

POR PIEDADE SE *DESESCOLARIZA* A ESCOLA

Cleriston Petry

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

La Boétie

Resumo: Quando a escola se depara com a “questão social”, a existência da pobreza, o risco é que frente às necessidades urgentes ela se *desescolarize*, perdendo seu sentido e especificidade: ser um espaço do “tempo livre” em que os estudantes são instaurados no “tempo presente”. O pressuposto que sustenta essa reflexão é a disjunção entre necessidade e liberdade, ou seja, uma escola não é capaz de instaurar o “tempo livre” introduzindo os “novos” no mundo comum e nas coisas humanas se os estudantes estão sob o jugo das necessidades, das exigências da “vida”. A resposta da escola frente a esse problema pode ser ainda pior: inspirados pela piedade a escola torna-se um fenômeno da vida, da sobrevivência e do bem-estar, sendo instrumentalizada por aqueles que pensam a escola como um “meio” para resolver a “questão social” ou a escola como um espaço exclusivo de cuidado, impossibilitando que as singularidades apareçam porque não é possível a ação. Sob a piedade não há um “quem” para aparecer, apenas um “que” pelo viés da ausência: pobres, carentes, necessitados, uma massa homogênea incapaz de ser sujeito que, por sua vez, depende da caridade alheia. Defendo, ao final, que a escola escolarizada não é uma instituição indiferente aos problemas sociais. A escolarização da escola só é possível se houver um Estado Social que garanta, por meio de especialistas e administradores, que as “novas gerações” possam experimentar a si mesmas e ao mundo num “tempo livre” a partir da noção de direito social, por meio da transferência de recursos sem qualquer vinculação pessoal que possa inspirar a subordinação ou a piedade.

Palavras-chave: Escola, tempo livre, piedade.

Considerações iniciais

A partir da Modernidade houve a massificação da escola, isto é, todos os indivíduos passaram a ter direito de frequentar uma instituição social mantida ou fiscalizada pelo Estado. A educação nem sempre foi um direito fundamental. Outrora era um bem reservado às elites ou às parcelas pequenas da população que possuíam *tempo* para estudar, formar-se e cultivar-se – independentemente do sentido que davam a isso. Na Grécia Antiga, especialmente em Atenas, a escola (*skhole*) foi uma fonte de “tempo livre” para o estudo e a prática. “Tempo livre” num sentido negativo, isto é, livre das necessidades, injunções ou das demandas da família, da sociedade, do trabalho ou da política. Mas, também, livre num sentido positivo, da

ação, da oportunidade de iniciar um novo estado de coisas, de começar, de experimentar o mundo sem funções, utilidades. A escola escolarizada é aquela em que os estudantes podem ser introduzidos nas coisas do mundo e nos assuntos humanos sem as preocupações dos adultos. Entram na escola como alunos, com a possibilidade de encontrarem-se, singularizarem-se, iniciar de novo. A escola é o espaço da igualdade, da democratização do tempo livre (Masschelein, Simons, 2013, p.26).

O pressuposto do *escolar* orienta as reflexões que seguem. Penso que a escola precisa estar baseada em argumentos que a protejam das necessidades da “vida” ou dos interesses do “mundo”, especialmente da política. Porque, no fundo, pensar sobre a especificidade do *escolar* é perguntar-se pelo tipo de atividade que ocorre nesse espaço e tempo singulares, únicos. Não se trata, por outro lado, de saber qual a “função” ou “papel” desta instituição. Indagar nesses termos implica um pensamento instrumentalizador segundo a lógica do *homo faber*. A Filosofia da educação, em especial a Iluminista, pressupõe uma concepção instrumental da escola. As utopias, por exemplo, queriam fundar o novo a partir da educação e a crítica de Arendt é que isso significa tirar das crianças a oportunidade frente ao novo e de que os adultos “au lieu de se joindre à ses semblables en s’efforçant d’agir par persuasion et en courant le risque d’échouer, on intervient d’une façon dictatoriale” (1972, p.227).

