



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAR SEM CORRIMÕES?
A FORMAÇÃO EM TEMPOS DE RUPTURA
COM A TRADIÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Cristiane Ludwig

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

**EDUCAR SEM CORRIMÕES?
A FORMAÇÃO EM TEMPOS DE RUPTURA
COM A TRADIÇÃO**

Cristiane Ludwig

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de
Doutora em Educação

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

**Santa Maria, RS, Brasil
Abril, 2013**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ludwig, Cristiane

Educar sem Corrimões? A Formação em Tempos de Ruptura com a Tradição / Cristiane Ludwig.-2013.

190 p.; 30cm

Orientador: Amarildo Luiz Trevisan

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Dessensorialização 2. Formação 3. Mundo comum 4. Pensamento sem corrimão 5. Contador de histórias I. Trevisan, Amarildo Luiz II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese

**EDUCAR SEM CORRIMÕES?
A FORMAÇÃO EM TEMPOS DE RUPTURA
COM A TRADIÇÃO**

elaborada por
Cristiane Ludwig

Como requisito para obtenção do grau de
Doutora em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Amarildo Luiz Trevisan, Dr. (UFSM)
(Presidente/ Orientador)

Lílian de Aragão Bastos do Valle, Dra. (UERJ)

Claudio Almir Dalbosco, Dr. (UPF)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)

Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)

Noeli Dutra Rossatto, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 05 de abril de 2013

*Somente o poeta juntou as ruínas
De um mundo desfeito e de novo o fez uno
Deu fé da beleza nova, peregrina,
E, embora celebrando a própria má sina,
Purificou, infinitas, as ruínas:
Assim o aniquilador tornou-se mundo.*

R. M. Rilke

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me possibilitar *aparecer* no mundo;

Ao orientador Prof. Dr. Amarildo, pelo olhar hermenêutico, pela compreensão e pela palavra de confiança nos momentos em que a *mente vagueia na escuridão*;

Aos professores da banca examinadora - Profa. Dra. Lílian de Aragão Bastos do Valle, Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco, Profa. Dra. Elisete M. Tomazetti, Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio, Profa. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira, Prof. Dr. Noeli Dutra Rossatto -, que apostaram na ideia do projeto e lançaram importantes pistas para sua ampliação;

Aos meus pais, Romeu e Elena, e aos meus irmãos, Simone, Marcelo e Deise, pelo *amor* e apoio incondicional de sempre;

Ao Samuel e à Pami pelo sempre alegre e carinhoso *acolhimento* ainda que em dias nebulosos;

À Maiane L. H. Ourique, pelos *conselhos* e incentivos e um exemplo enquanto pessoa e profissional a se seguir;

Ao grupo de pesquisa *GPFORMA*, pelas experiências formativas compartilhadas e a amizade construída para além dos contextos acadêmicos;

Aos amigos *distantes* e *presentes* (especialmente falando), em especial, à Elenir de Fátima Cazzarotto Mousquer, pela *escuta* e pelo *cuidado*;

Aos amigos do Parque da Medianeira, pela amizade e o amor em comum aos amigos fiéis;

À coordenação do curso, pela orientação nos trâmites disciplinares e curriculares do curso;

À Capes, pelo auxílio financeiro concedido, indispensável para a escrita da tese.

Resta manifestar meus sinceros agradecimentos e minha grande admiração.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAR SEM CORRIMÕES? A FORMAÇÃO EM TEMPOS DE RUPTURA COM A TRADIÇÃO

AUTORA: Cristiane Ludwig
ORIENTADOR: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan
Santa Maria, 05 de abril de 2013.

Este trabalho procura analisar o pensamento de Hannah Arendt como elo hermenêutico de compreensão da formação, diante do diagnóstico de ruptura com a tradição. Ao tomar, como pano de fundo, as operações de reviravolta do quadro categórico da tradição, que desestabilizaram os fundamentos rígidos do pensamento, produzindo a crise na educação, lança-se a ideia da atividade de pensar por dessensorialização como um recurso hermenêutico no campo pedagógico. Esse ato implica em contar com a experiência do real, mas não se submeter totalmente a ela; caso contrário, não haveria atividade do pensamento. Esse ocorre no contato e, ao mesmo tempo, no afastamento da experiência. Entretanto, para que haja a dessensorialização, é preciso a invenção pedagógica de contar histórias, por exemplo. Para isso, busca-se recuperar algumas reflexões extraídas, principalmente, de sua obra *A Vida do Espírito*, concentrando-se na interpretação da proposta de conservação como essência da educação, à luz da metáfora do *pensamento sem corrimão*. Sob esse horizonte, pergunta-se: de que modo a perspectiva de Hannah Arendt – do pensamento preocupado com a conservação do passado – ainda pode energizar o espírito da formação na contemporaneidade? Para além da esfera cognitiva dos sentidos – direcionados ao conhecer –, a ideia da atividade do pensar auxilia no redimensionamento do sentido da educação para um patamar mais compreensivo. Tal cenário também reposiciona as dicotomias das teorias pedagógicas, divididas historicamente entre o apelo à educação nova ou a volta à tradição. Nesse sentido, a formação do professor, para além de se conduzir pela autoridade em nome da disciplina ou pelos interesses dos alunos, orienta-se *entre* ambas as posições, abrindo, assim, novas possibilidades compreensivas. Ao tornar presente o que se encontra ausente dos sentidos e da experiência, a atividade de pensar por dessensorialização traz à tona, sob a perspectiva da linguagem, o olhar e a voz do estrangeiro – tão cara aos processos formativos – na imagem do contador de histórias, que convida seus ouvintes a refletir, a ponto de cada um tomar uma posição e iniciar algo novo. Apesar da ruptura da tradição, a inspiração na natalidade dos novos e o compromisso com o *amor mundi* provocam a educação a sair do confinamento das dicotomias e dos modismos, ocasionado justamente por não escutar a sua voz, em virtude da sua queda. A capacidade de criar possibilidades pela natalidade e pelo *amor mundi* (re)acende o diálogo entre Filosofia e Educação no horizonte do mundo comum a todos.

Palavras-chave: Dessensorialização. Formação. Mundo comum. Pensamento sem corrimão. Contador de histórias.

ABSTRACT

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCATE WITHOUT HANDRAILS? THE FORMATION IN BREAKING TIMES WITH TRADITION

AUTHOR: Cristiane Ludwig
ADVISER: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan
Santa Maria, April 05th, 2013.

This dissertation seeks to understand Hannah Arendt thought as hermeneutical link of formation comprehension, in face to the situation of breaking with tradition. Taking, as background, the turnaround operations of the category framework from the tradition, that destabilize the strict underpinnings of the thought, producing a crisis in education, it is brought the idea of the activity of thinking by dis-sensorialization as a hermeneutical resource in pedagogical field. This act implies in taking into account the real experience, but does not submitted to it at all; otherwise, there will not activity of the thought. This last occurs by experience contact and, at the same time, disengagement. Nevertheless, in order to have dis-sensorialization, it is necessary the pedagogical invention of telling stories, for example. For that, it is sought to recover some reflections from her work *A Vida do Espírito*, focusing on the understanding of the proposal of conservation as education essence, in light of the metaphor of the thought without handrails. Under this condition, it is asked: how the Hannah Arendt perspective – of the thought worried about past conservation – can yet give stimulus to the contemporary formation? Beyond the cognitive sphere of the senses – directed to know –, the idea of the activity of thinking helps in the resizing of education meaning to a more comprehensive place. Such condition also replaces the dichotomies of pedagogical theories, divided, historically, between the attraction from the new education and the coming back of the tradition. In this sense, the teacher formation, beyond be conducted by the authority to assure the discipline or the students interests, receives orientation from both positions, bringing thus, new comprehensive possibilities. Turning present what is in absence to the senses and the experiences, the activity of thinking by dis-sensorialization makes arise, under language perspective, the stranger gaze and voice – so precious to formative processes –, at the storyteller image, that invites his hearers to reflect, making each one takes a decision and begin something new. Despite of the breaking with the tradition, the inspiration in the youngsters' birth and in the commitment with the *amor mundi* lead the education to go away from the confines of dichotomies and modes, caused by not listen to his voice, due to its fall. The capacity of creating possibilities by the youngsters' birth and the *amor mundi* (re)kindle the dialogue between Philosophy and Education at the horizon common to everybody.

Keywords: Dis-sensorialization. Formation. Common World. Thought without handrail, Storyteller.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	08
CAPÍTULO I – O PROJETO DA MODERNIDADE NO LIMAR DA AÇÃO: PROMESSAS E CONTRATEMPOS	21
1.1 O projeto da modernidade: entre técnica e ação	23
1.2 O conceito de <i>vita activa</i>	33
1.3 Os vestígios do pensamento moderno no conceito de <i>vita activa</i> sob a marca do trabalho, da fabricação e da ação	36
CAPÍTULO II – A TRADIÇÃO E A ÉPOCA MODERNA SOB A CRÍTICA DE KIERKEGAARD, MARX E NIETZSCHE	53
2.1 As reviravoltas da tradição sob o olhar de Kierkegaard, Marx e Nietzsche	56
2.2 O mapa categórico da tradição à luz da atividade do pensar.....	66
CAPÍTULO III – O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DIANTE DA CRISE DA AUTORIDADE E DA TRADIÇÃO	77
3.1 A gênese das noções de privado e público e a diluição no social	81
3.2 A invenção e o fim da tradição e da autoridade	89
3.3 A natureza da crise no campo da educação	98
3.4 A preservação da autoridade na cultura romana: aproximações com o clássico	107
CAPÍTULO IV – A RECONSTITUIÇÃO DOS FRAGMENTOS POLÍTICOS ESQUECIDOS NO PASSADO	114
4.1 Os testemunhos extrafilosóficos de Tucídides e Homero	117
4.2 A escuta ao passado sob o chamado da hermenêutica	125
4.3 A dimensão política como o Outro da formação	132
CAPÍTULO V – O SENTIDO DA EDUCAÇÃO À LUZ DA METÁFORA DO “PENSAMENTO SEM CORRIMÃO”	138
5.1 As reviravoltas teóricas no campo da educação	140
5.2 A operação de dessensorialização no campo educativo	150
5.3 A natalidade e o <i>amor mundi</i> no horizonte da formação	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	180

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conta-se que Orfeu desceu ao Hades para resgatar sua esposa morta e disseram-lhe que poderia tê-la de volta, sob a condição de que não a olhasse, enquanto lhe seguia. Mas, quando se aproximaram do mundo dos vivos, Orfeu olhou para trás e Eurídice imediatamente desapareceu.

O velho mito eternizado pelos personagens Orfeu e Eurídice configura, de modo lacônico, o que acontece quando o processo do pensamento chega ao fim no mundo da vida comum: *todos os invisíveis tornam a sumir*. Ao se referir aos objetos invisíveis, que pertencendo ao mundo das aparências, são trazidos à nossa presença pela lembrança ou pela antecipação, Arendt (2009), recorre ao mito para ilustrar a dimensão compreensiva do modo de como opera o processo de dessensorialização e o contorno que assume essa dimensão no campo da educação.

Assim, no tempo que o sujeito das ciências humanas não é mais entendido como objeto dado naturalmente ou de forma divina, mas se constitui em sua historicidade (GADAMER, 1999), como pensar a formação diante da ruptura com a tradição? Sob o pano de fundo desse contexto, de que modo a perspectiva de Hannah Arendt – do pensamento preocupado com a conservação – ainda pode energizar o espírito da formação na contemporaneidade? Ainda, se, como ela mesma diz, o problema da educação no mundo moderno se assenta no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão da autoridade, nem da tradição, e, apesar disso, ser obrigada a caminhar em um mundo que não é orientado pela autoridade, tampouco pela tradição, que lições podem ser extraídas desse cenário para o contexto educacional na contemporaneidade? Enfim, é possível, ainda, educar num mundo *sem corrimões*?

O trabalho, de cunho bibliográfico, procura analisar o pensamento de Hannah Arendt, como elo hermenêutico de compreensão da formação. 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 tomar a metáfora do *pensamento sem corrimão*, lançada por Arendt, ponderamos sobre a possibilidade de compreender a formação sob uma dimensão pós-metafísica. Por essa via, evidenciamos o *pensar sem corrimão* enquanto um

princípio educativo que acolhe a linguagem como fonte intersubjetiva de compreensão do mundo. Isso implica, no campo formativo, colocar em evidência concepções que partem da apreensão preexistente ou ainda da experiência concreta do real para um modo de compreender a construção da identidade do sujeito em meio às relações intersubjetivamente estabelecidas. Nesse caso, o sujeito não relega a experiência do real, mas, antes, deixa-se conduzir pelas múltiplas realidades que se abrem na linguagem.

Daí seu caráter intersubjetivo, pois a linguagem não se consome na instrumentalização ou dominação da experiência do real, mas antes, esforça-se em significá-la. Tratar a experiência da linguagem como constitutiva da formação humana e sua relação com o real implica distanciar-se de qualquer concepção de sujeito ou de mundo que se pretenda fixar de forma prévia ou concreta diante dos contornos intersubjetivos produzidos pela linguagem e, que, portanto, não suportam uma metáfora única da realidade.

É sob o pano de fundo do paradigma da linguagem que é possível incluir, nesta proposta, a ideia da atividade de pensar por dessensorialização como um recurso hermenêutico no campo pedagógico. Isso porque, na medida em que trata a experiência do real no seu distanciamento a ela, a atividade de pensar por dessensorialização redimensiona as dicotomias das teorias pedagógicas, divididas historicamente entre o apelo à educação nova ou a volta à tradição.

Nesse sentido, a formação do professor, para além de se conduzir pela autoridade em nome da disciplina ou pelos interesses dos alunos, orienta-se entre ambas as posições, instaurando, assim, novas possibilidades compreensivas. Sob esse horizonte, defendemos que essa atividade do pensar dessensorializado abre espaço de reconhecimento *entre* as dicotomias propostas pelas teorias pedagógicas como instância possível de inauguração do novo.

Sendo assim, convém ainda expor que, ao conduzir a temática pelo sentido de uma interpretação hermenêutica, não é foco ou intenção da investigação oferecer uma proposta de caráter aplicativo à escola ou então às teorias pedagógicas, tampouco à formação do professor.

Ao diagnosticar o problema, o que buscamos evidenciar, na verdade, aponta na direção de princípios que sirvam de fonte para inspirar as reformas em todos estes campos, especialmente na formação docente. Desse modo, a aplicabilidade

de tais princípios cabe ser operacionalizada por áreas como a didática, o currículo, entre outros. Isso porque essas áreas trazem em seu âmago a finalidade de apresentar propostas focadas no fazer pedagógico. Tais procedimentos podem ser exemplificados em: estratégias de ensino, abordagens metodológicas, recursos didáticos, como o uso de tecnologias da informação e comunicação. Cabe destacar que não se trata de menosprezar, tampouco hierarquizar um ou outro, pois tanto os princípios quanto a didática são, de igual modo, constitutivos da formação do professor.

O fio condutor da temática situa-se no diagnóstico de ruptura com a tradição, cuja ramificação estrutural transita no âmbito filosófico e seus processos compreensivos no campo da educação. Os sinais do quadro de fim da tradição tem como marco inaugural a decadência dos valores transcendentais da filosofia metafísica. Com a destituição moderna dos padrões tradicionais do pensamento - a religião, o poder transcendente, a razão legitimada pelo supracensível, pelo *a priori* ou pelo princípio causal -, que concebiam um sentido à vida, ruíram no esvaziamento de suas bases estruturantes.

No campo da educação, o diagnóstico moderno de enfraquecimento da tradição situa-se nos aspectos angulares da crítica ao que a modernidade teria configurado como condições determinantes, mas que incide na perda do mundo comum, com a diluição das fronteiras entre a esfera privada (proteção) e o mundo público (ação) na moderna esfera da sociedade, redundando no enfraquecimento do espaço político comum a todos.

As razões desse cenário de crise localizam-se na crise da autoridade, que está conectada com a crise da tradição, ou seja, a atitude da humanidade face ao âmbito do passado. Assim, a queda da autoridade infiltrou-se na esfera pré-política, cujo retrato revela a recusa dos educadores a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo ou, pelo menos, das políticas oficiais que regem a educação. Diante desse cenário, a proposta de conservação, entendida por Arendt como essência da educação, é introduzida para compreender os rumos da formação no contemporâneo.

A palavra conservação, do latim *conservatio*, de *conservare*, indica “guardar alguma coisa” (MORFAUX; LEFRANC, 2005, p. 114). Em Arendt, aparece como essência da educação, no sentido de “abrigar e proteger alguma coisa – a criança

contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (ARENDR, 2007, p. 242). Percorrendo o solo histórico, ela reconhece, nos valores da cultura greco-romana, a conservação do homem como o mais alto ser existente (Ibid., p. 327). Sob o alicerce do passado como sua inabalada pedra angular, a tradição, via autoridade, representou a permanência do mundo necessária aos seres humanos; porém, sua ruptura é equivalente à perda do fundamento do mundo que, desde então, começou a se transformar de uma forma para outra.

Mas se as pesquisas nas instâncias educativas reivindicam, na atualidade, o acolhimento do estranho e do diferente, que lições a noção de conservação na educação pode indicar ao contexto educacional? Se a ideia da formação ampliada implica a conservação do legado cultural e moral edificado pela civilização, que sentido poderia ter a educação empenhada em assentar suas bases na adesão ao presente? Sem passado onde se apoiar e sem futuro pelo qual se conduzir, estamos ameaçados a um retorno do igual e do sem sentido?

A observação de Arendt de que o homem não existe “apenas no espaço”, ao modo como destacou Valéry, mas também, no tempo, “lembrando, coletando e recolhendo o que não está mais presente fora do ‘ventre da memória’ (Agostinho), antecipando e planejando, na forma da vontade, o que ainda não é” (ARENDR, 2009, p. 223), serve como base, ainda que difusa, para lançar algumas pistas para pensar a formação no contemporâneo diante da ruptura com a tradição.

Para descrever a inserção do homem no fluxo temporal, Arendt recorre à parábola de Kafka¹, a fim de ilustrar as condições contemporâneas do pensamento, em face do colapso dos fundamentos tradicionais. A parábola faz parte de uma coleção de aforismos intitulada “ele”.

Em sua parábola², Kafka apresenta um personagem indeterminado, chamado apenas de “ele”, o qual se encontra confrontado por dois antagonistas. O primeiro

¹ Para uma apreciação na íntegra da descrição da parábola de Kafka, ver em Arendt, na obra *A Vida do Espírito*, p. 224-236 e na obra *Entre Passado e Futuro*, p. 33-41.

² Como o ego pensante não tem idade, nem localização, Arendt lembra que nenhum dos exemplos trazidos na parábola “tematiza uma doutrina ou teoria, mas pensamentos ligados à experiência do ego pensante” (2009, p. 227) ou, mais precisamente, a sensação temporal do ego pensante. Em outra passagem, Arendt reforça essa ideia afirmando que o conto de Kafka foi redigido em linguagem metafórica, e suas imagens, tiradas da vida cotidiana, são analogias sem as quais os fenômenos do espírito não podem ser descritos. Por isso, “a parábola de Kafka sobre o tempo não se aplica ao homem em suas ocupações cotidianas, mas apenas, ao ego pensante, à medida que ele se retirou da rotina diária”. (Ibid., p. 228). Daí a afirmação de que as imagens metafóricas usadas para indicar a localização do pensamento só podem ser válidas no domínio dos fenômenos

empurra-o de trás, a partir da origem. O segundo veda o caminho à frente. “Ele” luta com ambos. Na verdade, o primeiro lhe dá apoio na luta contra o segundo, pois ele quer empurrá-lo para frente. De forma análoga, o segundo apoia-se na luta contra o primeiro, pois ele empurra-o para trás. Ambos se encontram no ponto em que “ele” se situa. No combate a cada um de seus oponentes, procura sustentar o seu próprio espaço em meio ao conflito de forças que se contrapõem. Oprimido entre os dois adversários que o conduzem ora para frente, ora para trás, “ele” sonha, na verdade, com a possibilidade de saltar para fora da linha de confronto, e ser alçado ao posto de árbitro, juiz e espectador de fora do jogo da vida para quem o significado desse lapso entre o nascimento e a morte pode ser endereçado, porque “ele” não está envolvido nisso (ARENDR, 2007; 2009).

A parábola de Kafka analisa, poeticamente, a inserção do homem em relação ao tempo e sua retirada do mundo das aparências. Nessa situação, passado e futuro estão igualmente presentes, porque estão ausentes da percepção. Daí que, o “não-mais do passado é transformado, graças à metáfora espacial, em algo que se encontra *atrás* de nós, e o ainda-não do futuro em algo que se *aproxima* pela frente” (ARENDR, 2009, p. 225, grifos da autora). Em Kafka, esse cenário é um campo de batalha, no qual as forças do passado e do futuro se chocam uma contra a outra. Entre esses tempos modais, situa-se o homem que Kafka chama “ele”. Caso pretenda manter sua posição, “ele” tem que enfrentar ambas as forças. Daí porque são “seus” antagonistas.

No entanto, a ideia explicitada, na parábola de Kafka, de que passado e futuro colidem no presente como forças antagônicas é realocada, por Arendt, sob outro prisma. Se na metáfora de Kafka, ao pular para fora da linha de combate, “ele” salta para fora deste mundo, e o julga de fora, ainda que não necessariamente do alto; para Arendt, a inserção do homem lutando entre o passado e o futuro produz uma ruptura. Por ser defendida em duas direções, abre uma lacuna, isto é, o presente que é definido como um campo de batalha. Essa lacuna entre passado e futuro se abre na reflexão, cujo tema é aquilo que está ausente, ou porque já desapareceu ou porque ainda não apareceu. A reflexão traz esses territórios ausentes à presença do espírito.

espirituais. Aplicadas ao tempo, histórico e biográfico, essas metáforas não podem fazer nenhum sentido; aí não ocorrem lacunas no tempo (Ibid., p. 232).

Na medida em que o homem constitui o seu presente, essa arena de combate é um intervalo, um agora prolongado em que ele passa a sua vida.

Nessa lacuna entre o passado e o futuro, encontramos o nosso lugar no tempo quando pensamos, isto é, quando estamos distantes o suficiente do passado e do futuro. Estamos aí em posição de descobrir o seu significado, de assumir o lugar do “árbitro” das múltiplas e incessantes ocupações da existência humana no mundo, do juiz que nunca encontra uma solução definitiva para esses enigmas, mas respostas sempre novas à pergunta que está realmente em questão (ARENDRT, 2009, p. 232, grifos da autora).

É, pois, nesse intervalo, ou seja, o presente, que passado e futuro se dirigem, à medida que indicam o que não é mais e o que ainda não é. “O fato de que eles *sejam* deve-se obviamente ao homem, que instalou sua presença entre eles” (Ibid., p. 231, grifos da autora). Se, por um lado, é a inserção do homem que interrompe o fluxo indiferente da eterna mudança, atribuindo a esse fluxo um objetivo (isto é, ele mesmo, o ser que combate o fluxo) e, por outro, através dessa inserção, o curso indiferente do tempo articula-se com o que ficou para trás (o passado), com o que está adiante (o futuro) e com o próprio homem (o presente em luta), então essa presença humana produz um desvio do fluxo temporal.

O desvio parece inevitável, visto que não se trata de um “objeto passivo colocado no meio da corrente, carregado por ondas que passam por cima dele, mas de um lutador que defende sua própria presença” (Ibid., p. 230), de modo a definir seus antagonistas, isto é, o passado, que ele pode enfrentar com a ajuda do futuro; o futuro, que ele pode enfrentar apoiado pelo passado.

Sem “ele”, não haveria diferença entre passado e futuro, mas apenas uma eterna mudança. Ou, então, essas forças se chocariam de frente, aniquilando-se reciprocamente. Mas, graças à entrada de uma presença combativa, elas formam um ângulo, e a imagem teria que ser um paralelogramo de forças. Sua vantagem é que a região do pensamento não se posiciona além e acima do mundo e do tempo humano, já que a própria arena de luta oferece o território, em que “ele” pode descansar quando está exausto.

A ação das duas forças que formam o paralelogramo esboçado por Arendt produz uma terceira força, a diagonal resultante, cuja origem seria o ponto em que as duas forças se encontram e sobre o qual agem. Inserida no mesmo plano e posição e, portanto, não lançada para fora das forças que formam o tempo, a diagonal, no entanto, se distingue sob um aspecto importante. A origem das duas

forças antagônicas, passado e futuro, é desconhecida, mas elas têm um fim, o ponto em que elas se encontram e colidem, que é o presente.

A força diagonal, ao contrário, tem uma origem definida como o ponto de colisão das duas outras forças; entretanto, termina no infinito, por ser resultante da ação conjunta dessas forças que se originam justamente no infinito. A força diagonal - que tem sua origem conhecida e direção determinada pelo passado e pelo futuro, mas que se exerce na condução de um fim indeterminado, estendendo-se ao infinito, é -, para Arendt, a metáfora perfeita para a atividade do pensamento.

Se o “ele” de Kafka, diz Arendt, pudesse caminhar sobre essa diagonal equidistante das forças do passado e do futuro, ele não pularia para fora da linha de batalha, como exige a parábola, nem acima e tampouco além da confusão. Isso porque essa diagonal, embora aponte na direção de algum infinito, é limitada ou então encerrada, por assim dizer, pelas forças do passado e do futuro - o que a protege contra o vazio -, mas sua raiz se encontra e permanece ligada ao presente.

Nesse presente atemporal, ou na região do espírito, o pensamento abre a trilha do não-tempo no espaço-tempo que é proporcionado a homens que nascem e morrem. Ao trilhar esse caminho, as atividades do pensamento - recordação e antecipação -, salvam o que tocam da ruína do tempo histórico e biográfico. No entanto, ao contrário do mundo e da cultura em que o homem é inserido, esse pequeno espaço não-temporal, no cerne do tempo, não pode ser herdado tampouco transmitido pela tradição, “embora cada grande livro do pensamento deixe-o entrever”, a fim de que possa ser decifrado, ao modo como ilustra “Heráclito a respeito do Oráculo de Delfos, notoriamente críptico e indigno de confiança: ‘ele não diz, nem oculta, ele insinua’” (ARENDR, 2009, p. 233, grifos da autora). Com isso, Arendt quer dizer que:

Cada nova geração, cada novo ser humano, quando se torna consciente de estar inserido entre um passado infinito e um futuro infinito, tem que descobrir e traçar diligentemente, desde o começo, a trilha do pensamento. E é afinal possível e, na minha opinião, provável que a estranha sobrevivência das grandes obras, sua permanência relativa através de milênios, deva-se ao fato de terem nascido na pequena e inconspícua trilha do não-tempo que o pensamento de seus autores percorreu por entre um passado e um futuro infinitos. Por terem aceitado passado e futuro como dirigidos e apontados, por assim dizer, para eles mesmos - como aquilo que os antecede e os sucede, como *seu* passado e *seu* futuro -, eles conquistaram para si mesmos um presente, uma espécie de tempo sem tempo no qual os homens podem criar obras atemporais com que transcendam sua própria finitude (Ibid., p. 233, grifos da autora).

Como forma de apontar algumas pistas para o campo da educação diante da ruptura com a tradição, à luz do pensamento de Hannah Arendt, lançamos a ideia da atividade de pensar por dessensorialização como um recurso hermenêutico no campo pedagógico. Aqui a atividade de pensar dessensorializado é potencializada no campo da educação, na medida em que reconhece a formação em sua dimensão compreensiva, para além, portanto, do âmbito puramente cognitivo. Para isso, a atividade de pensar dessensorializado implica na remoção dos dados recebidos de forma pura pelos sentidos de modo a deixá-los em sua forma imaterial, preparando a faculdade do espírito para se ocupar com esses dados na sua ausência, a fim de tornar presente o que se encontra ausente dos sentidos e da experiência.

À medida que qualquer coisa que seja é, ela “se demora” no presente “entre uma ausência dupla”, sua chegada e sua partida. Durante as ausências, ela está oculta; é desocultada somente na curta duração de sua aparição. Vivendo em um mundo das aparências, tudo o que conhecemos ou podemos conhecer é “um movimento que deixa todo ser que emerge abandonar o ocultamento e ir em direção ao desocultamento”, demorando-se ali por um tempo até que, “por sua vez, abandone o desocultamento, partindo e retirando-se para o ocultamento” (ARENDDT, 2009, p. 457-458, grifos da autora).

Daí que se o sujeito tem a capacidade de transcender sua própria presença, então, “só se pode dizer que está realmente presente enquanto se deixa pertencer ao não-presente” (Ibid., p. 461). Na tentativa de introduzir e aprofundar a dimensão compreensiva da atividade de pensar dessensorializado, no campo da educação, apresentamos o desenvolvimento da tese em cinco capítulos.

No *primeiro capítulo*, o projeto da modernidade é chamado a pautar o pano de fundo da discussão. Traçado pela instância ontológica situa-se na noção do sujeito como centro da ação e na ideia de progresso como aperfeiçoamento da humanidade. Abolido o recurso a uma causalidade transcendente, devido o descrédito do conceito de Deus-Criador, a mentalidade moderna transferiu para o homem-demiurgo a capacidade de conhecer os objetos por meio de representações. Ao apelar para a consciência como instância de fundamentação, permanece, no entanto, presa na lógica do objeto, refletindo na fragmentação e homogeneização da formação humana.

Em diálogo com as tradições, o movimento da constituição ontológica do homem da modernidade é analisado, por Arendt, em *A condição humana*. Ali ela trata de formular teoricamente a distinção entre as atividades humanas fundamentais, conceituando-as. Nesse sentido, o trabalho (*animal laborans*), a fabricação ou obra (*homo faber*) e a ação (*zoon politikon*), são analisados segundo os critérios da durabilidade temporal de seus produtos e da esfera espacial do mundo em que foram concebidos e à qual se destinam, isto é, aos espaços público, social ou privado.

Assim, se o trabalho é a atividade que atende as necessidades vitais e a fabricação é a atividade que produz os artefatos duráveis à morada humana, a ação e o discurso correspondem ao processo de humanização do homem. A intersubjetividade que é inaugurada com a desestabilização do fundamento absoluto aparece em Arendt no conceito de ação, na medida em que o homem é compreendido segundo uma pluralidade de perspectivas, razão pela qual as definições são distinções, de tal modo que “não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra” (ARENDDT, 2010a, p. 220).

O mapa referencial da verdade da tradição em que se situa a crítica de Kierkegaard, Marx e Nietzsche é o tópico do *segundo capítulo*. Para expor a crítica e lançar luz ao quadro categórico da tradição, o capítulo adota como referência o ensaio *A tradição e a época moderna*, anexado na coletânea *Entre o Passado e o Futuro* e os capítulos *As atividades espirituais em um mundo das aparências* e *O que nos faz pensar?*, da obra *A Vida do Espírito*.

