransigência: *parece que você está duvidando de mim, da minha honestidade e do meu compromisso com a educação pública*.

No restante da semana, adentrou várias vezes a sala dos professores, mencionando em voz alta que *era inaceitável a postura de alguns professores da escola que se esforçavam para atrapalhar*, referindo-se, de maneira quase emocionada, ao *desrespeito que tem sofrido de alguns colegas de profissão que em nada colaboram com a equipe gestora*. Não é possível afirmar o *porquê* de sua decisão, mas o fato é que na manhã do dia anterior ao evento, ele entrou na sala dos professores durante o intervalo para comunicar, visivelmente contrariado, que a missa havia sido cancelada e que todos os professores deveriam pensar em propostas de atividade para assegurar a manutenção da homenagem às mães. Como resultado, passei a ser acusado pelos colegas de ter aumentado a carga de trabalho de todos: '*tá vendo, Thiago. Por que você não podia ter ficado quieto? A gente ia passar a manhã inteira no estacionamento, esperando dar o horário. Agora vamos ter que trabalhar*. O diretor, por sua vez, não me dirigia mais a palavra e só se comunicava comigo por intermédio de outras pessoas. Dois professores me procuraram depois, sempre em particular, para comunicar que concordavam comigo, mas que não podiam me apoiar abertamente para evitar atritos com o diretor: *essa escola é do lado da minha casa e eu não tenho intenção nenhuma de sair daqui para outro lugar. Então, prefiro manter a paz*. Outro me confidenciou que, mesmo admirando minha coragem, preferia não gastar energia com aquilo, já que *pelo menos o diretor não obriga ninguém a participar*.

Há dois pontos importantes nessa história: o fato de que, como mencionei brevemente no capítulo anterior, o modo pelo qual o diretor opta por se responsabilizar pelos alunos e pela escola é o que favorece a postura de desresponsabilização dos demais profissionais. Assim, quando toma uma decisão sozinho e, além disso, não torna públicos seus critérios e razões, impossibilita que seus colegas possam responder institucionalmente pelas questões que se colocam. Os professores sentem-se, assim, liberados de qualquer responsabilidade pelos assuntos da escola, seja porque não participam das decisões ou porque não compreendem as justificativas do diretor. Em segundo lugar, é importante ressaltar que o silenciamento dos docentes também é uma escolha. O contexto institucional em que optam por renunciar à responsabilidade pelos assuntos comuns da escola não é, de modo algum, uma força

intransponível, mas fruto da decisão individual de um outro sujeito – no caso, o diretor da escola —, que opta por não compartilhar suas decisões com os demais, de modo que seu silêncio, seja ele motivado por medo, conveniência ou indiferença, se converte em apoio tácito. Assim, se o diretor da EMEF Campos Claros era capaz de controlar tudo o que ocorria na escola, não é por ser dotado de alguma força que se sobrepunha a todos e até mesmo às regras da instituição, mas justamente por receber apoio dos docentes e demais membros da equipe. E, vale repetir, não apenas obedecem às ordens, mas oferecem seu consentimento, como bem nos lembra Arendt: "Um adulto consente onde uma criança obedece; se dizemos que um adulto obedece, ele de fato *apoia* a organização, a autoridade ou a lei que reivindica 'obediência'". (ARENDT, 2004, p. 99).

Era, de fato, difícil se posicionar em um contexto em que não tínhamos certeza se as ações do diretor eram ameaças, uma eventualidade condicionada por determinadas circunstâncias, ou fruto de seu temperamento ou implicância. E esses questionamentos surgiam frequentemente, em diversas ocasiões: quando alguém era prejudicado na organização do horário, quando solicitava algum material e não era atendido, quando sua sala de aula permanecia muito tempo sem ventilador ou até mesmo quando um projeto importante era impossibilitado por questões burocráticas menores, como as assinaturas em um documento ou a perda do prazo para inscrição. Mas também era verdade que, considerando que se tratavam de estratégias do diretor para "punir" desafetos – algo frequentemente especulado entre os docentes –, elas só podiam funcionar diante de um grupo que oferecia seu apoio, fosse ele explícito ou não. A exposição de colegas como forma de constranger novos professores e "colocá-los na linha", por exemplo, funcionava bem porque o diretor encontrava uma plateia disposta a participar do espetáculo, por assim dizer. Ora, ocorre que os professores não ignoravam os efeitos negativos dessa dinâmica e se queixavam frequentemente das dificuldades de se trabalhar em um contexto em que viviam acuados. Não se davam conta, no entanto, que era justamente sua recusa em agir, em questionar, em se posicionar como profissionais da escola pública que favorecia a manutenção desses procedimentos.

Esse estado de coisas não é, de modo algum, inerente à *forma escolar* de organização de nossas instituições. Embora, como vimos, estejamos sujeitos a certos mecanismos de controle, cada escola é o resultado de complexas relações estabelecidas em um contexto particular. Na EMEF Campos Claros, por exemplo, esse modo se fazer as coisas não é resultado de qualquer demanda externa ou de uma forma de se organizar as escolas em um sistema municipal, mas é fruto de uma série de fatores particulares que configuram o contexto daquela unidade escolar. É perfeitamente possível supor que, fora dali, as pessoas tivessem posturas

diferentes no que diz respeito aos problemas que enfrentam. E é justamente nesse ponto que as ideias de Azanha tornam-se, a meu ver, interessantes para se pensar formas de ação coletiva na escola. Os problemas enfrentados são complexos e não há fórmulas prontas que possam solucioná-los. Qualquer possibilidade de enfrentamento das questões deve ser, portanto, elaborada pelos profissionais daquela unidade e implica alguma disposição para pensar a respeito do que se faz, de fazer escolhas coletivamente, julgar os particulares e, assim, assumir essa forma específica da responsabilidade pela instituição escolar.

Como afirma Larrosa, "o ofício é inseparável do lugar onde é exercido" (LARROSA, 2018, p. 26), de modo que não é possível falar da docência sem referir-se à escola. Desse modo, se, na condição de professores, nos recusamos a agir como defensores da escola, nos responsabilizando não apenas pelas crianças e pela atividade do ensino, mas pela própria instituição escolar, colaboramos com as tentativas constantes de retirar de nós e da escola a dignidade que é característica de nosso ofício. Favorecemos, assim, a transformação desse espaço de trabalho em um mero instrumento, julgado a partir de seu sucesso em realizar certas tarefas exteriores aos seus princípios fundamentais, como a ascensão social dos indivíduos, a redução das desigualdades ou a aquisição de certas habilidades e competências. Como consequência dessa instrumentalização da escola, nós, que dificilmente encontraríamos as mesmas condições para sermos professores em outros espaços, também nos tornamos outra coisa.

> Assim, quando a escola se converte em um instrumento, o professor se converte em um servidor, em um funcionário, em um empregado, em um prestador de serviços, em um produtor, em alguém cuja função é servir aqueles que definem as políticas educativas, aos que dizem, em cada caso, qual é sua função e quem são, fundamentalmente (e sem entrar em detalhes), os empresários, os representantes da economia, aqueles que entendem a educação como uma inversão, a escola como uma empresa e o professor como um encarregado ou um mandado (LARROSA, 2018, p. 49).

O fato de que sejamos *servidores públicos* não implica que nossa função seja a de *servir*, obedecendo ordens de modo automático. Na prática isso significa que não somos obrigados a nos comportar como funcionários de um determinado governo, tampouco atender as determinações arbitrárias de um diretor, seja lá quais forem suas motivações. Por outro lado, o princípio da autonomia, como uma prerrogativa do trabalho docente, não nos é assegurado de antemão pela mera existência de dispositivos legais. Estamos sempre correndo o risco de que essa autonomia seja impossibilitada por ordens dos órgãos administrativos ou pelo modo como as pessoas decidem se posicionar em relação aos assuntos comuns na escola. E é justamente por isso que, por vezes, é preciso posicionar-se, romper o silêncio, tomar para a si a

responsabilidade pelo andamento das coisas, de modo a possibilitar que a escola seja um espaço constituído por muitos sujeitos, com visões plurais a respeito do que deve ser feito.