A crise na educação permite aos concernidos pensarem sobre a essência de suas atividades e da educação mesma. Essa oportunidade *desvela* que a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres humanos nascem para o mundo (Arendt, 1972, p.224). A natalidade é o poder de começar, o lugar radical da liberdade, da imprevisibilidade. A criança é nova em relação ao mundo e é nova como um ser humano. Na escola encontra um espaço em que o tempo lhe permite aparecer por meio da ação, do discurso e das respostas ao mundo e suas provocações. A escola deve ter especificidade porque ela não é uma extensão da família, mas também não é a antecipação do trabalho (*labor*) ou da política. Nesse sentido, suas atividades não são “fabricação” ou “produção”. Por não ser uma extensão da família nem estar localizada na esfera privada, a escola não deve ter como objetivo central o cuidado com a “vida”, embora essa seja um pressuposto fundamental. Se há necessidade não há liberdade. Se o que caracteriza o *escolar* é o tempo livre e a instauração do tempo presente, a escola que enfrenta a “questão social” não pode ser o espaço do tempo livre e da ação. Ela se converte num fenômeno da vida, das preocupações com as imperiosas necessidades e carências. Assim, em determinados contextos, os professores e adultos são confrontados com o espetáculo da miséria que lhes exige uma tomada de posição. Uma delas é a piedade, a perversão da

compaixão. Por que e de que modo a piedade pode ser um problema na instauração de uma *skhole*?

1

Sabemos que há inúmeros alunos, devido às condições sociais de pobreza, miserabilidade e vulnerabilidade que encontram na escola, principalmente pública-estatal, um refúgio e um espaço para sanar, temporariamente, tais necessidades. É possível que para estes estudantes e seus responsáveis, bem como para educadores, não tenha sentido ensinar História, Arte, Literatura, Filosofia, Geografia... e quiçá nenhuma outra “matéria”. Trata-se de, primordialmente, alimentar, agasalhar, cuidar. Ou ainda, depois disso, de pensar uma proposta pedagógica que dê conta das necessidades desses indivíduos, isto é, que lhes garanta um futuro por meio de conteúdos “úteis” ou de “formação” de um caráter. É o problema da escola como função social, a de resolução de problemas sociais. Tal escola representa o que há de mais distante de uma concepção de “tempo livre” e de “liberdade”, no sentido de ação. É uma escola “presa” ante os imperativos da necessidade que, como argumentou Arendt, são urgentes e irresistíveis:

La pobreza es algo más que carencia; es un estado de constante indigencia y miseria extrema cuya ignominia consiste en su poder deshumanizante; la pobreza es abyecta debido a que coloca los hombres bajo el dictado absoluto de sus cuerpos, esto es, bajo el dictado absoluto de la necesidad, según la conocen todos los hombres a través de sus experiencias más íntimas y al margen de toda especulación (Arendt, 2013, p.94).

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

Arendt, em *Sobre la revolución*, atenta para o problema da “questão social” na Revolução Francesa, uma revolução que não angariou conquistar a liberdade pública e a fundação de uma República com estabilidade porque “fue la necesidad, las necesidades perentorias del pueblo, la que desencadenó el terror y la que a llevó a su tumba a la Revolución” (Arendt, 2013, p.95). A Revolução deixou de plantear um problema político, a liberdade, diante do espetáculo da miséria e da indigência do povo. À juízo de Arendt, “era

innegable que la liberación de la tiranía significó libertad solo para unos pocos y apenas nada para la mayoría, que siguió abrumada por la miseria [...], la primitiva liberación de la tiranía debió de parecer un juego de niños” (2013, p.117). Quando o povo, *le peuple*, adentrou à esfera pública não foi capaz de desfrutar e fruir da liberdade conquistada pelos revolucionários e um fato paradigmático foi que Luís XVI foi guilhotinado como traidor e não como tirano em 1792.

A comparação que estabeleço é apenas metafórica, porque não se pode extrair, sem as devidas explicações, uma relação possível entre a escola e os acontecimentos de uma revolução. Por outro lado, penso que essa “comparação” é válida na medida em que expõe os resultados de uma conduta pautada pelas necessidades mais fundamentais da “vida”. Uma escola num contexto de vulnerabilidades sociais, tais como a pobreza e a miséria – e seus consequentes – sofre uma pressão *irresistível* para que suas práticas sejam voltadas ao atendimento dessas necessidades. Se concordarmos com Savater (2011, p.97) de que “a la escuela vamos para aprender aquello que no enseñan em los demás sitios”, devemos concluir de que a resolução (ou um paliativo para a) da “questão social” não deve fazer parte de sua especificidade. A escola é “desescolarizada” quando se torna um ambiente de cuidado ou de assistência social e o que se faz nela muito bem poderia ser feito em qualquer outro lugar.