O núcleo comum da crítica se volta contra a tradicional hierarquia das capacidades especificamente humanas. A radicalização da crítica aos conceitos tradicionais é marcada por reviravoltas ou inversões. O salto da fé contra a razão (Kierkegaard), da prática contra a teoria (Marx), da vida sensível e perecível contra a verdade imutável e suprassensível (Nietzsche), gira em torno das pretensas abstrações da filosofia e seu conceito do homem como um *animal rationale*. Daí que Kierkegaard afirma o homem concreto e sofredor; Marx fixa a força ativa e produtiva do homem e Nietzsche insiste na produtividade da vida, e na vontade de poder do homem.

As operações de reviravolta, que finalizam a tradição, colocam em foco o conceito do princípio em um duplo sentido. Nesse caso, a asserção de um dos

opostos – fé contra razão, prática contra teoria, vida sensível e perecível contra verdade imutável e suprassensível – traz, à luz, o oposto que foi recusado ou excluído, evidenciando que ambos adquirem sentido em sua oposição. Essa mudança tem sua raiz na separação platônica entre um mundo de mera aparência e das ideias verdadeiras. Ao voltar da caverna para o céu, Platão dá o primeiro exemplo da conversão entre dois termos opostos.

No entanto, ao serem aplicadas no domínio dos negócios humanos, tais inversões ingressam na rotina impensada de antes, justamente porque não foram introduzidas ao processo do pensamento. Daí que entra em cena a atividade do pensar. É da natureza desse elemento invisível desfazer ou então degelar o que a linguagem congelou como palavras cristalizadas - sejam elas conceitos, frases, definições, doutrinas, valores, padrões -, para encontrar o seu significado original, a fim de “não estarmos mais tão dispostos a aceitar tudo o que a moda do dia prescreve” (ARENDDT, 2009, p. 197).

As origens que conduziram a crise na educação condensa o teor hermenêutico do *terceiro capítulo* e toma como embasamento central os ensaios *Que é autoridade?* e *A crise na educação*, reunidos na coletânea *Entre o Passado e o Futuro*. A indistinção entre as esferas do público e do privado com a ênfase do social acaba por deslocar as questões, pertinentes a ambas as esferas, a ponto de confundir seus papéis em todas as instâncias, inclusive na educação. Essa inversão resulta no apagamento do compromisso que assume o educador em relação à criança. Tal cenário está relacionado ao diagnóstico mais amplo de crise no mundo moderno, isto é, a crise da autoridade e da tradição, que é agravada com as medidas adotadas pelo mundo moderno no campo da educação, privando os processos formativos da dimensão de profundidade da existência humana.

A reabilitação da imagem do professor é realocada, assim, sob outro patamar. Tal configuração se tornou necessária tendo em vista a própria noção contemporânea de infância que impõe outra relação entre professor e aluno, na medida em que exclui a possibilidade da linguagem se apresentar como totalidade ou verdade única e absoluta. Antes disso, a incompletude da infância marca um campo minado de possível invenção do novo. Daí que a autoridade do professor se traduz em forma de conselhos, não por sua dimensão psicológica ou utilitária, mas por sua especificidade narrativa, enquanto processo hermenêutico e terapêutico,

que acolhe e convida a cada criança a desvendar e a encontrar o *seu* sentido da palavra.

A reconstituição dos fragmentos políticos esquecidos no passado é o fio condutor do *quarto capítulo* e centra o foco da reflexão no texto *A Questão da Guerra*, presente na obra *A Promessa da Política*, e no texto *O Pescador de Pérolas*, reunido na obra *Os homens em tempos sombrios*. Buscada nos testemunhos extrafilosóficos de Homero (imparcialidade) e Tucídides (objetividade), a dimensão compreensiva da política vem à tona. Aqui ela aparece articulada no intercâmbio do ponto de vista próprio com os de seus concidadãos (Tucídides) e na capacidade de ver o mesmo objeto de diferentes lados (Homero).

O descrédito da tradição sagrada ou profana que autorizava a tomada de palavra ou de escrita engendra a possibilidade de inventar outras formas de narrativas. Com a substituição das verdades obrigatórias da tradição pelo seu caráter significativo da linguagem, a narrativa se abre para a imparcialidade, sem laços nem apoios, configurando, assim, um caminho sempre aberto para cada sujeito sondar as profundezas da linguagem e do pensamento, distantes de explicações causais ou sistemáticas. Tal cenário lança a compreensão de que o fim da tradição não significa a necessidade de reencontrar ancoragem firme em um porto seguro, mas um lugar profícuo de retomada inventiva da origem “perdida”.

As inversões das posições teóricas entre a educação tradicional (exterioridade) e a educação nova (interioridade) à luz do processo de dessensorialização marcam o *quinto capítulo*, que é analisado com base na obra *Educação e Experiência*, de Dewey e partes da obra *A Vida do Espírito*. Se a educação tradicional, presa ao passado, dificulta a compreensão do presente, a educação nova, ao estabelecer um vínculo com o passado para melhor compreender o presente, se fixa na aprendizagem que se dá por meio da experiência. Para além desse plano, o processo de dessensorialização opera com a remoção dos dados recebidos de forma pura pelos sentidos, de modo a preparar a faculdade do espírito para se ocupar com esses dados em sua forma imaterial. Com isso, busca encontrar a dimensão implícita da experiência, indo, portanto, além da realidade perceptível ou autoevidente. Nesse caso, ao tornar presente o que se encontra ausente dos sentidos e da experiência, traz à tona o olhar e a voz do

estrangeiro canalizado na imagem do contador de histórias, como possibilidade de lançar pistas e provocar a cada um a encontrar o sentido de sua formação.

Em contextos pedagógicos, o contar histórias, sob a perspectiva da linguagem, abre caminhos para cada novo ser humano contornar a trilha de sua formação, reconhecendo *seu* passado e *seu* futuro, a fim de conquistar, para si mesmo, um presente. Logo, contar uma história não se resume em uma narrativa lida ou ouvida puramente, mas convida seus ouvintes a uma reflexão, a ponto de cada um tomar uma posição e, assim, iniciar algo novo. Dessa forma, apesar da ruptura da tradição e da autoridade, os seres humanos têm a capacidade de criar um mundo comum, marcado pela iniciativa (natalidade) e pela responsabilidade compartilhada (*amor mundi*).

Por isso, sob a luz da hermenêutica, lançamos alguns tópicos no âmbito filosófico-educacional para o campo da formação. Afinal, se Arendt busca desocultar do passado o legado firmado pela tradição, é na pretensão de reavivar experiências comprometidas com o seu tempo. A ideia da dessensorialização lançada como um recurso hermenêutico no campo pedagógico potencializa o sentido da educação a um novo patamar compreensivo, na medida em que extrapola a esfera cognitiva dos sentidos (que visam a conhecer) e lança luz à dimensão formativa do pensar (visando o compreender). O recurso a esse processo preserva, sob o pano de fundo da linguagem, a marca do reconhecimento do outro, o que contorna o campo da formação como um elo hermenêutico *entre* passado/futuro, novo/velho, mundo/criança, exterioridade/interioridade, fé/razão, prática/teoria, vida sensível e precívél/verdade imutável e suprassensível, reafirmando a educação como um processo autoformativo mediado pela abertura ao outro.

Nesse sentido, o pensamento liberta a compreensão da ditadura dos sentidos, causando estranhamento às ambiguidades das teorias pedagógicas que se instalaram no campo da educação, as quais recomendam ao professor agir guiado ora exclusivamente pelos princípios da educação tradicional - em nome da disciplina e da autoridade -, ora conduzido pelos pressupostos da educação nova ou renovada - seguindo os interesses dos alunos, em favor da liberdade. Ela mostra que *entre* esses dois universos existem outras possibilidades, o que abre horizontes para o professor explorar tais espaços e ir além, inaugurando o novo. A inspiração na natalidade dos novos e o compromisso com o *amor mundi* criam condições para

romper a encruzilhada que a educação ficou refém, justamente por não olhar para dentro de si, para o interior da *sua* tradição, e saltar adiante, depois da queda produzida pela ruptura.

CAPÍTULO I

O PROJETO DA MODERNIDADE NO LIMIAR DA AÇÃO: PROMESSAS E CONTRATEMPOS

Os resultados da filosofia são a descoberta [...] de galos que o intelecto ganhou quando bateu com a cabeça nos limites da linguagem

Wittgenstein

Hannah Arendt³ é considerada uma das principais pensadoras da política do século XX e apreciada por seu resgate teórico do papel da ação no espaço público. Os vestígios de seu pensamento traçam um exercício de “escuta da tradição que não se entrega ao passado, mas que pensa sobre o presente” (ARENDR, 2008a, p. 217). Daí que seu pensamento nuançado configura um cenário matizado do presente, cujo rigor de compreensão crítica dos tempos sombrios 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).

Interessada no fenômeno do pensamento e no modo como atua em tempos sombrios, Arendt destaca que o pensar brota da concretude dos acontecimentos plurais. Disso extrai o pressuposto de que “o próprio pensamento emerge de

³ Hannah Arendt nasceu em 1906, em Hannover, na Alemanha, de uma família judia. Desde cedo, direcionou seus estudos para a filosofia, passando a se dedicar à ciência política. Na Universidade de Marburg, doutorou-se em filosofia com uma tese sobre o “Conceito de Amor em Santo Agostinho”, defendida e publicada em 1929, aos 23 anos, após um breve e intenso período de estudo filosófico junto a alguns dos mais brilhantes pensadores alemães contemporâneos, entre eles Heidegger, Jaspers e Husserl. Seu destino acadêmico parecia definitivamente traçado, mas a ascensão dos nazistas ao poder, em 1933, interrompeu os projetos teóricos dessa judia alemã. Arendt chegou mesmo a jurar jamais se envolver com a academia por causa da adesão de vários de seus colegas e mentores intelectuais àquele movimento, Heidegger em particular. Com a crescente onda de anti-semitismo invadindo a Alemanha, Arendt abandonou a filosofia para responder aos apelos e perigos do presente, engajando-se politicamente junto a um grupo sionista. Disso resultou sua prisão e a fuga ilegal rumo a Paris, onde ela residiu até 1941, quando então emigrou para os Estados Unidos, onde viveu até sua morte, em 1975. Entre 1933 e 1951, data em que se tornou cidadã americana, Arendt viveu como refugiada política e como apátrida, condição que marcou profundamente sua reflexão política.

incidentes da experiência vivida e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação” (ARENDDT, 2007, p. 41).

Como defensora dos assuntos humanos na sua contingência, a temática de suas obras traz como foco a capacidade humana para pensar, ainda que, em tempos sombrios ou de ruptura com a tradição. Essa ideia é expressa quando diz que

[...] 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 (Id., 2009, p. 26).

Daí o sentido de sua crítica à tradição do pensamento político⁴, que privou de dignidade os acontecimentos humanos, submetendo-os a um critério externo e absoluto. Na alegoria da caverna, Platão, em sua obra *A República*, descreveu a esfera dos assuntos humanos como “tudo aquilo que pertence ao convívio de homens em um mundo comum, em termos de trevas, confusão e ilusão”, sendo que aqueles que desejassem aspirar, “ao ser verdadeiro deveriam repudiar e abandonar, caso quisessem descobrir o céu límpido das ideias eternas” (Id., 2007, p. 43).

A base desse arquétipo possibilitou projetar em Platão, a atividade do pensamento como “uma recôndita capacidade humana para libertar-se de toda a esfera dos assuntos humanos” (Ibid., p. 76). Assim, na busca da verdade e da

⁴ No texto *O fim da tradição*, Arendt inicia sua reflexão esclarecendo que a tradição do pensamento político refere-se à postura tradicional dos filósofos em relação à política. Nesse sentido, ela diz que “o pensamento político é mais antigo do que nossa tradição filosófica, que começa com Platão e Aristóteles, assim como a própria filosofia é mais antiga e contém mais do que a tradição ocidental acabou por aceitar e desenvolver”. Por isso, não no começo da história política ou filosófica, mas de na tradição de filosofia política “está o desprezo de Platão pela política, sua convicção de que os assuntos práticos e as ações dos homens (*ta tōn anthrōpōn pragmata*) não são merecedores de grande seriedade e que a única razão de o filósofo ter de se ocupar deles é o fato de que, infelizmente, a filosofia – ou como diria Aristóteles um pouco mais tarde, a vida a ela dedicada, a *bios theōrētikos* -, é materialmente impossível sem um razoável meio-termo de ajuste dos assuntos práticos que dizem respeito à convivência entre os homens”. Assim, no início da tradição, a política está para os assuntos humanos, assim como a filosofia está para as questões eternas, como o universo, por exemplo. De modo que o filósofo é um mortal, também ele se interessa pela política. No entanto, o interesse dessa relação aparece de maneira negativa, pois o filósofo, como indicou Platão, diz Arendt, teme que a “má condução dos assuntos políticos o impeça de dedicar-se à filosofia” (ARENDDT, 2008b, p. 131-132). No entanto, a análise da tradição do pensamento político não segue, em Arendt, uma visão linear. Ao contrário, em muitos momentos de suas reflexões, ela destaca o caráter ambíguo da filosofia de Platão e Aristóteles. Esse último, por exemplo, ao tomar sua compreensão das comunidades doméstica e política do cidadão grego permite à Arendt redimensionar a sua própria compreensão das esferas privada e pública.

revelação do Ser eterno, Platão rebaixou a esfera dos acontecimentos humanos, porque acreditava que, por meio dessa instância, “não se poderia achar nenhuma permanência, não se podendo, pois, esperar que desvelasse a verdade” (ARENDR, 2007, p. 101). Sob esse pano de fundo, a tradição do pensamento político considerou a ação supérflua, ou, pelo menos, restrita a uns poucos privilegiados.

Desse modo, Platão contrapôs ao governo dos cidadãos (autogoverno) a administração da verdade pelo filósofo (essa questão será abordada, mais detalhadamente, no terceiro capítulo). Com isso, concebeu a filosofia enquanto fundamentação, submetendo os modos de vida e as atividades dos seres humanos a um critério externo, absoluto.

A modernidade do século XVIII tentou equacionar isso e jogou o transcendente para dentro do sujeito. Assim, o pensamento, na modernidade, é encarado na sua função de representação das coisas, dos objetos reais e não de ideias, como entendiam os antigos. No entanto, embora tente escapar dos princípios da metafísica antiga, ao recorrer para a consciência como instância da fundamentação, a metafísica subjetivista dos modernos permanece presa, de igual modo, na lógica do objeto.

Partindo dessas considerações, abordamos, neste capítulo, os traços que caracterizam a modernidade como instância ontológica fundante. A intenção aqui é apresentar o pano de fundo que ampara o projeto da modernidade e avaliar, no decorrer do trabalho, os sinais deixados pelo pensamento moderno e o modo de como a educação reage diante dessa realidade.

Nesse sentido, na primeira parte, visamos compreender de que modo se constitui os princípios da filosofia iluminista, que sustentaram a educação moderna, como ainda a perda de sua força vinculante, na medida em que sua base é abalada com a pluralidade de perspectivas orientadoras do agir humano.

1.1 O projeto da modernidade entre técnica e ação

As promessas de liberdade, felicidade e beleza desenham as linhas e as sombras que caracterizam o cenário da modernidade, e andam, lado a lado, com as descobertas científico-tecnológicas e sua certeza de que o homem vive no melhor

dos mundos possíveis. O movimento desses contornos inicia a partir dos séculos XVI e XVIII, dando curso à revolução científica desenvolvida por Kepler, Galileu e Newton, por um lado, e à revolução filosófica de Descartes e Bacon, por outro, alterando os modos de fundamentar a relação entre homem e natureza.

A crítica da nova postura epistemológica concentrava-se, por um lado, na interpretação teológica da realidade e, por outro, na tradicional concepção aristotélica de ciência, ambas avessas à observação direta da natureza. A esse respeito, Göergen diz que:

Para ler e interpretar o livro da natureza, segundo Galileu escrito em linguagem matemática, a ciência deveria se livrar tanto dos dogmas teológicos quanto do formalismo epistemológico aristotélico. O revés imposto por Galileu ao raciocínio lógico-formal de Aristóteles, antepondo-lhe a observação direta da natureza, reflete-se profundamente sobre a educação, que também começa a valorizar a experiência. Com genial percepção teórica, Bacon formula um *Novum Organum*, escrito na pauta da lógica indutiva do método experimental. Destaca-se, dessa forma, o caráter operativo-experimental das ciências naturais orientadas para a técnica como complemento performativo-prático do puro conhecimento teórico e esboroa-se o argumento da autoridade, primordial em todo o período escolástico (2009, p. 38-39).

A ciência, que regulava a mentalidade desses intelectuais modernos, era a mecânica, que aliada aos princípios aprimorados da matemática, encontrou a chave para desvendar os mistérios da natureza e do universo. Para isso, sob a lógica de causa e efeito, a mecânica traçava as leis que definiam as relações entre a natureza humana e física. A partir daí, o modelo mecânico passa a tratar e medir essas relações seguindo essa lógica.

Assim, os novos procedimentos epistêmicos e sua relação entre ciência e técnica inauguram a possibilidade de conhecer, para poder intervir tecnicamente sobre a natureza. É sob esse contexto que a imagem do homem é introduzida como conhecedor e dominador da natureza. Dessa forma, a modernidade abandona o recurso a uma causalidade transcendente, transferindo para o homem, um demiurgo de si mesmo, a tarefa de criar suas justificações e sua realidade.

A crença no homem como força motriz do progresso, sela a nova representação da imagem do homem na modernidade. Daí porque o marco, que consagra a modernidade, está associado à ideia de humanismo e ao seu ideal de *humanitas*, em que o homem passa a ser o agente do progresso. Nesse sentido, a noção de autonomia do sujeito, como centro da ação, e a ideia de progresso, como

aperfeiçoamento do homem e da humanidade, traduzem o núcleo que demarca a modernidade.

Tais contornos reforçam a compreensão trazida por Vattimo, que define a modernidade como a época em que:

Mais ou menos explícita e conscientemente, o ser moderno foi tratado como valor básico. Definição que parece tautológica, mas, acredito, a única capaz de dar conta do aspecto fundamental do espírito moderno. Pode-se pensar que o ser moderno seja um valor (sendo desvalor o reacionário, o retrógrado ou o conservador) somente se o tempo possui um sentido de emancipação implícito: quanto mais avançamos na linha da história, mais nos aproximamos da perfeição⁵ (1996, p. 43).

É sob esse terreno que a modernidade, numa clara tentativa de obter fundamentação⁶ fora do âmbito teológico, semeia a ideia da autonomia do sujeito em direção ao progresso. Hermann (2001) aduz que as luzes do iluminismo [*Aufklärung*], enquanto discurso filosófico que embasa a modernidade, exigem da teoria da educação, por um lado, o abandono da fundamentação teológica⁷ e, por outro, a busca de um fundamento secularizado, em que a razão conduz o homem na busca de um futuro melhor. A base dos princípios da filosofia iluminista internaliza que o aperfeiçoamento, o qual antes dependia de um fundamento teológico, passa agora a ser interpretado a partir da ideia de progresso e de futuro, portanto.

A nova tonalidade impressa na imagem moderna de homem e de mundo reflete sobre o sentido do conhecimento e, conseqüentemente, repercute também

⁵ Em *O fim da modernidade*, Vattimo (1996) defende a ideia de que a apropriação moderna da noção ontológica é construída pela via secular sobre a base teológica, ou seja, é graças à apropriação dos termos seculares da herança hebraico-cristã (a ideia da história como história da salvação, articulada entre criação, pecado, redenção e espera do juízo final), que a modernidade conferiu um alcance ontológico à história. Daí que a base da modernidade se assenta na ideia de que “a história tinha um sentido progressivo, sendo, por uma via mais ou menos misteriosa, guiada por uma racionalidade providencial, sempre se aproximando da perfeição final”, como reafirma Vattimo, no texto *A filosofia e o declínio do ocidente* (1999). A ideia que reforça os vestígios teológicos é ainda citada, nesse texto, com a seguinte colocação provocada por Croce: “não podemos não nos dizer cristãos” (Ibid., p. 50).

⁶ 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 suprema 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).

⁷ Hermann afirma que, embora ainda atrelado à ideia de perfeição, “o humano se furta à determinação natural que pode decifrar sua missão”, como ocorria na antiguidade (2001, p. 36).

sobre o campo da educação. Nesses moldes, o sentido da formação humana passa por uma reformulação, a qual influi, desde os aspectos práticos, que engloba o aprender e o saber, até uma dimensão mais ampla pautada na nova relação entre o homem e a natureza.

Ao analisar as inovações histórico-epistemológicas, Göergen ilustra os novos temas e problemas associados a esse paradigma, tais como “a universalização do ensino, o respeito à sensibilidade e à natureza, a necessidade de novos procedimentos didáticos e o senso prático” (2009, p. 39). Acompanhada por esses aportes, a formação se volta para o desenvolvimento das capacidades do homem, como possibilidade de melhoramento da humanidade, de acordo com os tratados da razão.

Na medida em que se torna o centro de referência e o ponto seguro para o desenvolvimento da humanidade, o homem é definido, na modernidade, como instância ontológica fundante. Assume, assim, uma posição e toma tal posição constituída e assegurada por si mesmo, ou seja, torna-se representação. Nesse sentido, a natureza física e humana, o mundo, a história, se constituem na medida em que se configuram em imagem conceitualizada, ou seja, em representação intelectual, transformando a realidade em objeto para a subjetividade entendida como fundamento de todas as representações.

A base moderna reside em seu caráter de objeto, representado por um sujeito. Essa concepção implica uma transformação na própria essência da verdade, que passa a ser definida como certeza da representação de Descartes. Em Heidegger⁸, segundo Duarte (2010), pensar é re-presentar (*vor-stellen*), isto é, capturar e trazer o ser do ente para diante do sujeito que conhece, objetivando-o de modo que, por um lado, possa ser conhecido e representado como certeza e que, por outro, permaneça sempre disponível para seu emprego calculado e contínuo.

⁸ O diagnóstico filosófico de Heidegger sobre a modernidade começa, de acordo com Duarte (2010, p. 25), “a ganhar contornos mais evidentes a partir do ensaio *A época da imagem do mundo*, de 1938”. Nesse ensaio, Heidegger retoma e aprofunda sua concepção filosófica da modernidade como um tempo (*Zeit*) determinado por um novo projeto metafísico fundamental. Sua reflexão se inicia afirmando a descontinuidade ontológica instaurada entre a ciência moderna, a *scientia* da Idade Média e a *épistémé* da Antiguidade, para chegar aos traços que especificam a ciência moderna.

O aspecto central da interpretação heideggeriana⁹ de Descartes se faz notar em sua concepção de que o *cogito* se torna o fundamento metafísico do conhecimento certo, por meio das representações que vinculam o sujeito ao objeto, instaurando-se, assim, a concepção moderna do homem – entendido como o fundamento absoluto e inquestionável da verdade. Daí a imagem do homem que se assume como medida e centro do ente, isto é, como senhor de todos os entes e passa a exercer o controle científico sobre a natureza, sobre o homem, sobre o mundo, afirmando sua disponibilidade calculada e previsível.

As consequências do pensar moderno não passam incólumes no campo da educação. Nesse sentido, a concepção de natureza humana que marca o pensamento moderno, em que o homem passa a ser o agente do progresso da humanidade, projeta, na educação, a ideia de desenvolvimento do homem correto por meio de técnicas aplicáveis. Se a ciência moderna, definida sob as leis de causa e efeito, conduz a possibilidade de conhecer para poder intervir tecnicamente sobre a natureza física e humana; na educação, esse paradigma se infiltra sob a ideia de domínio de uma técnica para obter um artefato e o resultado desejado, isto é, a construção do homem.

Assim, o modo representacional de compreensão da dimensão formativa parte da concepção de uma relação epistemológica, ou seja, 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” (VATTIMO, 1999, p. 46).

O tratamento do homem e da natureza como objeto abriu as portas 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.

⁹ Posto que Heidegger, segundo Duarte (2010), “dedicou-se a recuperar a dignidade da questão do ser, pode-se dizer que a metafísica é o tema central de sua filosofia” (p.15). No entanto, segue o autor isso não significou que o pensamento de Heidegger implicava um descomprometido com o seu tempo. Não se reduzindo ao âmbito de uma especulação filosófica alheia à interrogação e ao questionamento crítico do presente, o pensamento heideggeriano entregou-se “à exigência de pensar a modernidade em seus traços ônticos e ontológicos mais dramáticos e urgentes” (p. 16).

No campo da formação, os efeitos colaterais do esquema representacional repercutem na sua fragmentação e homogeneização, desvirtuando a formação humana, de sua dimensão de totalidade ou integridade, ao modo como era traduzida pela *Paideia*, a *Humanitas* e a *Bildung*.

O pensamento moderno no plano das razões teóricas, pela *filosofia*, e no plano operacional, pelas *tecnociências*, não é mais, na interpretação de Vaz, do que um imenso esforço para povoar um espaço abandonado pelos antigos símbolos e correspondências que o tornavam habitável para o homem antigo e medieval.

Ora, esse repovoamento do espaço humano requer, evidentemente, novos *objetos* e uma nova fonte *produtora* de objetos. Abolido qualquer recurso a uma causalidade transcendente, pois o conceito de Deus-Criador desaparece lentamente do universo mental do homem moderno, não resta senão a iniciativa de transferir para o homem-demiurgo a tarefa de criar uma nova esfera de *objetividade* para seu mundo. Esse processo de criação ou de recriação do mundo dos *objetos* constitui o movimento fundamental da constituição do horizonte *ontológico* do homem da modernidade (VAZ, 1999, p. 271, grifos do autor).

Se a modernidade se define como o novo tempo (*Neuzeit*), ela o faz em relação ao passado, do qual se liberta ao transformá-lo. Afinal, sob esse pano de fundo que opera a clássica afirmação de Marx: os filósofos se limitaram a interpretar o mundo; a questão agora é transformá-lo. A centralidade ontológica do projeto metafísico do ato de conhecer se concretiza na medida em que o modo de ser do conhecimento se transformou com a aparição do sujeito do conhecimento, capaz de conhecer seus objetos por meio de representações.

“Eis aí a novidade moderna”, anuncia Duarte, “a modernidade como época que se assume a si mesma como ‘nova’ em relação ao passado” (2010, p. 31). Mas conclui, citando Holzwege, que o novo neste processo não significa que a posição do homem no meio do ente seja apenas diferente da concepção do homem medieval e antigo. O decisivo é que o homem ocupa essa posição constituída por si mesmo e assegura-a como o solo de um possível desenrolar da humanidade.

Ao apelar para a consciência como instância de fundamentação, a metafísica subjetivista dos modernos, embora tente escapar dos princípios da metafísica antiga, 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 palavra chave, que condensa e orienta 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. Assim, o pensamento moderno é definido 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 produziu 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 dadas 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 (ARENDR, 2010a, 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” (Ibid., 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 humanos meramente a um status bastante baixo na hierarquia ontológica” (Ibid., p. 288, grifos da autora).

De modo amplo, é possível afirmar que o denominador comum do relacionamento entre homem e mundo trazido tanto pela tradição teológica como pela tradição moderna dificultam a abertura ao reconhecimento do outro na sua diferença. Se na tradição teológica a educação fica condicionada a um só caminho, na tradição moderna, ela fica submetida a um caminho seguro e correto. Desse modo, em ambas elimina-se o espaço da contingência.

Os contornos desse cenário também refletiram no campo da tradição pedagógica, ecoando como um déficit ou uma falha. Tal configuração diz respeito “a representação rígida desse relacionamento, como também a associação linear e sem modo de diferenciação; só assim pode parecer plausível e possível a ideia de dedução de um particular do universal” (HERMANN, 2001, p. 67).

A ideia de uma posição única (teológica) e/ou correta (moderna) atuando como fio condutor na teoria da educação implica, como consequência, a supressão da diferença. Na medida em que o processo de formação se converte em uma única realidade, instaura-se o mundo planejado e incapaz de reflexão, qual espelho oxidado. Decorre disso que “clichês, frases feitas, adesão a códigos de expressão e conduta convencionais e padronizados têm a função socialmente reconhecida de proteger-nos da realidade”, que, em última instância, significa privar-se da “exigência de atenção do pensamento feita por todos os fatos e acontecimentos em virtude de sua mera existência” (ARENDT, 2009, p. 18-19).

No entanto, após a desestabilização do fundamento absoluto, a ideia de um fundamento seguro, que cria as condições estáveis necessárias para a intervenção educativa, já não é tão convincente ou evidente à educação. A partir da descentralização de perspectivas, ou para ficar com Habermas, da destranscendentalização do sujeito cognoscente, em que o próprio sujeito “fixa as condições, nas quais seus sentidos serão afetados pelo ‘mundo’ ou pelas coisas em si” (HABERMAS, 2004a, p. 188, grifos do autor), a relação causal entre os conceitos e a realidade, entre o objetivo a ser atingido e a formação da interioridade do sujeito é colocada em cheque.

Essa virada se assiste desde meados do século XIX e está relacionada, de uma forma, à descrença dos grandes sistemas filosóficos e, de outra, à correspondente pretensão de uma racionalidade de abrangência universal. Trata-se

de um tempo, denominado por Habermas, de pós-metafísico, em que a metafísica e sua fundamentação foram abaladas pelo desenvolvimento histórico.

O tempo pós-metafísico apresenta as seguintes características: a) a decadência do “pensamento totalizador, voltado para o uno e para o todo”, que se deu em virtude da entrada da racionalidade metódica, conduzida pelo método experimental das ciências; b) a “consciência histórica” que traz à tona a reivindicação da contingência e da finitude, entrando “em campo uma destranscendentalização dos conceitos tradicionais”; c) “a mudança da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem”, colocando em cheque a atitude objetificadora da ciência e da técnica; d) o enfraquecimento “do clássico primado da teoria frente à *práxis*”, que não resiste as suas interdependências, tendo em vista a inserção das realizações teóricas em seus contextos práticos de formação, despertando para a relevância “dos contextos cotidianos do agir” (HABERMAS, 2002, p. 43).

No ambiente pós-metafísico, a valorização da dimensão contingente e histórica, antes retraídas pelo formalismo e o *apriorismo*, projeta à razão um novo *design*. No espaço de projeção pós-metafísica, a razão apresenta-se finita e situada, conduzindo-se sob o reconhecimento do outro na contramão do pensamento ocidental, enquanto defesa do necessário e do universal.

O pensamento pós-metafísico também altera a compreensão de constituição da formação humana. Nesse caso, o sujeito se define, conforme Habermas (2004a), enredado no relacionamento com o outro em processos de encontro e troca e, portanto, “não está entregue à estimulação causal pelo mundo circundante contingente, mas tampouco é capaz de gerar idealisticamente seu próprio mundo para, assim, escapar completamente às limitações impostas pela realidade” (p. 188). Essa compreensão é o que, de certa forma, avaliza o descrédito do projeto metafísico na educação e, junto com ele, a crise dos fundamentos rígidos, uma vez que a concepção contemporânea de educação traz à tona a reivindicação de educar reconhecendo o outro em sua diferença.

