

A formação docente à luz da metáfora do *Storyteller*: a outra margem de compreensão?

Cristiane Ludwig

crisludwig@yahoo.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo

Em tempos de valorização das diferenças entre as culturas, as dicotomias da tradição metafísica – corpo-alma, essência-aparência, sujeito-objeto – são colocadas em suspenso em projetos ligados ao campo da educação. Neste trabalho, procura-se interpretar o pensamento de Hannah Arendt como elo hermenêutico de compreensão da formação diante de um cenário de crise dos fundamentos metafísicos no campo da educação. Sob a análise hermenêutica, pergunta-se: em que medida é possível aproximar a metáfora do *storyteller* ao horizonte comum da formação em tempos de ruptura com a tradição? A fim de empreender possíveis aproximações com o campo da educação, recorre-se aos testemunhos extrafilosóficos de Tucídides e Homero revisitados por Arendt, cujo âmbito formativo projeta a dimensão política como o outro da formação. Ao depreender esse espírito, a educação amplia as fronteiras para as relações intersubjetivas, as quais estão constituindo o mundo comum em suas múltiplas perspectivas. Nesse caso, a dimensão compreensiva da formação se move livre por terrenos abertos ao diferente e ao estranho, afastando-se, portanto, da tradição metafísica que submete os processos pedagógicos ao controle e à homogeneização. No campo docente, a metáfora do *storyteller* produz uma narrativa para além do aspecto cognitivo, como preconiza a metafísica subjetivista. Na medida em que reafirma o diálogo entre as diferentes culturas, incorpora uma perspectiva mais ampla do processo formativo, tornando possível renovar a ideia do mundo comum, o que (re)acende o diálogo entre Filosofia e Educação em um horizonte profícuo.

Palavras-chave: Formação. Mundo comum. *Storyteller*.

Teacher training in the light of the Storyteller metaphor: the other side of comprehension?

Abstract

In times of appreciation of differences among cultures, the dichotomies of the metaphysical tradition – soul-body, essence-appearance, subject-object – are put on hold in projects on the field of education. In this paper, we attempt to interpret the thought of Hannah Arendt as a hermeneutic link to teacher training facing the crisis scenario of the metaphysical foundation formation in the field of education. Considering the hermeneutic analysis, we ask: to what extent is it possible to relate the storyteller metaphor to the common horizon of formation in tradition rupture times? We aim to establish possible proximities in the field of education through the extra-philosophical testimony of the Thucydides and Homer revisited by Arendt, whose training projects portray the political dimension as the other in the formation. From this perspective, education expands the boundaries for interpersonal relationships, which are common in the world representing their multiple perspectives. In this case, comprehensive training moves for free land open to the different and the strange, moving away, therefore, of the metaphysical tradition that puts pedagogical processes under the control and homogenization. In the teaching field, the narrative storyteller metaphor produces results beyond the cognitive aspect, as recommended by the subjectivist metaphysics. Considering the dialogue between different cultures, it incorporates a broader perspective of the educational process, making possible to renew the idea of the ordinary

world, which (re)turns to the dialogue between philosophy and education in an effective horizon.

Key words: Teacher training. Common world. Storyteller.

Considerações introdutórias

O presente texto situa a discussão da formação docente num contexto de crise dos fundamentos rígidos e absolutos da tradição metafísica. Nesse sentido, busca-se aproximar algumas reflexões derivadas do campo da Filosofia e da Educação para repensar os rumos da formação no contemporâneo. Diante de um tempo marcado pela valorização das diferenças entre as culturas procura-se, nessa investigação, extrair alguns potenciais formativos dos elementos distantes e esquecidos da tradição no campo da formação docente. Busca-se recuperar algumas reflexões extraídas da obra de Hannah Arendt, concentrando-se nos testemunhos extrafilosóficos de Tucídides e Homero à luz da metáfora do *storyteller*. Diante de um contexto marcado pela reivindicação do estranho e do diferente, pergunta-se: em que medida é possível aproximar a figura do *storyteller* ao horizonte comum da formação em tempos de ruptura com a tradição?

Na tentativa de repensar os contornos da formação no contemporâneo, o trabalho acolhe o convite da hermenêutica de escuta ao outro como possibilidade de ampliação dos horizontes formativos. Assumir o sentido de uma interpretação hermenêutica implica desencadear um processo compreensivo que permite à educação pensar novos acessos para o sentido da formação.

Ao conduzir a temática pelo sentido de uma interpretação hermenêutica é possível incluir a figura do *storyteller* no campo da formação docente. O emprego do termo *storyteller* [contador de histórias], é tomado de Arendt. Aqui ele aparece com o olhar retrospectivo do historiador que, distante dos acontecimentos, compreende o que a imprevisibilidade da ação revelou. “A imprevisibilidade decorre diretamente da história que, como resultado da ação, se inicia e se estabelece assim que passa o instante fugaz do ato” (ARENDR, 2010, p. 239-240). O raio de alcance dessa dimensão manifesta seu efeito na forma compreensiva assumida pelo narrador face aos acontecimentos de caráter massificador, que reduzem as múltiplas formas de vida do homem a uma função meramente vital, controlável e supérflua.

À medida que estabelece vínculos entre diferentes produções culturais, o narrador rompe com os processos lineares, homogeneizantes e neutros da educação e adota a perspectiva intersubjetiva no processo formativo. Com isso, reconhece a impossibilidade de interpretação do mundo a partir de um ponto privilegiado, único, fixo, absoluto. Nesse arranjo com a pluralidade articula intersubjetivamente o processo formativo, quebrando com o domínio, o controle total e a garantia pretendida pela metafísica.

Assim, ao explorar o interesse reflexivo da reivindicação do estrangeiro e do distante na compreensão da formação, as dicotomias da tradição metafísica são colocadas em suspenso em projetos ligados ao campo da educação. Se o pensamento metafísico impõe uma igualdade abstrata e absoluta que não reconhece o estranho e não permite a diferença, contemporaneamente, a educação reivindica o acolhimento do outro em sua alteridade. A abertura ao diferente deve ser pensada como possibilidade, sem a intenção de submetê-lo – seja pela lógica homogênea, hierárquica ou elitista, seja por condutas rígidas, inflexíveis e autoafirmativas.

A desconstrução das falácias metafísicas auxilia o campo da formação a dismantlar a imagem do professor enquanto “juiz da razão”, produtor de verdades últimas ou ainda na função de representação das coisas como se ele tivesse acesso a uma região privilegiada e absoluta da verdade na produção da vida. Distinta dessas tendências, a metáfora do *storyteller* projeta, neste trabalho, a outra margem de compreensão ao campo da formação docente: aquela que faz referência à experiência de vida da *polis*. Nessa perspectiva, a formação docente reconhece as dimensões plurais da realidade e, a exemplo da objetividade de Tucídides e da imparcialidade de Homero, expõe as narrativas em vias multilaterais, a fim de compreender o outro a partir dos discursos opostos e dos referenciais reflexivos e imparciais. Sob esse horizonte, lança-se a premissa de que a figura política do *storyteller* traz em seu âmago a defesa de um mundo comum sem o qual não seria possível a educação.

A constituição do campo da formação nos moldes da tradição metafísica

Hannah Arendt é considerada uma das principais pensadoras da política do século XX e apreciada por seu resgate teórico do papel da ação no espaço público. Alçou seu pensamento como um exercício de “escuta da tradição que não se entrega ao passado, mas que pensa sobre o presente” (ARENDR, 1987, p. 172). O rigor crítico de

seu pensamento complementa-se com o “vislumbre dos pequenos clarões de esperança que ainda brilham no instante do presente, sinais da promessa do passado para um futuro sempre aberto” (DUARTE, 2000, p. 30).