A Modernidade permitiu que o espaço público fosse “invadido” pelo *animal laborans*, o que significou, para Arendt, o “auge do social”, ou seja, o advento da “sociedade”: a administração doméstica com suas atividades, problemas e planos organizativos. Ademais, tal “acontecimento” tornou difusa a antiga distinção entre “público” e “privado”, alterando a especificidade dessas palavras e seus respectivos significados. Hoje o espaço privado é a esfera da intimidade, cuja função é proteger o que é íntimo. O que era privado, as preocupações com as necessidades, a proteção da “vida” e seu desenvolvimento, se tornou uma preocupação pública e o governo passou a ser um grupo de indivíduos que governa aquela instituição garantidora dos interesses relacionados com a propriedade privada e sua segurança. Ademais, Arendt atenta que com o advento do “social” riqueza e propriedade foram equiparadas. Antes da Idade Moderna, a riqueza nunca havia sido sagrada, como era a propriedade. A propriedade significava “tener un sitio en alguna parte concreta del mundo y por lo tanto pertenecer al cuerpo político, es decir, ser el cabeza de una de las familias que juntas formaban a esfera pública” (Arendt, 1995, p.80). Era na propriedade que os membros da *polis* se protegiam da *luz* da esfera pública, isto é, de sua visibilidade. Os homens livres possuíam propriedade, mas não os escravos, por exemplo. Estes poderiam ter riquezas, embora essas não lhes davam qualquer direito de sair da privacidade de suas vidas. Por outro

lado, “la pobreza no privaba al cabeza de la familia de su sitio en el mundo ni de la ciudadanía resultante de ello”, destaca Arendt (1995, p.81). A riqueza garantia os meios para a subsistência e, é evidente, ser pobre impossibilitava ao proprietário participar da esfera pública por estar “preso” às necessidades da vida. Assim, a riqueza era condição de possibilidade para participar dos assuntos humanos, ou seja, era a liberação do possuidor. “Ser propietario”, argumenta Arendt, “significaba tener cubiertas las necesidades de la vida y, por lo tanto, ser potencialmente una persona libre para trascender la propia vida y entrar en el mundo que todos tenemos en común” (1995, p.82).

Com a Modernidade, propriedade e riqueza se converteram em uma mesma coisa, o “Capital”. Essa moderna “propriedade” tem um fim em si mesmo, na medida em que não é meio ou condição de possibilidade para a participação na política. Os “proprietários” não foram liberados das necessidades, mas da política, transferindo seus direitos ao Estado que garante a segurança e o livre usufruto de uma vida fora do *comum*. A meu ver, ser pobre é padecer de uma dupla miséria: não ser proprietário e, portanto, estar submetido aos imperativos biológicos, ao medo e a insegurança e, também, não ser considerado pelo Estado, pois não é proprietário. Por outro lado, tampouco o proprietário moderno é livre, porque precisa reinvestir constantemente seu capital para ampliá-lo e esse processo não tem fim.

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

le capitalisme est, à bien des égards, une système absurde : les salariés y ont perdu la propriété du resultat de leur travail et la possibilité de mener une vie active hors de la subordination. Quant aux capitalistes ils se trouvent enchaînés à une processus sans fin et insatiable, totalement abstrait et dissocié de la satisfaction de besoin de consommation, seraient-ils de luxe (2011, p.40).

Se os trabalhadores perderam a possibilidade de serem “ativos”, aos capitalistas resta viver sob os imperativos de um processo que não tem fim, se assemelhando ao metabolismo vital, ciclo que só termina com a morte do organismo. Para Arendt, isso ocorre porque a propriedade é equacionada com riqueza e a atividade do homem moderno, o proprietário ou capitalista, consiste não apenas em acumular riqueza, mas em fazê-la render e se expandir cada vez mais. Por outro lado, os sociólogos franceses atentam ao “sistema abstrato” que envolve tal sistema econômico, na medida em que a acumulação é calculada “comme la différence entre deux bilans de deux époques différents, il n'existe aucune limite, aucune satiété possible” (Boltanski; Chiapello, 2011, p.36). Se voltarmos ao exemplo das revoluções, em especial a Revolução Francesa, Arendt afirma que ela mudou seu objetivo. Não era mais a

instauração da liberdade política que guiava os revolucionários, mas a liberação das necessidades. E mais, “el objetivo de la revolución era ahora la abundancia, no la libertad” (Arendt, 2013, p.100). Assim, o problema que plantearam não era mais político, mas social, econômico. Não requeria a persuasão, porque havia urgência e “el sufrimiento del pueblo irrumpió en la escena revolucionaria como un océano que anegara las calles de violencia – ciertamente justificada por la exigencia y la inmediatez de la necesidad que tenían los pobres” (Birulés, 2007, p.136).