No campo educativo, o efeito dessa compreensão reafirma a ideia de que a prática pedagógica, por exemplo, não é uma causa manobrável, que produz resultados controláveis. Isso evidencia que um objetivo de aprendizagem por meio de uma estratégia didática pode não necessariamente corresponder ao resultado

que se busca alcançar. A pluralidade de perspectivas e a conseqüente quebra da noção de um modelo único de natureza humana que oriente a ação pedagógica coloca sob suspeita a ideia de um padrão único de aprendizagem e a garantia da ação correta que assegure a obtenção do fim desejado.

Daí que no campo da educação, a formação passa a ser entendida num plano intersubjetivo, em que o sujeito estabelece com o outro sujeito um nível de independência, aprendendo a ver a si mesmo, “no espelho do outro” (HABERMAS, 2004a, p. 200). Sob a interface intersubjetiva, supera-se a relação de dominação do sujeito sobre o objeto e, nesse sentido, a educação assume, como pressuposto, a análise das crenças pelo reconhecimento público.

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 o outro. Nesse espaço aberto ao outro, 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, por exemplo.

Se a instância ontológica - enquanto centro referencial seguro para o desenvolvimento do progresso -, é provocada pela desestabilização do fundamento absoluto; esse quadro reflete no campo das relações humanas na perda de referências estáveis do ser. A constituição segura da relação entre homem e mundo enfraquece diante da imprevisibilidade humana, que expõem seus limites.

O teor dessas reflexões se faz sentir no delineamento que Arendt esboça sobre a condição humana e suas atividades fundamentais (o trabalho, a fabricação ou obra e a ação), que ela compreende como a *vita activa*. Em diálogo com as outras tradições ela trata de delinear esse conceito, suas inversões, bem como suas implicações da ascensão moderna do social. O propósito aqui é expor a definição e a distinção que Arendt sinaliza para cada uma dessas atividades, como ainda articular, no curso da investigação, o sentido de seus influxos nos assuntos humanos, seja na esfera pública, social ou privada e a reação da educação na constituição humana dessas relações. O item a seguir, inicia abordando o conceito de *vita activa* e as razões de suas inversões.

1.2 O conceito de *vita activa*

No Capítulo I da obra *A Condição Humana*, Arendt designa três atividades humanas fundamentais: o trabalho, a fabricação ou a obra e a ação. O conjunto dessas atividades é por ela denominado de *vita activa*¹⁰, e compreendida como “a vida humana na medida em que está empenhada em fazer algo” (ARENDR, 2010a, p. 26). Desse modo, a *vita activa*, complementa a autora, está enraizada em um mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens, um mundo que ela não abandona totalmente, tampouco chega transcendê-lo completamente.

O termo *vita activa* é carregado de tradição. É tão velho, diz Arendt, “quanto nossa tradição de pensamento político, mas não mais velho que ela” (Ibid., p. 14). Longe de abarcar e representar todas as experiências políticas da cultura ocidental, a tradição de pensamento político é produto de uma constelação histórica que diz respeito ao julgamento de Sócrates e o conflito entre o filósofo e a *polis* (esse assunto será retomado no capítulo III). Irrelevantes para suas finalidades políticas, a tradição de pensamento excluiu significativas experiências políticas e seguiu até o fim, com Marx, de maneira amplamente seletiva.

Tradicionalmente, a expressão *vita activa* recebe seu significado da *vita contemplativa*. Assim, a dignidade que lhe é confiada é bastante limitada, já que “ela serve às necessidades e carências da contemplação em um corpo vivo” (Ibid., p. 19). Da mesma forma, o cristianismo “não elevou a *vita activa* a uma posição superior, não a salvou de ser uma vida derivativa e não a considerou, pelo menos não teoricamente, como algo que possui sua significação e seu fim em si mesma” (ARENDR, 2005, p. 176).

No entanto, ao trazer à tona os três modos de vida (*bioi*) especificados por Aristóteles, Arendt reveste as linhas do período clássico de um aspecto ambíguo, não o reduzindo em uma via de mão única. Ali ela expressa que Aristóteles distinguia três modos de vida (*bioi*) que os homens escolhiam livremente, isto é, em completa independência das necessidades da vida e das relações decorrentes. A

¹⁰Correia, na apresentação à nova edição brasileira da obra *A Condição Humana*, diz que o interesse de Arendt por uma fenomenologia da *vita activa* é impulsionado pela tentativa de compreender os “vínculos da tradição do pensamento político e da história política ocidentais, notadamente modernas, com o declínio do domínio público, assim como, a perda de especificidade e o virtual desaparecimento das atividades propriamente políticas da ação e do discurso” (ARENDR, 2010b, p. 43).

condição de liberdade excluía o modo de vida dedicado apenas à preservação da vida. No entanto, tal restrição não se dirigia apenas para o trabalho (modo de vida do escravo, coagido pela necessidade e pelo mando do senhor), mas também à fabricação (artesãos livres) e à vida aquisitiva do mercador. Daí a justificativa de excluir aqueles em que, (in)voluntariamente, por toda a vida ou temporariamente “já não podiam dispor em liberdade dos seus movimentos e atividades” (ARENDT, 2010a, p. 14). Os modos de vida livre têm em comum o fato de se ocuparem do “belo”, isto é, de coisas que não eram necessárias tampouco meramente úteis. Tais formas são descritas pela “vida de deleite dos prazeres do corpo, na qual o belo é consumido tal como é dado; a vida dedicada aos assuntos da *polis*, na qual a excelência produz belos feitos; e a vida do filósofo, dedicada à investigação e à contemplação das coisas eternas, cuja beleza perene não pode ser causada pela interferência produtiva do homem nem alterada pelo consumo humano” (Ibid., p. 15).

Daí que aos olhos de Arendt, se Aristóteles, por um lado, é um testemunho das atividades que compõem a *vita activa* do homem, e, conseqüentemente, da esfera política grega¹¹, por outro, também aparece como um representante da tradição de pensamento político, na medida em que eleva a um plano superior a vida dedicada ao pensar - a *bios theōrētikos* ou *vita contemplativa* - em relação à *vita activa*. Ainda que, por um lado, Aristóteles distingue os traços compreensivos da ação, do trabalho e da fabricação no interior da *vita activa*, dedicada às ocupações (*askholía*), afirma, por outro lado, a superioridade da *vita contemplativa*, dedicada à quietude (*skholē*), em relação às atividades da *vita activa*. Isso fica evidente quando Arendt explicita que “já desde Aristóteles, a distinção entre quietude e inquietude, entre uma abstenção quase estática de movimento físico externo e de qualquer tipo de atividade, é mais decisiva que a distinção entre os modos de vida político e teórico, porque pode vir ocorrer em qualquer um dos três modos de vida” (Ibid., p. 17-18).

Na suposição clássica, portanto, a contemplação aparece como ordem superior à ação. Tal hierarquia é certificada em duas passagens expostas por

¹¹ Ao explicitar a vida política (*bios politikos*) enquanto “domínio dos assuntos humanos, com ênfase na ação, *práxis*”, em que nem a obra, tampouco o trabalho - voltados para produzir o necessário e o útil - constituíam de modo digno a *bios* - um modo de vida livre, autônomo e autenticamente humano (ARENDT, 2010a, p. 15), bem como ao definir o homem como político (*zōon politikon*) e como ser vivo dotado de fala (*zōon lōgon ékhon*) (Ibid., p. 32), Aristóteles exprime os princípios que orientavam a cidade grega, podendo ser assim considerado o porta voz da organização política grega.

Arendt. A superioridade da contemplação sobre a ação é encontrada na “filosofia política de Platão, em que toda a reorganização utópica da vida da *polis* é não apenas dirigida pelo superior discernimento do filósofo, mas não tem outra finalidade senão tornar possível o modo de vida filosófico”. Do mesmo modo, aparece na “articulação aristotélica dos diferentes modos de vida, em cuja ordem a vida de prazer tem papel secundário, é orientada claramente pelo ideal de contemplação (*theōria*)” (ARENDR, 2010a, p. 17).

Daí que tradicionalmente, e até o início da era moderna, a expressão *vita activa* “jamais perdeu sua conotação negativa de ‘in-quietude’, *nec-otium, a-skholía*”. O pressuposto que embasa o primado da contemplação sobre a atividade baseia-se na convicção de que “nenhuma obra de mãos humanas pode igualar em beleza e verdade o *kosmos* físico, que revolve em torno de si mesmo, em imutável eternidade, sem qualquer interferência ou assistência externa, seja humana, seja divina”. (Ibid., p. 18). Essa eternidade é revelada na medida em que os movimentos e as atividades humanas estão em completo repouso. Comparadas a esse estado de quietude, as diferenças e as articulações no âmbito da *vita activa* desaparecem. Do ponto de vista da contemplação, pouco influi o que perturba a necessária quietude, importa que ela seja perturbada.

Em conclusão as suas reflexões sobre o termo *vita activa*, ao afirmar que o uso da expressão *vita activa* “está em manifesta contradição com a tradição”, Arendt não pretende, com isso, duvidar da “validade da experiência subjacente à distinção, mas antes da ordem hierárquica inerente a ela desde o início”. Tampouco contrapor o conceito tradicional de verdade como revelação, isto é, “como algo essencialmente dado ao homem”, ou preferir “a asserção pragmática da era moderna de que o homem só pode conhecer aquilo que ele mesmo faz”. A questão por ela sustentada é que o valor da contemplação na hierarquia tradicional “embaçou as diferenças e articulações no âmbito da própria *vita activa* e que, a despeito das aparências, essa condição não foi essencialmente alterada pelo moderno rompimento com a tradição nem pela inversão final da sua ordem hierárquica” (Ibid., p. 20).

Por isso, a guinada dessa ordem hierárquica era praticamente impossível, pensava Arendt, “enquanto a verdade era o único princípio abrangente para estabelecer uma ordem entre as faculdades humanas”. Isso porque a concepção dessa verdade era compreendida enquanto “revelação, distinta da verdade que é

resultado de alguma atividade mental - pensamento ou raciocínio - ou aquele conhecimento que adquire por meio da fabricação” (ARENDT, 2005, p. 177).

Assim, do ponto de vista da contemplação, a atividade mais elevada não era a ação, mas a fabricação. A ascensão da atividade do artesão na escala de valorações fez sua primeira aparição dramática nos diálogos platônicos. Já o trabalho, segue Arendt, se manteve no nível mais baixo. De todo modo, a atividade política, enquanto compatível à vida de contemplação, era agora reconhecida se acompanhasse a atividade do artesão. Daí que a ação política poderia produzir “resultados duradouros se fosse considerada à imagem da atividade da fabricação. E tais resultados duradouros significavam paz, a paz necessária à contemplação: nenhuma mudança” (Ibid., p. 178).

Com a inversão na era moderna, a característica mais importante a este respeito é sua glorificação do trabalho. Certamente, assegura Arendt, “a consagração do trabalho compreende a última coisa que um membro das comunidades clássicas, seja ela a de Roma ou a da Grécia, teria considerado como digna dessa posição” (Ibid., p. 178).

Entretanto, ao aprofundar esse assunto, Arendt percebe que não foi o trabalho enquanto tal que ocupou essa posição (Adam Smith, Locke e Marx são figuras que convergem nesse aspecto, justamente pelo seu menosprezo às tarefas servis, ao trabalho não especializado que serve apenas ao consumo), mas o trabalho produtivo, como será analisado adiante. Daí que, ao fim e ao cabo, mais uma vez, o modelo em questão é o padrão dos resultados duradouros.

As consequências dessas inversões como ainda o significado conceitual atribuído a cada uma dessas atividades humanas, a saber, o trabalho, a fabricação ou a obra e a ação, é o que busca analisar o item a seguir.

1.3 Os vestígios do pensamento moderno no conceito de *vita activa* sob a marca do trabalho, da fabricação e da ação

O conceito de natureza humana, enquanto uma verdade compreendida como revelação, como algo essencialmente dado ao homem, é colocado em xeque na análise do ser-no-mundo de inspiração heideggeriana. Desse modo, o conceito de

“ser lançado no mundo”, já implica, em Heidegger, que “a existência humana *deve* sua existência a algo que não é ela mesma; está endividada em virtude de sua própria existência: o *Dasein* – a existência humana naquilo que é – foi lançado; está aí, mas *não* foi trazido aí por si mesmo” (ARENDR, 2009, p. 452, grifos da autora).

Assim como Heidegger, Arendt também abre o espaço compreensivo do conceito de natureza humana¹², apontando fenomenologicamente as três atividades básicas da condição humana, que são, como visto, o trabalho, a fabricação ou a obra e a ação. Ela analisa essas três atividades segundo os critérios da durabilidade temporal de seus produtos e da esfera espacial do mundo em que foram concebidos e à qual se destinam, isto é, os espaços público, privado e social.

Antes de adentrar na definição das atividades que caracterizam o trabalho, a fabricação e a ação, convém esclarecer que Arendt não busca privilegiar uma atividade em detrimento de outra. Mas, contudo, destacar que cada uma dessas atividades, cada qual no seu limite e em sua própria esfera, converge na construção do mundo dos homens.

Assim, no curso de sua vida, o homem é concebido pelas possibilidades abertas por essas três atividades: como *zōon politikon*, ou como político, quando participante da vida política organizada pela comunidade; como *homo faber*, ou como artesão, artista, na medida em que cria objetos artificiais dotados de durabilidade os quais formam o mundo; e como *animal laborans*, quando empenhado na manutenção e sobrevivência do ciclo vital, por intermédio da produção de bens destinados ao consumo imediato.

Assim, as atividades da ação, da fabricação e do trabalho correspondem às condições básicas para a existência no mundo: a “pluralidade” de homens como a condição básica da vida política, a “mundanidade” derivada da produção de objetos artificiais duráveis que constituem a morada humana no mundo e, por fim, a própria “vida”, a condição materializada nos processos biológicos que exigem o sustento do ciclo vital por meio do trabalho.

Inicialmente é importante expor a distinção que Arendt traça entre trabalho (*labor*) e obra (*work*). Ela diz que o “grego distinguia *ponein* de *ergazesthai*, o latim

¹² Isso fica claro, quando a própria autora explica que “a condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem” (ARENDR, 2010a, p. 11). E “para evitar mal-entendidos” complementa: “a condição humana não é o mesmo que a natureza humana, e a soma total das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constitui algo equivalente à natureza humana” (Ibid., p. 11).

laborare de facere ou fabricari, o francês travailler de ouvrier, o alemão arbeiten de werken” (2005, p. 179). Em todos esses casos, os termos equivalentes de trabalho apresentam uma conotação de experiências corporais, de fadigas e penas. O último a utilizar essa conexão original foi Marx, que definiu o trabalho como uma atividade que corresponde aos processos biológicos do corpo. Assim, disse o jovem Marx, o trabalho é o “metabolismo entre o homem e a natureza” (ARENDDT, 2005, p. 180).

A marca do trabalho é produzir bens de consumo. Daí que trabalhar e consumir constituem os dois estágios do ciclo da vida biológica. O ponto que difere o trabalho das outras atividades humanas é que ele permanece sob o signo da necessidade. Nessa perspectiva, a atividade do trabalho se associa ao plano do suprimento e da garantia das necessidades vitais dos homens e, por isso, que é destinada ao seu consumo imediato.

Do ponto de vista do mundo e de sua estabilidade, o trabalho constitui a atividade menos mundana e, portanto, a mais privada das atividades humanas, exigindo uma repetibilidade e uma concentração em si mesma. Isso implica uma perda do mundo, dada à exigência constante da manutenção da vida do trabalhador. Se a sobrevivência do homem e da espécie depende do trabalho, então ele se impõe como uma necessidade a ser superada cotidianamente, em um ciclo repetitivo.

No empenho de compreender a dinâmica da atividade do trabalho, Arendt¹³ se debruçou sobre o pensamento de Marx e identificou duas palavras cuja raiz etimológica são distintas¹⁴: trabalhar e fabricar. Sua atenção às origens das palavras possibilitou fundar a sua categorização fenomenológica do trabalho e da fabricação, como ainda a sua crítica ao conceito de trabalho em Marx.

Se, como visto, a ênfase da *vita contemplativa* sobre a *vita activa* obscureceu “as diferenças e articulações no âmbito da própria *vita activa*”, promovendo, assim,

¹³ Arendt se distancia da moderna compreensão do trabalho estabelecida por Hegel e Marx, que se alicerça na ideia do homem “criando-se a si mesmo”. Para ela essa noção revela um desvio interpretativo já que o homem não deve sua existência a si mesmo. Se, por um lado, Arendt e Marx, “concordam quanto aos efeitos desumanizadores do trabalho sobre o trabalhador”, por outro, Arendt “não guardava expectativas quanto à possibilidade de sua eliminação em uma sociedade futura, organizada a partir da socialização dos meios de produção e da abolição da propriedade privada” (DUARTE, 2000, p. 94). Nesse sentido, os traços alienantes do trabalho em Marx são identificados por Arendt como uma atividade naturalmente desgastante, através da qual os homens mantêm e reproduzem a própria espécie. No entanto, tratava-se de projetar a possibilidade de que o homem, além de ser um *animal laborans*, poderia e deveria ser algo mais do que isso.

¹⁴ Essas distinções delineadas por Arendt também são analisadas no estudo reflexivo de Duarte (2000, p. 90) e Correia (2001, p. 232).

um ofuscamento conceitual, tal distinção “não foi essencialmente alterada pelo moderno rompimento com a tradição nem pela inversão final da sua ordem hierárquica, em Marx e Nietzsche” (ARENDDT, 2010a, p. 20). Parece surpreendente, diz Arendt,

[...] que a era moderna – tendo invertido todas as tradições, tanto a posição tradicional da ação e da contemplação como a tradicional hierarquia dentro da *vita activa*, com sua glorificação do trabalho como fonte de todos os valores e sua elevação do *animal laborans* à posição tradicionalmente ocupada pelo *animal rationale* – não tenha engendrado uma única teoria que distinguisse claramente entre o *animal laborans* e o *homo faber*, entre ‘o trabalho do nosso corpo e a obra de nossas mãos’ (ARENDDT, 2010a, p. 105, grifos da autora).

Ao invés disso, o que se fez foi esboçar a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, posteriormente, entre obra qualificada e não-qualificada e, finalmente, a divisão das atividades entre trabalho manual e intelectual. Dessas distinções apenas a questão do trabalho produtivo e improdutivo é aprofundada por Marx¹⁵. O motivo da promoção do trabalho na era moderna foi sua produtividade “e a noção aparentemente blasfema de Marx de que o trabalho (e não Deus) criou o homem, ou de que o trabalho (e não a razão) distingue o homem dos outros animais” (Ibid., p. 106). A formulação moderna do trabalho é embasada nesses pressupostos.

O desprezo pelo trabalho improdutivo se sustenta, tanto em Smith quanto em Marx, em seu caráter “parasitário”. Isso é evidenciado quando falam dos “‘criados domésticos’, que como ‘hóspedes preguiçosos’” não deixam “nada atrás de si em troca do que consomem”. No entanto, para os períodos anteriores à era moderna, “ao identificarem a condição do trabalhador com a escravidão” tinham em vista que os habitantes do lar trabalhavam para a subsistência necessária para o consumo, e não para a produção, de modo que deixavam atrás de si, em troca do que

¹⁵ Seu interesse e sua peculiar compreensão da importância de Marx para a história e para a política “constituíram-se no contexto da reflexão sobre as catástrofes políticas do século XX, tais como o totalitarismo, a concepção da violência como o motor de uma história que os homens acreditam ‘fazer’, o advento das sociedades de consumo de massa, a elevação do trabalho ao estatuto de principal atividade humana, o ‘desaparecimento da política’ sob o peso das máquinas burocráticas de administração, entre outros aspectos sombrios do presente, em relação aos quais ela julgou encontrar perigosas ressonâncias no pensamento marxista”. No entanto, adverte Duarte, “não se tratava simplesmente de atribuir responsabilidade ao pensamento de Marx pelas agruras do presente, mas, pelo contrário, de avaliá-las à luz das próprias teses marxistas, checando assim a potência de suas predições e o calibre de seus enganos, a grandeza de sua reflexão e a tragédia de seu legado” (DUARTE, 2000, p. 78, grifos do autor).

consumiam, a liberdade, ou, na linguagem moderna, “a produtividade potencial de seus senhores” (Ibid., p. 107, grifos da autora).

É justamente por trás dessa distinção entre trabalho produtivo e improdutivo que reside a distinção, ainda que eivada de preconceito, entre obra e trabalho. É próprio do trabalho não deixar nada atrás de si, de modo que seu produto se consome de quase igual proporção quanto o esforço nele despendido. No entanto, esse esforço, a despeito de sua futilidade, é motivado pela própria vida que depende dele. Daí que a era moderna, em geral, e Marx, em particular, fascinados pela produtividade sem precedentes da humanidade ocidental, passaram “a considerar todo trabalho como obra e a falar do *animal laborans* em termos muito mais adequados ao *homo faber*” (ARENDRT, 2010a, p. 108). Nessa distorção conceitual, Marx não compreendeu que a produtividade do trabalho não seria capaz de produzir um mundo estável de objetos e artefatos duráveis, que é característica específica da fabricação.

Arendt explica melhor essa questão tomando como referência o conceito de produtividade de Marx. Assim, se a evolução histórica, que desocultou o trabalho e o guindou ao domínio público, de modo a torná-lo organizado e dividido, alimentou o desenvolvimento das teorias modernas; Marx, no entanto, inclui um importante aspecto nesse quadro teórico. Ele identificou que a atividade do trabalho, independentemente de circunstâncias históricas e de sua localização no domínio privado ou público, possui uma produtividade própria, por mais fúteis ou duráveis que sejam seus produtos.

Essa produtividade não reside em qualquer um dos produtos do trabalho, mas na “força” humana, cujo vigor não se esgota depois que ela produz os meios de sua subsistência e sobrevivência, mas é capaz de produzir um “excedente”, isto é, mais que o necessário à sua própria “reprodução”. Uma vez que não é o próprio trabalho, mas o excedente da “força de trabalho” humana (*Arbeitskraft*), que explica a produtividade do trabalho, a introdução desse termo por Marx, como Engels observou corretamente, constitui o elemento mais original e mais revolucionário de todo o seu sistema (Ibid., p. 108-109, grifos da autora).

No entanto, a condução generalizada do conceito de produtividade acabou por invalidar a distinção anterior entre a realização de tarefas servis, que apagam quaisquer vestígios, e a produção de coisas duráveis. Isso porque, do ponto de vista social, o aspecto levado em conta é apenas o processo vital do gênero humano.

Considerando que, inseridas nesse sistema de referência, “todas as coisas tornam-se objetos de consumo”, logo em “uma sociedade completamente ‘socializada’¹⁶, cuja única finalidade fosse a sustentação do processo vital – e é esse o ideal infelizmente nada utópico que orienta as teorias de Marx – a distinção entre trabalho e obra desapareceria completamente” (ARENDR, 2010a, p. 109-110). Nesse sentido, toda obra se converteria em trabalho, uma vez que seriam concebidas não por sua qualidade objetiva, mundana, mas como resultados da força viva do trabalho e como funções do processo vital.

Daí que na crítica que Marx faz do presente, ele acaba aceitando, sem atentar para as implicações decorrentes, algumas pressuposições da modernidade em relação à dignidade do trabalho e ao caráter secundário da política em relação à economia. A consequência dessa compreensão seria a instauração de um pensamento enredado na estrutura da própria necessidade.

Analizados os aspectos que definem e caracterizam o conceito do trabalho, bem como as distorções conceituais provocadas sobre esse conceito em relação à fabricação, convém abordar as características do conceito de fabricação.

Se, como visto, os produtos do trabalho destinam-se ao consumo imediato diferem-se, portanto, dos produtos da fabricação que se designam ao uso. Nesse sentido, a marca da fabricação é produzir um mundo estável de objetos e artefatos duráveis. A obra das mãos, distintamente do trabalho do corpo, fabrica uma infinita variedade de artefatos cuja soma constitui o artifício humano que, em última instância, compõe o mundo em que os homens vivem. Tais coisas não são bens de consumo, mas objetos de uso, e o seu uso adequado pode não causar seu desaparecimento, como acontece nos produtos do trabalho.

Nesse sentido, as obras da fabricação proporcionam ao mundo a estabilidade e a solidez, oferecendo um abrigo para a criatura mortal e instável que é o homem. Daí que é essa durabilidade que concede “às coisas do mundo sua relativa independência em relação aos homens que as produziram e as usam, a sua ‘objetividade’ que as faz resistir, ‘se opor’ e suportar, ao menos por um tempo, as

¹⁶O surgimento da moderna sociedade e sua ênfase na vida e a posterior afirmação da vida social e do homem socializado ocorreu quando Marx transformou a noção da economia clássica – de que o homem ao agir se orienta por interesse próprio - em forças de interesse que movimentam as classes da sociedade, e mediante seus conflitos conduzem a sociedade como um todo. Assim, a “humanidade socializada é aquele estado da sociedade no qual impera apenas um interesse. O sujeito desse interesse são as classes ou o gênero humano, mas não o homem nem os homens” (ARENDR, 2010a, p. 401).

necessidades e carências vorazes de seus usuários vivos” (ARENDT, 2005, p. 184, grifos da autora).

Dito de outro modo, é da durabilidade dos produtos da fabricação que deriva a própria objetividade e independência entre o produtor e seu produto pelo fato de que, “usados ou não usados permanecerão no mundo durante certo tempo, a não ser que sejam intencionalmente destruídos” (ARENDT, 2010a, p. 172). Sob esse aspecto, é possível identificar, em Arendt, um pensamento preocupado com a conservação do mundo no sentido de sua objetividade e durabilidade, ainda que não no sentido do *amor mundi*, como será visto mais adiante.

Ante a subjetividade dos homens, encontra-se a objetividade do artifício feito pelo homem, não a indiferença da natureza. A consideração da natureza como algo objetivo se dá em virtude de que o homem edifica um mundo de objetos a partir do que a natureza lhe oferece e constrói um ambiente artificial na natureza, protegendo-se assim dela. Daí a autora afirmar que “sem um mundo entre os homens e a natureza haveria movimento eterno, mas não objetividade” (Id., 2005, p. 184).

A caracterização da fabricação é ter um começo e um fim definido. Por essa especificidade se distingue das outras atividades humanas. Isso porque o trabalho, aprisionado ao movimento cíclico do processo biológico, não tem nem começo, nem fim; mas, pausas ou intervalos entre a exaustão e a regeneração. Já a ação, ainda que apresente um começo definido, seu fim é imprevisível. Isso configura, além da impossibilidade de qualquer determinação, a inexistência de um termo exterior à ação, uma vez que ela se constitui em si mesma.

Ao assumir a característica de um começo e um fim previsível, os produtos da fabricação, diferentes do trabalho e da ação, podem ser produzidos, mas também destruídos pelas mãos humanas, pois “a sós, com a sua imagem do futuro produto, o *homo faber* é livre para produzir; e também a sós, diante da obra de suas mãos, é livre para destruir” (Id., 2010a, p. 179). Em seu ofício enquanto sujeito da fabricação (*homo faber*), o homem se concebe como dominador da natureza, cuja atividade consiste na reificação, na medida em que extrai da natureza o material sobre o qual imprime a marca de uma durabilidade artificial.

Nesse caso, ao fabricar o artifício humano de seu próprio mundo, o homem é realmente um senhor e mestre, não apenas de toda a natureza, mas também de si mesmo e do que faz. O vigor dessa característica não se aplica nem ao trabalho, em

que os homens estão sujeitos à necessidade de sua vida, tampouco à ação, na medida em que permanecem na dependência de seus semelhantes.

No entanto, a durabilidade dos artifícios produzidos na fabricação não depende só da existência de obras, como do reconhecimento público de seu pertencimento a um mundo comum. Essa questão é exemplificada por Carvalho, do seguinte modo:

Uma catedral, um monumento ou uma mesa só pode vir a existir porque a fabricação humana retira a pedra ou a madeira do ciclo da natureza – que as gerou e as consumiria – e lhe empresta um novo uso e um significado comum e compartilhado. Uma mesa e uma catedral, se não forem reconhecidas como obras desse mundo comum, voltam a ser madeira e pedra, reintegrando-se ao ciclo de consumo da natureza e da vida. Daí porque serem as obras de arte, para Arendt, os mais mundanos dos objetos: almejam a transcendência que só existirá na medida em que forem publicamente reconhecidas como tais. E só o serão na medida em que não se confundem com objetos do consumo ou de uso diário (CARVALHO, 2008, p. 05).

Da análise exposta é possível afirmar que é a relação mediada pelo reconhecimento público, que torna fortalecido os vínculos de preservação do mundo comum, isto é, do cultivo do espírito que é capaz de “fazer brilhar por séculos tudo o que os homens venham a querer preservar da ruína natural do tempo” (ARENDR, 2010a, p. 67). Caso essa mediação não se oriente pelos propósitos do pensamento preocupado com o cuidado para com o mundo comum, outra relação se estabelece, que é a de cunho instrumentalista.

O caráter instrumental da fabricação se revela na relação com as ferramentas utilizadas pelo fabricante. Enquanto, na fabricação, o homem é senhor de seus instrumentos, no trabalho, ele serve às máquinas que comandam o processo. Do ponto de vista do mundo e de sua conservação, Arendt alerta, segundo Duarte (2000), que a função das ferramentas não é a de se tornarem complementos à atividade do trabalho, mas a de propiciar a construção de uma morada para a coexistência do homem.

De todo modo, a caracterização do processo da fabricação em relação às outras atividades humanas se dá pela categoria de meios e fins. Entretanto, é sob esse aspecto que Arendt avalia o risco inerente ao caráter instrumental do processo de fabricação. Aqui, o problema decorre da inversão de finalidade a que se destinam as atividades. Nesse sentido, as atividades que se apresentam como fins em si mesmas, como é o caso da ação - passam a ser avaliadas como instrumentos para

outros fins. E, em contrapartida, as atividades que deveriam ter um fim como término, como é o caso da fabricação – passam a ser vistas como fins em si mesmas. Todavia, ao serem submetidas à ordem da necessidade, as atividades não podem nem ser dadas como fins em si mesmas, tampouco apresentar um fim, pois a produção se caracteriza justamente por não ter um fim.