Para isso exprime um legado intelectual engajado na ação política, cuja imagem traduz como a “coexistência e associação de homens diferentes” (ARENDDT, 2008, p. 145). Movida pelos referenciais da antiguidade greco-romana, promoveu uma crítica à tradição da filosofia ocidental, que foi incapaz de preservar o conteúdo das experiências políticas genuínas contidas na *polis* e na *res publica*. E isso aconteceu porque a tradição submeteu os assuntos mundanos a um critério externo e absoluto, sacrificando-os na sua contingência. A base desse arquétipo possibilitou projetar, como em Platão, a atividade do pensamento como a busca da verdade e da revelação do Ser eterno, desprezando a esfera dos acontecimentos humanos. Isso porque acreditava que, por meio dessa instância, “não se poderia achar nenhuma permanência, não se podendo, portanto, esperar que desvelasse a verdade” (ARENDDT, 2007, p. 101).

Daí que a autora não aceita conceber a filosofia como fundamentaçãoⁱ, que significa submeter os modos de vida e as atividades dos seres humanos a um critério externo, absoluto, inacessível aos homens comuns, alcançável apenas por alguns. Essa tradição nasceu quando Platão opôs ao governo dos cidadãos (autogoverno) a administração da verdade pelo filósofo.

A modernidade (séc. XVIII) tentou equacionar essa questão e jogou o transcendente para dentro do sujeito. A metafísica subjetivista dos modernos, embora tente escapar dos princípios da metafísica antiga, ao apelar para a consciência como instância de fundamentação, não consegue sair da lógica do objeto. Ao expor o paradoxo da subjetividade, Bicca esclarece que ao “objetivar-se, voltando-se sobre si mesma, a subjetividade se perde como pura, absoluta, infinita, e tudo o que se enunciar, toda tentativa de determiná-la é ao mesmo tempo um ato de convertê-la em seu contrário, isto é, de finitizá-la” (1997, p. 186). A chave para o conceito moderno de subjetividade é a noção de consciência de si. A subjetividade constitui-se a si mesma como unidade que é autoconsciente.

O passo cartesiano para a subjetivação se dá no momento da representação - ato de tornar presente um objeto que é produzido por um eu. O pensamento moderno é encarado na sua função de representação das coisas, dos objetos reais e não de ideias, como entendiam os antigos. Para isso, visa a uma maneira de construir uma

representação segura e pura dos objetos, livre das ilusões da imaginação e dos enganos dos sentidos. O raciocínio cartesiano baseia-se

no pressuposto implícito de que a mente só pode conhecer aquilo que ela mesma produz e retém de alguma forma dentro de si mesma. Assim, o seu mais alto ideal deve ser o pensamento matemático, tal como a era moderna o concebe, isto é, não o conhecimento de formas ideais recebidas de fora da mente, mas de formas produzidas por uma mente que, neste caso particular, nem sequer necessita do estímulo – ou melhor, da irritação – dos sentidos por outros objetos além de si mesma (ARENDDT, 2010, p. 353).

Essa ideia é reforçada pela autora em outra obra, quando diz que o pensamento, com o surgimento da era moderna, tornou-se servo da ciência, do conhecimento organizado. Desse modo, na medida em que conhecer está associado ao produzir, a matemática, a ciência não empírica, “passou a ser a ciência das ciências, fornecendo a chave para as leis da natureza e do universo, que se encontram ocultas pelas aparências” (Id., 2009, p. 21).

O conhecimento puro, que diz respeito às coisas que exprimem uma identidade única, sem mudança nem mistura, ao modo como evidenciou Platão, permaneceu sendo, para Arendt, a pressuposição principal da filosofia até os últimos estágios da era moderna. Sob esse pano de fundo, estavam excluídos, por definição, “todos os assuntos relativos aos negócios humanos, porque, contingentes, podiam sempre ser diferentes do que realmente são” (ARENDDT, 2009, p. 159). Daí porque aos olhos dos filósofos, que advogaram o ego pensante, foi justamente “a maldição da *contingência* o que condenou o campo dos assuntos meramente humanos a um status bastante baixo na hierarquia ontológica” (Ibid., p. 288, grifos da autora).

As consequências do pensar moderno não passam incólumes no campo da educação. Ao condicionar um caminho único e seguro para a educação, o modelo representacional, que serviu de fundamento ao agir pedagógico, estabeleceu uma unidade rígida entre homem, natureza e mundo. Tal configuração é traçada na medida em que o modelo representacional contorna o processo pedagógico como instância capaz de garantir o controle e a intervenção segura sobre as relações humanas, já que para conhecer é preciso dominar um objeto.

Na busca da representação segura e pura dos objetos a razão moderna engendrou o método científico. A compreensão desse paradigma se volta para a existência de uma realidade exterior ao sujeito que pode ser conhecida objetivamente. Nesse protótipo, os fenômenos são analisados de forma fragmentada e explicados através de relações de

causa e efeito, amplamente generalizáveis, deixando de lado o singular, o diferente, o que não se encaixa no modelo.

Sendo assim, as fronteiras rígidas e lineares do método científico preconizam que o tipo de conhecimento correto é o conhecimento científico provado, desmerecendo qualquer outro tipo de conhecimento como pré ou anticientífico, como se os sujeitos não significassem ou ainda, não protagonizassem o cenário científico. Nesse sentido, a imaginação, os sentidos e tudo o que constitui o outro da razão passa a ser descartado, dominado ou reprimido. A metafísica moderna, nesse caso, não leva em consideração que o conhecimento tem raízes na prática das relações pré-reflexivas que estabelecemos com as coisas e as pessoas, permitindo encontrar outros possíveis sentidos de orientação no mundo.

O tratamento do homem e da natureza como objeto abriu caminho à racionalidade instrumental que, baseada numa visão mecanicista ou utilitarista, isto é, dos fins que justificam os meios, foi responsável, no plano social, pelas diferentes formas de agressão, cujos exemplos reportam as catástrofes do século XX. No campo da educação, os efeitos colaterais do esquema representacional repercutem na fragmentação e na homogeneização da formação, desvirtuando, assim, o que é mais caro para a educação: a formação humana em sua totalidade ou integridade ao modo como era traduzida pela *Paideia*, a *Humanitas*, e a *Bildung*.

O modo representacional de compreensão da dimensão formativa parte da concepção de uma relação epistemológica, isto é, de um sujeito aprendente que domina um objeto aprendido. A persistência de uma postura metafísica é evidente, de acordo com Vattimo, “na posição explicitamente formulada como gnosiologia, epistemologia, lógica e que se concebe como discurso de validade universal no senso mais clássico da tradição filosófica” (1999, p. 46).

O problema que aparece nessa intenção é que as teorias do conhecimento ou da epistemologia, que se baseiam na teoria da representação ou da consciência, visam a uma explicação sobre como se produziu o preenchimento da mente com a força cognitiva, por objetos. No entanto, fica em aberto a questão: de que modo os sentidos preenchem os conceitos vazios sem esse material?

Para tratar melhor das teorias que produzem conhecimento, Stein defende que “há algo mais do que a epistemologia” (2008, p. 108). Nesse caso, o tratamento parte de uma totalidade que compreende o ser histórico dotado de racionalidade e, portanto, não

totalmente isolado do aparelho cognitivo. Isso porque “se praticamente nós somos ser-no-mundo, nós sempre tivemos acesso ao mundo exterior. Quer dizer, nós pré-compreendemos as coisas” (Ibid., p. 115-116). Assim, o encontro do ser com o mundo se costura mediante um aspecto de pré-compreensão.

O que fortifica essa posição filosófica é a ideia de um todo que não é problematizado como algo exterior ou de fora. Ao contrário, parte do entendimento de um todo ligado à dimensão prática, isto é, a um conjunto de valores que constitui o mundo. Por isso, antes de buscar provar, por meio da teoria do conhecimento ou da epistemologia, como é que a mente chega ao mundo exterior, convém fazer uma análise do cotidiano do humano, ou seja, de como ele se compreende no mundo antes de projetar teoria sobre como ele conhece o mundo.

Essa compreensão se aproxima ao que Nietzsche defendia em relação às formas de vida comum. Em suas palavras, ele diz que “o que deve ser superado são os filósofos, aqueles cuja ‘vida é um experimento de cognição’” (ARENDDT, 2009, p. 437, grifos do autor). Nesse caso, deve-se ensiná-los a lidar com as coisas. Por isso, o necessário não é mudar o mundo ou os homens, mas o modo como o mundo é avaliado, ou seja, o modo de pensar sobre ele.