Nesse sentido, não há mais pluralidade, porque todos são vistos como “necessitados”, “carentes”, “pobres”, etc., ou seja, uma massa homogênea de desesperados ansiosos por resolver seus problemas relacionados à vida. Para Birulés, “nada homogeniza más que la miseria, nada despersonaliza más” (2007, p.137). Não há, por consequência, singularidade, na medida em que não podem agir: apenas responder às urgências da “vida” e aos imperativos da sobrevivência. Além disso, o advento do social tornou as necessidades uma questão pública, deixando “el espacio público en posesión del *animal laborans*, y ese espacio público dominado por la necesidad nunca es una auténtica esfera pública” (Birulés, 2007, p.137, grifos da autora). Se a pobreza e a crise econômica se tornam fatores que alteram os princípios de nossos juízos, eles afetam tanto ricos quanto pobres, trabalhadores ou capitalistas, estudantes de escolas público-estatais ou de escolas público-privadas. A escola nunca é uma autêntica escola quando dominada pelo *animal laborans* ou pelas urgências da “vida” dos pobres.

2

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

apresentadas em uma das petições de uma das seções da Comuna de Paris (apud Arendt, 2013, p.141).

Os revolucionários franceses atuaram com piedade quando a “questão social” se converteu na finalidade da empreitada iniciada em 1789. Entretanto, a “historia demonstra que no es natural que el espectáculo de la miseria conduzca a la piedad”, argumenta Arendt (2013, p.111). Como a liberação da tirania passou despercebida para as massas, os revolucionários foram incapazes de fundar a liberdade, convertendo o governo numa administração *para* o povo – nem *com* o povo, muito menos *pelo* povo. A hierarquia é evidente e assim constituída, em nada tem a ver com a autoridade. A preocupação com o “bem-estar do povo” converteu todos os esforços para angariar a felicidade para a maioria. Era inevitável que Robespierre, inspirado em Rousseau, passasse a falar em uma “vontade geral”, distinta (e contraditória) às vontades individuais ou particulares. As singularidades se anularam em nome do povo (*le peuple*), para os quais era necessário tornar os sofrimentos que padeciam em seus próprios. Tratava-se de inspirar a compaixão, ou seja, a capacidade para padecer com os pobres. A compaixão não só é uma capacidade para o padecimento. Ela é um padecimento apaixonado, isto é, não é racional e é incapaz de ser generalizada ou universalizada. Compadecemos-nos por pessoas particulares e problemas específicos. Não pela humanidade ou por um grupo. Por outro lado, é a reação mais natural frente ao padecimento dos demais.

Richard Sennett (2012, p.140) sugere que a compaixão se divide em dois tipos : uma compaixão sentimental e outra não sentimental. Em relação à primeira, é uma reação do não-sofredor com o objetivo de sentir-se bem ao realizar um ato, supostamente, benéfico, para com o sofredor. “En el siglo XIX, la <visita a los pobres> era a menudo un entretenimiento para las mujeres de la clase media y, en el peor de los casos, un brusco descenso a los hogares de las mujeres pobres para ofrecer consejos”. Em relação ao segundo tipo, busca-se fazer o bem, independente dos sentimentos do benfeitor. A compaixão sentimental estabelece uma desigualdade a mais nas relações entre pessoas imediatamente desiguais. Os converte em “menores”, “sofredores” e, no limite da crueldade, em “incompetentes”. Nesse sentido, não há sujeitos, mas objetos da compaixão, meios pelos quais os “benfeitores” se sentem bem consigo mesmo por serem tão generosos.