Nesse caso, o que Arendt chama de generalização da experiência da fabricação, é quando a utilidade (ou a necessidade, no caso da produção) acaba sendo estabelecida como padrão último para o mundo e para a vida dos homens que se movem nele. Disso resulta seu utilitarismo incontrolável, já que se afasta da preocupação sobre a utilidade enquanto tal: “Num mundo estritamente utilitário, todos os fins são constrangidos a serem de curta duração e a transformarem-se em meios para alcançar outros fins” (ARENDR, 2010a, p. 191-192). Em outras palavras, sem um fim em si mesmo, a cadeia de meios e fins se torna interminável, e sem um fim “autêntico”, não há como se guiar na escolha dos meios e nem como produzir sentido em qualquer atividade, uma vez que, para ela, o sentido de uma atividade se revela no seu fim (CORREIA, 2001, p. 234).

O que está em jogo em Arendt não é o conceito de instrumento em si, tampouco o emprego de meios para atingir um fim; mas antes, “a generalização da experiência da fabricação, na qual a serventia e a utilidade são estabelecidas como critérios últimos para a vida e para o mundo dos homens” (ARENDR, 2010a, p. 196). Para que o mundo se torne uma morada estável para os homens, é preciso transcender os critérios da mera utilidade dos objetos fabricados para o uso, como ainda das coisas produzidas para o consumo, condição para que ele se torne um palco adequado ao aparecimento de palavras e atos humanos.

Não precisamos escolher aqui entre Platão e Protágoras, ou decidir se o homem ou um deus deve ser a medida de todas as coisas; o que é certo é que a medida não precisa ser nem as necessidades coativas da vida biológica e do trabalho, nem o instrumentalismo utilitário da fabricação e do uso (Ibid., p. 217-218).

É importante, portanto, estar vigilante aos modelos e às máximas próprias da experiência da fabricação e do trabalho como paradigmas para a compreensão e o exercício da atividade política.

Como visto, se o trabalho é a atividade com a qual os homens respondem às urgências da necessidade e a fabricação é a atividade que atende pelo cultivo de um

mundo de artefatos duráveis que possa constituir a morada humana, a marca da ação e do discurso, enquanto exercício da vida política em comum, corresponde ao processo de humanização do homem. Dentre as atividades dos homens, os resultados das palavras e dos atos humanos se apresentam como os menos duráveis e mundanos e, portanto, os mais sujeitos ao esquecimento.

É por apresentar essas características que a ação e o discurso carecem da atividade de poetas, artistas, intelectuais e historiadores, que os preservem do desaparecimento e lhes confirmam a permanência artificial em suas obras, permitindo, assim, serem lembrados. Assim, se o *animal laborans* precisa do auxílio do *homo faber* para atenuar o esforço de seu trabalho, e se os mortais necessitam da ajuda do *homo faber* para edificar um lar sobre a Terra, os homens que agem e falam necessitam do apoio do *homo faber* em sua mais alta capacidade, isto é, “a ajuda do artista, dos poetas e dos historiadores, dos construtores de monumentos ou escritores, porque, sem eles, o único produto da atividade dos homens, a estória que encenam e contam, de modo algum sobreviveria” (ARENDT, 2010a, p. 217).

Essa questão é analisada adiante quando Arendt trata de analisar o autor das estórias. Antes disso, contudo, convém explicitar o modo como o homem, no entender de Arendt, expressa a alteridade e individualidade.

Assim, desde que, por meio do nascimento, “ingressamos no Ser (*Being*), partilhamos com os outros entes a qualidade da alteridade (*Otherness*)” (2005, p. 190). Esse aspecto importante da pluralidade faz com que “possamos definir apenas pela distinção, que sejamos incapazes de dizer o que algo é sem distingui-lo de alguma outra coisa”. Ademais, “partilhamos com todo organismo vivo aquele tipo de traços distintivos que o torna um ente individual” (ARENDT, 2005, p. 190; 2010a, p. 220).

Entretanto, apenas o homem pode expressar a alteridade e a individualidade, como ainda é capaz de exprimir essa distinção e distinguir-se e, por isso, “comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa - como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo”. No homem, a alteridade, que ele partilha com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, convertem-se em unicidade, e “a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres únicos” (ARENDT, 2010a, p. 220). E essa distinção única é revelada pelo discurso e pela ação. Se a ação, como início, corresponde, por um lado, ao fato do nascimento,

constituindo a condição humana da natalidade, o discurso corresponde, por outro lado, ao fato da distinção, relacionando-se a condição humana da pluralidade, isto é, do viver como um ser distinto e único entre iguais (Ibid., p. 223).

A ação e o discurso se relacionam intimamente porque o ato primordial e especificamente humano integra a resposta à pergunta que se faz a todo recém-chegado: “Quem és?”. A revelação de “quem alguém é” está implícita tanto em suas palavras quanto em seus feitos. No entanto, é o discurso quem revela, pois a ação muda não existe. Daí que, desacompanhada do discurso ou da fala, “a ação perderia não só o seu caráter revelador, como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim dizer: em lugar de homens que agem, teríamos robôs executadores a realizar coisas que permaneceriam humanamente incompreensíveis” (ARENDT, 2010a, p. 223).

Desse modo, o ator realizador de feitos se torna possível na medida em que ele pronuncia em palavras seus feitos. A ação revelada pela palavra é o que identifica o ator e anuncia o que ele está fazendo, bem como o que fez e o que ainda pretende fazer. Isso permite a Arendt identificar um traço característico da ação distinto da fabricação. Assim, “desprovida de um nome, de um ‘quem’ a ela associado, a ação perde todo o sentido, ao passo que uma obra de arte conserva sua relevância, quer saibamos ou não o nome do artista” (ARENDT, 2010a, p. 226; 2005, p. 191, grifos da autora).

O caráter revelador¹⁷ dos atos e das palavras se encontra presente nas formas de ação e de discurso, as quais, por seu turno, não se reduzem a mera expressão dos interesses objetivos humanos, mas também compreendem sua dimensão intersubjetiva. Isso porque, onde quer que os homens vivam juntos, existe uma teia de relações humanas tecida pelos feitos e palavras de inumeráveis pessoas, tanto vivas quanto mortas. Assim, “cada feito e cada novo começo cai em uma teia já existente onde, no entanto, deflagram de algum modo um novo processo que afetará muitos outros, além inclusive daqueles com quem o agente mantém um contato direto”. Assim, é por causa desta já existente teia de relações humanas, com suas vontades e intenções conflitantes, que a ação quase nunca atinge seu

¹⁷ Aqui reside por sinal, “o erro básico de todo materialismo em política – materialismo este que não é de origem marxista nem sequer moderna, mas tão antigo quanto a nossa história da teoria política”, que consiste em “ignorar a inevitabilidade com que os homens se desvelam como sujeitos, como pessoas distintas e singulares, mesmo quando inteiramente concentrados na obtenção de um objeto completamente material e mundano” (ARENDT, 2010a, p. 229).

propósito. Além disso, é ainda por conta desse “meio (*medium*) e do traço de imprevisibilidade” que a ação “produz estórias, intencionalmente ou não”, da mesma forma como “a fabricação produz coisas tangíveis” (ARENDR, 2005, p. 192; 2010a, p. 230).

Essas estórias, todavia, imprimem uma natureza diferente das reificações resultantes do processo de fabricação. Isso porque tais estórias dizem respeito ou retratam seus sujeitos, “o ‘herói’ em cada estória, e qualquer produto das mãos humanas jamais nos conta acerca do mestre que o produziu e, apesar disso, não são produtos, propriamente falando”. Ainda que todos iniciem sua própria estória, “ao menos a estória de sua própria vida (*life-story*), ninguém é autor ou produtor dela. E, no entanto, é precisamente nessas estórias que a significação de uma vida humana finalmente se revela” (ARENDR, 2005, p. 192; 2010a, p. 230, grifos da autora).

Que toda vida individual entre o nascimento e a morte possa afinal ser narrada como uma estória com começo e fim é a condição pré-política e pré-histórica da história (*history*), a grande estória sem começo nem fim. Mas a razão pela qual cada vida humana conta sua estória e pela qual a história se torna afinal o livro de estórias (*storybook*) da humanidade, com muitos atores e oradores e ainda assim sem qualquer autor identificável¹⁸, é que ambas resultam da ação (Id., 2010a, p. 231; 2005, p. 192).

O que explica esse fato é que qualquer série de eventos que, no conjunto, compõem uma estória com um significado único, não resulta da criação de um autor, pois ‘herói’ da estória, não pode ser apontado “como o autor do produto final” (Id., 2010a, p. 231). Com isso, Arendt evidencia que a história pessoal não é constituída isoladamente, isto é, sem referência ao contexto histórico-social. Essa compreensão descarta a ideia de que o agente, o “herói” de cada história, se constitua de modo solipsista. Quando ela distingue o produto da ação, isto é, a história da qual ele é o herói, sua biografia e a obra que produziu e deixou atrás de si, reafirma que a

¹⁸ Aqui se localiza o pano de fundo da grande incógnita da história, que vem atordoando a filosofia da história na era moderna. Ela surge “não somente quando consideramos a história como um todo e descobrimos que o seu sujeito, a humanidade, é uma abstração que jamais pode tornar-se um agente ativo”, mas antes disso, já atormentava a filosofia política desde os seus primórdios, na Antiguidade, e contribuiu para o “desprezo geral que os filósofos, desde Platão, sempre dedicaram ao domínio dos assuntos humanos” (ARENDR, 2010a, p. 231). Como não apresentam um produto final ou algo tangível, os assuntos humanos, resultantes da ação, não deveriam, para Platão, serem tratados com grande seriedade.

singularidade humana é constituída no espaço público das diferenças e, portanto, se dá entre os pares e não isoladamente.

Se a história na qual o homem está engajado não é criada por um processo externo a ela, mas se dá no reconhecimento entre os homens, isto é, no espaço público, então, conclui Arendt, o ‘alguém’ que ela revela é o seu herói¹⁹. Sendo assim, “a manifestação originalmente intangível de um ‘quem’ singularmente distinto pode tornar-se tangível *ex post facto* por meio da ação e do discurso”. Daí que a revelação de *quem* alguém é ou foi vem à tona se “conhecermos a história da qual ele é o herói – em outras palavras, sua biografia”, o que configura uma dimensão compreensiva da existência humana. Já o que diz respeito ao que o homem produziu ou deixou atrás de si, “diz-nos apenas o *que* ele é ou foi” (ARENDR, 2010a, p. 232-233, grifos da autora), apontando para um sentido puramente cognitivo de sua existência.

Ao reconhecer a história pessoal enquanto produção intersubjetiva, isto é, entre os pares no espaço público das diferenças, o que explica a sua fragilidade e falta de confiabilidade, uma vez que as consequências de cada ato são ilimitadas e imprevisíveis, Arendt trata de analisar de modo detalhado essa questão.

Nesse sentido, se a fabricação precisa do material da natureza e de um mundo para dispor seu produto, a ação e o discurso se inscrevem na presença de uma teia de atos e de palavras entre os homens. Essa tese quebra, por exemplo, a crença de um homem moderno todo-poderoso que não sabe “angariar o auxílio ou o agir conjunto (*co-acting*) de seus semelhantes” (Ibid., p. 236).

O sentido do agir de que fala Arendt, remete à dupla, mas correlata compreensão que o grego e o latim, ao contrário das línguas modernas, atribuíam ao verbo agir. Aos dois verbos gregos *archein* (começar, liderar e, finalmente, governar) e *prattein* (atravessar, realizar e acabar) correspondem os dois verbos latinos *agere* (pôr em movimento, liderar) e *gerere* (cujo significado original é conduzir). Aqui, a ação se manifesta em duas dimensões, isto é, o começo, feito por uma só pessoa, e a realização, que se dá com a associação de outros para conduzir e “levar a cabo o empreendimento” (Ibid., p. 237).

¹⁹Tomando como referência Homero, Arendt explica que o herói revelado não precisa ter qualidades heróicas. “Originalmente, isto é, em Homero, a palavra ‘herói’ não era mais que um nome dado a qualquer homem livre que houvesse participado da aventura troiana e do qual se podia contar uma história” (2010a, p. 233).

Ao se movimentar entre outros sujeitos atuantes e em relação a (e não contra) eles, o ator não se reduz a um simples agente, mas é também paciente. Daí que “fazer e padecer são como faces opostas da mesma moeda, e a estória iniciada por um ato compõe-se dos feitos e dos padecimentos dele decorrentes” (ARENDT, 2010a, p. 238). As consequências ilimitadas da ação e sua reação em cadeia - porque está aberta ao outro -, evidencia o caráter intersubjetivo das relações entre os sujeitos.

Assim, a reação, além de ser uma resposta, é ainda uma nova ação que segue seu próprio curso, mas que afeta e é afetada pelos outros. Isso implica reconhecer que a relação entre a ação e a reação entre os homens não transcorre em um círculo fechado, tampouco se restringe, de modo seguro, entre dois sujeitos. Ao trazer em si a semente da ilimitabilidade, “pois basta um ato e, às vezes, uma palavra para mudar todo um conjunto” (Ibid., p. 238), a ação extrapola qualquer base rígida, estável ou hierárquica que se queira impor sobre as relações entre os homens. É sob esse pano de fundo que a ação estabelece relações e, portanto, inscreve em si mesma a tendência inerente de romper limites e transpor fronteiras.

Desse modo, se os limites e as fronteiras acompanham os assuntos humanos, não constituem, portanto, estrutura capaz de resistir de modo confiável ao assalto que cada nova geração provoca ao se inserir no mundo e, conseqüentemente, nas relações entre os homens. A fragilidade dos assuntos humanos decorre da condição humana da natalidade, conceito esse que será aprofundado mais adiante. Por isso, ainda que as limitações e as fronteiras encontradas em um corpo político (como, por exemplo, as fronteiras territoriais que configuram a identidade física de um povo ou ainda as leis que abrigam e tornam possível a política), possam oferecer certa proteção contra a ilimitabilidade inerente à ação, elas encontram-se impotentes para contrabalançar a outra característica importante da ação, sua inerente imprevisibilidade.

Ainda que pareça contraditório, é justamente por sua imprevisibilidade que a ação capacita o homem a inserir-se no mundo de maneira sempre diferente ou inusitada, uma vez que a ação não segue um prognóstico, a ponto de predefinir seu rumo. Isso possibilita, entre outras coisas, questionar toda e qualquer tentativa de redução do homem a mera função vital, controlável e supérflua.

Por assumir um pensamento preocupado com a conservação do mundo, a constituição das relações humanas, impulsionada pela ação e pelo discurso, cria vínculos formativos compromissados com o outro. No entanto, se desvinculada da ação e do discurso, as relações entre homem e mundo contornam dimensões perversas e até destrutivas.

O mundo das relações que surgem da ação - a atividade política essencial do homem - é consideravelmente mais difícil de destruir do que o mundo manufaturado das coisas, do qual seu construtor ou fabricante segue sendo o único mestre e senhor. Uma vez destruído esse mundo das relações, as leis da ação política, cujos processos só a muito custo podem efetivamente ser revestidos, são substituídas pela lei do deserto, que, como ermo entre os homens, desencadeia processos devastadores que trazem consigo o mesmo descomedimento inerente às ações humanas livres que estabelecem relações (ARENDR, 2008b, p. 254).

Quando apresenta a proposta de uma interação mediada linguisticamente pelos homens, Arendt busca, com tal gesto, promover a abertura ao outro, recuperando o sentido do respeito à natureza, à vida, ao mundo e à cultura. No entanto, tal artifício humano pode acontecer se for possibilitado um lugar adequado à ação e ao discurso. “Essa qualidade reveladora do discurso e da ação passa a um primeiro plano quando as pessoas estão *com* as outras, nem ‘pró’ nem ‘contra’ elas outras - isto é, no puro estar junto dos homens” (Id., 2010a, p. 225, grifos da autora).

É justamente por estarem conectados na interação plural que a ação e o discurso manifestados em público incidem sobre as relações humanas, com suas inúmeras vontades e intenções conflitantes, se constituem entre si. Daí resulta a tese de que não é possível garantir ou controlar de antemão os fins da ação humana, o que reforça a sua inerente imprevisibilidade, contrariamente ao que ocorre na atividade da fabricação, cujo mérito reside no produto final e não em sua própria performance.

Nessa trama de situações ilimitadas e imprevisíveis que quebram qualquer controle, garantia e domínio sobre as relações humanas, é que Arendt apresenta as capacidades humanas de prometer e de perdoar. Nessa perspectiva, ainda que não seja mais possível reverter os efeitos involuntários das ações humanas, os homens podem perdoar uns aos outros e, assim, reestabelecer a possibilidade de um novo começo. Dito de outro modo, se não existem certezas ou garantias sobre os resultados futuros da ação, nada impede de os homens se comprometerem

mutuamente para não colocar em risco a própria conservação do mundo e as relações entre os homens.

No decorrer do *primeiro capítulo*, analisamos que a instância ontológica fundante é o traço que mais precisamente define a modernidade. Tal contorno é situado na noção do sujeito como centro da ação e na ideia de progresso como aperfeiçoamento do homem e da humanidade. Abolido o recurso a uma causalidade transcendente, devido ao descrédito do conceito de Deus-Criador, a mentalidade moderna transferiu para o homem-demiurgo a capacidade de conhecer os objetos por meio de representações.

No entanto, ao apelar para a consciência como instância de fundamentação, permaneceu presa na lógica do objeto. Assim, o pensamento moderno é definido na sua função de representação segura e pura, livre das ilusões da imaginação e dos enganos dos sentidos. No entanto, esse conhecimento puro expressiu uma identidade única dificultando o reconhecimento do outro na sua diferença, o que acabou, no campo da educação, repercutindo na fragmentação e homogeneização da formação humana.

Inserida no movimento da constituição ontológica do homem da modernidade em diálogo com outras tradições, Arendt formulou teoricamente a distinção entre as atividades humanas fundamentais, conceituando-as. Nesse sentido, ela analisou o trabalho (*animal laborans*), a fabricação ou obra (*homo faber*) e a ação (*zōon politikon*), segundo os critérios da durabilidade temporal de seus produtos e da esfera espacial do mundo em que foram concebidos e à qual se destinam, isto é, os espaços público, social ou privado.

No curso de sua vida, o homem é concebido pelas possibilidades abertas por essas três atividades que correspondem às condições básicas para a existência no mundo: a “pluralidade” de homens como a condição básica da vida política; a “mundanidade” derivada da produção de objetos artificiais duráveis que constituem a morada humana do mundo; e, por fim, a própria “vida”, a condição materializada nos processos biológicos que exigem o sustento do ciclo vital por meio do trabalho.

No entanto, a indistinção dessas atividades conduziu Marx a aceitar algumas pressuposições da modernidade em relação à dignidade do trabalho e ao caráter secundário da política em relação à economia, instaurando, assim, um pensamento enredado na estrutura da própria necessidade. Isso ocorreu na medida em que

entendeu que os homens se distinguem dos animais quando começam a produzir seus meios de subsistência. Nesse sentido, a natureza humana resultou unicamente nas condições materiais que determinam sua produção.

Nessa indistinção, Marx conferiu ao trabalho uma produtividade que seria própria à fabricação, passando a falar do *animal laborans* em termos que seriam do *homo faber*. Com tal distorção conceitual, Marx não compreendeu que a produtividade do trabalho não poderia produzir a fabricação do mundo, enquanto um plano de suprimentos das necessidades vitais, destinada ao consumo imediato; da mesma forma que o trabalho não seria capaz de produzir mundo estável de objetos e artefatos duráveis, que é característica específica da fabricação.

Assim, se o trabalho é a atividade com a qual os homens respondem às urgências da necessidade e a fabricação é a atividade que atende pela produção de um mundo de artefatos duráveis que possa constituir a morada humana, a ação e o discurso, enquanto exercício da vida política em comum, correspondem ao processo de humanização do homem. A intersubjetividade, que é inaugurada com a desestabilização do fundamento absoluto, aparece em Arendt no conceito de ação, em que o homem é compreendido segundo uma pluralidade de perspectivas, pois, desde que por meio do nascimento ingressa no Ser (*Being*), partilha com os outros entes a qualidade da alteridade (*Otherness*). É o plano da intersubjetividade que faz com que os conceitos sejam definidos por meio de distinções, de modo que “não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra” (ARENDDT, 2010a, p. 220).

CAPÍTULO II

A TRADIÇÃO E A ÉPOCA MODERNA SOB A CRÍTICA DE KIERKEGAARD, MARX E NIETZSCHE

*Deus sempre nos julga pelas aparências?
Suspeito que sim.*

W. H. Auden

O fim da tradição tem seu marco inaugurado a partir do declínio dos valores transcendentais da filosofia metafísica. Com a destituição moderna dos padrões tradicionais do pensamento - a religião, o poder transcendente, a razão legitimada pelo supracensível, pelo *a priori*, pelo princípio causal -, que concebiam um sentido à vida, caíram no esvaziamento de suas bases estruturantes.

A decadência dos valores transcendentais sinaliza o enfraquecimento do mundo supracensível da metafísica e da filosofia ocidental. Ao interpretar o significado da frase de Nietzsche “Deus está morto”, Heidegger (1993, p. 196) indica que o mundo supracensível da metafísica perdeu sua força e a filosofia ocidental chegou ao seu término. Com a perda da força vinculante do projeto metafísico, enquanto potência capaz de despertar e construir, o homem acabou desprovido de um sentido para a vida.

Se a teologia, a filosofia e a metafísica chegaram a um fim, isso, certamente, não quer dizer, para Arendt, que “Deus esteja morto, mas a maneira como Deus foi pensado, durante milhares de anos, não é mais convincente”. Seguindo seu pensamento, afirma que “se algo está morto, só pode ser o pensamento tradicional sobre Deus” (2009, p. 24). De modo semelhante, isso também vale para o fim da filosofia metafísica: “não que as velhas questões contemporâneas ao aparecimento do homem sobre a Terra tenham se tornado ‘sem sentido’, mas a forma como foram feitas e respondidas perdeu a razoabilidade” (Ibid., p. 24, grifos da autora).

O debate compreensivo sobre o fim da filosofia metafísica se localiza, em Arendt, na distinção básica entre o sensorial e o supracensível e a noção (tão antiga quanto Parmênides) de que as coisas não dadas pelos sentidos - Deus, o ser,

os primeiros princípios e as causas (*archai*), ou as ideias - constituem-se de forma mais verdadeira do que aquilo que aparece.

Na medida em que enfraqueceu a confiança na noção de que as coisas aparecem como realmente são, o conceito de verdade, enquanto revelação, tornou-se duvidoso e, com ele, a fé incondicional em um Deus revelado. Isso se deve em função da ascensão da ciência moderna, cujo espírito é expresso na filosofia cartesiana da dúvida e da desconfiança. É esse espírito que ampara o estado de insegurança instaurado no quadro conceitual da tradição.

Assim, a noção de teoria mudou de significado; não mais representando um sistema de verdades razoavelmente conectadas que, enquanto verdades, não foram construídas, mas dadas à razão e aos sentidos. A dicotomia entre contemplação e ação, bem como a hierarquia tradicional que determinava “ser a verdade em última instância percebida apenas no ver mudo e inativo, não pode ser sustentada quando a Ciência se tornou ativa e fez para conhecer” (ARENDDT, 2007, p. 67, grifos da autora). Tal ciência sustenta suas bases na teoria científica moderna, que é uma hipótese de trabalho, a qual varia conforme os resultados que produz e que depende, para sua validade, não do que revela, mas do seu funcionamento.

O movimento dessa mudança de ênfase é apresentado do seguinte modo por Arendt:

Pelo mesmo processo, as ideias platônicas perderam seu poder autônomo de iluminar o mundo e o universo. Primeiro, tornaram-se aquilo que haviam sido para Platão apenas em relação ao domínio político: padrões e medidas, ou as forças limitativas e reguladoras da mente raciocinante do homem, como aparecem em Kant. A seguir, após a prioridade da razão sobre o agir e da prescrição mental de regras sobre as ações dos homens ter sido perdida na transformação de todo o mundo pela Revolução Industrial – uma transformação, cujo sucesso pareceu provar que os feitos e artefatos do homem prescrevem suas regras à razão –, essas ideias tornaram-se, finalmente, meros valores cuja validade é determinada não por um ou muitos homens, mas pela sociedade como um todo em suas sempre mutáveis necessidades funcionais (Ibid., p. 68).

Com a queda da tradição com seu fundamento último, a convicção de que o real está não apenas além da percepção sensorial, mas acima do mundo dos sentidos, caiu em descrédito no plano da formação. Assim, uma vez que o equilíbrio de fissuras incertas entre os dois mundos está abalado, não importa se o mundo verdadeiro suprimiu o mundo aparente, ou se foi o contrário. O que influi sob o

terreno metafísico é que “rompe-se todo o quadro de referências em que nosso pensamento estava acostumado a orientar-se” (ARENDR, 2009, p. 26).

Com a ruptura do fio da tradição, a brecha entre o passado e o futuro deixou de ser uma condição peculiar unicamente à atividade do pensamento, restrita, enquanto experiência, àqueles poucos que fizeram do pensar sua ocupação primordial. Em suas reflexões sobre o fim da filosofia metafísica, Arendt destaca que essa antiga distinção entre a maioria e os “poucos pensadores profissionais especializados na atividade supostamente mais elevada a que os seres humanos poderiam se dedicar perdeu qualquer cabimento” (Ibid., p. 28) e apresenta o enfraquecimento dessa distinção como uma vantagem da situação atual, advinda com o descrédito da filosofia metafísica.

Da mesma forma, em *Pensamento e considerações morais*, em que reflete sobre a conexão interna entre a (in)capacidade de pensar e o problema do mal, a primeira proposição que ela apresenta é a seguinte: se existe essa conexão, isto é, a faculdade de pensar, distinta da sede de conhecimento, então “deve ser atribuída a todos; não pode ser privilégio de poucos” (ARENDR, 2004, p. 234). Daí porque tal condição se tornou uma realidade e uma perplexidade tangíveis para todos, isto é, “um fato de relevância política” (Id., 2007, p. 40).

Diante dos argumentos apresentados, é possível afirmar que a constatação do fim da tradição assume, nas reflexões de Arendt, um contorno nitidamente político. Isso, porque os desafios colocados pelas questões políticas contemporâneas não encontram mais respostas seguras na tradição: as próprias fontes, das quais tais respostas deveriam se originar, secaram e o próprio horizonte, do qual a compreensão poderia surgir, desapareceu.

Esse posicionamento, portanto, não leva ao fim da filosofia, como para a maioria dos filósofos contemporâneos; mas, a uma recuperação de um modo de filosofar negado pela tradição. Se, na política, Arendt, de acordo com Aguiar (1998), pode ser tomada como uma “defensora intransigente da cidadania”, filosoficamente, ela faz o mesmo em relação ao pensar. Nesse sentido, “defender os direitos do pensar, sua conexão com a significação, representou, nessa autora, contrapor-se à tradição e à tematização dos padrões e da verdade racional, ‘objetiva’, como o específico do filosofar” (Ibid., p. 193, grifos do autor).

Tendo em vista que o fio condutor da temática situa-se no diagnóstico da ruptura com a tradição, o trabalho trata de analisar, neste capítulo, as razões que conduziram a queda do pensamento tradicional com seu fundamento último. O propósito busca expor a análise dos pensadores do século XX - Kierkegaard, Marx e Nietzsche - em relação à tradição e as principais reflexões de suas críticas. Se no primeiro capítulo, o estudo trouxe à tona a compreensão de Arendt sobre a qualidade especificamente humana do homem, aqui ela também encontra, na crítica desses pensadores, a reivindicação da dignidade humana como elo hermenêutico de suas reflexões.

A ideia de trazer ao trabalho a discussão das operações de reviravoltas de Kierkegaard, Marx e Nietzsche, que finalizam a tradição, se ampara na justificativa de compreender a dinâmica de como operam essas inversões, a fim de, a partir daí, preparar o terreno para analisar o quadro das teorias da educação, que será abordado no quinto capítulo.

2.1 As reviravoltas da tradição sob o olhar de Kierkegaard, Marx e Nietzsche

A experiência de algo novo e a tentativa de superar algo velho compõem, para Arendt, o núcleo que inspira e guia as distorções ou reviravoltas da tradição provocadas por Kierkegaard, Marx e Nietzsche. Apesar de sua elementar simplicidade, o *insight*, que traduz o pano de fundo e que opera nas reviravoltas nas quais a tradição encontrou seu fim, é citado por Arendt, na seguinte passagem: “Nós abolimos o mundo verdadeiro: que mundo restou? O mundo das aparências, talvez?... Mas não! Juntamente com o mundo verdadeiro, abolimos o mundo das aparências” (ARENDR, 2007, p. 58).

O sentido desse *insight* produz seu efeito compreensivo na medida em que os “rebeldes” da tradição, como já são caricaturados, questionam a tradicional hierarquia das capacidades humanas quando atacam, magistralmente, o cerne do problema ou para realocar em outros termos, quando perguntam novamente pela qualidade especificamente humana do homem. É aqui que se localiza, sem dúvida, o grande mérito desses pensadores rebeldes, na medida em que empreenderam um esforço desmedido de compreensão da dimensão qualitativa do homem.

O mapa referencial da tradição do pensamento tradicional, isto é, dos pressupostos básicos da religião tradicional, do pensamento político tradicional e da metafísica tradicional situa a crítica de Kierkegaard, Marx e Nietzsche. Ao contestar essa tradição eles inverteram, conscientemente, a hierarquia tradicional dos conceitos.

Kierkegaard, Marx e Nietzsche são para nós como marcos indicativos de um passado que perdeu sua autoridade. Foram eles os primeiros a ousar pensar sem orientação de nenhuma autoridade, de qualquer espécie que fosse; não obstante, bem ou mal, foram ainda influenciados pelo quadro de referência categórico da grande tradição (ARENDRT, 2007, p. 56).

No ensaio *A tradição e a época moderna*, Arendt esboça os elementos principais que configuram a tradição em contraste com a época moderna, isto é, seu início e o seu fim. Mais notável ainda são as reflexões da autora ao alçar um horizonte compreensivo sobre o significado de pensar a tradição sob os óculos modernos.

Dois passagens traduzem, de modo exemplar, seu pensamento sobre a temática em questão. A primeira passagem é a localização do denominador comum entre o início e o fim da tradição. É entre essas fronteiras, isto é, quando “ao serem formulados pela primeira vez e ao receberem seu desafio final” (Ibid., p. 44), que os problemas elementares da política vêm à luz, em sua emergência imediata e simples. A segunda remete à própria reflexão sobre o fim da tradição. Nesse caso, inicia a autora, o fim da tradição não significa necessariamente que o poder dos conceitos tradicionais perdeu sua força sobre a mente humana. Ao contrário, às vezes, esse poder das categorias cediças e puídas torna-se mais “tirânico à medida que a tradição perde sua força viva e se distancia a memória de seu início; ela pode mesmo revelar toda sua força coerciva somente depois de vindo seu fim, quando os homens nem mesmo se rebelam mais contra ela” (Ibid., p. 53).