É por isso que Arendt critica as perspectivas filosóficas concebidas como fundamentação, já que submetem os acontecimentos humanos a um ponto externo e absoluto. Contra-pondo-se ao modelo de filosofia como instância de controle e dominação da realidade, pergunta-se pelo sentido do pensar, pelas possibilidades da filosofia em face da queda dos padrões de pensamento oriundos da tradição e adaptados na filosofia ocidental. Sob essa crise expõe,

por mais seriamente que nossos modos de pensar estejam envolvidos na crise da filosofia metafísica, nossa habilidade para pensar não está em questão; somos o que os homens sempre foram – seres pensantes. Com isso quero dizer apenas que os homens têm uma inclinação, talvez uma necessidade, de pensar para além dos limites do conhecimento, de fazer dessa habilidade algo mais do que um instrumento para conhecer e agir (ARENDDT, 2009, p. 26).

A aposta na atividade do pensar reside em sua força compreensiva, na medida em que interfere na atividade cognitiva, interrompendo-a e paralisando-a, tendo em vista sua especificidade de se distanciar dos acontecimentos. Nessa perspectiva, coloca-se “fora de ordem” com a atividade habitual, repercutindo sobre si mesma, avaliando sobre a inteligibilidade do que se está fazendo e para quem se dirige esse fazer. Daí sua

notória característica distinta das atividades cognitivas, que não repercutem sobre si mesmas, dado o fato de que “são completamente intencionais, vale dizer, completamente absorvidas pelo objeto que se pretende alcançar” (ARENDDT, 2009, p. 464).

Assim, para além da esfera cognitiva – direcionada ao conhecer –, a ideia da atividade do pensar auxilia no redimensionamento do sentido da educação para um patamar mais compreensivo. Logo, se o paradigma epistemológico ou da consciência pressupõe a mente - compreendida como um aparelho cognitivo que tem, nos seus órgãos de captação, os sentidos, o lugar por onde se preenche com material as formas da mente -, o ato de pensar, enquanto fonte de compreensão do mundo, prepara o solo para que o próprio sujeito cognoscente possa “fixar as condições nas quais seus sentidos serão afetados pelo ‘mundo’ ou pelas coisas em si” (HABERMAS, 2004, p. 188, grifos do autor).

Ao depreender que a formação docente não carrega apenas uma função representacional - cognitiva - como ainda e, sobretudo, compreensiva, cujo princípio pauta a construção de significados em meio às relações intersubjetivamente estabelecidas, outras formas pedagógicas são introduzidas nos processos formativos. Tais funções podem ser explicitadas do seguinte modo. A concepção cognitivista, regulada pelas relações do sujeito com o objeto, coloca em evidência a influência da experiência concreta (como a criança, por exemplo, que vê, ouve, manuseia objetos e estabelece relações com as pessoas que cuidam dela, como os pais, os professores), já a concepção compreensiva sublinha o papel central da linguagem na comunicação, interpretação e significação do mundo. Daí que para além de designar unicamente as palavras, a linguagem busca relações compreensivas estabelecidas nas crenças, nos desejos, nos valores, nas organizações simbólicas que, muitas vezes, antecedem o domínio da palavra propriamente dita, da leitura e da escrita.

No caso da formação docente, a concepção representacional enreda o conhecimento elaborado para a percepção dos fenômenos, visando o controle das condições reais de vida, ao passo que na concepção compreensiva, a realidade é corporificada pelo sentido que a linguagem lhe atribui. Com isso, a linguagem é constitutiva da experiência humana com o real. Nessa relação, no entanto, a linguagem não se ocupa em instrumentalizar ou dominar a experiência do real, mas busca significá-la. Para além da instância cognitiva, está implicada nesse processo, a dimensão

compreensiva da formação que atribui significado às ações humanas, reconhecendo a abertura ao outro e ao diferente enquanto possibilidade de produção de novas metáforas da realidade.

Daí que o descrédito da tradição metafísica originado pela destranscendentalizaçãoⁱⁱ do fundamento absoluto e sua certeza inabalável na representação do objeto engendra a possibilidade da tradição se lançar no âmbito da linguagem. Tal projeção abre terreno para a pluralidade de perspectivas o que, por um lado, permite colocar em cheque a verdade única, segura e inquestionável da tradição e, por outro, provoca cada um a descobrir e pavimentar a trilha de seu pensamento, buscando, em diálogo com o outro, restabelecer os contornos compreensivos de sua formação. Por isso que a compreensão não resulta da imposição, mas de acordos estabelecidos entre os interlocutores na arena pública.

Desse modo, o declínio da tradição, seja ela sagrada ou profana e que, até então, engendrava de forma planejada a tomada de palavra ou de escrita, traz à tona a possibilidade da narrativa se apresentar de maneira híbrida, sem uma ancoragem fixa. Assim, a dimensão qualitativa dessa situação, subsequente ao esgotamento da tradição da filosofia metafísica, é que ela permite olhar o passado com novos olhos, para além de prescrições ou receituários de uma determinada tradição como, por exemplo, do formalismo ou do *apriorismo*. O distanciamento a esse tipo de tradição possibilitaria dispor da fecundidade das experiências originárias, desses tesouros ainda não polidos pela tradição.

A reconstituição das experiências políticas ocultadas pela tradição

No projeto de retirar da prática os preconceitos metafísicos, Arendt buscou remover os fenômenos da ação política, a fim de fazer brotar a participação ativa nos negócios públicos. Nessa intenção, declara: “juntei-me inequivocadamente às fileiras daqueles que, já há algum tempo, vêm tentando desmontar a metafísica e a filosofia com todas as categorias” (ARENDR, 2009, p. 159). No entanto, o processo de desconstrução dos fundamentos metafísicos não se resumia a mero abandono dos conceitos da tradição, mas na tarefa de repensá-los hermeneuticamente, a fim de chegar às suas fontes originárias.

Ao repensar as articulações da *vita activa*, revisitaⁱⁱⁱ os testemunhos extrafilosóficos de Homero e de Tucídides que a ajudam a recuperar as bases

fenomênicas da *vita activa*, entendida por Arendt, como “a vida humana na medida em que se empenha ativamente a fazer algo” (Id., 2010, p. 26). No diálogo com essa cultura ela encontra a valorização da pluralidade de perspectivas entre as relações humanas, isto é, o sentido da ação política, pois

os gregos aprenderam a compreender – não a compreender um ao outro como pessoas individuais, mas a olhar sobre o mesmo mundo do ponto de vista do outro, a ver o mesmo em aspectos bem diferentes e frequentemente opostos (Id., 2007, p. 82).

Sob esse cenário, a *polis* alimentou suas raízes inserida na experiência daquilo que torna favorável ou válido aos homens viver em conjunto (Id., 2010, p. 245). Tal espírito projetou uma dupla função a *polis*. Em primeiro lugar, o cultivo com a multiplicidade das perspectivas, a fim de revelar aos homens em atos e palavras sua identidade singular e distinta. Em segundo lugar, remediar a futilidade da ação e do discurso, uma vez que a possibilidade de serem esquecidos era fortemente plausível.

Essa compreensão reconhece a disposição da *polis* como uma espécie de “memória organizada” (ARENDR, 2010, p. 247), uma vez que abria margem para que o ator, a partir de sua existência passageira, bem como sua grandeza efêmera, adquirisse uma forma autêntica. Tal contorno se produz pela possibilidade do intérprete ser visto, ouvido e, de modo geral, aparecer para a plateia de seus semelhantes que, fora da *polis*, se resumiria a uma atuação de curta duração.

Segundo essa interpretação, o que configura o espaço da *polis* é a organização da comunidade que resulta do agir e do falar em conjunto. A famosa expressão “onde quer que vás, serás uma *polis*” (Ibid., p. 248), não só se tornou a senha da colonização grega, mas exprimiu a ideia de que a ação e o discurso criam entre as partes um espaço capaz de situar os homens de forma intersubjetiva. Trata-se do espaço político, cujo cenário permite aos homens a condição de aparecer aos outros e a si mesmos como seres plurais em potencial, ao invés da mera satisfação em existir como coisas vivas ou inanimadas.