Na Revolução Francesa a compaixão cedeu lugar à piedade, que é uma compaixão perversa, não possui limites e se nutre pela necessidade da vida biológica. Essa perversão consistia em abrir o coração do que padece pelos sofrimentos alheios e estabelecia, segundo pensava Robespierre, o reestabelecimento de um vínculo natural entre os homens. Tal como

Rousseau, teórico da piedade, “el egoísmo era una especie de depravación <natural>” (Arendt, 2013, p.129). Mas, como é possível que a piedade se converta em um sentimento capaz de se estender para toda a humanidade se ela é uma depravação da compaixão, que é incapaz para a generalização? Arendt responde escrevendo que a piedade volta-se para um grupo, uma classe ou para a humanidade em virtude da anulação da singularidade e da conversão dos indivíduos em um todo homogêneo, despersonalizado. “En la medida en que todos necesitamos pan, todos somos iguales y quizá constituyamos un solo cuerpo” (Arendt, 2013, p.149). Convertidos em “sofredores”, “carentes”, “pobres” ou “miseráveis” os indivíduos são iguais, mas essa “igualdade” não é autêntica, na medida em que não permite que os homens possam distinguir-se nas condições da igualdade e da pluralidade. Se não podem ser diferentes e distinguir-se, não há liberdade e foi isso o que ocorreu com os indivíduos no totalitarismo e, de algum modo, ocorre na sociedade de massas. Se a piedade é uma compaixão pervertida, penso que a igualização é a perversão da igualdade. Segundo Arendt,

La inquietud política que conlleva la miseria del pueblo es que la mayoría puede asumir de hecho el disfraz de la unidad, que le padecimiento engendra ciertamente estados de ánimo, emociones y actitudes que se asemejan a la solidaridad hasta el punto de confundirse con ella, y que – en último término, pero no menos importante – la piedad hacia la mayoría se confunde fácilmente con la compasión hacia una persona (2013, p.149).

A escola “igualizadora” é incapaz de promover a singularidade e permitir a ação, que se refere à condição humana da pluralidade. Necessitados, os alunos se convertem em números, em grupos homogêneos ou são despersonalizados, pois seu sofrimento se converte em um simulacro “revelador” daquele *que* é e não de *quem* é. Ademais, a piedade conduz à violência, mesmo simbólica, porque destitui a possibilidade da ação (ou reação). Primeiro, pois as necessidades são urgentes, imperiosas. Segundo, porque se estabelece uma hierarquia entre os necessitados e os benfeitores. Na escola, isso implica que ao “ao olhar os alunos com piedade” não se lhes permite que sejam nada mais do que *ausência*, isto é, “pobres”, “sofredores”, “miseráveis”, etc. Talvez eles mesmos, os alunos nessas condições, pensem que a igualdade é uma farsa e que suas necessidades devem ser consideradas acima de qualquer objetivo *comum*. Segundo Arendt, “comparada con los enormes padecimientos de la mayoría del pueblo, la imparcialidad de la justicia y de la ley, la aplicación de las mismas normas a quienes duermen en palacios y los que lo hacen bajo puentes de Paris, tenía todas las trazas de una burla” (2013, p.143).

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

Para tratar disso, é fundamental recorrer ao conceito de caridade (*caritas*) presente na tradição cristã. *Caritas* significa fazer-se uma boa pessoa mediante a doação. “No importa el valor de lo que se da e incluso, según ciertas versiones, tampoco importa que sea bueno para los otros” (Sennett, 2012, p.144). Assim, ao que parece, a caridade nada mais é o do que um amor para consigo mesmo e a “ajuda ao outro” sua afirmação. Arendt, em sua tese de doutorado, aspirou compreender *El concepto de amor en San Agustín* a partir de uma “interpretação compreensiva”. Seu problema era sobre a questão de sentido e a relevância do amor ao próximo e o que significa amar a Deus e amar a si mesmo (2009, p.15). Nas palavras da autora, “cómo es posible que tenga algún interés por su prójimo un hombre que, estando en presencia de Dios, está ya aislado de todo lo mundano” (2009, p.20)? Como a interpretação de Santo Agostinho permite a Arendt compreender o significado de *caritas* vinculada, teoricamente, à piedade nos termos de uma autoafirmação ou de uma espécie de amor próprio?