Tal é a lição alcançada tardiamente pelo pensamento formalista e compulsório, no século XX, que brotou depois que Kierkegaard, Marx e Nietzsche desafiaram os pressupostos básicos do pensamento tradicional.

Antes de qualquer análise mais aprofundada das reviravoltas promovidas por esses três autores, é importante esclarecer, contudo, conforme pondera a própria Arendt, que não foi nem a rebelião do século XIX contra a tradição nem as

consequências no século XX que provocaram, efetivamente, a quebra em nossa história.

O rompimento eclodiu de um caos de perplexidades de massa no palco político e de opiniões de massa na esfera espiritual que os movimentos totalitários, através do terror e da ideologia, cristalizaram em uma nova forma de governo e dominação. A dominação totalitária como um fato estabelecido, que em seu ineditismo, não pode ser compreendida mediante as categorias usuais do pensamento político, e cujos “crimes” não podem ser julgados por padrões morais tradicionais ou punidos dentro do quadro de referência legal de nossa civilização, quebrou a continuidade da História Ocidental. A ruptura com a tradição é agora um fato acabado. Não é o resultado da escolha deliberada de ninguém, nem sujeita a decisão ulterior (ARENDR, 2007, p. 53-54).

Os esforços direcionados para contestar os padrões do pensamento tradicional são registrados por grandes pensadores - desde Hegel, para dar um exemplo -, e que, certamente, auxiliaram a compreender a queda da tradição, mas como adverte Arendt, não constituem a causa da ruptura.

Portanto, as implicações, reveladas no evento concreto da dominação totalitária, não foram causadas pelas radicais ideias dos grandes pensadores. O evento, em si mesmo, tece-se na linha divisória entre a época moderna - caracterizada pelo surgimento das ciências naturais no século XVII, atinge seu clímax político nas revoluções do século XVIII e desenrola suas implicações gerais, após a revolução industrial do século XIX - e o mundo do século XX, que veio à tona através da cadeia de catástrofes desencadeada pela primeira guerra mundial.

Daí que responsabilizar os pensadores da idade moderna, notadamente a ousadia dos “rebeldes contra a tradição do século XIX, pela estrutura e pelas condições do século XX é ainda mais perigoso que injusto” (Ibid., p. 54). Entretanto, cabe destacar que a grandeza das ideias desses pensadores repousa na percepção de um mundo infiltrado por novos problemas e perplexidades, cuja tradição de pensamento era incapaz de lidar.

É da matriz frágil de orientação do pensamento tradicional que se tecem os liames compreensivos de Kierkegaard, Marx e Nietzsche. O esforço desses pensadores se volta para encontrar um sentido na relação entre o homem e o seu entorno distante do eixo de orientação dos padrões tradicionais do pensamento. A radicalização dos conceitos tradicionais desses autores é guiada, conforme expõe Arendt, por saltos e inversões, dada a impossibilidade de um novo início ou então de

uma reconsideração do passado, como sabiamente entenderam os rebeldes da tradição.

O salto de Kierkegaard da dúvida para a crença consistiu em uma inversão e distorção da relação tradicional entre razão e fé. O giro kierkegaardiano foi uma resposta à moderna falta de fé, não apenas em Deus, mas também na razão, inerente no *de omnibus dubitandum est* de Descartes e sua desconfiança de que, por um lado, as coisas não são o que parecem e, por outro, de que um “espírito maligno poderia conscientemente e para sempre ocultar a verdade das faculdades humanas” (ARENDR, 2007, p. 56).

Já o pulo de Marx da teoria para a ação e da contemplação para o trabalho, se deu após Hegel ter feito da metafísica uma filosofia da história, transformando o filósofo no historiador, cuja miragem “retrospectiva o significado do devir e do movimento – não do ser e da verdade – revelar-se-ia afinal” (Ibid., p. 57).

Por fim, a pirueta de Nietzsche do não-sensual reino transcendente e do não-sensível mundo das ideias e da medida para a sensualidade da vida, seu “platonismo invertido” ou, como ele próprio diria, a “transvaloração dos valores”, constitui “a derradeira tentativa de se libertar da tradição, e teve êxito unicamente ao pôr a tradição de cabeça para baixo” (Ibid., p. 57).

Os resultados dessas rebeliões contra a tradição, por mais díspares que se apresentam em seu conteúdo e intenção, confluem, para Arendt, em uma “similaridade pressaga”. Kierkegaard, pulando da dúvida para a crença, carregou a dúvida para dentro da religião, transformando a investida da ciência moderna à religião em um conflito religioso interior. Isso se torna claro na medida em que uma experiência religiosa manifesta credibilidade se ocorre na tensão entre a dúvida e a crença, ou ainda, “na tortura das próprias crenças com as próprias dúvidas e com o relaxamento deste tormento na violenta afirmação do absurdo tanto da condição humana como da crença do homem”. Daí que o sintoma desta moderna situação religiosa pode ser manifestada na figura de “Dostoiévski, talvez o mais vivido psicólogo das crenças religiosas modernas”, por ter “retratado a fé pura no caráter de Míshsin, ‘o idiota’, ou de Alioscha Karamázov, que é puro de coração porque ingênuo” (Ibid., p. 57).

Marx, ao saltar da filosofia para a política, transportou as teorias da dialética para a ação política, tornando-a mais teórica e ideológica do que em qualquer outro

tempo. Assim como o pulo de Kierkegaard foi à filosofia da dúvida de Descartes, o trampolim de Marx não foi a filosofia metafísica antiga; mas, a filosofia da história de Hegel. Ao insistir que eram meras funções da sociedade e da história, ele superpôs a “lei da história” à política, aniquilando o significado de ambas, isto é, da ação não menos que do pensamento, e da política não menos que da filosofia.

A insistência na vida sensível e material por oposição às ideias suprassensíveis e transcendentais que, desde Platão serviam para medir, julgar e atribuir significado a certo dado ou elemento resume a queixa de Nietzsche. Assim, o platonismo invertido de Nietzsche terminou no que é comumente chamado de niilismo. Contudo, destaca Arendt, Nietzsche não era nenhum niilista, mas, ao contrário, foi o primeiro a tentar superar o niilismo inerente, não às noções dos pensadores, mas à realidade da vida moderna. Em sua tentativa de “transvaloração”, ele descobriu que “dentro deste quadro de referência categórico, o sensível perde sua própria *raison d'être*, quando privado de substrato no suprasensível e no transcendente” (ARENDE, 2007, p. 58).

A reivindicação da dignidade humana como ponto de encontro das críticas de Kierkegaard, Marx e Nietzsche se localiza em focos temáticos distintos para cada um desses autores. Desse modo, almejavam reafirmar, no caso de Kierkegaard, a dignidade da fé contra a razão e o raciocínio moderno; já Marx, a dignidade da ação humana contra a contemplação e a relativização histórica moderna; e Nietzsche, por sua vez, a dignidade da vida humana contra a impotência do homem moderno.

Assim como as tradicionais oposições de *fides* e *intellectus* e de teoria e prática retaliaram-se em Kierkegaard e Marx, respectivamente, a oposição entre o transcendente e o sensivelmente dado vingou-se também em Nietzsche. E isso não porque essas oposições ainda carregavam raízes da experiência humana, mas foi justamente o contrário, isto é, porque se tornaram meros conceitos, fora dos quais, no entanto, nenhum pensamento abrangente parecia possível.

Do resultado dos três desafios colocados à tradição no século XX, o traço mais importante de cada rebelião gira em torno das pretensas abstrações da filosofia e seu conceito do homem como um *animal rationale*.

Daí que Kierkegaard afirma o homem concreto e sofredor; Marx confirma que a humanidade do homem consiste em sua força ativa e produtiva, por ele chamada de força de trabalho; e Nietzsche insiste na produtividade da vida, na vontade e na

vontade de poder do homem. Por mais independentes que se situem essas escritas, uma vez que “nenhum deles jamais soube da existência dos demais” (ARENDR, 2007, p. 63), encontram-se, no entanto, no ponto de chegada, alcançando, portanto, a mesma conclusão. Assim, ainda que se diferenciem os caminhos investigativos trilhados por cada um acerca dos padrões tradicionais do pensamento, esses caminhos convergem para uma análise reflexiva similar, uma vez que,

[...] a empresa, nos termos da tradição, só poderia se realizar por meio de uma operação mental cuja melhor descrição são as imagens e analogias com saltos, inversões e colocação de conceitos “de cabeça para baixo”: Kierkegaard fala de seu salto da dúvida para a crença; Marx põe Hegel, ou antes “Platão e toda a tradição platônica” (...) novamente de “cabeça para cima”, saltando do reino da necessidade para o reino da liberdade²⁰, e Nietzsche entende sua filosofia como “platonismo invertido” e “transmutação de todos os valores” (Ibid., p. 63).

Kierkegaard, Marx e Nietzsche situam-se no fim da tradição, exatamente antes de sobrevir à ruptura. O antecessor deles foi Hegel. Ao construir uma história sequencial da filosofia que correspondesse à história factual e política – algo que, antes dele, era desconhecido -, Hegel rompeu realmente com a tradição, porque foi o primeiro grande pensador a levar a história a sério, isto é, a tomá-la como geradora de verdade.

Foi ele [Hegel] quem, pela primeira vez, viu a totalidade da história universal como um desenvolvimento contínuo, e essa tremenda façanha implicava situar-se ele mesmo no exterior de todos os sistemas e crenças do passado com reclamos de autoridade; implicava ser tolhido pelo fio de continuidade da própria história. O fio da continuidade histórica foi o primeiro substituto para a tradição; por seu intermédio, a avassaladora massa dos valores mais divergentes, dos mais contraditórios pensamentos e das mais conflitantes autoridades, todos os que haviam sido, de algum modo, capazes de funcionar conjuntamente, foram reduzidos a um desenvolvimento unilinear e dialeticamente coerente, na verdade, não para repudiar a tradição como tal, mas a autoridade de todas as tradições (Ibid., p. 55).

O campo dos assuntos humanos, no qual as relações humanas e físicas são constituídas por meio dos homens, recebeu pela primeira a devida atenção, com

²⁰No capítulo que descreve a incursão de Hegel a Marx, na obra *A Promessa da Política*, Arendt explicita que a “liberdade” se torna uma palavra sem sentido quando Marx proclama o desaparecimento do poder e da dominação na sociedade sem classes. A menos, contudo, se concebida em um sentido completamente novo. Dado que Marx não se deu ao trabalho de redefinir seus termos, atendo-se ao marco conceitual da tradição, “Lenin não estava tão errado em concluir que, se aquele que domina outros não pode ser livre, então a liberdade é um preconceito ou uma ideologia – mesmo que assim despojasse a obra de Marx de um de seus impulsos mais importantes” (ARENDR, 2008b, p. 126).

justo mérito, por um filósofo. Essa mudança se deve a um acontecimento – a revolução francesa. Hegel compreende que a revolução consiste no fato de que, pela primeira vez, o homem ousou virar-se de cabeça para baixo, apoiar-se sobre a cabeça e o pensamento, e construir a realidade de acordo com ele.

Assim, o acontecimento histórico da revolução significou, para o homem, à aquisição de uma nova dignidade. Arendt expõe que a referência à dignidade, proposta por Hegel, provém do fato de “tornar públicas as ideias de como uma coisa deve ser feita [causará] a supressão da letargia da gente presunçosamente ponderada, que sempre aceita as coisas como elas são”, pois, é nestes dias de reviravolta, que a filosofia encontra seu lugar. É aí que o pensamento precede e molda a realidade, “pois quando uma forma do Espírito não traz mais satisfação, a filosofia presta rapidamente atenção e procura compreender o descontentamento” (ARENDR, 2009, p. 308).

Sob essa perspectiva, a revolução francesa provou que a “verdade em sua forma viva podia mostrar-se nos assuntos do mundo”. Então, se poderia considerar cada momento, na sequência histórica do mundo, como um “era para ser”, e atribuir à filosofia a tarefa de “compreender esse plano” desde o seu início, de sua “fonte oculta” ou “princípio nascente no útero do tempo”, até sua “existência fenomênica presente” (Ibid., p. 309).

O fio condutor que conecta Kierkegaard, Marx e Nietzsche ao pensamento hegeliano é encadeado na medida em que avistam a história da filosofia passada como um todo dialeticamente desenvolvido. No entanto, o nobre mérito desses pensadores se concentra na forma como radicalizaram essa nova abordagem em relação ao passado, tratando-a da única maneira em que ela podia ser ainda desenvolvida, isto é, questionando a tradicional hierarquia conceitual que dominou a filosofia ocidental desde Platão e que Hegel ainda dera por assegurada.

Contudo, o que importa destacar aqui é que, em relação à tradição e a Hegel, Marx, especialmente em seus primeiros escritos, recusa admitir que a diferença entre a vida humana e a animal seja a *ratio*, ou o pensamento e que o homem, nas palavras de Hegel, seja essencialmente espírito. Para o jovem Marx, o homem é essencialmente um ser natural dotado da faculdade da ação. O sentido da ação pertence a um plano natural, porque ela consiste em trabalhar o metabolismo entre homem e natureza. Esses contornos delineiam a justificativa de que a reviravolta de

Marx, tanto quanto a de Kierkegaard e a de Nietzsche, atacam o núcleo do problema, isto é, a especificidade humana do homem frente à tradicional hierarquia das aptidões humanas.

A significação dos desafios de Kierkegaard, Marx e Nietzsche à tradição – embora nenhum deles tivesse sido possível sem a proeza de Hegel e sua concepção de História – está em que constituem uma reviravolta muito mais radical que a implicada nas meras operações de por de cabeça para baixo com suas fatídicas oposições entre sensualismo e idealismo, materialismo e espiritualismo, e mesmo imanentismo e transcendentalismo (ARENDR, 2007, p. 66).

As operações de reviravolta, que finalizam a tradição, colocam em foco o conceito do princípio em um duplo sentido. O processo de duplicidade do princípio é explicado por Arendt (2007) do seguinte modo: a asserção de um dos opostos – *fides* contra *intelletus*, prática contra teoria, vida sensível e perecível contra verdade imutável e suprassensível – traz à luz o oposto que foi recusado ou excluído, evidenciando que ambos adquirem sentido em sua oposição. Sob esses aspectos, pensar em termos de tais opostos não é algo óbvio. Segue a autora, entretanto,

funda-se em uma primeira e grande operação de virar sobre a qual todas as outras se baseiam em última instância, por estabelecer ela os opostos em cuja tensão se move a tradição. Essa primeira reviravolta é o *periagogué tês psikhês*, de Platão, a reviravolta de todo ser humano, por ele narrada – como se fosse uma estória com começo e fim, e não apenas uma operação mental – na parábola da caverna, em *A República* (Ibid., p. 64).

Na interpretação de Arendt, a parábola de Platão passa por três importantes reviravoltas. O desdobramento da estória da caverna inicia com a primeira reviravolta, localizada na própria caverna, quando um dos habitantes se liberta das correntes que aprisionam seu corpo para que eles vislumbrem apenas o que está à frente de si, “colados os seus olhos à tela sobre a qual as sombras e imagens das coisas aparecem; agora, ele se volta para o fundo da caverna, onde um fogo artificial ilumina as coisas na caverna tais como realmente são”. Em seguida, a transferência da caverna para o céu límpido das ideias registra o desenrolar da segunda reviravolta. É aqui que as “ideias aparecem como as verdadeiras e eternas essências das coisas na caverna, iluminadas pelo sol, a ideias das ideias, que possibilita ao homem ver e às ideias brilhar”. O desfecho da estória da parábola se dá na necessidade de voltar à caverna, de “deixar o reino das essências eternas e,

novamente, se mover no reino das coisas perecíveis e homens mortais” (Ibid., p. 64). Cada uma dessas reviravoltas, conclui Arendt, sofre um processo de perda de sentido e orientação.

Os olhos acostumados às sombrias aparências do anteparo são ofuscados pelo fogo na caverna; os olhos, já ajustados à luz mortiça do fogo artificial, são ofuscados pela luz que ilumina as ideias; finalmente, os olhos ajustados à luz do sol devem reajustar-se à obscuridade da caverna (ARENDR, 2007, p. 64).

Para além dessa interpretação, Arendt avança a reflexão, identificando que, por trás dessas reviravoltas, isto é, da exigência de Platão representada unicamente na imagem do filósofo, amante da verdade e da luz, encontra-se outra inversão. Ela é indicada por uma via mais geral na polêmica de Platão contra Homero e a religião homérica. E, por um ângulo mais específico, na construção da estória como uma inversão da descrição de Hades, feita por Homero, no décimo primeiro livro da *Odisseia*.

Ao indicar os influxos que operam por trás dessas inversões, ela evidencia que o paralelo entre as imagens da caverna e o Hades (os sombrios, irrealis e insensíveis movimentos das almas no Hades de Homero correspondem à ignorância e à inconsciência dos corpos na caverna) pode ser traçado como uma linha “ineludível” (Ibid., p. 65). Isso ocorre, explica a autora, pela ênfase, atribuída por Platão, às palavras *eídolon* (correspondente para imagem) e *skía* (referente para sombra), as quais são descritas em Homero como palavras-chave para a vida após a morte no submundo. A inversão da posição homérica é óbvia, diz Arendt:

É como se Platão estivesse lhe dizendo: não é a vida das almas incorpóreas; mas sim, a vida dos corpos que tem lugar em um mundo inferior; comparada com o céu e o sol, a terra é como o Hades; imagens e sombras são os objetos dos sentidos corpóreos, não o ambiente das almas incorpóreas; o verdadeiro e real é não o mundo em que nos movimentamos e vivemos e do qual temos que partir na morte, mas as ideias vistas e apreendidas pelos olhos da mente (Ibid., p. 65).

É sob esse pano de fundo que a *periagogué* de Platão se constitui em uma reviravolta, isto é, virou de cabeça para baixo a convicção alicerçada pela religião homérica na Grécia Antiga. É como se o mundo inferior do Hades se colocasse numa posição acima da superfície da terra. Contudo, adverte Arendt, essa inversão não virou realmente Homero ou de cabeça para baixo ou de cabeça para cima,

“visto que a dicotomia na qual tal operação pode ter lugar é quase tão alheia ao pensamento de Platão, que não operava ainda como opostos predeterminados, como ao mundo homérico” (ARENDDT, 2007, p. 65).

Platão, ao traçar a doutrina das ideias na forma de uma inversão dos ensinamentos de Homero, levou em consideração as questões políticas; contudo, não sem ressalvas. Ao moldar o quadro político, estabeleceu o mapa de referência no qual, no entanto, tais operações não são possibilidades forçadas; mas sim, predeterminadas pela própria estrutura conceitual. O recurso que possibilita a mudança de ênfase se dá pela separação de um mundo de mera sombria aparência do mundo das ideias eternamente verdadeiras. Ao voltar da caverna para o céu, Platão dá o primeiro exemplo da conversão entre dois termos opostos.

De modo semelhante, a mesma cisão entre duas escolas conflitantes de pensamento, tais como desenvolvidas a partir do conceito original de Platão, ocorreu quando Hegel reuniu, em um todo coerente e em autodesenvolvimento, as diversas tendências da filosofia tradicional. Sob esse procedimento, hegelianos de direita e esquerda, idealistas e materialistas dominaram, durante certo tempo, o cenário filosófico. O pressuposto básico de Hegel, afirma Arendt,

[...] era que o movimento dialético do pensamento é idêntico ao movimento dialético da própria matéria. Ele esperava cruzar o abismo que Descartes abria entre o homem, definido como *res cogitans*, e o mundo, definido como *res extensa*, entre conhecimento e realidade, entre pensar e ser. O desabrigo espiritual do homem moderno encontra suas primeiras expressões na perplexidade cartesiana e na resposta pascalina. Hegel pretendia que a descoberta do movimento dialético como uma lei universal, governando ao mesmo tempo a razão e os negócios humanos e a razão interna dos eventos naturais, alcançava mais ainda que uma mera correspondência entre *intellectus* e *res*, cuja coincidência a Filosofia pré-cartesiana definira como verdadeira (Ibid., p. 66).

Ao introduzir a noção do espírito e sua autorealização no movimento, Hegel evidenciou uma identidade ontológica entre matéria e pensamento. Assim, ele explica que a inicialização desse movimento, do ponto de vista da consciência, não acarreta em grande importância, já que a matéria, ao se mover em direção à espiritualização, torna-se consciente de si mesma.

Dos princípios do mestre, o discípulo Marx²¹ pouco duvidou, anuncia Arendt. Isso é notável pelo papel que ele atribuiu à autoconsciência na forma da consciência de classe na História. Essa compreensão também vale para as reviravoltas, feitas pelos pensadores modernos, à tradição. Como uma espécie de nota de esclarecimento, ela expõe que as reviravoltas da tradição, portanto, não podem nos conduzir à posição homérica original.

Tal convicção parece incidir no erro de Nietzsche, que pensou que seu platonismo invertido o conduziria de volta a modos pré-platônicos de pensamento. De modo semelhante, esse processo se reflete no pensamento político de Marx. Daí que ao inverter a tradição no interior de seu próprio quadro de referência, Marx não se desvencilhou de fato das ideias de Platão, não obstante registrou o escurecimento do céu límpido em que aquelas ideias, assim como muitas outras entidades, se transformaram outrora em algo visível aos olhos dos homens.

Ainda sobre a questão das reviravoltas da tradição, a própria Arendt se pergunta: “por que a *vita activa*, com todas as suas distinções e articulações, não foi descoberta após a ruptura moderna com a tradição e a inversão final de sua ordem hierárquica, a ‘re-valorização de todos os valores’, por Marx e Nietzsche?” A resposta, embora complexa na análise efetiva, pode ser assim resumida: “é da própria natureza da famosa inversão dos sistemas filosóficos e hierarquias de valores que o próprio quadro conceitual permaneça intacto”. Tal conclusão se volta em especial “para Marx, que estava convencido de que era suficiente virar Hegel de cabeça para baixo para encontrar a verdade — isto é, a verdade do sistema hegeliano, que é a descoberta da natureza dialética da história” (ARENDR, 2005, p. 177).

A fim de analisar as aporias a que ficaram presas às reviravoltas provocadas por Kierkegaard, Marx e Nietzsche, Arendt expõe o modo de como opera o movimento do pensar, isto é, enquanto atividade que coloca em cheque qualquer doutrina ou credo que se queira aplicar ou impor sobre os assuntos humanos, como será abordado a seguir.

2.2 O mapa categórico da tradição à luz da atividade do pensar

²¹ Arendt diz que Marx não era materialista dialético tanto quanto Hegel era um idealista dialético: o próprio conceito de movimento dialético, segundo concebido por Hegel como uma lei universal, e como Marx o aceitava, torna os termos idealismo e materialismo, enquanto sistemas filosóficos, desprovidos de sentido (2007, p. 67).

Sob a luz da atividade do pensar, Arendt analisa, então, a inversão do quadro de referência categórico da grande tradição. Enquanto busca de significado, a atividade do pensar dissolve e reexamina qualquer doutrina ou regra que venha a ser aceita pela sociedade. Por isso, sua característica de se distanciar dos acontecimentos.

Ela explica que a operação empreendida por Kierkegaard, Marx e Nietzsche buscou produzir uma reversão dos antigos valores, declarando que estes contrários são novos valores. Foi isso que Nietzsche empreendeu quando inverteu o platonismo, “esquecendo que um Platão ao contrário ainda é um Platão; ou o que Marx fez quando virou Hegel de cabeça para baixo, produzindo, neste processo, um sistema de História estritamente hegeliano” (ARENDR, 2009, p. 198). Ao serem aplicados no domínio dos negócios humanos, tais resultados negativos do pensamento ingressam no mesmo itinerário habitual ou na mesma rotina impensada de antes, como se não tivessem sido submetidos ao processo do pensamento.

O que nós geralmente chamamos de “niilismo” – que somos tentados a datar historicamente, deplorar politicamente e atribuir a pensadores que, segundo se diz, tiveram “pensamentos perigosos” – é um risco inerente à própria atividade de pensar. Não há pensamentos perigosos; o próprio pensamento é perigoso, mas o niilismo não é o seu produto. O niilismo é antes o reverso do convencionalismo; o seu credo consiste em negações dos atuais valores ditos positivos, aos quais ele permanece aprisionado (Ibid., p. 198, grifos da autora).

Ao negar as opiniões e os valores aceitos, na busca de seus pressupostos implícitos, o niilismo pode ser visto como um perigo sempre presente para o pensamento. No entanto, esse risco surge do desejo de dispensar o pensar na busca dos resultados. Tal procedimento gera uma contradição com o pensamento de Sócrates, quando diz que uma vida não submetida ao questionamento não vale a pena ser vivida. Isso pode ser explicado pelo fato de que o pensamento coloca em suspensão as doutrinas e os credos e, portanto, não dá origem a nenhum novo credo ou doutrina. Na prática, esse cenário indica que pensar impõe, a cada confronto, tomar novas decisões.

Assim, o que era significativo durante a atividade do pensamento dissolve-se no momento em que se tenta aplicá-lo à vida cotidiana. Em outras palavras, isso significa que ao apreender os conceitos, isto é, as manifestações do pensamento na

fala comum, e ao tratá-los como se fossem resultados cognitivos, o que se busca é, na verdade, um produto final.

Entretanto, o pensar não é um empreendimento cognitivo. Se fosse, ele teria que seguir um movimento retilíneo em que partisse da busca de seu objeto e terminasse com sua cognição. No entanto, a lei, inerente à atividade do pensamento, é um movimento circular que não tem fim ou que resulta em um produto final. O que justifica a tese de que “o pensamento está fora de ordem, porque a busca do significado não produz qualquer resultado final que sobreviva à atividade, que faça sentido depois que a atividade tenha chegado ao fim” (ARENDDT, 2009, p. 144).

Daí a afirmação de Aristóteles, citada por Arendt, de que “a atividade do pensamento (*energeia*, que tem seu fim em si mesma²²) é a vida”. Assim, estar vivo é *energeia*, isto é, estar ativo para o próprio bem. Tal dimensão nutre a ideia de que a única metáfora que se pode conceber para a vida do espírito é a sensação de estar vivo. Sob inspiração de Aristóteles, complementa, “*sem o sopro da vida, o corpo humano é um cadáver; sem pensamento, o espírito humano está morto*” (Ibid., p. 144, grifos da autora).

Em sintonia com a metáfora da vida, o movimento circular aristotélico sugere que a busca de significado, capacitada ao homem enquanto ser pensante, acompanha a vida e termina somente com a morte. O movimento circular é uma metáfora retirada do processo vital, o qual, embora indo do nascimento à morte, também gira em círculos enquanto o homem vive.

Se a atividade do pensamento não se relaciona com qualquer capacidade cognitiva, não se resume, assim, a uma mera funcionalidade. Mas então, qual é afinal o sentido do pensar? Para responder a essa pergunta, Arendt apresenta um diálogo interrogativo que Wittgenstein fez a si e que esboça esse interessante jogo do pensamento:

²² A ideia em que o fim está na atividade em si se encontra, diz Arendt, na obra *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, referindo-se as atividades performáticas. Arendt compara o pensamento de Aristóteles em contraponto ao pensamento de Tomás. Ela comenta que quando Tomás disse que “todo agente atua segundo um fim [...] o princípio de tal movimento está no fim”, ele descarta a ideia de que uma atividade, que tem seu fim em si mesma, deve ser compreendida fora da categoria meio-fim. Em Aristóteles, no entanto, essa compreensão se aplica a um tipo de atividade, a saber, as artes produtivas (*poiesis*), em oposição às artes performáticas (*práxis*), em que o fim está na atividade em si. Daí que em Aristóteles, tocar flauta - quando comparado a fazer uma flauta - ou simplesmente sair para um passeio - comparado para alcançar uma destinação predeterminada -, está para o sentido da *práxis* quando entendido em analogia com as artes performativas, e “não em termos da categoria meio-fim” (ARENDDT, 2009, p. 388).

“Para que o homem pensa? [...] Será que pensa porque descobriu que pensar funciona? – Por que pensa que é vantajoso pensar?” Isso seria perguntar: “Será que ele cria seus filhos porque descobriu que isso funciona?” Ainda assim, temos que admitir que “às vezes pensamos porque descobrimos que funciona”, indicando, com o grifo, que esse é o caso somente às vezes. Portanto: “Como podemos descobrir *por que* o homem pensa?” Ao que responde: “É frequente tornarmo-nos conscientes *dos fatos* importantes somente quando suprimos a questão ‘Por que?’; e, então, no curso de nossas investigações, tais fatos nos levam a uma resposta” (ARENDDT, 2009, p. 145-146, grifos do autor).

Daí que buscar localizar uma utilidade ou algo tangível para a atividade do pensamento pode resultar em um esforço em vão ou uma excursão em lugares vazios, porque a busca do significado não traz em si a finalidade de encontrar uma funcionalidade. A atividade do pensar atesta o sentido do prazer de que fala Aristóteles, “apesar de manifesto para o ego pensante, é inefável por definição” (Ibid., p. 144).

Se, por um lado, o próprio pensamento se caracteriza como um pensamento perigoso (Ibid., p. 198), por outro, a ausência do pensamento também apresenta seus riscos. Trazendo a questão para seu tempo, Arendt exemplifica que em assuntos políticos ou morais a renúncia ao pensamento se constituiu em uma indicação altamente recomendável. Aqui a autora se reporta aos fatos ocorridos na Alemanha nazista e, em certa medida, também na Rússia stalinista. Sob esse movimento, ela comenta os elementos que conduzem a aderir ou a aceitar facilmente certas regras ou costumes.

Se aparecer alguém, não importa com que propósitos, que queira abolir os velhos “valores” ou virtudes, esse alguém encontrará um caminho aberto, desde que ofereça um novo código. Precisar de relativamente pouca força e nenhuma persuasão – isto é, de provas de que os novos valores são melhores do que os velhos – para impor o novo código. *Quanto maior é a firmeza com que os homens aderem ao velho código, maior a facilidade com que assimilam o novo.* Na prática, isso significa que os mais dispostos a obedecer serão os que foram os mais respeitáveis pilares da sociedade, os menos dispostos a se abandonarem aos pensamentos – perigosos ou de qualquer outro tipo -, ao passo que aqueles que aparentemente eram os elementos menos confiáveis da velha ordem serão os mais dóceis (Ibid., p. 199, grifos nossos).

Ao proteger contra os perigos da investigação, a ausência de pensamento induz a aderir de maneira rápida e cega ao que as regras de conduta prescrevem em uma determinada época para uma determinada sociedade, como ocorreu com o

totalitarismo, diz Arendt (2009). O modo de como o totalitarismo se instala no mundo é analisado por Catherine Vallée (2003) na introdução de sua obra *Hannah Arendt: Sócrates e a Questão do Totalitarismo*. Ali ela expõe que a recusa a pensar por si próprio e “ir na onda”, como ainda o abandono do espaço público para se “refugir na segurança e no aconchego dos valores privados” e a aceitação ao cumprimento de ordens, “lavando daí as mãos”, marcam os traços característicos de ação do mal extremo sobre os cidadãos (p. 14).