Essa experiência formativa mais ampla da *polis* aparece na objetividade de Tucídides e na imparcialidade de Homero. A objetividade é testemunhada na medida em que “Tucídides articula as posições e interesses das partes em conflito” (Ibid., p. 82). Nesse inesgotável fluxo de argumentos, segue Arendt, os gregos aprenderam a intercambiar seu próprio ponto de vista, sua própria “opinião” – o modo como o mundo lhes parecia e se abria (*dokeí moi*, “parece-me, donde *dóksa*, ou opinião”) – com os de seus concidadãos. Sob esse aspecto Gagnebin (1997, p. 33), destaca que Tucídides faz

uso de uma técnica bastante em moda na época: o debate oratório contraditório. Com a apropriação desse recurso, Tucídides transforma a técnica de *agôn logôn* (jogo, luta de discursos opostos) num instrumento de análise política. Graças à construção antilógica, ele pode apontar para os aspectos mais problemáticos de uma dada situação e desvelar a trama de poderes que aí se esconde.

Tal estratégia o lança para uma dimensão oposta a de Platão, que propõe o diálogo comum em vista de uma verdade única, recusando as antilogias que tornam qualquer conclusão substancial impossível, pois sempre precisam de um árbitro exterior, de um juiz que saiba compará-las e julgá-las. Em Tucídides, é na própria construção textual que este árbitro se revela ou habita: “é o leitor futuro a quem Tucídides fornece todos os elementos necessários de análise e de decisão através da colocação em cena de discursos contraditórios” (GAGNEBIN, 1997, p. 33). A técnica usada por Tucídides, dos diálogos conflitantes ou da luta de discursos opostos, aponta para uma dimensão crítica do processo pedagógico, na medida em que revela os diferentes interesses subjacentes ou ocultos de uma determinada conjuntura – seja ela política, cultural ou econômica –, contrapondo-se, assim, a uma visão neutra desses processos, como preconiza, por exemplo, o positivismo.

Já a imparcialidade é inaugurada por Homero ao analisar os movimentos da guerra, cujo âmbito compreensivo assume a multiplicidade de temas abordados, desde que discutidos na presença de outros. Dito de outro modo, a imparcialidade veio ao mundo quando Homero decidiu contar os feitos dos troianos não menos que os dos aqueus, e louvar a glória de Heitor não menos que a grandeza de Aquiles (ARENDR, 2007, p. 81; 2008, p. 227). A compreensão de imparcialidade se dá na capacidade de ver a mesma coisa, primeiro de lados opostos e depois de todos os lados. A imparcialidade homérica não apenas deixa para trás o interesse comum do lado de si próprio ou então do próprio povo, como ainda descarta a alternativa de vitória ou derrota, ou seja, da lógica do isto ou aquilo.

O que torna decisiva essa tese não é a possibilidade de distorção ou inversão de argumentos, mas a capacidade de ver as coisas de diferentes lados, isto é, politicamente. Disso resultam as múltiplas perspectivas que são proporcionadas pelo mundo, desde que um mesmo objeto seja considerado, apesar de sua unicidade, segundo a diversidade de pontos de vista. A compreensão de que todo tema tem tantos lados e pode aparecer sob tantas perspectivas quantas são as pessoas que o discutem é aproximada ao campo

político que, para os gregos, é o espaço comum a todos (*koinon*), no qual as coisas são reconhecidas em sua pluralidade.

A reflexão exposta por Arendt reforça a ideia de que o sentido político é fortalecido na medida em que vigora a valorização da pluralidade de perspectivas entre as relações humanas. Tal aspecto é a mola propulsora para que os seres humanos possam se compreender no mundo, ultrapassando o sentido de sua existência para além das barreiras reduzidas em interesses puramente cognitivistas, vitais ou individualistas. Ao considerar as relações entre os homens à maneira de vida da *polis*, ou seja, enquanto condição de aparecer aos outros e a si mesmos como seres plurais em potencial, ao invés da mera existência como coisas vivas ou inanimadas –, busca-se projetar a possibilidade de uma experiência intersubjetiva no campo da formação, porque está atestada no reconhecimento do outro.

É esse o sentido que Arendt extrai dos testemunhos extrafilosóficos de Tucídides e Homero. Isso porque seu significado se distancia do que é comum e habitual, deslocando o sentido das coisas a um patamar compreensivo. Tal deslocamento corresponde colocar em suspenso práticas cotidianas já familiarizadas com a rotina, os costumes, o hábito. O raio de alcance extrafilosófico aponta para uma dimensão qualitativa no campo da educação, porque sugere introduzir, no processo pedagógico, o olhar crítico, o questionamento, a fim de desnaturalizar e desocultar formas de vida petrificadas ou cristalizadas pela tradição. Assim, o extrafilosófico aparece como princípio que extrapola a estrita aplicação de regras sistemáticas de comportamento e de estilo de vida em suas formas de ser, pensar e agir, e se firma como manancial reflexivo de imaginação crítica e criativa.

A dimensão política como o outro da formação

Tomando como cenário a tendência predominante da atualidade de forte orientação a interesses econômicos e mercadológicos (GÖERGEN, 2011), impõe-se à educação o desafio de repensar sua função social crítica. Isso porque a inclinação da educação, pautada exclusivamente no modo de produção, conduz os processos pedagógicos de acordo com as demandas do mercado de trabalho e passa a operar como instrumento potencializador de preparo mercantil para o indivíduo atuar na sociedade.

Tal processo inverte a função, assim como também o sentido e a finalidade da educação. Assim, a função da educação se volta para atender unicamente as exigências

do mercado de trabalho cada vez mais produtivo, eficiente e competitivo, conduzindo a dimensão técnico-instrumental dos conhecimentos. A aproximação das tendências educacionais com o mundo do trabalho introduz no processo pedagógico nomenclaturas como domínio e gerenciamento a serviço da lógica da explicação, da previsão e do controle, o que contorna a formação do chamado capital humano como a principal finalidade da educação. Nesse âmbito, o sentido ou o valor da educação imprime uma dimensão puramente econômica ao processo, voltado a atender às necessidades da sociedade capitalista. Logo, os assuntos humanos, seja no âmbito social ou pedagógico, orientados por interesses econômicos e mercadológicos marcam uma “tendência individualizante e personalista que caracteriza certa deserção da *res publica*. O *homo psicologicus* e *economicus* impõe-se ao *homo politicus*” (GÖERGEN, 2011, p. 127, grifos do autor).

Em suma, é possível deduzir que essa tendência configura um cenário que, por um lado, remete ao declínio dos ideais e dos valores públicos e, por outro, impõe os desejos do eu e os interesses individuais. Tais indicativos apontam, portanto, na direção de um encolhimento da esfera pública que vem acompanhado de uma correspondente adaptação funcional em torno das necessidades da vida.

Ao analisar a ênfase das necessidades vitais^{iv}, Arendt traz as implicações decorrentes para a esfera pública e privada. A raiz de tal inclinação está localizada na ascensão da esfera social no mundo moderno, que regula as relações humanas segundo o critério da necessidade. Trata-se de uma sociedade voltada unicamente para a garantia da vida e “deriva sua força do fato de que, por meio da sociedade, o próprio processo da vida, foi de uma forma ou de outra, canalizado para o domínio público” (ARENDR, 2010, p. 55). Assim, a força canalizante do domínio social, no qual o processo da vida estabeleceu o seu próprio âmbito público, desencadeou um crescimento artificial, por assim dizer, do natural. E é justamente contra esse crescimento – e não meramente contra a sociedade, “mas contra um domínio social em constante crescimento – que o privado e o íntimo, de um lado, e, de outro, o político (no sentido mais restrito da palavra) mostram-se incapazes de se defender” (Ibid., p. 57). Ela compreende que a ascensão artificial do natural equivale ao aumento acelerado da produtividade do trabalho, ou seja, à ênfase que o âmbito da necessidade e do consumo adquire na moderna sociedade.