Talvez o diretor da EMEF Campos Claros não tivesse tanta força para definir os rumos do trabalho na unidade se não obtivesse o apoio silencioso dos professores. Talvez a atuação conjunta dos profissionais da escola fosse capaz de instituir algo em comum, que fizesse a palavra circular de modo que os problemas não fossem silenciados, mas analisados por todos. Embora não se tenha qualquer garantia de que isso possa ser a solução definitiva para os problemas, significa fazer as coisas pautados por princípios próprios da convivência democrática, como a pluralidade de ideias, a autonomia e a responsabilidade, possibilitando um encaminhamento digno dos problemas enfrentados na escola.

4.3. O caráter político da educação e a *philia* docente

Em sua concepção de educação, Arendt (2001) aponta explicitamente para a necessidade de uma separação entre os âmbitos da educação e da política. Para a autora, como vimos, a educação diz respeito ao modo pelo qual lidamos com as novas gerações que chegam ao mundo. Assim, nos relacionamos com seres em formação e que, por não estarem familiarizados com o mundo, devem ser iniciados pelos adultos. Como docentes, realizamos essa tarefa em um âmbito denominado pela pensadora de pré-político, (ARENDT, 2001), isto é, separado das demandas e das regras que regem a vida privada e, ao mesmo tempo, das regras e critérios da política. Assim, embora nossa tarefa de educar as crianças implique certa dimensão de cuidado com seu bem-estar, não é um cuidado idêntico ao oferecido pelos pais. Tampouco é uma relação estritamente política, pois, para Arendt, a política é um âmbito da existência onde lidamos com adultos, ou seja, com aqueles que consideramos iniciados no mundo e, portanto, responsáveis por ele. As crianças, na medida em que são recém-chegados, não podem assumir essa responsabilidade, de modo que não podemos nos relacionar com elas sob os mesmos critérios que regem a nossa vida pública. Assim, na escola, a criança é protegida, não apenas porque, como seus pais, desejamos que ela cresça e se desenvolva com saúde e bem-estar, mas também porque desejamos iniciá-la em um mundo comum.

De acordo com a pensadora alemã (ARENDT, 2008c), a política é uma experiência baseada na *pluralidade humana*, ligada ao fato de que os homens e mulheres são diferentes entre si e que agem em conjunto em um mundo comum. Recorrendo à antiga distinção entre os âmbitos público e privado, Arendt (2010) afirma que, para os gregos, entre todas as atividades dos homens, somente a *ação* e o *discurso* eram considerados políticos. É assim que eles

aparecem no espaço público e podem estabelecer um domínio do qual está excluído tudo que é estritamente vinculado ao âmbito da necessidade e da utilidade. Em resumo, é no mundo público, isto é, no âmbito político, que os homens podem encontrar seus iguais para lidar com aquilo que, sendo comum a todos, transcende os interesses individuais e privados.

É no domínio político, portanto, que os homens e mulheres podem *agir* em conjunto com os outros, dando início a algo novo, e, com isso, responsabilizando-se pela renovação de um mundo compartilhado. Como vimos, entregue ao acaso, o mundo humano é arruinado pelo tempo, seguindo a lei da mortalidade. Só quando tornamos o mundo objeto de nossa ação e de nosso discurso, é que interferimos nessa lei, interrompendo o automatismo dos processos e a ruína de sua herança comum.

> Prosseguindo na direção da morte, o período de vida do homem arrastaria inevitavelmente todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-lo e iniciar algo novo, uma faculdade inerente à ação que é como um lembrete sempre-presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas para começar (ARENDT, 2010, p. 307).

De acordo com Arendt (2010), na medida em que é realizada em conjunto com outros sujeitos, igualmente capazes de agir e reagir, a *ação* é caracterizada pela imprevisibilidade e pela irreversibilidade, isto é, os homens não são capazes de saber de antemão quais serão os resultados de seus atos e palavras e tampouco podem desfazê-los... Essas são as razões pelas quais, segundo Arendt (2010), desde a Antiguidade, a filosofia tem procurado encontrar substitutos para a ação, de modo a evitar a inerente fragilidade dos assuntos humanos. De acordo com a pensadora, é comum que as formas autoritárias de governo procurem evitar a fragilidade inerente à ação, recusam-se a ingressar no espaço público e optam por doutrinar as crianças para a realização de objetivos pré-concebidos. Assim, Arendt é categórica ao afirmar que “a educação não pode desempenhar nenhum papel na política” (ARENDT, 2001, p. 225).

Entretanto, isso não significa que a educação ou a instituição escolar sejam *apolíticas*. Como, afirma Almeida (2011), além do compromisso com o mundo público que assumimos na tarefa de iniciar as crianças em uma herança comum a todos, há diversas decisões – como os conteúdos a serem transmitido, a garantia de acesso e permanência, a qualidade, entre outras – que devem ser preocupações de todos e não apenas dos especialistas. Ademais, nós que atuamos na escola não lidamos apenas com nossos alunos, mas integramos também uma comunidade de profissionais reunidos em uma instituição organizada em torno de um objetivo: educar as novas gerações. Como assinala Carvalho (2017), a *experiência escolar* não se resume à relação entre professores e alunos e é constituída por uma “complexa teia de relações que se estabelecem entre os diversos agentes e as várias práticas que integram uma instituição escolar”

(CARVALHO, 2017, p. 47): a relação dos alunos entre si, com os professores e com escola, a relação dos profissionais com seus colegas, com a comunidade atendida e com os objetos do saber. As decisões a respeito do que transmitiremos, de como fazermos isso, com base em quais princípios públicos, bem como o modo pelo qual escolhemos pensar, julgar e agir para resolver os problemas cotidianos, são sempre assuntos políticos, mesmo que estejam limitados ao escopo da instituição escolar.

Embora a atividade educativa não possa ser caracterizada, sob o escopo arendtiano, como *ação*, o fato de que estamos lidando sempre com outras pessoas imprime uma fragilidade inerente à nossa tarefa. Nossos alunos reagem ao que fazemos e dizemos, isto é, questionam, respondem, desafiam. Ademais, somos assombrados por diversas perguntas: Será que os alunos aprenderão? E se aprenderem e fizerem um mau uso do que ensinamos? E se não nos ouvirem? E se nos desrespeitarem? E se falharmos em nossos objetivos? Diante dessas questões, as tentativas de sequestrar a potência da escola e de aderirmos irrefletidamente às soluções fáceis e prontas são sempre um risco iminente. A despeito de a *autonomia* figurar no ordenamento jurídico como um princípio fundamental da organização dos sistemas de ensino, não há nada que assegure as condições adequadas para seu exercício. Pode ser que encontremos um diretor autoritário, um grupo apático e um contexto difícil, ou que as demandas burocráticas se sobreponham ao trabalho educacional efetivo. Nada assegura, em nossos dias, que essa tarefa seja necessariamente pautada pelos princípios públicos apresentados nessa dissertação. Desse modo, é sempre um risco que nosso trabalho seja reduzido à repetição de práticas sem sentido, à adesão a conjuntos de saberes que prometem solucionar todos os problemas da escola ou aos interesses do governante da vez.