Nesse sentido, amar é desejar algo fora de si mesmo, um tipo de movimento em direção a algo e, como desejo, se dirige ao que conhecemos, mas não possuímos. “Una vez que tenemos el objeto, nuestro deseo cesa, a no ser que estemos amenazados por su pérdida. En este caso, el deseo de tener (*appetitus habendi*) se torna temor de perder (*metus amittendi*)” (Arendt, 2009, p.25, grifos da autora). A busca do objeto amado sofre por aquilo que não se tem e, portanto, não se pode ser feliz. Por outro lado, o possuidor do bem, que é o amado, sofre o temor de perder aquilo que lhe faz feliz. Como o futuro não está determinado pelo presente, o temor pela perda pode destruir o futuro, na medida em que “privamos a cada momento presente de su serenidad, de su intrínseca relevância, que somos incapaces de disfrutar”, argumenta Arendt (2009, p.26). A causa da infelicidade, assim, pode ser tanto a não posse do objeto amado quanto a perda deste. Entretanto, o presente pode ser causa de

ansiedade e infelicidade na medida em que é vivenciado pelo temor e essa é uma condição relacionada ao mundo e suas coisas. Conforme Arendt (2009, p.26), “lo que está en juego no es que falte la posesión, sino la seguridad de la posesión”.

Para Santo Agostinho, a felicidade não pode ser conquistada no mundo, pois nossa permanência nele é passageira, temporal. Os que amam o mundo temem a morte e temem a perda da vida, na medida em que a vida está destinada a morrer (Arendt, 2009, p.27). O amor busca a segurança, donde nada se pode perder. Por seu turno, não há segurança se há tempo e o tempo é uma parte do mundo, isto é, tanto o constitui como serve para compreendê-lo. Mas é o fato de que *estamos* no mundo e, portanto, no tempo que o futuro aparece como uma ameaça se buscarmos a felicidade e o amor *pelo* e *no* mundo. A possibilidade de amar sem temor reside num presente sem futuro, ou seja, na eternidade. “La posesión en ausencia de todo temor sólo es susceptible de alcanzarse bajo condiciones de ausencia de tiempo [...]. San Agustín procede entonces a privar al mundo y a todas las cosas temporales de su valor y a hacerlos relativos” (Arendt, 2009, p.30).

Não há um só tipo de amor. Agostinho distingue entre *caritas* e *cupiditas*. A compreensão do amor é fundamental, pois o homem não é autossuficiente e deseja algo fora dele mesmo. Possuir e não temer é a condição de possibilidade da felicidade e ela se alcança na medida em que o amado se torna um elemento do próprio ser, de maneira permanente (Arendt, 2009, p.37). *Caritas* é o amor justo que busca a eternidade e o futuro absoluto, enquanto *cupiditas* é um amor equivocado, voltado às coisas do mundo e, por consequência, mundano. Segundo Arendt, “en *cupiditas*, pues, el hombre no se quiere a sí mismo sino al mundo, y en teniendo al mundo, desea convertirse esencialmente en parte del mundo” (2009, p.38). Esse amor escapa do controle humano, porque se volta a algo externo de si mesmo e que pode ser perdido sem a vontade daquele que ama. Tal desejo é mau e escravizante porque comporta uma dependência a um objeto que pode ser inalcançável e nunca será eterno. O amor, enquanto *cupiditas*, não é livre porque vive sob o temor da perda e da dependência das coisas. Deixo de ser “eu” nessa relação com o mundo, perdendo-me a mim mesmo. A resposta sobre *quem sou* só pode ser buscada em Deus e não no mundo. Trata-se de fugir do mundo e não de mim mesmo. Na relação com o mundo, fujo do meu “eu”, vivo um exílio a respeito de mim mesmo (Arendt, 2009, p.42). Se busco a mim mesmo em Deus, “el autodescubrimiento y el descubrimiento de Dios coinciden, pues al retirarme a mi interior he dejado de pertenecer al mundo” (Arendt, 2009, p.44). *Quem sou* só pode ser revelado por Deus, porque Ele *é*, assim como aquilo que em mim *é*. Não me encontrarei no mundo ou amando suas coisas, mas amando a mim mesmo e a Deus, já que formo parte Dele e da

eternidade. “Para San Agustín, ser y tiempo se oponen. Con vistas a *ser*, el hombre ha de transcender de su existencia humana, que es la temporalidad” (Arendt, 2009, p.49, grifos da autora). O verdadeiro bem não reside naquilo que é externo, perecível e temporal. Deus é o objeto de amor que comporta uma não perda, pois reside na eternidade. Nela não há temor, porque não há futuro. Assim, Arendt pensa que Agostinho desvincula *caritas* de desejo, pois o desejo *deseja* cumprimento e deixa de ser desejo quando possui o objeto amado. Um desejo que dure para sempre, segundo Arendt, só poderia ser uma descrição do inferno. Deste modo, “*caritas* no conoce el temor porque no conoce la pérdida” (Arendt, 2009, p.54) e é só com esse amor que podemos alcançar o bem e a felicidade, do mesmo modo que o conhecimento de si mesmo.