No entanto, a promoção do trabalho à estatura de coisa pública, longe de eliminar o seu caráter de processo circular e monótono, transformou-o em progressivo desenvolvimento, alterando de maneira profunda os modos de vida da sociedade. Daí porque Arendt critica a ideia de que, em nenhuma outra esfera da vida, “atingimos tamanha excelência quanto na revolucionária transformação da atividade do trabalho” (Ibid., p. 58), a ponto de o próprio significado verbal do termo (enquanto fadiga e penas) redundar em uma perda de sentido. Ainda que o trabalho seja de extrema necessidade à manutenção da vida, “a última coisa a esperar dele seria a excelência” (Ibid., p. 59). Isso porque, explica ela, a excelência em si, *arete* para os gregos ou *virtus* para os romanos, exigia a presença dos outros, já que era reservada ao domínio público, “em que uma pessoa podia sobressair-se e distinguir-se das demais” (Ibid., p. 59).

Com a perda do espaço público, a condição de igualdade, que apenas a liberdade pública pode construir, corre o risco de ser apagada, eliminando, assim, o sentido da excelência em si, que constituía, tanto para os gregos como para os romanos, o espaço de valorização do outro, pois o público constitui a arena em que a virtude humana pode aparecer em sua diferença.

Ao estabelecer os critérios para o âmbito da esfera pública a partir de interesses privados, por exemplo, os assuntos humanos passam a ser regidos pelo plano da manutenção ou da necessidade. Isso não acarretaria grandes problemas se o espaço público fosse simplesmente uma associação expandida do privado, em que os homens permaneceriam no âmbito da funcionalidade, da necessidade ou então na condição de *animal laborans*.

No entanto, a inclinação do social como regulador das relações humanas remete à perda da liberdade que se dá no espaço público, em que se situa o âmbito da igualdade. Tal perda compromete, assim, a capacidade de discernimento do viver como um ser distinto e único entre iguais e que é revelada pelo discurso e pela ação.

O problema todo é que, do ponto de vista das necessidades, os homens não são iguais, mas rigorosamente idênticos. E as atividades que em torno delas são realizadas prescindem dessa sociabilidade especificamente política, dada pela ação e pelo discurso. São atividades que apenas relacionam o homem consigo mesmo nessa espécie de metabolismo com a natureza, por onde a sobrevivência se realiza enquanto consumo (...) e que têm como medida exclusiva as necessidades de cada um (TELLES, 1990, p. 09).

Nesse caso, as necessidades vitais marcam os critérios e as medidas das regulações humanas e reafirmam uma tendência individualizante e personalista de estilo

e comportamento de vida. Desse modo, ideais e objetivos educacionais vinculados ao cultivo de virtudes públicas como, por exemplo, a solidariedade, a justiça, a integridade, o respeito, “passam a ocupar um lugar secundário em relação ao desenvolvimento de competências e capacidades individuais ou àquilo que, com precisão, se convencionou chamar de capital humano” (CARVALHO, 2008, p. 02). O risco de tais programas pedagógicos incide no empenho em imprimir uma marca econômico-utilitarista à educação, deslocando a formação nos moldes de uma perspectiva unilateral e, portanto, reducionista.

Essa trama opera com a substituição do sentido político da formação para seu valor de mercado. Como consequência, a iniciação numa herança histórico-cultural, como, por exemplo, a Filosofia ou a Poesia, é desvirtuada com a transferência para um capital cultural privado, cujo efeito pode redundar em processos pedagógicos distantes da dimensão crítica e formativa como defendida por Tucídides e Homero, por exemplo.

Em termos curriculares, os conteúdos passaram a ser arquitetados como meios para a aquisição de competências e habilidades e, não, como objetivos do ensino e da formação como um fim em si mesmo. A ênfase adotada no teor das iniciativas curriculares contorna a constituição do currículo que se pauta em parâmetros e processos de avaliação com o foco exclusivo nos resultados, no produto final. Nesse caso, os processos de ensino e de aprendizagem se voltam para desenvolver as capacidades conteudísticas, simplesmente.

O cerne da questão é que os conteúdos escolares não mais são concebidos como um bem em si, cuja apropriação é parte da constituição do Sujeito e de sua identidade com o mundo público, mas como algo que pode vir a lhe trazer benefícios secundários. Daí porque à medida que ganha valor como capital humano, a ação educativa perde sentido como experiência de compartilhar um mundo comum e público (CARVALHO, 2008, p. 11).

Ao tomar como princípio o valor do capital humano, a ação educativa reduz a formação à sua utilidade, isto é, para o desenvolvimento econômico e tecnológico, resultando, assim, numa formação técnico-instrumental. Um exemplo de efeito de como opera o plano instrumental em espaços formativos, refere-se à autonomia das instituições na medida em que decidem, por si próprias, projetos ou interesses que influem na coletividade. Nesse sentido, tomam dimensão prática e ilustrativa da questão em pauta, as pesquisas científicas da área da ciência que tratam de investigar os rumos da vida do homem e do mundo sem, muitas vezes, debater o assunto no âmbito da esfera política. Caso não se respeite o espaço humano de participação e decisão dos cidadãos,

cuja identidade e sentidos “transcendem a lógica dos números, das equações, dos interesses econômicos, então as certezas científicas, a tecnicização e a instrumentalização da vida ameaçam a própria existência e, portanto o sentido do indivíduo-cidadão no mundo” (GÖERGEN, 2008, p. 812).

Tal disposição ao desenvolvimento econômico e tecnológico puramente, fere os princípios educativos que primam pela formação ampliada. Isso porque o mundo perde lugar para o processo vital e a educação corre o risco de se transformar numa função desse processo. “Para o processo vital, os novos podem ser úteis ou não; de todo modo, o que importa é sua funcionalidade. É contra essa lógica que Arendt nos alerta” (ALMEIDA, 2011, p. 232). Ao espelhar essa tendência, o campo da educação torna-se, na verdade, palco de instrumentalização pessoal que cultua sujeitos aptos para competir no interior de um sistema reduzido ao consumo. A condução de tal postura pedagógica assume, assim, o posto do método positivista, que exulta a neutralidade, o conformismo e a padronização. Apagando as contradições, dispensa o pensar crítico e concentra-se no individualismo.

Tal tendência também desvirtua o compromisso do professor, que assume a responsabilidade coletiva pelo mundo. Para o professor, a criança, na medida em que é recém-chegada e em estado de vir a ser, possui um duplo aspecto: por um lado, pela vida e desenvolvimento da criança, e, por outro, pela conservação e renovação do mundo.

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos (ARENDDT, 2007, p. 235).

É nesse contexto que se insere a alusão ao conceito de *amor mundi*^v no campo da formação, na medida em que congrega horizontes formativos mais amplos – já que está pautada na responsabilidade que o professor assume pelo mundo, contrária à formação estritamente cognitiva – que consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca dele.

Daí que a responsabilidade social das instituições formativas (sejam elas escolas, universidades, entre outros espaços formativos) não se resume, portanto, em sua adaptação às demandas das funções ou necessidades vitais e urgências do mundo econômico como, muitas vezes, somos inclinados a acreditar. Ao contrário, implica

assumir a responsabilidade de repensar os sentidos de ciência e tecnologia e, portanto, o sentido da própria investigação e da formação docente.

Sendo assim, a defesa da dimensão política na educação se dá pela aproximação à formação ampliada, pois lança perspectivas fecundas justamente por preservar a interação com o outro. Disso é possível depreender que a esfera política compreende o espaço de reconhecimento da pluralidade, rompendo com o círculo da contínua reposição do mesmo, do reducionismo ou da mesmice, abrindo as portas para o novo, para o inusitado.

Se com os gregos aprendemos “a olhar sobre o mesmo mundo do ponto de vista do outro, a ver o mesmo em aspectos bem diferentes e frequentemente opostos” (ARENDT, 2007, p. 82), podemos dizer que o mundo que temos em comum é considerado “sob um infinito número de ângulos, aos quais correspondem os mais diversos pontos de vista” (Ibid., p. 82). À luz da dimensão política, o sentido do mundo comum^{vi} se constitui no espaço de valorização das diferenças, na contramão ao elogio do solipsismo. Por isso a importância de acender o diálogo entre o mundo comum e a educação, como dimensão qualitativa no campo da formação.