Como afirma Larrosa (2018), há diversas amarras que dificultam e, eventualmente, impossibilitam que os professores realizem seu trabalho com alguma dignidade. A demanda de *conhecimento especializado* solapa o saber da experiência. Uma educação voltada para o desenvolvimento de *competências* individuais tende a traçar certos perfis profissionais, com suas listas de *habilidades* básicas do professor, que deve estar preparado para executar as tarefas e as funções recebidas. A necessidade de se estar sempre *prestando contas* aos gestores, supervisores e avaliadores que se impõem com seus *rankings*, sistemas de pontuação, institui uma "cultura da contabilização" na qual se deve sempre "dar conta dos indicadores de qualidade predefinidos" (LARROSA, 2018, p. 50). A *flexibilização*, exige que os professores sejam versáteis, multifuncionais e capazes de exercer suas funções em qualquer contexto. A *padronização* instaura marcos impessoais. A lógica dos *incentivos*, cujas estratégias tendem a transformar o professor em um "personagem interessado e calculista, simplesmente incapaz de

fazer qualquer coisa simplesmente porque é sua obrigação, porque é seu ofício, ou pelo pudor de fazer bem as coisas" (LARROSA, 2018, p. 51).

Esse *conjunto de cordas*, por assim dizer, ata nossas mãos, nos converte em funcionários de quem se espera apenas que sigam certas diretrizes ou, nos dizeres de Larrosa (2018), um *professor em geral*,

> [...]desprovido de mãos e de maneiras, esvaziado de qualquer qualidade que pudesse determiná-lo e singularizá-lo, suscetível de estar em "formação permanente" e, claro, flexível e adaptável. Isto é, um professor sem ofício ou sem vocação ou, o que é ainda mais alarmante, um professor cujo ofício e cuja vocação são considerados como um fardo (LARROSA, 2018, p. 46).

O cotidiano de uma escola é marcado por acontecimentos impossíveis de serem previstos e dificilmente se encontra alguma tranquilidade no ofício de professor. Não existem, portanto, respostas prontas, métodos infalíveis, panaceias pedagógicas ou revolução política que faça desaparecer essa dimensão da docência. Ao menos não sem descaracterizá-la completamente. Por outro lado, Azanha sabia que "é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais" (AZANHA, 1995, p. 77), indicando que há certa dimensão do trabalho escolar que escapa às tentativas de controle. Desse modo, fazer frente aos problemas enfrentados sem perder a dignidade característica de nosso ofício implica um esforço franco e coletivo para identificar problemas, suas causas e as possíveis medidas a serem tomadas. E se essas escolhas falharem, nada impede que se continue pensando, dialogando, julgando e decidindo.

Em 2018, meu último ano como professor da EMEF Campos Claros, junto com algumas colegas, articulei um grupo de docentes para participar das eleições do Conselho de Escola. Eu tinha ouvido algumas histórias a respeito desse colegiado naquela unidade: há muitos anos, havia sido um importante mecanismo de atuação dentro do bairro e até mesmo um ponto de articulação política da região. Naqueles dias, no entanto, tinha se tornado um mero dispositivo da burocracia escolar, cujo papel se resumia a referendar as decisões do diretor. Assim, não foi uma tarefa fácil convencer o grupo de professores de que este, talvez, fosse um meio viável de nos fazer ser ouvidos na escola.

Mas o fato é que, com alguma insistência, uma lista de candidatos foi composta entre os professores e professoras e, após um processo simplificado de eleições, conseguimos ocupar as quatro cadeiras destinadas ao segmento docente. Nas primeiras reuniões, pudemos perceber que o diretor costumava apresentar as pautas como questões burocráticas banais, sobre as quais não se podia ter qualquer controle. Assim, o debate era dispensado como uma formalidade sem

sentido e o Conselho se convertia em um encontro casual para alguns informes e a coleta de assinaturas dos membros em documentos em geral.

Decidimos que talvez fosse importante reivindicar a legitimidade do colegiado para debater e deliberar sobre temas importantes, e um desentendimento a respeito da elaboração do Projeto Especial de Ação (PEA)[32] daquele ano nos ofereceu a oportunidade ideal para isso. Como uma iniciativa que visa articular a ação coletiva dos profissionais a partir dos problemas concretos enfrentados pela escola, o PEA é um documento elaborado coletivamente e que, após aprovação do Conselho deve ser encaminhado para a Diretoria Regional de Ensino (DRE), onde será avaliado pela equipe de supervisão escolar. Quando levado a sério, é um processo que dura alguns meses e exige um grande esforço de coordenação para que não se transforme em apenas mais um documento a ser preenchido.

Naquele ano, havia uma proposta de tema para o PEA elaborada pelos professores a partir de um interessante trabalho envolvendo a literatura e a prática da leitura em espaços diversos da escola. Tudo ocorrera por ocasião da passagem de um coordenador pedagógico experiente que, recusando aderir às demandas do diretor, apoiava-se no grupo para realizar projetos e atividades. Entre elas, uma havia produzido resultados satisfatórios pela avaliação dos professores: tratava-se das “Paradas Literárias”, ação que articulava vários professores para atividades de leitura e escrita em diferentes espaços da escola, misturando alunos e proporcionando interessantes experiências para todos. A ideia tinha sido tão bem recebida que o grupo de professores, sabendo que o coordenador não continuaria na escola – por conta dos

---

32 As jornadas de trabalho são reguladas pela Lei Municipal nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, que organiza o quadro dos profissionais da educação no âmbito da Prefeitura de São Paulo. A Jornada Básica Docente (JBD) compreende 30 horas /aula de trabalho semanais. Entretanto, aqueles que são regentes de classe, isto é, que possuem mais do que vinte e cinco aulas atribuídas, podem optar por uma jornada ampliada de 40 horas /aula semanais, oito das quais são dedicadas a reuniões de formação coletiva, constituindo a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). O contexto de cada escola, no entanto, determina o uso que se faz dessas horas de trabalho, que podem ser utilizadas para debater assuntos da escola, para leitura de textos teóricos, para o preenchimento de documentos, entre outras atividades cotidianas. Os Projetos Especiais de Ação (PEA) são organizados de modo a ocuparem metade do tempo semanal de formação, assim, se o horário de JEIF é cumprido em quatro dias, dois são dedicados ao PEA. Com um longo histórico desde sua instituição em 1992, o PEA foi apropriado de diferentes formas pelas gestões municipais da cidade de São Paulo e atualmente é uma das formas de organização dos professores para pensarem em projetos específicos a partir dos problemas e desafios do cotidiano de cada escola. Nesse sentido, o PEA se configura como um momento remunerado do trabalho docente no qual se pode debruçar sobre a realidade material de determinada escola a partir do estudo e da articulação de atividades visando objetivos específicos. Para um estudo aprofundado do tema, ver: BELTRAN, Ana Carolina de Viveiros. Projetos Especiais de ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo. 2012. 278f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-110554/publico/ANA_CAROLINA_DE_VIVEIROS_BELTRAN_rev.pdf >. Último acesso: 09 mai. 2020.

constantes desentendimentos com o diretor – decidiu articulá-la via PEA, tornando-a, então, objeto do estudo e do planejamento de ações coletivas para o ano de 2018.

Entretanto, naquela escola, o costume era de que o PEA fosse elaborado pela equipe de gestão, reduzindo a participação dos professores à escolha do título. Assim, ignorando o esforço dos docentes, o diretor iniciou o ano apresentando o projeto que havia elaborado junto com o novo coordenador pedagógico, causando alguma comoção – ainda que silenciosa – entre os professores. Como representantes do corpo docente, levamos o caso ao Conselho. Visivelmente contrariado, o diretor falou longamente sobre a relevância do tema proposto por ele, complementando com a informação de que o prazo para finalização era curto demais para *perdermos tempo com disputas sem sentido*. Nossa resposta foi simples: não era justo que um processo de construção coletiva do PEA fosse ignorado em favor de um projeto elaborado individualmente, sem o conhecimento dos demais profissionais da escola. Como forma de solucionar o caso, propusemos a organização de uma reunião para apresentação dos dois projetos e de uma breve consulta à comunidade, que deveria poder opinar sobre o assunto. A proposta foi acolhida pelos membros do Conselho e, como esperado, o projeto elaborado pelo grupo de professores foi aprovado.