Portanto, *caritas* diz respeito mais ao amor de si mesmo e, por consequência, de Deus, do que um amor voltado ao próximo. Sabemos que um dos mandamentos de Jesus é, conforme os evangelhos, o de *amar ao próximo como a si mesmo*. Arendt compreende que Agostinho interpreta esse mandamento como a necessidade de amar-se tanto como se ama (ou se amaria) o próximo. Não é um mandamento, em primeiro termo, contra o egoísmo, mas contra o amor ao outro em detrimento do esquecimento de si mesmo. Quem ama mais ao próximo do que a si mesmo é culpável de transgressão (Arendt, 2009, p.60-61). O amor ao próximo ocupa um lugar central na tradição cristã porque o próximo é como eu, isto é, “también él puede <disfrutar de Dios> (*Deo frui*)”, complementa Arendt (2009, p.64, grifos da autora). Amar ao próximo não é amar o outro em sua condição *mundana*, ou seja, em sua singularidade, mas amar nele o que é eterno, sua origem enquanto criatura de Deus que, como argumentei, comparte essa essência comigo mesmo. A morte perde sua relevância, pois *caritas* não ama o mundo ou suas criaturas em si mesmas, mas em mor de Deus. Quando amamos ao próximo, na verdade amamos ao amor mesmo, “y con ello se suprime la relevancia del prójimo como prójimo [...] y el individuo permanece em su aislamiento” (Arendt, 2009, p.129). A existência do homem é só mais uma entre outras “coisas” criadas e deve ser considerada como tal. *Caritas* não é desejo e *cupiditas* é um amor que tende à frustração. O homem só ama a si mesmo se se volta a Deus como seu “fazedor”, portanto, a um passado não temporal em que as coisas são. Em Agostinho a essência precede a existência e é para a essência que os homens devem voltar-se. Buscar a seu ser é buscar sua origem e a origem é Deus. É a criatura que busca ao Criador.

É nessa interpretação da caridade que quis acentuar o problema da piedade em relação aos que sofrem. *Caritas* implica mais o conhecimento do amor do que sua atitude em relação aos outros – que é relativizada, na medida em que o outro não é um outro singular, mas

comparte uma mesma essência e origem: Deus. Se pensarmos nas consequências factuais dessa ideia é compreensível à crítica de Arendt à piedade e à caridade. Ambos voltam-se aos interesses do indivíduo mesmo, de seu bem estar e não às necessidades dos outros. E se se dedicam a sanar as necessidades estão circundados com o problema da liberdade frente às necessidades urgentes da “vida”. Qual é a atitude desejável da escola e dos professores frente ao sofrimento alheio?

Considerações finais

A escola não é um departamento da Assistência Social. Não cabe a ela fazer justiça social ou resolver problemas sociais. Ela não pode ser uma “função *da e para* a vida” e muito menos ser pautada pela piedade. Arendt pensa, inclusive, que nem a política é o espaço para a resolução da “questão social”, porque a política tem a ver com a liberdade e a Revolução Francesa foi o exemplo das consequências que a transformação de problemas da vida em problemas políticos pode acarretar. Isso não significa que a autora defenda uma concepção elitista de escola ou da política. Arendt esclarece que não se trata de uma indiferença em relação aos “pobres”, crítica já feita por Rousseau à sociedade de sua época. A indiferença pode ser tão cruel quanto é a piedade. A escola não pode inspirar a piedade, mas seria interessante a sua alternativa: a solidariedade. A solidariedade é um princípio e não uma paixão ou emoção. Como tal pode guiar a ação e constituir uma comunidade de interesses com os oprimidos e explorados. “La solidaridad, debido a que participa de la razón y, por tanto de la generalidad, es capaz de abarcar conceptualmente una multitud” (Arendt, 2013, p.140) e não se perverte em piedade porque não é guiada pelo padecimento, mas por ideias como a grandeza, a dignidade, a honra e não por uma espécie de “amor pelos homens” (Arendt, 2013, p.140).