A figura do *storyteller* na formação docente: a outra margem de compreensão?

Se o acesso às camadas originárias da cultura greco-romana possibilitou a descoberta da esfera política, isto é, do mundo comum como o espaço de reivindicação das diferenças, pergunta-se: em que medida é possível aproximar a figura do *storyteller* ao horizonte comum da formação em tempos de ruptura com a tradição?

Face ao processo de ruptura com a tradição, isto é, da decadência das doutrinas tradicionais, é possível localizar, com Arendt, um momento propício para o campo da formação. A formação não se ancora mais em fundamentos firmes e seguros, mas no reconhecimento da diversidade das experiências humanas. Ao reconhecer o outro em sua diferença é possível pensar uma formação que se pauta numa relação intersubjetiva, da relação sujeito-sujeito, recusando, assim, o modelo representacional ou epistemológico, cujo pressuposto se pauta numa relação sujeito-objeto. Nesse caso, enquanto distanciamento de si e abertura ao outro, a compreensão da formação não depende de uma consciência solitária - porque não tem mais uma base transcendental como previa a metafísica da consciência -, mas da abertura ao estranho e ao diferente –

porque asseguradas pela simetria de oportunidades dos envolvidos no diálogo, ou ainda, livre da comunicação sistematicamente distorcida.

Um exemplo de efeito desse tipo de diálogo é a recusa aos mecanismos impositivos que condicionam a estilos, atitudes e comportamentos homogeneizantes, como é o caso, no plano social, da indústria cultural e da sociedade de consumo. No âmbito pedagógico, pode-se citar as tendências instrumentalistas que, na medida em que buscam fixar habilidades ou uma formação técnica, nublam o compromisso de uma formação cultural e ética na educação.

Na medida em que se realiza inscrita na intersubjetividade a formação docente incorpora uma narrativa mais ampla do processo pedagógico, agregando as modalidades do horizonte filosófico-cultural. Tal entendimento reconhece, por exemplo, que as tensões existentes na esfera social e educacional exigem um esforço intersubjetivo, como tentativa de possíveis soluções. A dimensão intersubjetiva permite à educação superar as narrativas individualistas, na medida em que o diálogo é reafirmado entre as diferentes culturas. Nesse cenário o professor é convidado a promover uma prática pedagógica para além dos aspectos cognitivos e das fronteiras intraescolares, incluindo as esferas sociais mais amplas, estabelecendo uma relação crítica, ética e estética do sujeito com a sociedade que o cerca.

A formação do professor é deslocada da condição de “juiz da razão” ou produtora de verdades últimas como ainda na função de representação das coisas, e, portanto, centrada numa natureza metafísica, para o contexto da linguagem, na tentativa de preservar a diversidade das experiências humanas.

Ao expor o movimento comunicativo que possibilita ao homem novas compreensões, Gadamer diz que:

A linguagem da filosofia sempre comporta algo de inadequado e que, na sua intenção, persegue sempre mais do que pode ser encontrado em seus enunciados e do que pode ser traduzido à palavra. As *palavras* que servem de conceitos, cunhadas e transmitidas nela pela filosofia, *não são marcas e sinais fixos que designam algo unívoco* como acontece no sistema de símbolos da matemática, da lógica e em suas aplicações. *As palavras brotam do movimento comunicativo da interpretação que o homem faz do mundo, e que se dá na linguagem.* Movidas e transformadas por esta interpretação, as palavras se enriquecem, alcançam novos contextos que recobrem os antigos, resguardam-se num quase esquecimento para tornar à vida em ideias novas e questionadoras (GADAMER, 2007, p. 137, grifos nossos).

Enquanto caminhos que se movem livres por terrenos abertos ao diferente e ao estranho, a prática discursiva questiona as bases rígidas, fixas e predeterminadas que

buscam fundamentar o campo da formação. Por isso, predeterminações idealizadoras dos processos pedagógicos, como, por exemplo, o dogmatismo, com os perigos da absolutização de padrões, e a rigidez, com os riscos de perda da liberdade do pensamento, entram em conflito quando a linguagem traz à tona diferentes visões de mundo, permitindo outros sentidos para a educação pelo próprio movimento dialógico.

Ao aproximar a perspectiva intersubjetiva na formação do professor à luz da figura do *storyteller* é possível extrapolar o modelo representacional ou epistemológico que predomina na tradição filosófica ocidental. Nesse caso, a formação do professor no espírito do *storyteller*, a exemplo de Homero e Tucídides, se situa em parâmetros que se abrem aos conflitos e à imparcialidade, uma vez que expõe as narrativas em vias multilaterais. Com isso, afasta-se de uma formação vinculada a um protótipo unidimensional, que se fecha em bases neutras e absolutas.

Para Arendt é o contador de histórias [*storyteller*], “que percebe e ‘faz’ a história” (2010, p. 240, grifos da autora). Com seu olhar retrospectivo e, portanto, distanciado do acontecimento, ele compreende o que a imprevisibilidade da ação revelou. Isso porque, independente do conteúdo, do espaço onde ocorreu - privado ou público -, da quantidade de pessoas envolvidas, o significado da ação se revela quando ela termina. Caso contrário, teríamos que admitir a ação caracterizada como uma peça manobrável, previsível e predeterminada. No entanto, não se trata apenas da mera impossibilidade de compreender de antemão ou prognosticar as consequências lógicas de um determinado ato. Se assim o fosse um computador eletrônico, exemplifica a autora, seria capaz de prever o futuro. O que está em questão é que a imprevisibilidade deriva da história que, como efeito da ação, é inaugurada logo que passado o instante transitório, efêmero da ação. Para evidenciar melhor esse assunto, a autora contrapõe o modo de como opera a fabricação em relação à ação. Na fabricação, a luz sobre a qual se julga o produto final provém da imagem ou do modelo projetado e percebido de antemão pelo olhar do artífice, ao passo que na ação, a luz que ilumina os processos da ação, se manifesta quando eles terminam, pois a ação não é previsível, tampouco possível de prescrição ou ainda de programação.

Desse modo, o relato que os atores revelam, embora, em alguns casos, constitua versão legítima de suas intenções, finalidades e motivos, passa a se tornar fonte de material produtivo nas mãos do historiador. Por isso, o que o contador da história narra “deve necessariamente estar oculto para o próprio ator, pelo menos enquanto este último

estiver empenhado no ato ou enredado em suas consequências, pois, para o ator, a significação do ato não está na estória que dele decorre” (Ibid., p. 240). Ainda que as estórias reflitam o resultado inevitável e imprevisível da ação, não é o ator, mas, sim, o contador da estória que percebe a estória. Com isso, ela reafirma a imprevisibilidade da ação e o manancial reflexivo que dispõe o contador de histórias.

É sob essa compreensão que o *storyteller* se distancia do acontecimento massificado, por meio da capacidade de abertura que a narrativa provoca. Essa dimensão pode lançar uma importante luz sobre a formação docente. Nesse caso, os contornos da formação docente, pela via da narrativa, se justificam pela busca de bases compreensivas, não se estabilizando em canais totalizantes.

O narrador, ao contrário do déspota totalitário que renuncia a qualquer juízo pessoal, possui um ‘saber oculto da conjuntura’, capta ‘instantâneos fotográficos’ do presente, transformando o que é familiar em estrangeiro e o que é estranho e distante em familiar. Ato mágico e místico de apropriação de acontecimentos de outras épocas e lugares, esse ‘outro’ é um mesmo desdobrável, bem como sua narrativa requer a busca de um sentido infinito (MATOS, 2001, p. 96).

Sob esse horizonte, o tratamento com a questão da formação, à luz do *storyteller*, não se orienta por narrativas neutras ou lineares, mas passa por uma reflexão que atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesse subjacente ou oculto à educação, à realidade social, a fim de transformar o que é familiar em estrangeiro e vice-versa.