Foi então que as coisas se tornaram mais difíceis, pois Floriano passou a dificultar nossa participação no Conselho, convocando reuniões com poucas horas de antecedência ou em nosso horário de trabalho. Quando sugerimos que as reuniões fossem realizadas no período noturno, para permitir a participação daqueles que estavam com as crianças no período de aulas e até mesmo dos alunos e seus responsáveis, fomos informados de que ele trabalhava em outra escola no período noturno e que o Conselho não poderia se reunir sem sua presença[33]. Decidimos, então redigir um breve documento que sugeria alguns encaminhamentos, entre eles, a escrita de um regimento interno, que contivesse algumas regras gerais para orientar o funcionamento do colegiado de forma autônoma e independente. Circulamos esse documento entre os colegas do corpo docente e ressaltamos que seria importante que todos comparecessem à reunião, já que mesmo não tendo direito a voto eles poderiam expressar sua opinião. Para nós,

33 Essa é uma regra falsa. A organização dos Conselhos de Escola no Município de São Paulo é normatizada pela portaria número 2565/08 da Secretaria Municipal da Educação. O documento, no entanto, limita-se a determinar a composição do órgão, definindo a proporção de vagas por cada segmento, de modo a assegurar a participação dos profissionais da escola, dos alunos e da comunidade, além de descrever as atribuições de seus membros. É comum, no entanto, que os Conselhos possuam um regimento interno, que normatize outros aspectos de seu funcionamento. Como esse regimento era inexistente na EMEF Campos Claros não contava com essa organização, de modo que o diretor reivindicava para si, como membro nato do Conselho, a prerrogativa de determinar as regras de funcionamento do colegiado.

tratava-se de restaurar a legitimidade do Conselho, transformando-o naquilo que ele deveria ser: uma agremiação de profissionais da escola, pais e alunos para discutir e deliberar sobre os problemas daquela unidade. Para os colegas, no entanto, isso significava posicionar-se abertamente, quebrando o pacto de silêncio, algo que poucos estavam dispostos a fazer, e uma colega, professora de Artes, chegou a nos dizer: *vocês ficam arrumando confusão com ele e depois ele vai fazer da vida de todo mundo um inferno*. Mesmo sem ânimo, nos organizamos para participar de uma reunião extraordinária – não sem protestos do diretor a respeito dos alunos que perderiam tempo de aula – e levar o caso aos demais membros do Conselho, que dessa vez foram convencidos pelo diretor de que um regimento interno era desnecessário e que *existiam coisas mais importantes a se fazer do que se preocupar com burocracia sem sentido*.

Essa derrota marcou minha decisão de encerrar o período de trabalho na EMEF Campos Claros e foi escolhida para encerrar a dissertação por conter elementos importantes sobre o que tenho tentado demonstrar nesse capítulo. Em primeiro lugar, é um exemplo do caráter precário e provisório da escola – para retomar a expressão de Dussel (2017) – que é sempre o resultado de uma série de relações entre sujeitos em um determinado contexto institucional. Assim, a passagem ocasional[34] de um coordenador pedagógico que, por não conhecer a escola e, portanto, não estar inteirado dos acordos tácitos que regulavam as relações, desarticulou de maneira muito positiva o grupo de profissionais daquela escola. Seu nome era João, nós estudamos na mesma escola, muitos anos antes de nos reencontrarmos como professores. Em uma conversa fora do trabalho, João me relatou que havia sido abordado pelo diretor, ainda em seu primeiro mês de trabalho, que o repreendeu por, supostamente, estar passando por cima de sua autoridade, de tomar decisões sem consultá-lo antes. Mas tudo aquilo parecia tão descabido que ele simplesmente ignorou a mensagem e continuou a trabalhar, mesmo quando percebeu que o diretor já não se dirigia a ele a não ser que fosse necessário. Evidentemente, João percebeu que não era bem-vindo naquela escola e não passou mais do que um ano, de modo que, em 2018, outro amigo pessoal do diretor passou a ocupar a vaga de coordenador pedagógico.

---

34 Na Prefeitura de São Paulo, existe a possibilidade de que docentes sejam designados para outras funções, na ausência de um profissional concursado que ocupe determinado cargo. Na ocasião, a EMEF Campos Claros estava com uma vaga aberta para coordenador pedagógico há dez anos e, nesse caso, a função era exercida por professores que são designados à função temporariamente. Em geral, as escolas se organizam para que a vaga seja preenchida por um professor da própria unidade, mas naquele ano, não havia nenhum interessado em se candidatar, o que possibilitou que João fosse escolhido para a função. É importante ressaltar que essas designações não são definitivas, de modo que o professor pode optar por retomar suas funções a qualquer momento, seja por vontade própria ou pela chegada de outra pessoa aprovada em um concurso específico para o cargo de coordenador.

Ao ignorar as supostas ordens do diretor, mesmo que não tivesse consciência disso, João causava uma ruptura no modo comum de se fazer as coisas naquela escola. Em suas ações, seu compromisso com a qualidade do trabalho que realizávamos na tornava-se evidente, de modo que passou a gozar de certa legitimidade entre os docentes e era capaz de convencer até mesmo os professores mais apáticos, tirando-os da imobilidade costumeira e convocando-os a compartilhar a responsabilidade coletivamente. Suas propostas eram simples – a organização de um passeio, um projeto de leitura em espaços abertos, compartilhamento de brincadeiras entre os alunos de diferentes turmas – e talvez justamente por isso conseguisse a adesão de muitos professores. Foi um desses projetos que mobilizou alguns docentes em torno da disputa sobre o PEA e possibilitou que eu experimentasse, mais uma vez, a potência da ação coletiva no contexto da escola pública. A meu ver, importa pouco que tenhamos sido derrotados. A despeito da ineficácia das nossas ações naquele ano, nós pudemos experimentar, mesmo que por um curto período de tempo, a potência da responsabilidade coletiva. Em nossa tentativa de dar um encaminhamento digno a algumas das diversas questões cotidianas daquela escola, pudemos ter um vislumbre da experiência de agir coletivamente em torno de um objetivo que transcende os meros interesses individuais e que, por si só, poderia romper com um modo cristalizado de se fazer as coisas. Talvez aquela iniciativa fosse a indicação de que as coisas não podiam mais ser como antes.

Não é raro que, sendo obrigados a continuar vivendo em um mundo – ou atuando em uma escola – que se organiza a partir de interesses individuais e privados, nos tornemos impotentes, e que a impotência se desdobre em indiferença. Vivemos tempos de incertezas nos quais a dignidade de nosso ofício é colocada em xeque constantemente: seja porque, supostamente, doutrinamos nossos alunos, pelos baixos índices do Brasil no *Pisa*[35] ou até mesmo por não termos feito desaparecer certos problemas sociais, como a desigualdade ou a violência urbana. Eventualmente, nossas energias se desgastam em embates com um diretor que decide fazer as coisas a seu modo ou pelo atrito diário com colegas que se recusam a compartilhar a responsabilidade coletiva pela escola. Não há dúvidas de que são tempos sombrios para os professores, que podem tender a se "aproximarem entre si, de buscar no calor

35 Trata-se de um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa objetiva oferecer informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, gerando rankings educacionais, comumente levados em conta para a elaboração de ações governamentais para a educação. Fonte:<http://portal.inep.gov.br/pisa> . Último acesso em 02 de abr. de 2020.

da intimidade o substituto para aquela luz e iluminação que só podem ser oferecidas pelo âmbito público" (ARENDT, 2008b, p. 39).