Todavia, para nosso tempo, essas questões reservam algum espaço de infiltração? De alguma maneira o totalitarismo seria um perigo ainda ameaçador ou presente nos dias atuais? Ao identificar a realidade retratada por Arendt - o totalitarismo representado no movimento nazista -, Kohn (2000) e Vallée (2003) trazem alguns aspectos que aproximam o totalitarismo com a realidade contemporânea.

Tomando como ponto de partida as reflexões de Arendt, Kohn compreende que o elemento comum entre o totalitarismo e os dias atuais se centra no “conformismo e na recusa do pensamento”, na medida em que “tornam os sujeitos e as sociedades terrenos férteis para a escalada totalitária”. Como essas condições não são específicas do totalitarismo, podem não desaparecer com a sua decadência, “e é isso que explica a crise de nossa época” (KOHN, 2000, p. 14).

Atitudes implicadas no movimento totalitário, como a renúncia ao pensamento e a adesão ao conforto e a segurança, não se manifestam, para Vallée (2003), apenas em situações-limite, como o totalitarismo, mas também se constituem em características marcantes das sociedades atuais. Ainda que por razões e vias diversas, ela detecta que o elo comum entre o totalitarismo e a sociedade de massas, reside na neutralização da capacidade humana de começar algo de novo. Ao expor a reflexão de Arendt sobre a sociedade de massa, Vallée (2003) retrata o agir do homem reduzido ao comportar-se. Logo, a distinção é abalada, apagando a singularidade e, como consequência, a pluralidade.

Daí que para Vallée (2003), não desertar do espaço público, pensar por si mesmo, ousar desobedecer constituem dimensões compreensivas que conduzem Arendt a voltar-se para Sócrates. Com sua clássica mensagem de que uma vida sem pensamento seria sem sentido, Sócrates, contudo, sabia que o pensamento

não torna alguém sábio ou produz respostas certas, absolutas ou definitivas; mas, muitas variantes da própria pergunta.

Sob esse pano de fundo Arendt encontra, em Sócrates²³, um apreciador das muitas opiniões e das verdades relativas, das perspectivas individuais com as quais a *polis* ateniense se abria à pluralidade de seus cidadãos. Sócrates aparece como o fundador do diálogo, que o chamava maiêutica, isto é, a arte de interrogar e de responder.

Assim, o homem se estabelece com um “fazedor-de-perguntas” (ARENDR, 2008b, p. 78), ainda que sem respostas seguras ou absolutas. É sob esse horizonte, que a compreensão de Sócrates do “conhece-te a ti mesmo” e “sei que nada sei” se aproximam a imagem do fazedor-de-perguntas que significa que “sei que não tenho a verdade para todo mundo; não posso saber a verdade do outro a não ser lhe perguntando e assim aprendendo a sua *doxa*, que se revela de um modo que não se revela a nenhum outro” (Ibid., p. 61).

Assim, embora Sócrates, diz Arendt, negue que o pensamento corrompa, ele tampouco alega que aperfeiçoe alguém. “O pensamento apenas desperta, e isso lhe parece um grande bem para a cidade”. Por isso que, ao invés da adesão irrefletida à posse de regras, o exame ao seu conteúdo pode conduzir as pessoas à perplexidade, pois “o vento do pensamento era um furacão a varrer do mapa os sinais estabelecidos pelos quais os homens se orientavam, trazendo desordem às cidades e confundindo os cidadãos” (ARENDR, 2009, p. 200).

É através da metáfora do vento²⁴ que Sócrates explica a atividade de pensar: “os ventos são eles mesmos invisíveis, mas o que eles fazem mostra-se a nós e, de

²³Sócrates influencia o mundo humano sem fazer nada, pensamento político moral do mais alto nível que reverbera até o século XX no corpo da obra de Arendt. No entanto, não conseguindo persuadir seus juízes, não tão atentos e preocupados de que pensar é importante para eles como cidadãos, Sócrates demonstra a validade de sua convicção morrendo por ela, em lugar de abjurá-la. Aquela era sua verdade. Arendt acredita que o início da tradição do pensamento político em Platão estava relacionada à tragédia político-moral da condenação legal de Sócrates por seus concidadãos. Ao construir uma “ideocracia”, o governo da ideia do bem, na qual não há mais necessidade de persuasão, o pensamento de Platão dá início a tradição do pensamento político. A verdade transcendente dessa ideia, contemplada pelo filósofo não tanto na solidão como em um espanto, suplantou as muitas verdades relativas que Sócrates buscou incansavelmente trazer à luz, questionado seus pares. No final, os cidadãos decidiram, por uma margem pequena, que responder às perguntas intermináveis de Sócrates era um estorvo e um impedimento à sua busca de riqueza, influência e outros interesses materiais (KOHN, 2008, p. 28-29).

²⁴Em nossos dias, Heidegger, expõe Arendt, às vezes fala do “tufão do pensamento” e usa, explicitamente, a metáfora no único lugar de sua obra em que fala diretamente de Sócrates. A citação de Heidegger, reproduzida por Arendt diz: “Durante toda a sua vida e até a hora da morte, Sócrates não fez mais do que se colocar no meio desta correnteza, desta ventania [do

certa maneira, sentimos quando eles se aproximam”. É da natureza deste elemento invisível desfazer e, por assim dizer, degelar o que a fala congelou como palavras cristalizadas (conceitos, frases, definições, doutrinas).

A consequência é que o pensamento tem inevitavelmente um efeito destrutivo e corrosivo sobre todos os critérios estabelecidos, valores, padrões para o bem e para o mal, em suma, sobre todos os costumes e regras de conduta com que lidamos em moral e ética. Estes pensamentos congelados, Sócrates parece dizer, ocorrem tão facilmente que até dormindo podemos *fazer* uso deles; mas se o vento do pensamento que agora provoquei sacudiu você do seu sono e deixou-o totalmente desperto e vivo²⁵, você verá que pode dispor apenas de perplexidades, e o melhor que se pode fazer com elas é partilhá-las com os outros (ARENDDT, 2009, p. 197, grifos da autora).

A manifestação do vento apresenta essa peculiaridade de varrer para longe acontecimentos, condutas e doutrinas fixadas por uma determinada instância. Isso explica porque o mesmo homem pode, ao mesmo tempo, ser entendido e entender a si mesmo como um moscardo e como uma arraia-elétrica. Era assim que Sócrates se autodenominava, além da imagem de uma parteira.

Quando representado na imagem de um moscardo, buscava ferroar os cidadãos que, sem ele, “vão ‘continuar a dormir pelo resto de suas vidas’, a menos que alguém venha despertá-los. E para que os despertar? Para o pensamento e para a investigação, uma atividade sem a qual, a seu ver, a vida não valia a pena, nem sequer era totalmente vivida”²⁶ (Ibid., p. 194).

No *Teeteto*, na imagem representada por uma parteira, Sócrates busca trazer à luz os pensamentos alheios, porque ele mesmo é estéril. Graças a essa esterilidade, ele tem a perícia da parteira e pode decidir se está lidando com uma gravidez real ou ilusória. Assim, ele ajudava cada um dos seus interlocutores a

pensamento], e nela manter-se. Eis por que ele é o pensador mais puro do Ocidente. Eis por que ele não escreveu nada. Pois quem sai do pensamento e começa a escrever tem que se parecer com as pessoas que se refugiam, em um abrigo, de um vento muito forte para elas [...]. Todos os pensadores posteriores a Sócrates, apesar de sua grandeza, são como estes refugiados. O pensamento tornou-se literatura” (ARENDDT, 2009, p. 196).

²⁵Nesse sentido, também em Sócrates assim como em Aristóteles, pensar e estar vivo denotam um mesmo sentido. Isso implica que o pensamento tem sempre que começar de novo; é uma atividade que acompanha a vida e tem a ver com os conceitos como justiça, felicidade e virtude, que são oferecidos pela própria linguagem, expressando o significado do que acontece na vida enquanto estamos vivos (ARENDDT, 2009).

²⁶Sobre este assunto, não apenas na *Apologia* como em outras ocasiões, Sócrates diz quase o contrário do que Platão o faz dizer na “apologia melhorada” do *Fedon*. Na *Apologia*, Sócrates diz a seus pares cidadãos por que ele deveria continuar vivo e por que, embora a vida lhe fosse “muito cara”, ele não tem medo de morrer. No *Fedon*, ele explica aos amigos como é difícil suportar a vida e por que se alegra em morrer (ARENDDT, 2009, p. 194).

encontrar a sua *doxa*²⁷. Sob esse aspecto, o diálogo socrático tem um alcance político, pois, Sócrates interroga, para pôr à prova, as *doxa* dos seus interlocutores.

Essa dimensão recai no ponto em que “Sócrates parece ter acreditado que a função política do filósofo era ajudar a criar esse tipo de mundo comum”, isto é, “que cada cidadão fosse suficientemente articulado para mostrar a veracidade de sua opinião, e conseqüentemente, compreender a de cada um de seus concidadãos” (ARENDRT, 2008b, p. 60). Ao ampliar ou trazer à tona a pluralidade de opiniões, na medida em que os diálogos socráticos não se dão no espaço privado da casa, mas, no espaço público da praça do mercado, os espectadores que ali se encontram podem tomar a palavra. Ao se manifestar aprendem a ver o mundo do ponto de vista do outro, adquirindo uma “mentalidade alargada²⁸”, que permite julgar²⁹, o que é a função política por excelência.

De acordo com Vallée (2003), não se trata, como em Platão, de ultrapassar a *doxa*, para substituir pela verdade; mas, de reformular e de assumir a sua *doxa*. Nesse caso, o filósofo não deixa de formar opiniões; também ele chega à sua própria *doxa*. O que o distingue de seus “concidadãos não é que ele possui uma verdade especial da qual a multidão é excluída, e sim, que ele está disposto a padecer o *phatos* do assombro, evitando dessa forma, o dogmatismo dos meros detentores de opiniões” (ARENDRT, 2008b, p. 81).

²⁷ *Doxa* se opõe à fantasia subjetiva e arbitrária, ou seja, o que é mera tradução verbal dos interesses pessoais não é uma opinião, a qual se opõe a todas as formas da mentira e da má fé. *Doxa* opõe-se, ainda, à verdade universal e absoluta, porque não existe em política verdade desse tipo. Portanto, o fim não pode ser ultrapassar as opiniões para atingir uma verdade universal; mas, levar cada um a revelá-la de forma coerente e consistente, isto é, a descobrir a verdade inerente à sua opinião. Arendt sublinha que não se pode, em política, reduzir a multiplicidade dos pontos de vista a uma verdade única, definitiva, válida para todos (VALLÉE, 2003).

²⁸ Em *A vida do espírito*, Arendt diz que a “mentalidade alargada” é definida por Kant como a capacidade de pensar do ponto de vista do outro. Assim, o veredicto do espectador, ainda que imparcial e livre dos interesses do lucro ou da fama, não é independente do ponto de vista dos outros – ao contrário, uma “mentalidade alargada” tem que os levar em conta (2009, p. 113). Essa ideia é reforçada na obra *A promessa da política*, quando, a partir da Crítica do Juízo, Kant a define como a capacidade de “pensar do ponto de vista do outro”. No entanto, Arendt complementa que essa virtude política não exerce nenhum papel em sua filosofia política, isto é, em seu desenvolvimento do imperativo categórico, uma vez que sua validade provém de se pensar de acordo com o eu-mesmo (2008b, p. 230).

²⁹ Arendt esclarece que a capacidade para julgar é uma faculdade especificamente política, da maneira como delineada por Kant, no sentido de ver as coisas não apenas do ponto de vista próprio, mas na perspectiva do outro. Nesse sentido, a capacidade de julgar é uma das faculdades fundamentais do homem enquanto ser político, na medida em que se orienta em um domínio público, no mundo comum. “O julgamento é uma, se não a mais importante atividade em que ocorre esse compartilhar-o-mundo” (ARENDRT, 2007, p. 276). A compreensão disso é potencialmente tão antiga como a experiência política articulada. Os gregos davam a essa faculdade o nome de *phrónesis*, ou discernimento, e consideravam-na a principal virtude ou excelência do político.

Daí que com o clássico pensamento “só sei que nada sei”, recusa-se a desistir de suas próprias perplexidades; e, como na imagem da arraia-elétrica, permanece paralisando e paralisa os que o cercam. À primeira vista, a arraia-elétrica parece ser o contrário do moscardo: “ela paralisa, enquanto o moscardo desperta. No entanto aquilo que do lado de fora é visto como paralisia – do ponto de vista dos negócios comuns – é sentido como o mais alto grau de atividade e de vida” (ARENDDT, 2009, p. 195).

Assim, a paralisia induzida pelo pensamento é, por um lado, inerente, ao *parar* para pensar, à interrupção das atividades rotineiras, e, por outro, apresenta um efeito atordoante, pois, “depois que a deixamos, nos sentindo inseguros sobre o que parecia acima de qualquer dúvida enquanto estávamos impensadamente engajados em fazer alguma coisa” (Ibid., p. 197). Por isso que, ao aplicar regras gerais de conduta a casos particulares tal como eles ocorrem na vida cotidiana, o homem se encontra paralisado, pois esse tipo de regra não resiste ao pensamento.

Para ilustrar a questão a autora traz como exemplo as palavras felicidade e justiça, chamadas atualmente de conceitos. Esses conceitos fazem parte da nossa fala cotidiana e, mesmo assim, não podemos delas dar conta, pois “quando tentamos defini-las, tornam-se escorregadias; quando começamos a discutir seu significado, nada mais fica no lugar, tudo começa a mover-se” (Ibid., p. 192).

Ainda como efeito elucidativo da atividade do pensamento, Arendt toma o exemplo da palavra *casa*. A palavra *casa* implica algo consideravelmente menos tangível do que a estrutura percebida pelos olhos. Ela significa que alguém é por ela abrigada e que nela alguém habita, como não poderia fazer em nenhuma tenda, montada hoje e desmontada amanhã, exemplifica. Nesse sentido, toda casa imaginada, por mais abstrata que seja e por mínimos que sejam os traços que a tornam reconhecível, já é uma casa particular. A palavra *casa* é, dessa perspectiva, “a medida oculta que circunscreve os limites de todas as coisas relacionadas ao habitar. É uma palavra que não existiria sem o pressuposto do que se pensa sobre ser abrigado, habitar, ter um lar” (Ibid., p. 193).

A compreensão “oculta”, como Arendt se refere, é o sentido dessensorializado que orienta a prática a encontrar o sentido “original”, de modo a criar certo distanciamento ao que impõe certos preceitos, como, por exemplo, no plano social, a sociedade do consumo, no âmbito científico, o controle desmedido da ciência

sobre a natureza, no campo educacional, o estudo por amostragem de certa realidade que serve de parâmetro para ser aplicado em todos os contextos escolares. Um exemplo ilustrativo é o programa Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, lançado em 2007 pelo Ministério da Educação, que é um instrumento avaliador da aprendizagem.

O risco que se corre com esse tipo de instrumento avaliador reside no fato de ele seguir um padrão geral ou nacional para avaliar a escola que, por sua vez, abriga um campo local. Por essa condição, insere-se, muitas vezes, em contextos diferentes e que, portanto, não se restringe ou não se enquadra nas medidas gerais aplicadas por esses instrumentos ou medidores de avaliação. Por exemplo, as condições econômicas e culturais, a formação dos profissionais, influenciam diretamente na dimensão qualitativa da escola e, conseqüentemente, no resultado do IDEB. De modo geral, o IDEB mostra também que a escola precisa trabalhar numa linha sequencial dos conteúdos (o que reforça a fragmentação e a linearidade dos conhecimentos). Além disso, os conteúdos, que são avaliados pelo IDEB, seguem numa ênfase cognitiva dos conhecimentos curriculares como matemática, português, entre outros, e pouco avalia se a escola se volta para uma formação humana mais ampla, que tanto é reivindicada no campo da educação ou, que em outros termos, é definida como finalidade educacional.

Portanto, é importante cada espaço formativo refletir sobre esse tipo de instrumento, de modo a não recair em sua rejeição crítica ou a sua adesão irrefletida, pura e simplesmente, tampouco como um aspecto salvacionista ou ainda um modelo ideal de avaliar os processos que envolvem a dinâmica escolar. O IDEB pode ser um instrumento importante de avaliação, mas cabe à escola se projetar para além dele, promovendo sua função social crítica.

É esse o sentido do pensamento congelado que o ato de pensar degela na medida em que pretende encontrar o seu significado original. Voltando ao exemplo da palavra casa, na medida em que o pensamento de pensar encontra o seu significado implícito, isto é, habitar, ter um lar, abrigar-se, “não estaremos mais tão dispostos a aceitar tudo o que a moda do dia prescreve para nossa própria casa”. No entanto, isso “não é uma garantia de que se vai encontrar uma solução aceitável para o que se tornou ‘problemático’” (ARENDDT, 2009, p. 197).

No *segundo capítulo*, analisamos que o mapa referencial do pensamento tradicional situa o pano de fundo da crítica de Kierkegaard, Marx e Nietzsche. O núcleo comum da crítica se volta contra a tradicional hierarquia das capacidades especificamente humanas do homem. A radicalização da crítica aos conceitos tradicionais desses autores foi guiada por saltos e inversões. O salto de Kierkegaard da dúvida para a crença consistiu em uma inversão e distorção da relação tradicional entre razão e fé. Já o pulo de Marx centralizou a inversão do polo da teoria para a ação e da contemplação para o trabalho. Por fim, a pirueta de Nietzsche concentrou-se na esfera do não-sensual reino transcendente e do não-sensível mundo das ideias e da medida para a sensualidade da vida.

Do resultado dos três desafios colocados à tradição no século XX, o traço mais importante de cada rebelião girou em torno das pretensas abstrações da filosofia e seu conceito do homem como um *animal rationale*. Daí que Kierkegaard afirmou o homem concreto e sofredor; Marx confirmou que a humanidade do homem consiste em sua força ativa e produtiva, por ele chamada de força de trabalho; e Nietzsche insistiu na produtividade da vida, na vontade e na vontade de poder do homem.

As operações de reviravolta que finalizaram a tradição colocaram em foco o conceito do princípio em um duplo sentido. Nesse caso, a asserção de um dos opostos – fé contra razão, prática contra teoria, vida sensível e perecível contra verdade imutável e suprassensível – trouxe à luz o oposto que foi recusado ou excluído, evidenciando que ambos adquirem sentido em sua oposição.

Essa mudança está enraizada na separação platônica de um mundo de mera sombria aparência do mundo das ideias eternamente verdadeiras. Ao voltar da caverna para o céu, Platão deu o primeiro exemplo da conversão entre dois termos opostos.

No entanto, ao serem aplicadas no domínio dos negócios humanos, tais inversões ingressam na mesma rotina impensada de antes, como se não tivessem sido submetidos ao processo do pensamento. Daí que entra em cena a atividade do pensar. É da natureza deste elemento invisível desfazer e, por assim dizer, degelar o que a fala comum congelou como palavras cristalizadas, sejam elas conceitos, frases, definições, doutrinas, valores, padrões, a fim de encontrar o seu significado original.

CAPÍTULO III

O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO

DIANTE DA CRISE DA AUTORIDADE E DA TRADIÇÃO

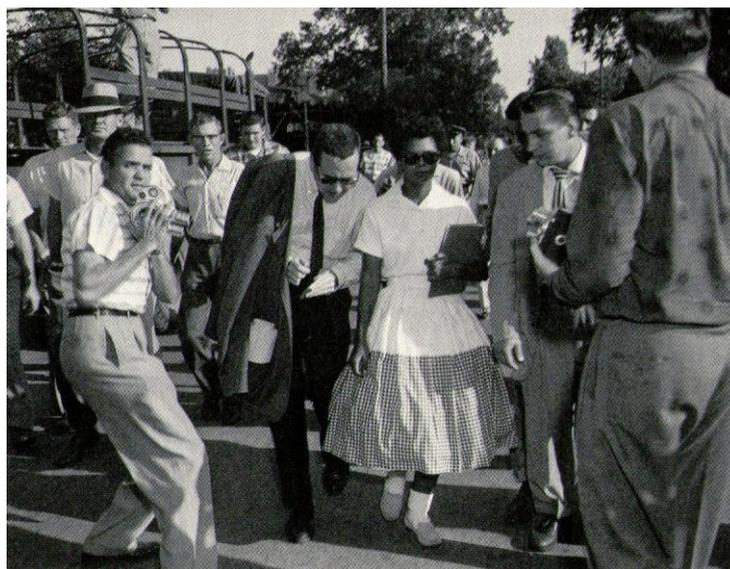
A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens

(ARENDR, 2007, p. 247)

Com a perda das certezas e do apoio de uma tradição que ofereciam categorias e valores de orientação ao pensamento, isto é, que garantiam um chão estável para a ação e o pensamento humano, “somos confrontados com os problemas elementares da convivência humana” (ARENDR, 2007, p. 187). Nesse estado de espírito, o sujeito não herda princípios e significados comuns por fazer parte de uma determinada comunidade, mas opta pelas escolhas individuais. Sob esse manto, os valores culturais da sociedade se voltaram para a valorização de perspectivas que enfocam uma linguagem centrada no sujeito. As grandes conquistas da humanidade – a consciência da própria individualidade ou subjetividade e a afirmação dos direitos humanos – realocaram outros contornos nas relações sociais. Os laços sociais encontram-se sob novas interfaces, se nada é mais permanente ou seguro, tudo agora é relativo?

Os desafios da educação num mundo de incertezas ocasionado pela perda dos referenciais comuns no mundo moderno são analisados por Arendt (2007), no ensaio *A crise na educação*, incluído na coletânea *Entre o passado e o futuro*. Ela aponta que, em relação ao campo da educação, o cenário de perda das certezas está diretamente ligado à crise da educação que, por sua vez, é a crise da autoridade e da tradição. Nesse escrito, ela concentra uma importante reflexão sobre a educação. Ela entende que a educação tem a responsabilidade de introduzir os sujeitos no mundo, a fim de prepará-los para sua participação num espaço político, isto é, o mundo comum.

No entanto, sua incursão pela área da educação é marcada também a partir de seu polêmico texto *Reflexões sobre Little Rock*³⁰ (2004, p. 261-281). Nesse texto, ela analisa a implementação de uma política de integração étnico-racial em escolas norte-americanas, problematizando a distinção entre os domínios do político e do social³¹.



Fonte: Fotografia de Bettmann/Corbis. Extraída do texto *Reflexões sobre Little Rock* (ARENDR, 2004, p. 260).

O texto parte da fotografia (acima) publicada nos jornais e revistas norte-americanos e mostra “uma menina negra saindo de uma escola recém-integrada a caminho de casa: perseguida por uma turba de crianças brancas, protegida por um

³⁰De acordo com Fry, seguido à sua publicação, em 1959, *Reflexões sobre Little Rock* repercutiu em algumas críticas, razão pela qual sua publicação foi inicialmente adiada por dois anos. Arendt, em torno das controvérsias geradas sobre seu artigo, aceitou a crítica feita pelo romancista Ralph Ellison. Ellison demonstra que Arendt não conseguiu compreender o ideal da comunidade afro-americana e a necessidade de as crianças enfrentarem o cotidiano da sociedade na qual vivem. Ellison pensa que episódios como a integração em *Little Rock* são passagens que preparam as crianças para o convívio em sociedade e as ajudam a controlar suas tensões. Arendt admitiu que ela estava errada ao supor que esta forma de racismo nos Estados Unidos era o mesmo tipo de racismo que ela sofreu em sua juventude, reconhecendo não ter entendido o ideal de sacrifício e de terror da juventude negra na América (FRY, 2010).

³¹Para ilustrar a distinção entre o social e o político, Arendt cita o problema da moradia. O problema que gira em torno do social está relacionado à questão de ser uma moradia adequada. Já a questão de que se essa “moradia adequada significa integração ou não é certamente uma questão política”. Em cada uma dessas questões “há uma dupla face, e uma dessas faces não deve estar sujeita a discussão. Não deveria haver qualquer debate sobre a questão acerca de se todos devem ter uma moradia decente” E complementa, “a questão política é que essas pessoas adoram a região em que vivem e não querem se mudar, mesmo que seja dado mais um banheiro a elas”. Daí que se torna uma questão discutível e um assunto público, decidido publicamente e não de cima. No entanto, “se é uma questão de quantos metros quadrados cada ser humano precisa para ser capaz de respirar e levar uma vida decente, isso é realmente algo que podemos calcular” (ARENDR, 2010b, p. 141).

amigo branco de seu pai, a face dando um testemunho eloquente do fato óbvio de que ela não estava precisamente feliz” (ARENDDT, 2004, p. 261). Ela analisa essa questão sob o ponto de vista da igualdade (de oportunidade, de condição e de direitos, constituída como a “lei” básica da democracia americana) e seus reflexos nas esferas política (dirigida pela igualdade), social (regida pela discriminação) e privada (orientada pela exclusividade). A definição, a distinção e a relação dessas esferas serão analisadas mais detalhadamente ainda neste capítulo.

Interessa expor aqui que, para Arendt, a tentativa de dessegregação na educação e nas escolas desloca duas importantes instâncias: uma se reflete “na carga da responsabilidade dos ombros dos adultos para os das crianças” e, a outra, “a igualdade violada pelas leis da segregação³², e não por costumes sociais e maneiras de educar as crianças” (Ibid., p. 262). Ela entende que a decisão da Suprema Corte da América do Sul, acabou arrastando uma batalha política para os pátios da escola. Isso é explicitado de tal modo pela autora: “concordaria que o governo tem uma participação na educação de meu filho na medida em que essa criança deve crescer e se tornar cidadã, mas negaria que o governo tenha o direito de me dizer em que companhia o meu filho deva receber a sua instrução” (Ibid., p. 263). Daí que desde a introdução da educação obrigatória, esse direito tem sido desafiado e restrito.

Com isso Arendt não quer negar a participação do governo³³ na educação, mas avaliar o peso que representou essa “imposição” naquele contexto, privando a liberdade e o direito que pertence aos pais em sociedades livres, isto é, o direito de privacidade sobre seus filhos, “pertencente ao lar e à família” (Ibid., p. 279), por um lado, e o direito social à livre associação, por outro. Isso porque, para Arendt, a escola é o primeiro lugar fora de casa em que a criança estabelece contato com o mundo público que a rodeia. “Esse mundo público não é político, mas social, e a escola é para a criança o que um emprego é para o adulto” (Ibid., p. 280). De modo

³²A segregação, diz Arendt, “é a discriminação imposta pela lei, e a dessegregação não pode fazer mais do que abolir as leis que impõem a discriminação; não pode abolir a discriminação e forçar a igualdade sobre a sociedade, mas pode e na verdade deve impor a igualdade dentro do corpo político”. Isso porque a igualdade não só tem a sua origem no corpo político, como sua validade é restrita à esfera política, pois é nesse âmbito que “somos todos iguais” (ARENDDT, 2004, p. 272). “O que a igualdade é para o corpo político, a discriminação é para a sociedade” (Ibid., p. 273).

³³Sobre a participação do Estado, Arendt atribui a ele “o direito incontestável de prescrever exigências mínimas para a futura cidadania e, além disso, promover e apoiar o ensino de temas e profissões que são consideradas necessárias para a nação como um todo” (2004, p. 280). Para ela, isso envolve o conteúdo da educação da criança, e não o contexto da associação e vida social que se desenvolve com sua frequência à escola.

que a criança ainda “não pode se orientar pelo próprio julgamento” (ARENDT, 2004, p. 281), ela procura as autoridades para guiá-la nesse mundo em que ela ainda é uma estranha. Por isso, a integração “forçada” significou para Arendt deslocar a responsabilidade de certos problemas que ainda não cabe a criança enfrentar e, por isso, “não se deveria expô-las a eles” (Ibid., p. 280).

Em pauta ainda hoje, a política de inclusão é alvo de críticas e de posições conflitantes entre os educadores - de um lado, os que apoiam e, de outro, os que são contra. Se hoje, por um lado, a inclusão, para além de uma questão de meritocracia, é entendida enquanto direito de dignidade humana, sinalizando para uma necessidade de se garantir oportunidade, acesso e participação de todos, no tocante as possibilidades nas relações sociais e educacionais, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo, por outro, é inegável a sensibilidade de Arendt para com a imagem retratada na fotografia da “menina a ser convocada a ser uma heroína” (Ibid., p. 271). Desse modo, se Arendt, por um lado, não se atentou para o fato de que a inclusão, ainda que não sem conflitos, também é um direito humano - como, por exemplo, quando ela cita à vida, à liberdade e à busca da felicidade, enquanto direito humano elementar, comparado ao direito secundário de frequentar uma escola integrada, o direito de entrar em qualquer hotel, área de recreação ou lugar de diversão, independentemente da cor da pele ou raça. No entanto, por outro, isso não anula ou diminui sua reflexão sobre o está em discussão nesse caso. Por trás dessa questão - e o que Arendt quer destacar e não abre mão -, tomando como pano de fundo as distinções relacionais traçadas entre a esfera social, política e privada, está um cenário mais amplo de crise, isto é, de recusa dos adultos a assumir a responsabilidade pelo mundo e a guiar as crianças por esse mundo.

Tomando como ponto de partida as reflexões extraídas do texto *Reflexões sobre Little Rock*, retomadas e aprofundadas por Arendt no ensaio *A crise na educação*, nos propomos a analisar, neste capítulo, os vestígios que Arendt identifica na crise que se instaura no âmbito da sociedade com a destituição das fronteiras entre o público e o privado. Por isso, buscamos sob o olhar de Arendt, compreender, por um lado, as implicações políticas da diluição das esferas do público e do privado por conta da ascensão da sociedade e, por outro, os efeitos da crise da tradição e da autoridade no campo da educação.

3.1 A gênese das noções de privado e de público e a diluição no social

Em *A Condição Humana*, Arendt alerta para as implicações decorrentes da separação entre as atividades pertinentes a um mundo comum (público) e as pertinentes à manutenção da vida (privado).

Assim, a instância privada, ligada à casa e à família, refere-se à proteção e à manutenção das necessidades da vida e à continuidade da espécie. Já o espaço público, como sinônimo de político, possui dois sentidos interconexos.

Por um lado, o espaço público refere-se àquele espaço aberto à visibilidade, o que aparece para todos sob diferentes perspectivas, a partir das quais se tece uma realidade fundada intersubjetivamente. Por isso, ela entende que “a aparência, aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos, constitui a realidade. [...] A presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDR, 2010a, p. 61).