Na educação, esse sentido abre as veredas para a escuta do outro, o que amplia as experiências compreensivas, no sentido de extrapolar os apoios rígidos do modelo utilitarista. Tal abertura, no campo da ação do professor, por exemplo, se estende como um convite e provoca os alunos a buscarem sua maneira de se relacionar com o mundo, permitindo ultrapassar as próprias reservas ou limitações. Nesse sentido, a formação se abre a narrativas voltadas para o reconhecimento do outro em sua diferença específica, isto é, da valorização das experiências plurais em contraponto às tendências cognitivistas, cujo pressuposto se pauta na ideia de que, para conhecer, é preciso dominar um objeto. Com isso, as concepções cognitivistas sujeitam os processos formativos ao controle e à padronização.

Esse panorama, na medida em que reconhece as dimensões plurais da realidade, projeta a formação docente no campo da figura do *storyteller*, que a exemplo dos poetas gregos, expõe as narrativas em vias multilaterais, a fim de “compreender o outro” a

partir de “aspectos bem diferentes e frequentemente opostos” (ARENDDT, 2007, p. 82). Dito de outro modo, por se distanciar de perspectivas uniformes, totalizadoras, a imagem do *storyteller* no campo da formação produz uma narrativa política preocupada em apresentar a multiplicidade de eventos.

Do entendimento de Aguiar (2001), o *storyteller* convida os atores a penetrar nas múltiplas facetas de um acontecimento, deixando livre para a abertura das várias posições. Com isso, não se empenha com a defesa de uma única tradição ou de um grupo específico. Ao contrário, assume o compromisso em legitimar o consenso conduzido pela “responsabilidade coletiva pelo mundo” (ARENDDT, 2007, p. 239), a fim de que o legado histórico-cultural não desapareça em favor de interesses privados e imediatos de uma minoria.

No entanto, diante de um mundo que está em crise, qual o legado que o professor apresenta aos novos na medida em que não podemos mais “recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos” (ARENDDT, 2007, p. 127)? A tarefa que Arendt compete à educação, de familiarizar a geração mais nova com as experiências e histórias constitutivas de um mundo comum, parece estar em descrédito na contemporaneidade. Isso porque, com o desmantelamento da tradição e sua certeza de julgamento, a orientação prática perdeu sua força, justificando a atual desorientação na vida cotidiana, que, em outros termos, significa a incapacidade de contar histórias. No entanto, se a crise da tradição provocou o esfacelamento da narração tradicional, isso não impede que, sob outro patamar, a narrativa seja contada. Distante da consistência da verdade transmissível da tradição (que é justamente o que está sendo colocado em cheque), a narrativa aparece agora como uma atividade que sabe rememorar do passado esparso sem, no entanto, assumir a forma obsoleta da história universal.

Assim, se essa crise, como afirmou Arendt, permite olhar o passado com novos olhos, sem o peso e a orientação de qualquer tradição, então a relação do homem com o mundo do passado e do presente é uma questão a ser respondida e não dada naturalmente ou então imposta arbitrariamente. Uma das possibilidades de estabelecer um vínculo com o mundo é contar uma história dele.

Transformar fatos em histórias exige certa distância do ocorrido, o olhar de quem não está diretamente envolvido nos acontecimentos que pedem decisões e ações imediatas. As histórias do mundo podem desempenhar um papel fundamental na educação. Nas narrativas, os alunos podem reconhecer suas preocupações e experiências e assim compreender que esse mundo lhes diz respeito (ALMEIDA, 2011, p. 231).

Disso resulta a importância da imagem do *storyteller* no campo da formação docente, no sentido de conduzir, via linguagem, o percurso da formação por sendas compreensivas. Daí que contar histórias sob a perspectiva da linguagem, isto é, enquanto escuta de si seduzida pela voz do outro, abre caminhos para cada novo ser humano contornar a trilha de sua formação, reafirmando a ideia de que a educação é um processo autoformativo mediado pela abertura ao outro.

Ao abrir as portas para a linguagem, enquanto fonte intersubjetiva de compreensão do mundo, novos acessos são introduzidos nos processos pedagógicos. Os tradicionais e/ou inovadores processos pedagógicos dividem espaço com as formas intersubjetivas da formação. Assim, ao lado de provas tradicionais, de testes de conhecimento, ou ainda da inserção de jogos concretos, abre-se espaço para o debate de temas pertinentes à realidade contemporânea, estabelecendo, por meio da prática discursiva, outra relação com a natureza, com a cultura e com as pessoas. Diante de suposições do tipo, “aprende-se decorando”, “aprende-se por meio de experiências ou de jogos”, aliam-se formas intersubjetivas de compreender as construções humanas sob a ótica da linguagem.

Ao reconhecermos a história pessoal enquanto produção intersubjetiva, isto é, entre os pares no espaço público das diferenças, a invenção pedagógica de contar histórias pode, por exemplo, ativar a dimensão compreensiva da formação, reafirmando a manifestação subjetiva singularmente distinta, revelada por meio do discurso. Em tal encontro, crenças, valores e preconceitos são agora lançados para a prática discursiva, reacendendo e incorporando outras compreensões à subjetividade. Nesse caso, as narrativas culturais, quando relatadas discursivamente aos outros, vinculam os princípios orientadores da ação humana em direção ao entendimento mútuo. Assim, o sujeito se reconhece como autor das ações, de sua vida, concebendo em si mesmo, pelo espelho do outro, uma identidade que ultrapassa os processos de socialização e os laços da tradição.

Destacar a construção da identidade do sujeito inserido na cultura e na história ao mesmo tempo em que resguardada sua singularidade passa pelo interior da via intersubjetiva. Da suposição de que, “cada um, para existir, conta-se uma história” (MAFFESOLI, 1996, p. 304), resulta a compreensão de que é o próprio sujeito que fixa o sentido às manifestações culturais postas e/ou vividas. Ao estender essa experiência

para a prática discursiva, relatando-as entre seus pares, ele interpreta tais situações em uma dimensão mais ampla. Dito de outro modo, embora pertencente a uma cultura, o sujeito afeta, mas também é afetado por ela, compreendendo-se intersubjetivamente nesse processo. Sendo assim, tal formação é constituída não como ato imperante de fixação conceitual, mas antes coaduna dimensões compreensivas enredadas pelos significados da cultura. Daí a justificativa em sublinhar o potencial pedagógico do contar histórias, pois experiências vividas são trazidas à tona e, em contato com outras narrativas, incorporam novas compreensões.

Por isso, quando Arendt afirma que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” (ARENDR, 2007, p. 247), ela quer expor que a formação do professor incorpora uma perspectiva para além do aspecto cognitivo, isto é, de “conhecer” os conteúdos, mas também de compreensão crítica desse processo como a relação do homem com a natureza, que se evidencia em temas recorrentes na atualidade, no que diz respeito à destruição das florestas ou do patrimônio dos recursos naturais não renováveis, por exemplo. “Se não se limitar à dimensão do ‘conhecer’, nem esquecer sua ‘responsabilidade do mundo’, a educação e o professor, readquire aquilo que parece estar perdendo: sua consubstancial dimensão política” (BRAYNER, 2008, p. 46). É aqui que se assenta a responsabilidade que os professores assumem pelo legado histórico-cultural, cujo comprometimento repousa na introdução dos jovens no mundo, a fim de que eles assumam, no seu devido tempo, a responsabilidade de conservá-lo e renová-lo.

Assim, em contraponto ao modelo representacional, a formação se dá na abertura ao horizonte histórico-político-cultural, um mundo comum, em que os sujeitos compartilham as orientações e os ideais da vida e de sociedades concretas. É justamente na relação intersubjetiva ou então na disposição livre ao outro que se ampliam os horizontes formativos. Sob esse âmbito é possível fazer referência à produção de vida na *polis*, não apenas como fruto de uma concepção teórica, mas reflexo da experiência de organização peculiar desse povo da antiguidade, que marca etimologicamente o conceito de política.

Aspectos conclusivos

No exercício hermenêutico de repensar os contornos da formação no contemporâneo, procurou-se, nesse trabalho, recuperar algumas reflexões extraídas da obra de Hannah Arendt à luz da metáfora do *storyteller*.