De acordo com Arendt, nos habituamos a compreender a amizade como um fenômeno íntimo "onde os amigos abrem mutuamente seus corações sem serem perturbados pelo mundo e suas exigências" (ARENDT, 2008b, p. 33). Na EMEF Campos Claros, havia muitos vínculos de amizade entre as pessoas, que visitavam uns aos outros, que compartilhavam angústias e alegrias pessoais, que confraternizavam entusiasmadamente ao final de cada ano letivo. Evidentemente, não há nada que impeça as pessoas de estabelecer laços de amizade íntima e compartilhar sua vida privada com aqueles com quem trabalham na escola. O problema ocorre quando esses laços se tornam centrais e passam a determinar o encaminhamento daquilo que é comum, sendo a regra predominante nas relações entre os profissionais de uma escola. Embora possa ter grande importância para os indivíduos, essa aproximação íntima entre as pessoas tende a fazer desaparecer o *espaço entre* do que é comum e público. "Mas isso significa que evitam disputas e tentam ao máximo tratar apenas com pessoas com quem não entrarão em conflito" (ARENDT, 2008b, p. 39).

Desse modo, é difícil para nós compreender o sentido político da amizade e é por essa razão que a pensadora recorrerá novamente à Antiguidade para nos falar da *philia*, a *amizade* entre os cidadãos da *polis*, que era um dos requisitos fundamentais para a durabilidade da cidade (ARENDT, 2008b). Desse modo, os gregos

> Sustentavam que apenas o intercâmbio constante de conversas unia os cidadãos numa *polis*. No discurso, tornavam-se manifestas a importância política da amizade e a qualidade humana própria a ela. Essa conversa (em contraste com a conversa íntima onde os indivíduos falam sobre si mesmos), ainda que talvez permeada pelo prazer com a presença do amigo, refere-se ao mundo comum, que se mantém "inumano" num sentido muito literal, a menos que seja objeto de discurso Pois o mundo não é humano simplesmente por ser feito por seres humanos, e nem se torna humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se tornou objeto de discurso. Por mais afetados que sejamos pelas coisas do mundo, por mais profundamente que possam nos instigar e estimular, só se tornam humanas para nós quando podemos discuti-las com nossos companheiros (ARENDT, 2008b, pp. 33-4)).

Para Arendt, o que nos torna humanos é justamente o fato de habitarmos um mundo comum, que se torna objeto de nosso discurso e de nossas ações e nos permite transcender a condição de meros viventes. As coisas do mundo podem durar mais do que a nossa breve passagem pela Terra apenas porque se tornam objetos do discurso, da conversa desinteressada entre aqueles que se reúnem politicamente por amor ao mundo. A esse respeito, Odílio Alves Aguiar (2010) afirma que a amizade pode representar uma possibilidade de resistência contra o potencial destruidor de mundo das sociedades modernas, marcadas pela massificação, o

isolamento e a perda de um espaço para tratar de assuntos que não estejam diretamente vinculados aos interesses privados. “A amizade como *amor mundi* é, então, um começo que pode ressoar e se traduzir numa retomada da política e da ideia de república em tempos de sua redução à administração e de prevalecimento da violência (AGUIAR, 2010, p. 137).

No contexto da escola, há muitos elementos que podem favorecer o surgimento dessa forma particular de amizade: o fato de que a maioria dos professores conta com parte de sua carga de trabalho dedicada ao estudo e à discussão, certa autonomia das práticas em relação às demandas burocráticas, o caráter coletivo do trabalho, a publicidade dos princípios que regem o cotidiano, a pluralidade dos sujeitos, entre outras coisas. Tudo isso oportuniza a emergência de algo como uma *philia docente*, isto é, a formação de uma comunidade de sujeitos únicos, dispostos a pensar e agir em torno da tarefa comum de se educar no contexto da escola pública. Uma amizade entre iguais, que se baseia não nas afinidades individuais, mas na responsabilidade coletiva que assumimos pela instituição escolar. Uma amizade que tem o poder de fazer circular a palavra, rompendo os silêncios produzidos na apatia e no medo e que podem fazer da escola um objeto de interesse coletivo, colocada no centro de nossas preocupações profissionais.

É compreensível que os profissionais da EMEF Campos Claros, tendo de lidar com a morte trágica de um aluno, encontrassem dificuldades em reconciliar-se com esse acontecimento. Parafraseando Arendt (1993) [36], a morte de Adriano foi algo que não poderia ter acontecido, na medida em que se tornou algo que a comunidade escolar nunca foi capaz de assimilar completamente. Não tendo sido consequência direta da ação de alguém, foi um evento pelo qual todos tinham de se responsabilizar. A postura geral adotada pelos docentes, que optavam por dizer *eu prefiro não me envolver*, não solucionava a questão e não tampouco diminuía o impacto da tragédia no cotidiano de todos. Como continuar a dar aulas depois da trágica perda de um aluno?

Como nos ensina a autora em ‘Compreensão e política’ (ARENDT, 1993, pp. 39–53), incapazes que somos tanto de prever o futuro como de modificar o passado, nós nunca estamos

---

36 A frase foi proferida por Hannah Arendt em 28 de outubro de 1964, em uma entrevista a Günter Gaus. Assim, referindo-se à criação de sistema dedicado exclusivamente à produção de cadáveres em massa, como em Auschwitz, Arendt declara: “Foi na verdade como se um abismo se abrisse diante de nós, porque tínhamos imaginado que todo o resto iria de alguma maneira se ajeitar, como sempre pode acontecer na política. Mas dessa vez não. Isso jamais poderia ter acontecido. E não estou me referindo ao número de vítimas, mas à fabricação sistemática de cadáveres etc. – não preciso me estender mais sobre o assunto. Auschwitz não poderia ter acontecido. Lá se produziu alguma coisa que nunca chegamos a assimilar”. A entrevista completa pode ser conferida em: ARENDT, Hannah. A dignidade da política. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

completamente preparados para lidar com acontecimentos dessa ordem. Não obstante, continuamos vivendo em um mundo onde coisas terríveis podem acontecer, do mesmo modo que os profissionais daquela unidade escolar precisaram retornar ao trabalho após um breve período de suspensão das aulas. O que nos resta, então? De acordo com Arendt, narrar: "Todas as dores podem ser suportadas se você as puser numa história ou contar uma história sobre elas" (DINENSEN *apud* ARENDT, 2008b, p. 115)[37]. Contar uma história sobre o ocorrido não porque isso possa aplacar a dor o sofrimento, mas dar sentido e dignidade ao fato, para que possamos nos reconciliar com o passado e ele possa deixar de ser algo que nos silencia. Narrar não para dominar o acontecimento, mas para suportá-lo: "A história revela o sentido daquilo que, do contrário, permaneceria como uma sequência intolerável de puros acontecimentos" (ARENDT, 2008b, p. 115).

Como Afirma Arendt, "onde quer que as pessoas se reúnam, o mundo se introduz entre elas e é nesse espaço intersticial que todos os assuntos humanos são conduzidos" (ARENDT, 2008c, p. 159). Ao nos comprometermos com a instituição, podemos traçar certos limites, assegurando um campo onde possamos realizar nosso trabalho sem precisar atender a interesses e demandas externas. Realizar isso coletivamente, na companhia dos demais profissionais que compõe o arranjo escolar, pode criar um *espaço comum* em uma sociedade que se organiza em torno dos interesses individuais. Um espaço no qual a morte de Adriano não precisaria ser um tema interditado – até mesmo porque isso se mostrou impossível de ocorrer: mesmo que em segredo, as pessoas, falavam no assunto —, mas uma história com a qual todos devêssemos lidar, para que a história daquele aluno pudesse ter algum lugar na história daquela escola. Nesse contexto, é preciso considerar a potência de que a escola possa se converter nesse *espaço entre*, algo de interesse comum, que nos mantém unidos, estabelecendo laços de amizade que transcendem o mero compartilhar da intimidade e, quem sabe, com esse gesto, desatar as mãos uns dos outros, resistindo com dignidade contra as tentativas de esvaziamento do sentido público de nosso ofício.