Desse modo, o que aparece para todos, sob à luz da esfera pública, constitui-se matéria de assunto público, ou seja, comum, distinguindo-se, portanto, daquelas experiências humanas que são incomunicáveis e irrelevantes para os outros, uma vez que são características relacionadas à instância privada. No entanto, a própria autora esclarece “que isso não significa que as questões privadas sejam geralmente irrelevantes”. Ao contrário, segue afirmando, “existem assuntos muito relevantes que só podem sobreviver no domínio privado” (Ibid., p. 63). A conservação das distinções entre privado e público, aponta inclusive uma dimensão qualitativa para o campo da educação, como será analisado mais adiante.

Em um segundo sentido, o público refere-se também ao mundo de instituições políticas e legais que os homens possuem em comum com os outros, fortalecido pelo encontro entre os homens. Trata-se da possibilidade de criação simbólica e material de um mundo compartilhado e comum. Assim, esse mundo tem a ver com o artefato humano, aquilo que é fabricado pelas mãos humanas, do mesmo modo como os negócios realizados entre os que habitam o mundo feito pelo homem.

Logo, conviver no mundo significa ter um “mundo de coisas interposto entre os que possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam

ao seu redor; pois, como todo espaço-entre (*in-between*), o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si” (ARENDR, 2010a, p. 64). Esse espaço é constituído na medida em que os homens se reúnem para discutir e tomar iniciativas em conjunto, distintamente do privado e do social em que se desenrolam as atividades relativas à manutenção da vida e da sociedade.

No entanto, com a ascensão da esfera social no mundo moderno, tornam-se indistintas as esferas pública e privada, ferindo a compreensão que o mundo grego traçava dessas esferas. Nesse caso, a arena pública acaba refém da privada e vice-versa. Essa inversão pode ser ilustrada, em Arendt, quando trata de medir a extensão da vitória da era moderna no âmbito da sociedade. Inicialmente, essa substituição se dá a partir da ação para o comportamento e, posteriormente, do governo pessoal para a burocracia, que é o governo de ninguém. Ela acrescenta que a economia, enquanto ciência inicial da era moderna, alterou padrões de comportamento no campo da atividade humana, sendo finalmente sucedida pela “pretensão oníabrangente das ciências sociais, que como ‘ciências do comportamento’ visam a reduzir o homem como um todo, em todas as suas atividades, ao nível de um animal comportado e condicionado” (Ibid., p. 55, grifos da autora).

Se a economia é a ciência da sociedade em suas primeiras fases, quando suas regras de comportamento eram impostas ainda a um determinado setor e a uma parcela das atividades da população, “o surgimento das ‘ciências do comportamento’ indica o estágio final desse desdobramento”. Isso ocorreu na medida em que a sociedade de massas se infiltrou nas “camadas da nação e o ‘comportamento social’ converteu-se em modelo de todas as áreas da vida” (Ibid., p. 55, grifos da autora).

Desde o advento da sociedade e, junto com ela, da admissão das atividades privadas ao domínio público, a tendência do domínio social tem se caracterizado pela sua ampliação, por um lado, e pela supressão dos domínios mais antigos do político e do privado, bem como a esfera da intimidade, por outro. O constante crescimento desse domínio pode ser observado no decorrer de pelo menos três séculos, 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” (Ibid., p. 55).

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” (ARENDRT, 2010a, 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 adquirem na moderna sociedade, como analisado no primeiro capítulo.

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, pondera a autora, 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). De acordo com César e Duarte, “vivemos num mundo em que qualidades como distinção e excelência cederam lugar à homogeneização e à recusa de qualquer hierarquia” (2010, p. 826). Esses aspectos se refletem na vida das pessoas, na cultura, na sociedade, como também nos projetos educacionais.

Sob esse solo é que reside a problemática da desfiguração do conteúdo da dimensão pública e privada sob o domínio social, desencadeando um processo de crescimento artificial do natural, devido à supremacia do progresso da humanidade ao invés da realização dos homens.

A noção progressiva de história está implícita, para Benjamin, nos preceitos da modernidade, e a caracteriza no “ritmo dos homens e das épocas na esteira do progresso” (1984, p. 31). As reflexões de Benjamin sobre o curso moderno apontam para um tempo vazio e homogêneo, posto que a predominância do valor de verdade

no mundo moderno é a da técnica, do trabalho fragmentado e do consumo. Daí porque a vida moderna, caracterizada como somatória de vivências (*Erlebnis*) subjetivas em detrimento das coletivas, é a expressão de um mundo fragmentado e cristalizado.

Assim, a substituição moderna da vivência individual pelas experiências coletivas pode ser entendida por duas razões. A primeira razão é estar vinculada, de acordo com Schlesener, a um trauma causado pela primeira guerra mundial. O segundo motivo pode decorrer da aplicação generalizada da racionalidade técnico-instrumental para fins de exploração da natureza e dos homens (como visto no primeiro capítulo). Tal procedimento “traduz-se na destruição dos vínculos com a cultura e com a natureza, resultado da aplicação das técnicas modernas num contexto de dominação econômica e política” (SCHLESENER, 2011, p. 131).

A aplicação dessas novas tecnologias na guerra evidencia a alienação em que o homem moderno foi lançado no mundo. Esse processo se exprime “na afasia resultante da ausência de elos entre a vivência individual e os interesses coletivos: os soldados não conseguem assimilar e exprimir em palavras o que viveram” (Ibid., p. 131). A ausência da palavra comum gera, por um lado, o esfacelamento das narrativas e, por outro, uma mudança estrutural na vida da sociedade que se reflete no exterior, no isolamento cotidiano, dado a perda de referências coletivas.

Sob esse contexto, o mundo privado torna-se um refúgio ante o processo de fetichização. Portanto, busca criar, no espaço interior da casa, elos que produzem um significado nos objetos, como uma espécie de referencial que justifique a existência. A invenção desse refúgio inicia, consoante Gagnebin³⁴ (2009), com a arquitetura, por meio do processo de valorização do interior, e se deve à burguesia do fim do século XIX, em virtude da perda dos vínculos coletivos. Esse espaço de valorização do interior tem como propósito amenizar a frieza e o anonimato oriundos da organização capitalista do trabalho na sociedade.

Nesse sentido, a casa particular torna-se o refúgio contra o mundo exterior agressivo e anônimo. A essa espécie de vazio e despersonalização generalizada, o indivíduo burguês busca, pela apropriação própria ao que lhe pertence no privado,

³⁴Acompanhado desse processo arquitetônico de *interiorização*, Gagnebin também identifica uma via psíquica desse processo de *interiorização*, em que valores individuais e privados substituem cada vez mais a crença em certezas coletivas. Nesse caso, “a história do *si* vai, pouco a pouco, preencher o papel deixado vago pela história comum” (2009, p. 59).

remediar suas experiências inefáveis, seus sentimentos, sua família, sua casa e seus objetos pessoais.

Ao analisar a obra *Em Sobre Paris, Capital do Século XIX* de Benjamin, Gagnebin (2009), ilustra a maneira como Benjamin analisa os interiores burgueses com seus móveis estofados, seus tapetes espessos, sua luz filtrada, suas fotografias e suas pinturas escolhidas, que sugerem uma intimidade que desapareceu do mundo público. A função desses acessórios se reflete na marca do seu proprietário reduzido ao anonimato no meio social. Ao deixar a marca de sua expressão nos objetos pessoais, como iniciais bordadas num lenço, em estojos, em bolsinhos, em caixinhas, entre outros, repete, no mundo dos objetos, o ideal da moradia. Aqui habitar significa deixar vestígios. Não é por acaso que o veludo é um dos materiais preferidos desta época: “os dedos do proprietário deixam nele, facilmente, seu rastro” (GAGNEBIN, 2009, p. 60).

Em substituição ao veludo, outro componente é introduzido no mundo moderno. Este artefato é o vidro, um material transparente que não protege o privado, porém o expõe. Contrário ao segredo e à propriedade, este material duro e liso, frio e sóbrio transforma o rastro em mancha a ser apagada.

Tomando o fio condutor desse diagnóstico, Arendt, assim como Benjamin, considera igualmente preocupante não apenas o apagamento da esfera pública, mas também a ausência da privacidade³⁵. Isso porque, para ela, a abolição da propriedade privada significa a eliminação do lugar tangível possuído na terra por uma pessoa, constituindo, portanto, um abrigo contra a luz da publicidade. Tendo em vista a diluição das fronteiras entre o privado e o público, ela denuncia a forma como a vida humana é considerada na moderna sociedade de trabalhadores.

É uma peculiaridade de nossa sociedade, de modo algum uma coisa necessária, considerar a vida, isto é, a vida terrena dos indivíduos e da família, como o bem supremo; por esse motivo, em contraste com todos os séculos anteriores, ela emancipou essa vida e todas as atividades envolvidas em sua preservação e enriquecimento do ocultamento da privacidade, expondo-a à luz do mundo público. É esse o sentido real da emancipação dos trabalhadores e das mulheres, não como pessoas, sem

³⁵Para Arendt, aquilo que temos em particular, que usamos e consumimos diariamente, é exatamente o de que mais urgentemente temos necessidade e, por isso, digno de importância. Assim, “a necessidade e a vida são tão intimamente aparentadas e correlatas que a própria vida é ameaçada quando se elimina totalmente a necessidade. Pois, longe de resultar automaticamente no estabelecimento da liberdade, a eliminação da necessidade apenas obscurece a linha que separa a liberdade da necessidade” (2010a, p. 81).

dúvida, mas na medida em que preenchem uma função necessária no processo vital da sociedade (ARENDR, 2007, p. 237).

Disso, é possível depreender que a concepção de Arendt sobre a vida privada não tem um sentido negativo. Ela própria alega que, embora a distinção entre o privado e o público incida com a “oposição entre a necessidade e a liberdade, entre a futilidade e a permanência e, finalmente, entre a vergonha e a honra”, não é totalmente verdadeira a compreensão de que apenas “o necessário, o fútil e o vergonhoso tenham o seu lugar adequado no domínio privado”. Desse modo, o sentido dos dois domínios indica que existem “coisas que devem ser ocultadas e outras que necessitam ser expostas em público para adquirir alguma existência” (ARENDR, 2010a, p. 91). Sob essa esteira, Telles compreende que a discussão de Arendt não busca desvalorizar a vida privada; contudo, reafirmar “o seu lugar e definir as fronteiras entre duas formas distintas de existência social” (1990, p. 05). É justamente nessa direção que se encaminha a queixa de Arendt em relação à contradição entre o privado e o público, típica dos estágios iniciais da era moderna. Sua crítica se volta para as consequências desse fenômeno, o qual refletiu no “desaparecimento de ambas essas esferas da vida - a esfera pública, porque se tornou uma função da esfera privada, e a esfera privada porque se tornou a única preocupação comum que restou” (ARENDR, 2010a, p. 85).

Assim, ela exemplifica que um assunto privado, como o amor com sua inerente mundanidade, quando trazido a público, “só pode ser falsificado e pervertido quando utilizado para fins políticos, como a transformação ou a salvação do mundo” (Ibid., p. 63). Do mesmo modo, isso se faz valer quando diz que a ampliação do privado não o torna público, mas ao contrário, significa antes que “o domínio público foi quase completamente minguado, de modo que, por toda parte, a grandeza cedeu lugar ao encanto; pois, embora o domínio público possa ser vasto, não pode ser encantador” (Ibid., p. 64).

No caso da 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 em sua diferença. O público é o espaço em que a virtude humana pode aparecer. Daí que “excluídos ou privados desse espaço, os homens ficam fixados nas suas diferenças, enquanto forma de existência

‘outorgada’ pela natureza” (TELLES, 1990, p. 08, grifos da autora). A conversão dessa diferença em critério político ou norma legal resulta na supressão da diferença e traz implicações profundas para a vida humana e para sua relação com a sociedade.

A via dessa conversão pauta, de acordo com Telles, a construção de figuras como a do estrangeiro ou a do bárbaro e explica a sua exclusão na vida civilizada. A mentalidade que rege tal convicção sustenta que é a diferença que ameaça a *polis*. Por isso, por serem diferentes devem ser mantidos a distância e, no limite, eliminados. As consequências dessa conversão são ilustradas do seguinte modo pela autora:

É isso o que acontece quando a esfera pública é dissolvida ou então invadida pelos critérios que regem a esfera privada. Nesse caso, as pessoas serão vistas e julgadas não por suas ações e opiniões, mas pelo que são, em função dos azares da vida, tal como atributos definidores de seu lugar no mundo. É o que ocorreu com os judeus nas sociedades europeias. Ou então com os negros, na América. Em grande parte, é o que aconteceu com aqueles que, perdendo seu acesso à cidadania, perderam todas as qualidades políticas distintivas e se converteram em seres humanos e nada mais que seres humanos (Ibid., p. 08).

Ao estabelecer os critérios para o âmbito da esfera pública a partir de interesses privados, por exemplo, os assuntos humanos passam a ser compreendidos ou regidos pelo plano da manutenção ou da necessidade que é característica da vida em família, em que a desigualdade era natural, ao modo como o pensamento político grego as diferenciava. A ênfase nas relações humanas medidas pela necessidade se dá a partir da ascensão moderna do social. Trata-se de uma sociedade voltada unicamente para a garantia da vida. No entanto, a inclinação do social como regulador das relações humanas remete a 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, como visto no primeiro capítulo.

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).

Daí que a inversão ou o deslocamento entre as esferas pública e privada acaba por promover uma distorção dos aspectos referentes a essas esferas, nublando, assim, a compreensão da atividade a que cada uma delas se destina.

A inversão entre as esferas pública e privada também produz seus efeitos no campo educativo. No caso da educação, cuja tarefa é, conforme compreende Arendt, preservar a criança ou a nova geração em relação ao mundo, o novo em relação ao velho e vice-versa, e cuja responsabilidade recai no educador, que está para a criança como um representante do mundo (2007, p. 243), a inversão entre essas esferas acaba por dissimular ou, então, anular o compromisso pedagógico que assume o educador, o que torna nevrálgico o cenário da educação. É justamente nos preconceitos acerca da natureza da vida privada (proteção) e do mundo público (ação), acolhidos pelos educadores como postulados evidentes por si mesmos, que Arendt localiza os vestígios da crise na educação.

É sob esse pano de fundo, que ela aponta a “conexão entre a perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola” (Ibid., p. 240), pois a ênfase na esfera do social, na sociedade moderna, ao nublar a diferença entre as esferas do público e do privado, fragiliza a entrada da criança ao mundo. Essa conexão resulta do fato de que, “quando a autoridade da vida política e pública é removida, exige-se de todos igual responsabilidade pelos rumos do mundo, de forma que os adultos eximem-se de seu encargo perante as novas gerações” (SANTOS, 2012, p. 233).

Logo a ascensão do social e a conseqüente diluição do público e do privado coloca em risco a própria continuação do mundo. Pois, se é da responsabilidade do educador apresentar o mundo a nova geração, com a inversão dos papéis, essa relação fica esquecida. A aposta arendtiana de que com a educação “amamos o mundo” e “assumimos a responsabilidade por ele” convida para uma formação que vai além do aspecto funcional da esfera social simplesmente, mas preserva o espaço plural do mundo comum e a instância íntima da vida privada.

A discussão em torno dessa problemática, isto é, das implicações da crise da autoridade e da tradição no campo da educação é a proposta que se lança no próximo item.

3.2 A invenção e o fim da tradição e da autoridade

A tradição implica a transmissibilidade de certos conteúdos assim como um vínculo especial para com o passado: “na medida em que o passado foi transmitido como tradição, possui autoridade; na medida em que a autoridade se apresenta historicamente, converte-se em tradição” (ARENDDT, 2008a, p. 208).

A invenção da tradição, isto é, o fio condutor ligando presente e passado, se deve aos romanos. Os romanos constituíram a noção de tradição, tal como o Ocidente veio a conhecê-la, ao aceitarem conscientemente o legado do pensamento e da cultura da Grécia clássica como sua própria tradição espiritual, decisão cuja consequência imediata foi a de que a própria noção de tradição passou a ter uma “influência formativa permanente sobre a civilização europeia” (Id., 2007, p. 53). A santificação romana do passado, indicada na sua reverência ao momento originário da fundação de Roma, teria estabelecido as condições, antes inexistentes, para o estabelecimento de um vínculo primordial para com o passado, enquanto fonte de autoridade, não apenas no âmbito político como também no âmbito espiritual.

O desgaste da tríade conceitual composta pela tradição, pela autoridade e pela religião³⁶ se iniciou, como foi dito no início desse trabalho, com o Renascimento e com o movimento histórico de secularização do Ocidente, a partir da época moderna, sendo aprofundado com as doutrinas do progresso histórico, as quais substituíram a esperança escatológica cristã a partir dos séculos XVIII e XIX, e com o enfraquecimento de todas as formas de autoridade no presente.

Esse processo de secularização, isto é, de separação³⁷ entre religião e política, implicou na gradativa perda da sanção religiosa nas instituições públicas.

³⁶Quando Maquiavel cria o conceito de Estado, enquanto “a ascensão de homens novos capazes de fundar – a fundação” (ARENDDT, 2002, p. 300), ele se dirige justamente contra os princípios ideológicos da igreja, enquanto crença. Para ele, o Estado é um termo voltado para o secular e, por isso, distante dos pressupostos doutrinários da igreja e do cristianismo. A religião, na medida em que se apresenta como crença cristã, é, na verdade, antipolítica. Se a igreja se restringisse à religião isso não seria problema. Mas, no entanto, entre os numerosos estrangeiros, a igreja, diz ele é a mais perigosa, porque ela atravessa fronteiras e se fixa em diferentes territórios, incluindo a esfera política e impõe sua ideologia.

³⁷Ao contrário dos tradicionalistas, Arendt não apenas pensava que a separação entre religião e política era um fato consumado e irreversível, mas que também apresentava vantagens únicas, pois qualquer tentativa contemporânea de usar a religião como um instrumento político, corria o risco de transformá-la e pervertê-la em uma ideologia.

Tal rompimento desencadeou a decadência do fundamento ou dos valores transcendentais para a vida política, como visto no segundo capítulo. Sob a circunstância de que a secularidade do mundo envolve a separação das esferas religiosa e política da vida, “a religião estava fadada a perder seu elemento político, assim como a vida pública, a perder a sanção religiosa da autoridade transcendente” (ARENDR, 2007, p. 180).

Por isso, uma reparação da antiga tríade composta pela religião, pela tradição e pela autoridade não indicaria uma solução para as incertezas da situação política do presente (como o fenômeno totalitário analisado por Arendt), já que a ruptura da autoridade e da tradição³⁸ não estava enraizada em uma crise de natureza religiosa.

Ao considerar as implicações da crise da tradição e da autoridade nas relações mais amplas da sociedade, bem como na educação, Arendt tratou de compreender as mudanças sofridas no conceito de autoridade³⁹ e seus efeitos na educação.

Arendt, no ensaio *Que é Autoridade?*, localiza uma das variantes do conceito de autoridade no pensamento de Platão. Para ela, “em nenhum outro lugar, o pensamento grego se acerca tão estreitamente do conceito de autoridade como na *República*, de Platão, em que ele confrontou a realidade da *polis* com um utópico governo da razão na pessoa do rei-filósofo” (Ibid., p. 145). O filósofo anuncia sua pretensão ao governo não por amor à *polis* e à política, mas por sua segurança.

A razão por que Platão sustentava os filósofos como governantes da cidade se assentava no conflito entre o filósofo e a *polis* ou “na hostilidade da *polis* para com a filosofia, que provavelmente estivera dormitante durante algum tempo antes

³⁸Arendt diz que, assim como a perda da tradição, ocorre algo análogo também com a perda da religião. A crítica da época moderna - dos séculos XVII e XVIII - é marcada pela dúvida diante da verdade religiosa. Desde Pascal e Kierkegaard - mais marcadamente -, a dúvida tem sido remetida à crença. Nesse sentido, o crente moderno é guiado a resguardar suas crenças contra as dúvidas. Sob tal orientação, provém a afirmação que “se não a fé cristã como tal, o Cristianismo (e, é claro o Judaísmo) na época moderna é ameaçado por paradoxos”. Contudo, essa perda da crença nos dogmas da religião institucional não implica, necessariamente, uma perda ou mesmo crise na fé, pois religião e fé, ou crença e fé, não são o mesmo. “Somente a crença, mas não a fé, possui uma afinidade inerente com a dúvida”. No entanto, “quem pode negar que também a fé, protegida durante tantos séculos pela religião, suas crenças e dogmas, foi gravemente ameaçada pelo que é na realidade apenas uma crise da religião institucional?” (ARENDR, 2007, p. 131).

³⁹Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é, de modo geral, confundida com poder ou com coerção. A autoridade é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Isso porque na medida em que se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. “Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve ser tanto em contraposição à coerção pela força como a persuasão através de argumentos” (ARENDR, 2007, p. 129).

de mostrar sua ameaça imediata à vida do filósofo no julgamento e morte de Sócrates” (ARENDR, 2007, p. 146). É em virtude da morte de Sócrates que Platão se colocou contra a persuasão ou, pelo menos, considerou-a como insuficiente para guiar os assuntos humanos e procurou encontrar um meio de compelir, sem o uso de meios externos de violência. Ao trilhar essa busca, ele descobriu que é a verdade que compele a mente, e que essa coerção⁴⁰, ainda que não articulada à violência, é mais forte que a persuasão e a discussão.

Sob essa coerção, repousa as ideias que são percebidas pelo rei-filósofo e as quais, portanto, podem ser utilizadas como normas de comportamento humano, por justamente transcenderem a esfera dos assuntos humanos “da mesma maneira que um metro transcende todas as coisas cujo comprimento pode medir, estando além e fora delas”. Na parábola da caverna⁴¹, o céu das ideias estende-se acima da caverna da existência humana e pode, portanto, tornar-se um padrão para ela. Contudo, o filósofo que abandona a caverna pelo céu das ideias não o faz com o fito de adquirir, originariamente, aqueles padrões e aprender a arte da medida, mas “para contemplar a essência verdadeira do Ser” (ARENDR, 2007, p. 149).

O elemento autoritário das ideias, isto é, a qualidade que os capacita a governar e a exercer a coerção, é identificado por Arendt no momento em que as ideias se tornam padrões de medida. Essa conversão ocorre quando o filósofo deixa o céu límpido das ideias e retorna à escura caverna da existência.

Nessa parte da estória, Platão toca na mais profunda razão para o conflito entre o filósofo e a *polis*. Ele nos fala da perda de orientação do filósofo nos assuntos humanos, da cegueira que atinge seus olhos, da angustiosa situação de não ser capaz de comunicar o que viu e do verdadeiro perigo para sua vida que daí surge. É nesse transe que o filósofo apela para o que

⁴⁰Em seu esforço para encontrar um princípio legítimo de coerção pela razão, Platão refuta a ideia de uma coerção pela violência, a fim de não ferir a vida política, tal como entendida pelos gregos. O problema a respeito da coerção pela razão, contudo, é que somente a minoria está sujeita a ela, de modo que a esfera política da *polis* - que em sua multiplicidade constitui o organismo político -, passa a ser “submetida à mesma verdade”. No entanto, diferente desse impasse da filosofia política presente em *A República*, Arendt reconhece que Platão, em sua obra *As Leis*, ao propor um substituto para a persuasão, introduz as leis, cujo “intento e propósito devem ser explicados aos cidadãos” e não impostos (ARENDR, 2007, p. 147-148).

⁴¹A interpretação da alegoria da caverna pode ser encontrada, além do ensaio *Que é autoridade?* (p. 142-56), incluído na obra *Entre o Passado e o Futuro*, também em ARENDR, Hannah. *A Promessa da Política*. Rio de Janeiro: Difel, 2008, p. 72-5. Já um estudo comparativo entre o projeto de Platão para a formação do filósofo na antiga Atenas e a proposta de formação de professores é desenvolvido por ZUBEN, Newton Aquiles Von. *Formação de Professores: da incerteza à compreensão*. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). *Formação de Professores? Da incerteza à compreensão*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

ele viu, as ideias, como padrões e normas e, finalmente, temendo por sua vida, as utiliza como instrumentos de dominação⁴² (ARENDRT, 2007, p. 149).

Esse quadro configura uma imagem de cunho instrumentalista sobre as relações humanas, já que as considerações a respeito da vida humana passam a ser adequadas a partir de medidas externas aplicadas de cima para baixo.

A esfera dos assuntos humanos é vista do ponto de vista de uma filosofia que pressupõe que, mesmo aqueles que habitam a caverna dos problemas humanos, são humanos, na medida apenas em que também querem ver, embora permaneçam iludidos por sombras e imagens. E o governo do filósofo-rei, isto é, a dominação dos negócios humanos por algo exterior a seu próprio âmbito, justifica-se não apenas por uma prioridade absoluta do ver sobre o fazer e da contemplação sobre o falar e o agir, mas também pela pressuposição de que o que faz dos homens humanos é o anseio por ver. Nesse caso, o filósofo-rei exige que os negócios humanos, os resultados da fala e da ação, não devam adquirir uma dignidade advinda de si próprios, mas se sujeitem ao domínio de algo exterior a seu âmbito (Ibid., p. 155).

A redefinição do conceito de verdade no mito da caverna determina a recomposição de um cenário, delineado por Moraes (2001, p. 39), com os seguintes elementos: a demarcação da filosofia ou do pensamento como fundamentação, 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.

Nesse sentido, o pensamento filosófico é encarregado de fundamentar e de fornecer os parâmetros para o juízo e para a ação. Isso remete a um pensamento de cunho instrumental, pois, deve servir a fins puramente práticos, sem passar pela via reflexiva. Por sua vez, também a política é considerada instrumentalmente. Isso porque o personagem do mito recorre aos parâmetros ideais como um meio para fundar sua autoridade e impor seu governo sobre os demais. Nesse caso, a imagem de governo aparece com a separação entre os que governam, porque sabem, e os demais, os quais executam.

⁴²Alicerçado nessa compreensão, Moraes (2001) centra, no âmbito da dominação, a raiz do conceito de autoridade. Para ele, localizar o momento em que a política é vista como domínio significa apontar para o aparecimento do conceito de autoridade na tradição do pensamento político. Ao refletir sobre a interpretação arendtiana da alegoria da caverna, ele aponta, igualmente, que o âmbito autoritário impera na medida em que o rei-filósofo recorre ao saber adquirido em contato com o mundo inteligível (ideias) para fornecer os parâmetros a fim de organizar a vida entre os homens, isto é, a esfera política.

No campo da educação, os vestígios da ideia de um fundamento para a educação reportam, segundo Hermann (2001), desde o pensamento platônico até o século XIX. Nessa perspectiva, a filosofia vem estabelecendo um fundamento para a educação e, sob tais fundamentos, definiu os chamados fins da educação.

Dado que esse pensamento está enraizado nos preceitos de Platão e inaugurado sob a concepção de uma filosofia da fundamentação, impõe, antes de adentrar nas questões específicas que originaram, segundo Arendt, à crise na educação, localizar o vínculo do conceito de autoridade do pensamento platônico com as linhas que fundamentam, desde a invenção da noção de infância, o discurso pedagógico, bem como o sentido contemporâneo da noção de infância.

As duas linhas que fundamentam o discurso pedagógico têm sua raiz, conforme Gabnebin (1997b), no pensamento de Platão. A primeira configuração possui sua gênese no século XVII e a segunda no século XVIII. Essas duas configurações inauguram uma nova visão da noção de infância⁴³, marcada como uma época distinta da vida adulta. Essa nova visão tem uma íntima ligação com as posições filosóficas elaboradas no início dos tempos modernos. Do resultado da relação dessas posições filosóficas aliadas às finalidades da educação, postas por essas configurações, nasceram pelo menos duas grandes filosofias da educação: a de René Descartes e a de Jean Jacques s.

A primeira linha nasce de Platão, atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho, e é finalizada por meio do racionalismo cartesiano, que diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo. Aqui, a infância é vista como um erro ou ainda como um período infeliz. Daí a necessidade de se livrar dessa fase, criando condições propícias ao rápido crescimento sob a luz natural da alma, do *nous* platônico, da razão cartesiana, para logo alcançar a vida adulta.

Nesse sentido, uma vez que as crianças são seres privados de razão, necessitam “ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas”. A necessidade da repressão para chegar à sublimação criadora de valores culturais,

⁴³O historiador Philippe Ariès retrçou a história moderna do conceito de infância, cujas primeiras condições de aparecimento ele fixa no século XVII, e que tem Rousseau, já no século XVIII, como um de seus mais influentes pensadores.

destacada por Freud, “está em germe nessa pedagogia de origem platônica” (GAGNEBIN, 1997b, p. 85).

A segunda linha também nasce em Platão, atravessa o renascimento com Montaigne e tem sua moldura teórica encerrada por meio do romantismo de Rousseau⁴⁴. Ela assegura que pouco serve preencher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdos, pois o papel da educação consiste no “preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e *natural*, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada uma em particular” (Ibid., p. 85, grifos da autora).

A fronteira conceitual que liga o pensamento filosófico e a infância é constituída, portanto, entre uma concepção de *natureza* e uma concepção de *razão*. Ao traçar a relação da infância com a tradição do pensamento iluminista, Gagnebin identifica o estatuto paradoxal da infância: ao mesmo tempo em que é vista como um território perigoso das paixões, do pecado e do erro é, também, o solo à disposição de onde brota, naturalmente, essa mesma razão que lhe faz falta. Assim, “desprovida de *logos* – linguagem e razão – a infância o detém, porém, em potência” (Ibid., p. 91, grifos da autora).

Logo, cabe à educação realizar essa potencialidade e transformar esses “pequenos seres egoístas, tirânicos e choramingentos em homens dotados de linguagem, isto é, capazes de pensar e agir racionalmente, de se tornarem os cidadãos responsáveis e independentes de uma *res publica*” (Ibid., p. 91). É justamente esse cenário, o qual traz à tona a mediação conceitual entre uma concepção de *razão* e uma concepção de *natureza*, isto é, da confiança de Descartes na pureza e no poder da razão, e desconfiança em relação à natureza, marcada pelo erro ou pelo pecado ao corte introduzido por Rousseau, pois ao inverter as posições, enfatizou a desconfiança da razão e a confiança ilimitada na natureza.

⁴⁴A infância, em Rousseau, não é mais o rastro vergonhoso da natureza corrupta e animal, mas antes, o testemunho de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros, ainda não corrompidos pela convivência humana. Nessa direção, a pedagogia celebra o respeito à criança, a sua naturalidade, sua autenticidade e sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido em que reinam as convenções, isto é, uma linguagem retórica falsa e uma racionalidade artificial separada dos sentimentos originários. Daí que “essa pedagogia acarreta uma infância prolongada, uma adolescência estendida, pelo menos àquelas crianças que têm direito à infância e não são jogadas o mais rapidamente possível no mercado de trabalho”. A dificuldade que pode incidir essa perspectiva recai numa frustração, na medida em que essa eterna criança supostamente boa e natural é inserida “na dura realidade adulta e cheia de obrigações impostas” (GAGNEBIN, 1997b, p. 94-95).