Ao empreender uma análise reflexiva das questões trazidas para a compreensão da formação, a figura do *storyteller* é aproximada ao sentido da dimensão política como o outro da formação. Essa articulação é alimentada ou justificada pela possibilidade intersubjetiva, isto é, de abertura ao estranho e ao diferente que ambas preservam. Se a defesa da dimensão política no campo da educação se dá pela aproximação à formação ampliada, pois lança perspectivas fecundas por preservar a interação com o outro, na figura do *storyteller* esse espírito político também se faz valer.

Se o modelo representacional ou epistemológico da subjetividade metafísica submete os processos formativos ao domínio e à padronização, a formação no horizonte da figura do *storyteller*, produz uma narrativa compreensiva que permite aos homens a condição de aparecer aos outros e a si mesmos como seres plurais em potencial, ao invés da mera satisfação em existir como coisas vivas ou inanimadas, tal como Arendt definiu o sentido compreensivo da política.

Nesse sentido, é importante destacar que, a exemplo da imparcialidade de Homero e da objetividade de Tucídides, a formação política do *storyteller*, assenta suas bases em referenciais reflexivos, abertos e imparciais. Desse âmbito o professor se transforma em um narrador na busca de compreender o mundo do ponto de visto do outro. Uma perspectiva distinta, por exemplo, daquelas tendências pedagógicas centradas nos aspectos utilitaristas e instrumentais, tendo como princípio o desenvolvimento de competências individuais e da formação técnica, esquecendo ou desvirtuando assim, a dimensão política, crítica e formativa da educação. Na qualidade de *storyteller*, o ofício compreensivo do professor aparece como um convite, em que cada um é desafiado a descobrir sua singular pertença no mundo sem perder de vista a preocupação com o outro, condição imprescindível na renovação do mundo comum.

Nessa perspectiva, a compreensão se dá pela reflexão intersubjetiva dos problemas do mesmo mundo. Aqui, o mundo não é compreendido quando apropriado abstrata ou tecnicamente, mas na sua relação com ele. Nesse acontecimento, os significados resultam de acordos estabelecidos entre os interlocutores que, abertos ao diálogo, reconhecem a posição do outro, questionando as ideias apresentadas como lógicas e naturais.

Na arte de comunicar as narrativas sem a ancoragem num ponto fixo, o professor busca promover a fertilização da imaginação, a conquista de novas perspectivas, ao invés do conformismo dos saberes pré-estabelecidos. Desse modo, na pretensão de

reavivar experiências comprometidas com o seu tempo se volta para o exercício da outra margem de compreensão da formação, aquela que faz referência à experiência de vida na *polis*. Isto é, naquele espaço em que vigora as relações intersubjetivas como possibilidade de superação do fluxo linear dos acontecimentos e da eterna reposição do mesmo para dar margem à invenção de elementos inusitados.

Referências

AGUIAR, Odilio Alves. Pensamento e narração em Hannah Arendt. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (Org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões memórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. *Filosofia e política em Hannah Arendt*. (Tese de Doutorado). São Paulo: USP, 1998.

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

ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

_____. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *A promessa da política*. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

_____. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. *A condição humana*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BICCA, Luiz. *Racionalidade moderna e subjetividade*. São Paulo: Loyola, 1997.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. *Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Liber, 2008.

CARVALHO, José Sérgio. O declínio do sentido público da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 89, p. 411-424, 2008.

DUARTE, André. *O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia no pensamento em Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: 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.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: Complementos e índices*. Tradução Enio Paulo Giachini. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2007.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GÖERGEN, Pedro. Educação superior entre formação e performance. *Avaliação*, Campinas: Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 809-815, nov. 2008.

_____. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Francisca E. S. (Org.). *Ética e formação de professores: política, autoridade e responsabilidade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-129.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico*. Estudos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. *Verdade e justificação*. Ensaios filosóficos. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Tradução Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MATOS, Olgária Chain Féres. O *storyteller* e o *flâneur*: Hannah Arendt e Walter Benjamin. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (Org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões memórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

STEIN, Ernildo. *Racionalidade e existência: o ambiente hermenêutico e as ciências humanas*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

TELLES, Vera da Silva. Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. *Tempo Social*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-11, 1990.

VATTIMO Gianni. A filosofia e o declínio do Ocidente. Tradução de Juremir Machado da Silva. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n.10, jun. 1999, semestral.

Submissão em 15/05/2012

Notas

ⁱ A fundamentação extrai a sua autocompreensão do procedimento das ciências, isto é, compreende a si mesma como uma espécie de conhecimento cuja tarefa é representar a essência das coisas, reduzindo, desse modo, o pensar ao seu aspecto cognitivo. O conhecimento filosófico, baseado na razão, radicaliza o comportamento cognitivo como tal, na medida em que leva a efeito a possibilidade da ciência ao buscar a verdade última. “Grau zero do ser e do conhecimento, o fundamento permite a Descartes e Leibniz dar ao princípio de pensamento o valor de um princípio de realidade e autoriza o projeto da fundamentação absoluta do conhecimento universal absolutamente legítimo que nos dê a um tempo a determinação completa da coisa e confira suficiência lógica ao corpus das proposições” (AGUIAR, 1998, p. 06-08).

ⁱⁱ A destrancendentalização foi responsável por desestabilizar o fundamento absoluto. Está relacionada a um paradigma mais amplo, denominado por Habermas, de pós-metafísico, em que a metafísica e sua fundamentação foram abaladas pelo desenvolvimento histórico. Tal desestabilização se deu em virtude da “consciência histórica” que traz à tona a reivindicação da contingência e da finitude, possibilitando entrar “em campo uma destrancendentalização dos conceitos tradicionais” (HABERMAS, 2002, p. 43). A valorização da dimensão contingente e histórica, antes retraídas pelo formalismo e o apriorismo, projeta a possibilidade da razão se apresentar finita e situada, conduzindo-se sob o reconhecimento do outro na contramão do pensamento ocidental, enquanto defesa do necessário e do universal.

ⁱⁱⁱ Por essa via se explica o retorno de Arendt ao passado como tentativa de questionar as bases rígidas e doutrinárias, cuja estrutura estava alicerçada na tradicional hierarquia de transmissão dos conteúdos. É importante esclarecer que o retorno arendtiano ao passado político greco-romano e à própria tradição não opera, conforme Duarte (2000), segundo o modelo de imitação dos antigos ou de aplicação da sabedoria política como condição para renovar o presente.

^{iv} As necessidades vitais estão relacionadas, para Arendt, à atividade do trabalho (*animal laborans*), especificada por ela ao apontar fenomenologicamente as três atividades básicas da condição humana. Além da atividade do trabalho, ela também descreve a atividade da fabricação (*homo faber*), que produz os artefatos duráveis à morada humana, e a ação e o discurso (*zōon politikon*), que correspondem ao processo de humanização do homem político, na medida em que participa da vida organizada pela comunidade.

^v O conteúdo do *amor mundi* é a responsabilidade, compreendida como resposta a, cuidado de, condução para, adesão a, decisão por dizer sim. “Se há alguma possibilidade de ensinar para o *amor mundi*, cabe antecipar, ela reside no compromisso e na responsabilidade pelo mundo traduzida naqueles que o apresentam” (CORREIA, 2010, p. 819).

^{vi} Para Arendt, nas condições de um mundo comum, a realidade não é garantida pela natureza comum de todos os homens que o constituem; mas antes, pelas diferentes posições e da resultante variedade de perspectivas do mesmo objeto. Na medida em que não se pode mais discernir a mesma identidade do objeto, nenhuma natureza humana comum, tampouco o “conformismo artificial de uma sociedade de massas, pode evitar a destruição dos muitos aspectos nos quais ele se apresenta à pluralidade humana” (ARENDRT 2010, p. 70-71). Isso ocorre, conforme exemplifica, nas condições de “isolamento radical, no qual ninguém mais pode concordar com ninguém, como geralmente ocorre nas tiranias” (Ibid., p. 71). Nesse caso, os homens tornam-se inteiramente privados de ver e ouvir os outros, como ainda, desprovidos de ser vistos e ouvidos por eles. Por isso que acabam prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular, que continua a ser singular, ainda que, a mesma experiência seja multiplicada inúmeras vezes.