---

37 Isak Dinesen é a baronesa Karen Blixen, escritora dinamarquesa que viveu entre 1885 e 1963. Arendt comenta sua obra em "Homens em tempos sombrios" (ARENDT, 2008b, pp 105 – 120).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA DEFENDER A ESCOLA PÚBLICA

Aspiro a um trabalho que me respeite, e ao qual eu possa respeitar.
Jorge Larrosa

Sabe porque eu não saio da outra escola? Porque lá, eu posso ser professor de verdade. Aqui a gente só faz de conta que é professor.
Edmilson – professor de geografia na EMEF Campos Claros

Hannah Arendt (2001) nos fala sobre o vínculo fundamental entre responsabilidade e educação, isto é, sobre a tarefa que o nascimento de novos seres humanos – que não nascem apenas para a vida, mas também para o mundo – impõe a todos nós. Em outras palavras, a educação é o meio pelo qual nós, os adultos, podemos nos responsabilizar tanto pelo mundo quanto pelas crianças, aparecendo diante dos recém-chegados, dando-lhes as boas vindas e dizendo, por meio de nossos atos e palavras *isto é o mundo*.

Bernard Lahire, Daniel Thin e Guy Vincent (2001) nos falam de como a *forma escolar* de socialização cristalizou-se em nossas sociedades, alterando o modo pelo qual os saberes sociais eram transmitidos às crianças. A invenção da *forma escolar*, de acordo com os autores, institucionaliza e codifica tanto os saberes quanto a forma de sua transmissão, desenvolvendo-se pelos séculos até tornar-se o modo de socialização escritural predominante em nossas sociedades. Embora este tenha sido um longo processo, permeado por resistências, transformações, avanços e recuos, a *forma escolar* deixou profundas marcas na forma como lidamos com a educação das crianças nos dias atuais, presentes na organização dos tempos, nos métodos de transmissão e até mesmo na constituição de um tempo e de um espaço organizados em torno dessa tarefa, para citar apenas alguns exemplos.

Jacques Rancière (2014; 2018) nos fala da *forma escola*, como um princípio, uma norma de separação e de uso do tempo, oriundo das antigas sociedades aristocráticas gregas. No mundo antigo, a *skholé* era uma condição daqueles que tinham o privilégio de gozar de tempo livre, isto é, dispensados das obrigações do trabalho, podiam dedicar seu tempo ao estudo. Em nossas sociedades, a escola é uma herdeira paradoxal da *skholé* grega, uma forma ambígua das sociedades modernas para democratizar o tempo livre. Na visão do pensador, isso significa, portanto, que o princípio fundamental da escola é a criação de um espaço e de um tempo separados das urgências do mundo produtivo, mais do que o mero espaço de aprendizagem. Na interpretação de Masschelein e Simons (2013), um lugar capaz de *suspender* temporariamente os efeitos e as regras do mundo produtivo, os interesses familiares e dos grupos sociais para

oferecer àqueles que acolhe a experiência do tempo tornado livre. Um lugar onde este tempo livre é dedicado ao estudo das coisas do mundo, que são *profanadas*, isto é, transformadas em um bem comum, acessível a todos. E é, também, um lugar onde se pode experimentar uma forma específica da *igualdade*: seja na possibilidade de desfrutar a igualdade da *skholé*, seja na potência da escola de colocar em movimento o pressuposto de que todas as inteligências são iguais, seja qual for sua origem ou seu suposto destino social (RANCIÈRE, 2013).

Inés Dussel (2017), nos fala da escola como uma "montagem provisória de práticas, artefatos, pessoas, saberes, que não se define somente pelas paredes ou pelas formas de regras estatais, mas por complexas interações em várias direções, entre elas as operações para montá-la" (DUSSEL, 2017, p. 95). A autora propõe, assim, uma abordagem da instituição a partir da precariedade de um arranjo frágil, contrariando as críticas comuns a uma suposta rigidez ou conservadorismo da escola. E foi com Dussel que passei a me perguntar a respeito das condições materiais e concretas que tornam possível que esse arranjo particular e complexo opere a separação necessária para oferecer às novas gerações, a experiência do tempo tornado livre. Em outras palavras, como colocar em movimento a potência da escola considerando a concretude da instituição na qual realizamos nosso trabalho?

É muito comum que as defesas da escola pública sejam precedidas por diversas ressalvas a respeito de um descompasso entre certo ideal de educação e a escola que existe de fato. Como se para defender a escola pública fosse necessário ressaltar que não se trata *dessa escola que está aí*, mas de uma outra escola, idealizada a partir de certos princípios. A título de exemplo, Masschelein e Simons (2013), em sua "Defesa da escola", afirmam não pretender salvaguardar uma velha instituição, mas "articular os marcos de uma escola do futuro" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 29). Pois, para os autores, a escola enquanto instituição moderna, "serve a um ideal predeterminado" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 106) e, portanto, não poderia ser adequada aos princípios públicos que animam a prática docente, como a suspensão, a igualdade, o tempo livre – tal como vimos no primeiro capítulo.

O problema com esse posicionamento é que a defesa da escola é abstraída da concretude de nossas instituições, de modo que o contexto material, no qual pessoas comuns e plurais atuam como profissionais e onde, eventualmente, coisas interessantes podem acontecer – a despeito da costumeira insuficiência dos recursos, materiais e simbólicos – não passa de uma escola domada, neutralizada, coagida, controlada (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013). E é nesse sentido que as questões elaboradas por Dussel (2017) passaram a indicar um importante recurso para que, na condição de professor, eu pudesse pensar e dar sentido ás experiências

vividas na EMEF Campos Claros. Pois de acordo com a autora, pensar a potência da escola como o lugar da *suspensão*, da *profanação* e da *igualdade* exige

> Pensar propositivamente, com vistas no futuro, imaginando o que do mundo queremos trazer à ação da profanação, que convites podemos fazer para esse encontro, que arquitetura e que disciplina ajudam melhor na suspensão, que formas a escola toma ou pode tomar para atuar como esse espaço de iguais (DUSSEL, 2017, p. 107).

Ou seja, pensar propositivamente a partir desse arranjo frágil e provisório, evitando tanto as armadilhas da nostalgia de uma escola que *já foi* como as da idealização de uma escola que *ainda não é*. Em outras palavras, trata-se de compreender as dificuldades para pensar nas condições oferecidas pela instituição pública para que possamos assumir a dupla responsabilidade que dá sentido e dignidade a nossa tarefa. Nesse sentido, analisar nas narrativas aquilo que a escola não pode ou não consegue fazer foi fundamental para pensar a respeito de sua potência. À medida em que a escrita desse trabalho avançou, tornou-se cada vez mais evidente que os acontecimentos testemunhados ou vivenciados por mim no contexto da EMEF Campos Claros, eram um elemento importante na tentativa de compreensão dos problemas daquela unidade escolar. Era preciso, portanto, pensar a respeito de quais características institucionais – quais as condições materiais daquele arranjo provisório – desencadeavam certo modo de se tomar decisões e lidar com as questões do cotidiano. E ao mesmo tempo, pensar quais condições institucionais poderiam favorecer a emergência de outros modos de sermos professores naquele contexto.