A crítica de Arendt à piedade tem uma raiz, segundo Sennett, na sua experiência como judia e militante sionista. Ela desejava que os judeus tivessem seu próprio lar, sua pátria e, com isso, deixassem de ser vistos com piedade e como vítimas, o que lhes retirava o senso coletivo de respeito e, inclusive, o respeito próprio. A vítima não é considerada como agente, mas passiva e, como argumentei, algumas vezes incompetente. Além disso, a vitimização impõe uma postura paralisante e paralisadora, não guia a ação e está predisposta à submissão frente à caridade. Em relação à pobreza, não se trata de deixar os pobres à própria sorte, mas de considera-los com respeito, ou seja, leva-los em conta como indivíduos e capazes de

aparecer como singulares. Mas, para isso, é necessário que superem as necessidades e não cabe nem a política nem aos paliativos escolares contemporâneos tentarem. Para Arendt, a Revolução Francesa nos ensinou que a “questão social” não pode ser resolvida por meio da política. Primeiro, porque a política é o espaço da ação, da liberdade e não o espaço da fabricação, dos meios e dos fins. Segundo, porque

fue abrumado por zozobras e inquietudes que, en realidad, pertenecían a la esfera familiar y los cuales, pese a formar parte ya de la esfera pública, no podían ser resueltos por medios políticos, ya que se trataba de asuntos administrativos, que debían ser confiados a expertos, y eran irresolubles mediante el doble procedimiento de la decisión y la discusión (Arendt, 2013, p.143-144).

A pobreza, como necessidade, é urgente. Os pobres não podem esperar. A fome de pão não *tem tempo*. A alternativa, sugerida por Arendt, é que nem a política, nem a escola (essa segundo minha interpretação) são instrumentos para resolução de problemas vinculados à sociedade. A política diz respeito ao mundo, ao que é comum. A escola se caracteriza por ser um espaço pré-político, de transição da família para o mundo. Os cuidados com a “vida” não podem ser relegados a tais espaços, sob o risco de pervertê-los e descaracterizá-los como únicos. A “questão social”, ou seja, a existência da pobreza é um problema que deve ser tratado por especialistas: administradores estatais, economistas, sociólogos e assistentes sociais, garantindo que as coisas do mundo estejam a salvo das necessidades imperiosas da vida. Por outro lado, não se trata de eliminar os cuidados, psicológicos ou biológicos, da escola. É evidente que durante o período em que estão nessa instituição às crianças e jovens precisam comer, descansar e se divertir. Como atenta Arendt, seria esnobismo negar que necessitamos disso, inclusive na escola. Porém, não pode ser o único lugar que as pessoas encontram isso, muito menos o lugar principal. O Estado, por meio de seus administradores, tem de enfrentar a existência da pobreza, pois com ela não há liberdade, não há escola de “tempo livre”, muito menos a garantia da permanência de um mundo comum. Nesse sentido, o Estado Social é fundamental.

La finalidad de la protección social es hacer el bien al receptor; los sentimientos del donante debieran quedar fuera de cuestión. Es una razón por la que Arendt, cuando la conocí, filósofa ya anciana, habló con tanta amargura de su antigua profesión; pensaba que los asistentes sociales eran una tribu obsesionada por su terapia personal e incapaces, dejando de lado esa autoimplicación, de responder a la pregunta: << ¿Por qué me ayudas? >> El mejor sistema de protección social, imaginaba esta autora, sería una transacción contable que no implicara relaciones subjetivas (Sennett, 2012, p.146).

Referências

- _____. *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy, 1983.
- _____. *El concepto de amor en San Agustín*. Madrid: Ediciones Encuentro, 2009.
- _____. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 2005.
- _____. *La crise de la culture: huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard, 1972.
- _____. *Origens do totalitarismo: Anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- _____. *Sobre la revolución*. 3.ed. Madrid: Alianza Editorial, 2013.
- Boltanski, Luc; Chiapello, Ève. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard, 2011.
- Birulés, Fina. *Una herencia sin testamento: Hannah Arendt*. Barcelona: Herder, 2007.
- LOMBARD, Jean. *Hannah Arendt: éducation et modernité*. Paris : L'Harmattan, 2003.
- Masschelein, Jan; Simons, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- Pennac, Daniel. *Mal de escuela*. Madrid: Penguin, 2008.
- Savater, Fernando. *El valor de educar*. 6.ed. Madrid: Editorial Ariel, 2011.
- Sennett, Richard. *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Barcelona: Anagrama, 2003.