Nesse sentido, é fundamental considerar, por exemplo, um diretor da escola pública não escolhe sua equipe e tampouco pode fazer valer sua vontade substituindo aqueles que não fazem as coisas como ele acredita que devam ser feitas. Se deseja fazer as coisas à revelia de seus colegas de trabalho, deve lançar mão de estratégias e práticas que nem sempre estão de acordo com os princípios que regem as relações em uma instituição pública. Caso deseje obter apoio – e não a mera adesão automática e acrítica a suas ideias –, deve sujeitar-se às regras da persuasão entre iguais. O mesmo ocorre com as questões da prática docente. O fato de que, ocasionalmente, não se tenha obtido sucesso em convencer os demais colegas da importância de um projeto pedagógico, não significa, necessariamente, que a escola seja *antiquada*, *anacrônica* ou *engessada*, como se costuma afirmar. Significa apenas que se fracassou em convencer as pessoas por razões que nem sempre somos capazes de compreender de imediato que se referem a um contexto específico. É plausível que um mesmo projeto seja capaz de cativar um grupo em uma escola e que seja totalmente rejeitado em outra, mesmo que sejam duas escolas localizadas no mesmo quarteirão e submetidas à mesma autarquia, ou ainda que convença apenas parte do grupo em uma mesma escola.

Embora esses traços da cultura escolar, possam, por vezes, dificultar transformação mais urgentes no cotidiano de determinada escola, são eles que, de certa forma, resguardam a possibilidade de que possamos agir coletivamente e com certo grau de autonomia. Para compreender melhor essa relação, basta pensarmos em como as escolas privadas são organizadas: a coesão entre o que se faz, o que se diz e o que se pensa a respeito da educação nesses espaços dependem do tipo de relação que se estabelece entre o proprietário e seus funcionários. Nesse sentido, quem não estiver de acordo com qualquer decisão, é substituído por outra pessoa, mais afinada com os princípios enunciados pela empresa. Em uma escola pública, gostemos disso ou não, lidamos com um número bastante variado de pontos-de-vista sobre diversos assuntos. Eventualmente, os acordos estabelecidos coletivamente convergem para a realização de um evento religioso na escola, por exemplo. Mas isso só indica que a escola pública não é um mero reflexo dos dispositivos burocráticos que asseguram sua organização e que há certo espaço para a ação coletiva. Que essas ações não sejam vinculadas a certos interesses privados, mas a princípios públicos, depende do quanto somos capazes de nos responsabilizar pela instituição escolar e agir coletivamente em sua defesa.

É fato que, como professores da escola pública, estamos vinculados a uma série de dispositivos oficiais que regulam os diversos aspectos de nosso trabalho. Essa ligação com o Estado é uma das circunstâncias fundamentais do nosso trabalho, na medida que assegura certas condições para a realização do nosso trabalho, entre elas: a construção de escolas, o pagamento de nossos salários, alimentação, material e vestuário para as crianças, obrigatoriedade de frequência, entre outras. Embora ofereçam certa solidez, necessária para que a instituição escolar possa continuar existindo, o conjunto de leis, normativas, portarias e decretos que regulam o trabalho docente na escola não são capazes de controlar todas as facetas de nossa tarefa. Isso não significa, no entanto, que não ocorram tentativas nesse sentido, mas que a escola é um lugar de tensão entre as demandas implicadas nesse vínculo institucional, os princípios públicos que animam nossa prática e a interação de seus agentes com esses elementos. E é nesse hiato que reside a potência de que possamos agir coletivamente na escola, estabelecendo acordos em comum a respeito de como as dificuldades cotidianas podem ser encaminhadas.

É nesse sentido que as ideias de Hannah Arendt a respeito da responsabilidade de seu vínculo com a educação interessam a esse trabalho. Tratou-se de pensar, a partir de atos de recusa da responsabilidade, quais eram as condições institucionais que favoreciam ou que impediam esse exercício. Como vimos, educar as crianças em um mundo humano implica uma dupla responsabilidade: com o mundo, para que ele possa continuar a ser um lar adequado para as novas gerações e com a própria tarefa de cuidar e educar estes recém-chegados para que eles

se tornem habitantes do mundo. Sob essa perspectiva, portanto, educamos as crianças para o mundo e é desse vínculo que emerge certa dignidade do ofício docente. Pois a medida em que a educação pode ser concebida como uma iniciação em uma herança pública, ela se constitui como uma tarefa dotada de um sentido em si mesma. Distingue-se, assim, de uma educação julgada a partir de sua instrumentalidade, isto e, na medida em que funciona como um meio para que os indivíduos possam atingir certos fins, como o sucesso no mundo do trabalho. É em nome dessa dignidade, isto é, de conservar aquilo que, no contexto da escola pública, possibilita educar para o mundo, que a responsabilidade docente possa ultrapassar o compromisso com as crianças e com as coisas do mundo, para se manifestar explicitamente em relação à própria materialidade da instituição escolar.

Como vimos, as reflexões da autora sobre o tema específico da responsabilidade são realizadas no contexto dos debates a respeito dos crimes nazistas e aplicá-las às reflexões sobre a educação levadas a cabo nessa dissertação, poderia levar a certos problemas, equívocos ou exageros. Desse modo, as proposições de José Mário Pires Azanha (1987; 1993; 1995; 2006) a respeito da *autonomia da escola* e de seu vínculo com a *responsabilidade docente* se mostraram profícuas para pensar a questão a partir de um ponto de vista pedagógico (AZANHA, 2006). Pois de acordo com o autor, assegurar que possamos continuar a atuar no contexto da escola pública com certo grau de autonomia, exige que que sejamos capazes de nos comprometer com a instituição, conservando esse hiato entre a o ofício docente e as demandas burocráticas de nossa profissão.

Em suas reflexões sobre os seus modos de ser professor, Larrosa (2018) nos fala do *ofício* para remeter a um modo de fazer artesanal e à realização de uma obra que seja condizente com a condição do artesão. “Desse ponto de vista, o ofício supõe uma inseparabilidade entre o que se faz e o que se é” (LARROSA E RECHIA, 2018, p. 316). Também nos fala da *vocação* (LARROSA, 2018), que se relaciona com um chamado que vem do mundo “e que talvez tenha a ver com o amor ao mundo, com responsabilidade pelo mundo, ou com o cuidado com o mundo” (LARROSA, 2018, p. 39). Para o autor, falar em *ofício* e *vocação* é um modo de evitar falar em *profissionalização* e sua relação com a *empregabilidade*. Pois segundo o autor, a profissionalização “supõe o arrasamento de todas as disciplinas que tenham a ver com o estudo, com a reflexão, com o pensamento” (LARROSA E RECHIA, 2018, p. 355). Com essa distinção, Larrosa procura destacar a tensão existente entre um possível *sentido* da educação, do ofício docente e da escola e as demandas *utilitárias e instrumentais* que concebem a formação escolar a partir de eu impacto na vida privada dos indivíduos.

Entretanto, quando me refiro ao *hiato* em que atuamos como docentes da escola pública, é à potência de que essa instituição possa fazer um pouco das duas coisas: na condição daqueles que exercem o *ofício* docente, nos filiamos a uma tradição e a um sentido público e com certos deveres. Esses deveres do ofício nada têm a ver com o cumprimento de ordens ou com a adequação a certas normas, mas com *devoção*, com *entrega* a uma condição, com a defesa dos princípios que dão dignidade ao nosso fazer cotidiano (LARROSA E RECHIA, 2018). Como *profissionais* da escola pública, nos vinculamos a uma instituição que nos impõe certas obrigações, ao mesmo tempo em que assegura certos direitos. É nesse sentido que, para Larrosa (LARROSA E RECHIA, 2018), eventualmente, continuar a ser um professor de verdade implica não cumprir certas normas. Em nosso contexto, no entanto, é preciso saber julgar quais são as normas que podemos desobedecer sem colocar em risco a própria atuação profissional, que é a condição do ofício, encarando, assim, a aporia dessa cisão.

É verdade que, muitas vezes, nos vemos isolados, de mãos atadas, cumprindo certas obrigações burocráticas que dificultam a articulação coletiva, lidando com dificuldades extraescolares e que afetam de maneira decisiva a realização de um bom trabalho. Em outras palavras, sei bem das dificuldades que nos são impostas pelo contexto socioeconômico desfavorecido de muitos de nossos alunos. Assim como também estou ciente de que a falta de recursos é um problema comum em nossas escolas. Sei até mesmo o risco que corremos em um momento em que somos taxados doutrinadores e expostos ao escrutínio de vereadores e deputados que decidem fiscalizar o trabalho nas escolas[38]. Contra esses desafios e ataques, não há qualquer panaceia capaz de resolver, de uma vez por todas, os problemas que enfrentamos e que nos garanta tranquilidade definitiva na realização digna de nosso trabalho. Como vimos, a possibilidade de que possamos exercer nosso ofício com alguma autonomia em relação ás urgências e demandas do mundo produtivo exige que sejamos capazes de nos comprometer explicitamente com a escola, tomando parte na identificação dos desafios e na proposição de encaminhamentos. Em outras palavras, exige que sejamos capazes de, como *profissionais* da

38 Refiro-me, especificamente, a Fernando Holiday, vereador eleito do município de São Paulo, que em abril de 2017, decidiu visitar escolas para "analisar se há doutrinação no conteúdo que está sendo dado na sala de aula". O vereador é um defensor conhecido das diversas iniciativas que se espalham pelo país conhecidos como "Escola sem Partido", que tem por objetivo denunciar a suposta filiação ideológica de esquerda dos professores. Mesmo que tenha sido considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal e que não tenha se consolidado como lei, o projeto serve de plataforma de campanha para inúmeros candidatos, que se valem de suas ideias para denunciar professores, abrir sindicâncias e constranger escolas e professores.

educação, defender a instituição que, de maneira ambígua, nos dá condições para exercer um *ofício* com dignidade.

> Uma escola digna, uma educação digna ou um professor digno é uma escola, uma educação e um professor que merecem o seu nome, isto é, uma escola, uma educação, ou um professor "de verdade", que sejam "realmente" escola, "realmente" educação ou "realmente" professor, e não esses simulacros indignos a que somos condenados pelas tabelas e *rankings* de qualidade (LARROSA, 2018, p. 44. Grifos no original).

Defender a escola pública, nesse sentido, não é o mesmo que isentá-la de críticas. Há muitos problemas que precisam ser apontados, debatidos e, em certos casos, práticas que precisam ser abolidas. Mas isso não se realiza exclusiva ou preponderantemente por meio de reformas estruturais nas relações de poder do mundo produtivo, tampouco reformando os dispositivos burocráticos. A potência da escola como o espaço da *skholé* só se realiza em ato, nos esforços coletivos para a constituição de uma escola onde possamos ser, de fato, professores.

REFERÊNCIAS[39]

AGUIAR, O. A. A amizade como amor mundi em Hannah Arendt. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, 19, n. 28, dez 2010. 131 - 144. Disponivel em: <http://www.oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfp/article/view/315>. Acesso em: 03 jan 2019.

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

ARENDT, H. **A dignidade da política:** ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

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

ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

ARENDT, H. Culpa organizada e responsabilidade universal. In: ARENDT, H. **Compreender:** Formação, exílio e totalitarismo. São Paulo: Companhia das letras, 2008a. p. 150 - 161.

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008b. 10 - 40 p.

ARENDT, H. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008c.

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

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ASSY, B. **Ética, responsabilidade e juízo em Hannah Arendt**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva; Instituto Norberto Bobbio, 2015.

AZANHA, J. M. P. Autonomia da escola, um reexame. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 37 - 45, 1993. Disponivel em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/62.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: AZANHA, J. M. P. **Educação:** temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 67 - 78.

AZANHA, J. M. P. **Educação:** temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BÁRCENA, F. **El aprendiz eterno:** filosofia, educación y el arte de vivir. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.

BENVENUTO, A.; CORNU, L.; VERMEREN, P. Atualidade de 'O mestre ignorante'. **Educ. Soc.**, Campinas, 24, Abril 2003. 185 - 202. Disponivel em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf>. Acesso em: 05 Abril 2019.

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

BIRULÉS, F. Prólogo. In: ARENDT, H. **Diário Filosófico - 1950 - 1973**. Tradução de Raúl Gabás. Barcelona: Herder, 2006. p. XVI - XXII.

39 De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023)

BOTO, C. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa De Educação**, v. 23, p. 35 - 72, Fev 2018. ISSN 2183-0452. Disponivel em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13986>. Acesso em: 10 Junho 2019.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, 1996. Disponivel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 set 2019.

BRASIL. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**, jan 2003. Disponivel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 24 Setembro 2019.

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "Histór**, 2008. Disponivel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 24 set 2019.

CARVALHO, J. S. F. **José Mário Pires Azanha**. Coleção Educadores. Recife: Fudanção Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CARVALHO, J. S. F. D. O declínio do sentido público da educação. In: CARVALHO, J. S. F. D. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 74 - 87.

CARVALHO, J. S. F. D. **Por uma pedagogia da dignidade:** memórias e reflexões sobre a experiênci escolar. São Paulo: Summus, 2016.

CARVALHO, J. S. F. D. **Educação, uma herança sem testamento:** um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.

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

COUTO, M. **O último vôo do flamingo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DUSSEL, I. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, J. **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 87 - 111.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 5ª. ed. Porto Alegre: L & PM, 1997.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. D. S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

LAHIRE, B.; THIN, D.; VINCENT, G. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Junho 2001. 7 - 47.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, jul/dez 2003. 101-115.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, J.; RECHIA, K. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LOIOLA, E. M. **Uma ideia de autonomia da escola na obra de José Mário Pires Azanha.** Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de Educação da USP. São Paulo. 2016.

MÃE, V. H. **A máquina de fazer espanhóis**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MÃE, V. H. **A desumanização**. São Paulo: Cosac Naify, 2014

MASSCHELEIN, J. Mundo e vida ou educação e a questão do sentido (da vida). In: CARVALHO, J. S. F. D.; CUSTÓDIO, C. D. O. **Hannah Arendt:** a crise na educação e o

mundo moderno. Tradução de Felipe Kantor e José Sérgio Fonseca de Carvalho. São Paulo: Intermeios; FAPESP, 2017. p. 13 - 27.

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

JUNIOR; Luiz Gonzaga Nascimento (Gonzaguinha). Comportamento Geral. EMI- Odeon: 1973.

NETO, R. R. A. Mundo e alienação na obra de Hannah Arendt. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, dez. 2008. 243 - 257. Disponivel em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/5362/2620>. Acesso em: 16 set. 2019.

NETO, R. R. A. **Alienações do mundo:** uma interpretação da obra de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47 - 62, 1998. ISSN 1678-5177.

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

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

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

RANCIÈRE, J. Escola, produção e igualdade. **Pro-Posições**, Campinas, 29, set./dez. 2018. 669 - 686. Acesso em: 07 janeiro 2019. Trad. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral.

SÃO PAULO. **Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979**. Sâo Paulo: SP, 1979. Disponivel em: <https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=229>. Acesso em: 16 Julho 2019.

SOSA, M. **La Maza**. Buenos Aires: POLYGRAM RECORDS, 1994.