Por mais díspares que parecem ser à primeira vista, essas duas linhas, que conduzem o discurso pedagógico, recaem nos princípios defendidos por Platão. Essa proximidade é evidenciada na ideia de que a criança precisa de alguém que a vigie e controle em todos os movimentos, pois ela (ameaçadora na sua força animal ainda não civilizada) precisa ser “domesticada e amestrada segundo normas e regras educacionais fundadas na ordem da razão (*logos*) e do bem ético quanto político, em vista da construção da cidade justa” (GAGNEBIN, 1997b, p. 86).

Os traços platônicos se fazem notar, assim como em Descartes também na escrita de Rousseau. No entanto, em Rousseau, sua garantia não provém da clareza da razão; mas sim, da sinceridade, do sentimento. Em oposição às palavras sedutoras, enganadoras e a uma razão calculista, ligada a uma ordem social injusta, Rousseau edifica um discurso sincero e um contrato social oriundo da vontade geral. Afastada, portanto, das armadilhas perversas da cultura, a ênfase da natureza originária conduz Rousseau a elaborar uma teoria avessa ao otimismo da filosofia da história iluminista, baseado na certeza de um progresso seguro.

Daí que Rousseau, em contraponto à racionalidade formal, calculista e manipulativa, expõe o sentimento que une cada um a si, longe dos outros e das convenções impostas. É a relação do sentimento de sinceridade do eu em relação a si que garante a veracidade da linguagem. É nesse contexto característico que as primeiras palavras nascem, segundo a teoria rousseuniana, isto é, da manifestação dos sentimentos individuais por meio do canto e não da discussão dialética entre outros sujeitos⁴⁵.

⁴⁵No entanto, para além dessa leitura do pensamento de Rousseau, estudos como de Dozol (2003), Dalbosco (2009) e Göergen (2011), por exemplo, evidenciam uma compreensão mais ampla do pensamento de Rousseau. Dozol expõe que Rousseau concilia, num mesmo projeto político e educativo, natureza e sociedade, a fim de “formar o homem capaz de acompanhar o ritmo intenso de transformações do seu próprio tempo. [...] Consciência, razão e liberdade compõem uma espécie de espinha dorsal da formação ética no programa educativo a que o mestre deverá submeter o jovem *Emílio*” (DOZOL, 2003, p. 46). Dalbosco, ao esboçar o caráter aporético da educação natural, marca a tentativa de Rousseau de contornar os problemas insolúveis que decorrem da relação pedagógica entre adulto e criança. No trato as necessidades da criança, que depende dos cuidados do adulto, estabelece-se uma relação que não está isenta da perversidade social. Assim, “sem os cuidados do adulto a criança não sobreviveria e, ao depender deles, não está livre de incorporar seus hábitos viciosos” (DALBOSCO, 2009, p. 190-191). Göergen, por sua vez, realça que a complexa relação entre indivíduo e sociedade, como elemento central da formação do sujeito contemporâneo, já estava evidenciada como problema central do projeto educativo de Rousseau. Assim, ele cita uma passagem expressa no *Emílio*: “é preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade: os que quiserem tratar separadamente da política e da moral nunca entenderão nada das duas” (GÖERGEN, 2011, p. 49).

Com essa descoberta, isto é, de que a mente infantil opera diferentemente da mente do adulto, análoga das diferenças entre as culturas humanas (que permitiu respeitar os “selvagens”, constituindo assim a antropologia, por exemplo), origina-se uma filosofia da educação ou da formação (*Bildung*) do homem que rompe “com o ensino acumulativo e a velha pregação de preceitos” (RIBEIRO, 1997, p. 102).

Da visão de uma natureza pecadora da criança, pois nela não fala ainda nenhuma voz da razão, cuja lucidez é o reflexo da luz divina em nós (Agostinho), ou do erro, do período infeliz da infância (Descartes) à valorização da natureza contra os artifícios da cultura (Rousseau), que concepção de infância abriga a educação contemporânea?

A palavra infância⁴⁶ remete, de acordo com Gagnebin, ao que caracteriza o início da vida humana: a ausência da linguagem articulada. Porém, o que significa para o pensamento humano essa “ausência originária e universal de linguagem, de palavras, de razão, esse antes do *logos* que não é nem silêncio inefável nem mutismo consciente, mas desnudamento e miséria no limiar da existência e da fala” (1997b, p. 98)?

O sentido da palavra ausência se aproxima a duas experiências da noção de infância, destacadas por Gagnebin (1997b). Para ela, o prefixo *in* - de infância aponta para uma ausência da linguagem articulada da criança.

A primeira ausência aponta para uma falta de orientação infantil em oposição à segurança dos adultos. Tal desorientação não é vista como uma experiência negativa. Ao contrário, a insegurança e o desajuste em relação ao mundo sinalizam para um olhar atento à realidade, talvez já naturalizada ou banalizada pelo olhar do adulto.

Essa fraqueza infantil também aponta para as verdades que os adultos não querem mais ouvir: verdade política da presença constante dos pequenos e dos humilhados que a criança percebe, simplesmente porque ela mesma, sendo pequena, tem outro campo de percepção; ela vê aquilo que o adulto não vê mais, os pobres que moram nos porões cujas janelas beiram a calçada, ou as figuras menores na base das estátuas erigidas para os vencedores (Ibid., p. 98).

⁴⁶A etimologia da palavra infância “não remete primeiro a certa idade, mas sim àquilo que caracteriza o início da vida humana: a incapacidade, mais a ausência de fala (do verbo latim *feri*, falar, dizer, e do seu particípio presente *fans*)”. A criança, o *in-fans*, é primeiro aquele que não fala, e tampouco tem o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada (GAGNEBIN, 1997b, p. 87, grifos da autora).

O alcance dessa compreensão implica uma relação que extrapola o domínio do sujeito sobre o objeto, e também, a passividade do sujeito que aceita a realidade como algo dado ou autoevidente, mas que também pode se abrir ao questionamento frente à realidade existente. Nesse caso, a criança que não está habituada com as exigências do mundo adulto como, por exemplo, do trabalho e da instrumentalidade, traz à luz um olhar ainda não robotizado pelo mundo do mercado. Aberta, assim, ao diferente, a criança se constitui como o gérmen do novo que pode ser contraposto, por exemplo, à experiência do adulto, adaptado às condições do mundo regido pelo modo de produção e de representação moderna.

Em *O Pescador de Pérolas*, Arendt, ao analisar os escritos de Benjamin, traz a imagem do colecionador em contraponto às relações mediadas pela lógica utilitária, pois o colecionar se origina de uma diversidade de motivos e, portanto, não controlada por um fator externo, como, por exemplo, de caráter mercadológico ou utilitarista. Colecionar, diz Benjamin, “é a paixão das crianças, para quem as coisas ainda não são mercadorias e não são avaliadas segundo sua utilidade” (ARENDR, 2008a, p. 212). Resulta disso a comparação da paixão do colecionador à do revolucionário, em que as atividades estão liberadas desde o princípio do trabalho, o qual se volta apenas para a utilidade.

A segunda ausência direciona para uma releitura crítica do presente, da experiência dos acontecimentos sob o ponto de vista do presente. Isso acontece porque ao lembrar o passado, o adulto não se recorda dele como foi, mas pelo prisma do presente projetado sobre ele.

Essa reflexão sobre o passado, visto através do presente, descobre na infância perdida signos, sinais que o presente deve decifrar, caminhos e sendas que ele pode retomar, apelos aos quais deve responder, pois não se realizaram, foram pistas abandonadas, trilhas não percorridas. A lembrança da infância não é idealização, mas sim realização do possível esquecido ou recalçado (GABNEBIN, 1997b, p. 97).

Em ambas as experiências, portanto, é possível afirmar que a noção de uma ausência aponta para a incompletude da infância. O efeito dessa falta é a compreensão de que nem os objetos, nem as palavras estão somente à “disposição para nos obedecer, mas que nos escapam, podem ser outra coisa que nossos instrumentos dóceis” (Ibid., p. 98). Tal implicação exclui a possibilidade da linguagem se apresentar como totalidade ou verdade única e absoluta. Antes disso,

impõe que se manifeste aberta ao diferente. Daí que a incompletude da infância marca um campo minado de liberdade para a criatividade, de possível invenção do novo, do inusitado.

Essa seria a vantagem do acesso privilegiado à linguagem que a criança ainda não tem. Nesse caso, as palavras não se manifestam primeiramente como instrumentos de comunicação; mas antes como cavernas, a serem exploradas, nas quais ela encontra o *seu* sentido da linguagem. A compreensão de infância vai além, portanto, do domínio do pecado ou do paraíso. Ela aponta que a humanidade do homem não se impõe meramente sobre si, porque a infância não é a humanidade completa e acabada, mas incompletude, isto é, a invenção do possível.

Elencados os aspectos que giram em torno da compreensão da noção de infância, é possível refletir sobre o papel que a educação exerce na civilização, em especial, sobre o comprometimento que a existência de crianças impõe à educação e à sociedade (ARENDDT, 2007, p. 234), diante de um cenário de crise da autoridade e da tradição, como aborda o tópico a seguir.

3.3 A natureza da crise no campo da educação

Na tentativa de localizar as origens da crise na educação, Arendt, no ensaio *A crise na educação*, lança algumas reflexões: quais seriam então os aspectos revolucionários do mundo moderno que desencadearam essa crise? O que podemos aprender desse momento crítico acerca da essência da educação – não no sentido normativo, ou seja, o que se deve fazer ou não, mas repensar o que implica tal crise no campo da educação? (Ibid., p. 234)

Já nas primeiras páginas desse ensaio, ela aponta a crise na educação como um problema político de primeira grandeza e não simplesmente pedagógico, visto que “há aqui mais do que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler” (Ibid., p. 222). No que toca ao problema político, a autora não limita a questão a projetos educacionais específicos aplicados em escolas ou ainda à alocação de verbas; mas sim, à própria natureza da política, isto é, à perda do

espaço público. Por isso, chama a atenção para a crise⁴⁷ generalizada que atravessa a educação no mundo ocidental, em especial, a norte-americana, nos anos 1950, cujo cerne articula com a própria constituição do processo de escolarização do século XX.

Para ela, a natureza da crise na educação, no mundo moderno, decorre do entendimento de que a perda da autoridade iniciada na dimensão política termine na esfera privada ou pré-política, como a família e a escola, que necessitam da autoridade e da exemplaridade por se tratar de uma relação entre desiguais. Assim, a crise na educação guarda estreita conexão com a perda da autoridade no mundo moderno, evidenciando um problema político, por ter se

[...] espalhado em áreas pré-políticas, tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida, que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros (ARENDRT, 2007, p. 128).

A educação⁴⁸ converge na perspectiva de que as crianças ainda não podem ser admitidas na política e na igualdade, visto estarem sendo preparadas para elas. Admitir o contrário seria, conforme expõe Dozol, “o abandono; a exigência de um comportamento adulto, maduro, final, da parte de quem ainda não o tem para oferecer; o desamparo; o não à proteção e à conservação da criança e do adolescente, diante de um mundo de trato extremamente exigente e difícil” (2003, p. 29).

Sendo assim, quando Arendt afirma que “a educação não pode desempenhar papel algum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados” (2007, p. 225), ela aponta para o caráter de maioria (no sentido de *sapere aude*, como saída da minoridade para a maioria) defendido por Kant

⁴⁷ Para Arendt, o termo crise remete, por um lado, a ideia de um tempo de incertezas e perigos e, por outro, a noção de um momento que exige discernimento e intervenção e, por isso, “nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas”, e conclui, “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, ou com preconceitos” (2007, p. 223).

⁴⁸ Arendt explica do seguinte modo a relação entre educação e política: “cumpramos divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política, para aplicar a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos” (2007, p. 246).

(1974), em seu texto *Resposta à pergunta: que é o Iluminismo?*. A democracia, assim como a política, está ligada à maioria. Isso porque, na medida em que os homens são adultos, eles se apresentam livres e responsáveis por seus destinos.

Dado o fato de que a criança ainda não é livre e responsável pelos rumos de sua vida, ela precisa da orientação do professor. É o exercício do professor de orientar a criança por caminhos que ela ainda não sabe trilhar sozinha que pauta a sua função em um saldo positivo, pois, caso contrário, não faria sentido discutir a própria ideia de formação docente. Assim, ainda que, “por mais democráticas que sejam as relações entre mestre e discípulo”, afirma Dozol, “a ação voltada para fins formativos exige algum grau de subordinação a pontos de vista mais elevados” (2003, p. 30). Isso tudo na condição de orientar o aluno, como possibilidade de conquista de sua autonomia.

Há situações formativas nas quais o discípulo ainda não tem disponível, em virtude de sua condição de criança, adolescente e até mesmo jovem, os elementos que a compreender as suas lacunas atuais e considerar suas necessidades ou desejos em função das exigências da vida adulta. Diferentemente dele, o mestre é capaz de antever esse processo evolutivo e os pontos de chegada, ainda que idealmente concebidos e sem garantias de seu alcance. Daí que, mesmo nesse nível de aposta, a autoridade do mestre encontra um sentido e uma justificativa (Ibid., p. 30).

Daí que, nessa relação, o professor é um meio e não um fim e tem como objetivo “fazer desaparecer a condição de discípulo e, junto com ela, a autoridade do mestre. [...] Assistir ao ‘crepúsculo do ídolo’ é devolver a esse ídolo a palavra emprestada, substituindo-a pela própria. É conquistar a autonomia” (Ibid. p. 13).

Feita essa importante observação, não obstante, é importante sinalizar para os problemas políticos decorrentes da crise na educação.

Conforme Correia (2010a), as implicações políticas da crise na educação ou, mais propriamente, os problemas políticos implicados na esfera educacional, não confluem diretamente na transmissão de valores ou de manuais fechados sobre como transformar o mundo. Não obstante, comenta que Arendt reconhece “o quanto o cuidado com o mundo e a sua renovação política demandam uma responsabilidade para com ele, tributária em grande parte do modo como ele foi apresentado aos recém-chegados e como estes foram acolhidos nele” (CORREIA, 2010a, p. 819-20). Daí que o abandono em assumir a responsabilidade pelo mundo

diante das crianças aponta para um problema político de primeira grandeza e não, simplesmente, uma questão pedagógica.

Se a crise da educação é parte do problema político da modernidade, entendido como uma crise do mundo público, da autoridade e da tradição em meio à sociedade de massas e suas demandas contínuas, é preciso observar que, apesar de não ser intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental: trata-se aí da formação para o cultivo e o cuidado para com o mundo comum, o qual, para poder ser transformado, também deve estar sujeito à conservação. Não compreender essa diferença entre educação e atividade política implica infantilizar a educação e a própria política.

É nesse contexto que Arendt situa a recepção dos projetos educacionais progressistas que se infiltraram, irrefletidamente, no campo da educação. Tal cenário remete ao problema da perda do espaço público no mundo contemporâneo, o qual traz consigo uma perda de responsabilidade para com o mundo e, assim, também uma crise generalizada da educação. Para ela, é o caráter político, buscando igualar ou apagar as diferenças entre jovens e velhos e, particularmente, entre alunos e professores, que torna aguda a crise da educação. Essa crise educacional se viu agravada com as medidas adotadas pela psicologia moderna, a qual originou inúmeros projetos de educação progressista, promovendo uma “radical revolução em todo o sistema educacional” (ARENDR, 2007, p. 227). É nesse sentido que se dirige sua crítica quando analisa a política de integração étnico-racial nas escolas norte-americanas:

A fotografia me pareceu uma caricatura fantástica da educação progressista que, abolindo a autoridade dos adultos, nega implicitamente a sua responsabilidade pelo mundo em que puseram os filhos e recusa o dever de guiar as crianças por esse mundo. Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas travadas nos pátios das escolas? (ARENDR, 2004, p. 272).

O pano de fundo da crítica de Arendt diante da criança abandonada aos seus próprios recursos reflete no “triunfo da intimidade” da modernidade que é, na verdade, “uma vitória do rousseunismo⁴⁹ contra a ideia de público que prevalecia

⁴⁹Sobre a crise da autoridade na educação, Dozol defende outra visão sobre o pensamento de Rousseau. Ela diz que, longe de ter contribuído para tal crise, a originalidade do pensamento rousseuniano brota de seu esforço em construir um novo tipo de autoridade mediante a descoberta da singularidade infantil. Assim, “contra o tipo educacional estabelecido na sociedade degenerada,

nos séculos do Antigo Regime” (RIBEIRO, 1997, p. 103). Sob esse período aparece, tocando no ponto central de Ariès, um forte afeto pela criança. É ainda sob esse véu que nasce a época moderna, à medida que estabelece uma série de espaços que são os do afeto e/ou da intimidade e/ou da verdade interna, como exposto anteriormente.

Tal cenário respalda as medidas adotadas pela psicologia moderna na educação. A primeira remete a ideia de que existe uma sociedade formada entre crianças autônomas. Nesse caso, os adultos, ocupando o lugar de auxiliares, sentem-se impotentes diante da criança, já que a autoridade que diz às crianças o que fazer ou não repousa no próprio grupo de crianças. Assim, “ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e, sim, sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria” (ARENDT, 2007, p. 230). O resultado que Arendt evidencia é que a criança acabou suprimida do mundo dos adultos e submetida à tirania da maioria do seu grupo, uma vez que os adultos, ao invés de orientá-la, “apenas podem dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça” (Ibid., p. 230).

Ao expor sua queixa da tirania da maioria do grupo a que a criança ficou submetida sem o acompanhamento dos professores, Arendt teria ignorado a possibilidade da aprendizagem interativa entre os pares? Nem contrária, tampouco favorável a essa ideia que, simplesmente, não faz parte de sua reflexão. Assim, se Arendt não se debruçou a pensar sobre o ensinar e o aprender de modo específico, é porque sua atenção se voltou justamente para uma questão mais ampla desse processo, a saber, a recusa do educador - que está para a criança como um representante do mundo - a assumir a responsabilidade pelo mundo e a guiar as crianças por esse mundo, isto é, a de apresentar o mundo à nova geração. Por isso, a preservação das diferenças entre crianças e adultos, ou seja, contrária a uma proposta que reafirma um mundo da criança autônomo e que, portanto, enfraquece a autoridade do professor, vigora, em Arendt, a conservação da relação entre crianças e adultos.

Rousseau propõe um modelo que desenvolva o livre exercício da razão ou o livre exame, para evitar a aquiescência incondicional a um credo ou saber, que se impõe pretensiosamente como verdade ou referência única. Rousseau insurge-se contra falsos saberes, que o dogma camufla, contra o monopólio da verdade, seja proferida pelo rei, pelo pastor ou pelo mestre. Tudo o que diz respeito aos homens é passível de exame. O tipo de autoridade que detêm é falível: qualquer um pode examinar o outro pelas luzes da consciência e da razão” (DOZOL, 2003, p. 132).

A segunda se refere ao ensino. Sob as vertentes da psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo, a pedagogia emancipou-se do saber mais amplo a ser ensinado. Nesse caso, a ação do professor resume-se à demonstração de como o saber é produzido, na contramão de um ensino que amplie a formação cultural. Por isso, segundo Arendt, “um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular” (ARENDR, 2007, p. 231).

A advertência de Arendt se volta para os riscos da educação moderna, por ter aprovado o tratamento pedagógico infantil conduzido sem o reconhecimento de uma orientação mais ampla que vem do professor. Nesse caso, o que se perdeu na modernidade foi justamente o mundo adulto. Da lógica da educação moderna é possível perceber a inclinação de um pensamento que enfraquece ou anula a imagem do professor como representante legítimo do exercício de conduzir a criança a horizontes formativos mais amplos. Nesse caso, persiste um projeto que compactua com a superficialidade da formação humana, tanto do aluno, quanto do professor.

Ao questionar as deficiências das pedagogias, embasadas densamente na psicologia, Arendt, segundo César e Duarte (2010), não se limita a apontar suas fragilidades do ponto de vista dos alunos, mas sim dos educadores, que também se encontram abandonados à própria sorte. Diante de uma formação deficiente em relação aos conteúdos, a autoridade legítima do professor incide em autoritarismo ou à “retórica moral e emocional” (ARENDR, 2007, p. 247). Não raro circula entre alunos e até professores de cursos universitários, de escolas ou de veículos comunicativos, a concepção de que não é necessária a aquisição de uma formação ampliada ou filosófico/cultural para ser professor, antes importa o domínio das técnicas de ensino.

Já a terceira medida diz respeito à substituição do aprendizado pelo fazer. Nessa troca, as instituições de ensino visam a inculcar habilidades, enfatizando o ensino voltado à ‘arte’ de viver ou, ainda, a utilizar uma máquina de escrever em detrimento da aquisição mínima de um currículo formativo. Isso repercutiu em propostas “soltas” ou, então, facilitadoras no campo pedagógico, implicando na absolutização do mundo da criança, ou seja, na retenção de suas potencialidades em detrimento de sua formação ampliada. Esse é o ponto que toca quando se trata

da substituição do aprender pelo fazer. Com a adoção dessa medida, o aprendizado foi reduzido ao brincar ou ao lúdico - como atividade supostamente característica da criança -, e a compreensão ampliada da formação acabou submergida pela promoção da autonomia do mundo da infância, na medida em que se pode chamá-lo de um mundo.

Por alto, é possível perceber a persistência de uma visão reducionista de formação humana, pois “é claro que esse processo tenta conscientemente manter a criança mais velha perfeitamente o mais possível ao nível da primeira infância” (ARENDR, 2007, p. 233). Por isso, independente de qualquer conexão entre fazer e aprender ou, então, da validade da fórmula pragmática, sua aplicação à educação, enquanto modo de aprendizagem, tende a absolutizar o mundo da criança, mantendo-a “num processo de infantilização generalizada que se estende até a idade adulta” (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 823).

A retenção da criança em seu próprio mundo e excluída da relação entre adultos e crianças é, na realidade, artificial, na medida em que oculta a preparação da passagem da infância, que é temporária, porque é um ser em formação, para a condição da vida adulta. A emancipação da criança ou a exposição ao mundo público não conserva a vida humana como matriz formativa; ao contrário, como interesse utilitarista para a sociedade, na medida em que não reconhece a sua genuína diferença.

No epílogo da obra *A Promessa da Política*, Arendt faz referência à metáfora do mundo-deserto⁵⁰, associando a moderna psicologia à psicologia do deserto. Para ela, o moderno crescimento da ausência-de-mundo pode ser descrito como a expansão do deserto.

Ao falar de um mundo-deserto metafórico, com oásis vitais de filosofia e arte, amor e amizade, ela expressa que esses oásis podem se desvanecer, tanto por aqueles que procuram se ajustar às condições de vida do deserto como pelos que buscam se esquivar do deserto para os oásis. O deserto que Arendt descreve é uma metáfora da crescente perda do mundo ou, ainda, da redução dos seres humanos plurais a um único homem-massa, que infiltrou o mundo com o totalitarismo.

⁵⁰O diagnóstico de um mundo-deserto foi descoberto por Nietzsche, também o primeiro a se equivocar em sua análise. Para ele, “o deserto está em nós, assim se revelando não apenas um dos primeiros habitantes conscientes do deserto, mas também, por essa mesma razão, uma vítima de sua mais terrível ilusão” (ARENDR, 2008b, p. 266).

Hodiernamente, embora o deserto não seja especificamente esse fenômeno, na medida em que o sujeito se torna cada vez mais alheio ao mundo público, ele corre o risco de mergulhar num espaço vazio. A articulação da moderna psicologia com a psicologia do deserto se dá na medida em que “perdemos a faculdade de julgar – sofrer e condenar – começamos a achar que há algo errado conosco por não conseguirmos viver sob as condições da vida do deserto” (ARENDT, 2008b, p. 266). A autora aborda que a Psicologia, na pretensão de ajudar, acabou adaptando o ser humano a essas condições, já que afasta a ideia de que o homem, não sendo do deserto, embora viva nele, pode transformá-lo num mundo humano.

No entanto, no entendimento de Arendt, justamente porque o homem sofre nas condições do deserto é que ainda é humano. O risco da adaptação reside no aspecto de o homem naturalizar o deserto e familiarizar-se com ele. Além disso, ela ainda detecta que, no deserto, existem tempestades de areia. Essas tempestades são os movimentos totalitários cuja principal característica é ajustar o ser humano às condições do deserto. No entendimento da autora:

Tanto a psicologia, o exercício de adaptação da vida humana ao deserto, quanto os movimentos totalitários, as tempestades de areia em que as falsas ou pseudo-ações irrompem subitamente da quietude, colocam em risco imaneente as duas faculdades humanas que nos permitem transformar pacientemente o deserto, e não a nós mesmos: as faculdades conjugadas da paixão e da ação. É verdade que nas mãos dos movimentos totalitários ou das adaptações da psicologia moderna nós sofremos menos; perdemos a faculdade de sofrer e com ela a virtude da resistência. Só quem é capaz de padecer a paixão de viver sob as condições do deserto pode reunir em si mesmo a coragem que está na base da ação à coragem de se tornar um ser ativo (Ibid., p. 267).

Tanto a Psicologia quanto os movimentos totalitários ameaçam os oásis que são as fontes vitais e que permitem a vida no deserto, desde que o homem se reconcilie com ele. O perigo que aspira é o “*escapismo*: escapar do mundo do deserto, da política (...). Pelo fato de arruinarmos os oásis vitais quando vamos a eles com o propósito de escapar deles, às vezes é como se tudo conspirasse para generalizar as condições do deserto” (Ibid., p. 268-269).

Na tendência a impor processos adaptáveis, a Psicologia moderna acaba fortalecendo práticas naturalizantes e absolutizantes. No campo educacional, tal ênfase reduz os seres humanos plurais a um único homem, que é modelado como que em série, assumindo uma forma homogênea. Por isso, no processo pedagógico,

o artifício homogeneizador pode representar um fator estacionário, pois fragiliza os horizontes formativos da educabilidade humana que ocorre na relação intersubjetiva. Os riscos da absolutização de padrões podem afetar não só os projetos formativos que consideram as individualidades, como também aqueles destinados a sociedades inteiras, como aconteceu, por exemplo, nos campos de concentração.

Tendo presentes os impactos da aplicação da Psicologia moderna no campo da formação humana, Brayner (2008) entende que essa perspectiva limitada de aprendizagem foi apropriada também pela abordagem construtivista, na medida em que desloca a pesquisa entre escola e sociedade para uma investigação centrada na relação professor-aluno, aluno-conhecimento científico, competências conteudísticas, entre outros. Na verdade, a gramática construtivista está centrada na relação pedagógica interna à sala de aula: o que é aprender e ensinar; como se aprende e ensina, qual a relação entre ambas, esquecendo-se da ligação que um determinado saber guarda com o mundo.

A limitação e o esquecimento são, para Brayner, as consequências de tal deslocamento. O aspecto da limitação reside na redução da educação em sua dimensão cognitiva, por sua ênfase na relação com o conhecer e o abandono do pensar. Já o esquecimento diz respeito ao papel do professor, que não se restringe à construção de um conhecimento acumulado; mas, à introdução ao mundo. “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” (Ibid., p. 46).

Embora estudos contemporâneos sobre a perspectiva construtivista apontem para uma visão interativa mais ampla da aprendizagem, Brayner (2008) e também Carvalho (2001, 2008 e 2010), ainda detectam vestígios subjetivistas oriundos da abordagem construtivista no campo pedagógico. De maneira ampla, a crítica aponta, como denominador comum, para uma valorização de projetos pessoais ou subjetivistas em detrimento de uma formação mais ampla ou, então, para o predomínio da dimensão subjetiva da aquisição do conhecimento, simplesmente.

Daí que para além dos interesses subjetivistas, da ênfase às necessidades vitais da instância social, de um mundo da criança autônomo ou ainda da substituição do aprendizado pelo fazer, a conservação da autoridade do professor reafirma o compromisso com a continuidade do mundo (comum), isto é, da

valorização dos diferentes pontos de vista. Por isso, a educação não é só formação para a vida, mas requer do educador a “responsabilidade coletiva pelo mundo” (ARENDDT, 2007, p. 239), como será analisado no próximo tópico.

3.4 A preservação da autoridade na cultura romana: aproximações com o clássico

Arendt reconhece que, politicamente, a autoridade adquire caráter educacional no âmago da cultura romana. É no contexto romano de fundação das cidades, onde surge a origem do conceito de autoridade. A palavra *autoridade*, do latim *auctoritas*, cuja raiz etimológica deriva de *augere* no sentido de aumentar, depende da vitalidade do espírito da fundação em preservar certos valores (Ibid., p. 163-164).

Para o campo dos assuntos humanos, por exemplo, certas experiências de valores são universais e, portanto, dignas de conservação. Um tipo de valor a ser citado é a vida da pessoa e em comum que, preservada, é geradora, ou então, viabiliza a realização de outros valores. No entanto, tal questão impõe uma observação: a quem compete a decisão sobre o que é universal e o que convém conservar? Aqui é importante expor o princípio ético que orienta as relações humanas e sociais não se dá por uma via única ou absoluta, mas se estabelece na arena pública do discurso, isto é, no compartilhamento de propostas e contrapostas, que tanto os gregos como os romanos consideravam o “centro de toda a política” (ARENDDT, 2008b, p. 241). No entanto, esse compartilhamento, para conferir legitimidade a um princípio ético comum, por exemplo, requer processos orientados pela linguagem, de modo que o discurso regulatório das relações humanas e sociais se ampara nos interesses do coletivo, concedendo a legitimidade ética no seio do âmbito público, isto é, do que é comum a todos. Do ponto de vista ético uma proposta para ser considerada válida a uma determinada comunidade, por exemplo, impõe transcender os interesses individuais para ingressar em uma esfera pública orientada ao entendimento. Desse modo, a validade ou não de um princípio ético universal de normatização da vida coletiva se define igualmente no âmbito de um entendimento simbolicamente mediado (HABERMAS, 2002).

De todo modo, o ponto que interessa para essa discussão diz respeito a forma de como a dimensão política era preservada na cultura romana. Assim, a experiência política dos romanos atribuía-se à assembleia dos anciões em forma de conselhos traduzidos por acréscimo às decisões tomadas. Como as ações dos homens estão sujeitas a deslizos e enganar, necessitam, por intermédio da assembleia dos anciões, de confirmação e de ampliação. Contudo, apoiada em Mommsen, Arendt (2007, p. 165) lembra que a natureza dos conselhos, ainda que não represente uma ordem, não está livre de riscos. De todo modo, o fato historicamente essencial é que os romanos sentiam necessidade de exemplos em matéria de pensamento, acolhendo os grandes antepassados da Grécia como em Teoria, Filosofia e Poesia.

O fio condutor da passagem incorpora o vínculo formativo do clássico preservado pela cultura romana que, reconhecendo a necessidade de exemplos e da constante formação, acolhera o espírito de grandeza do passado. Os contornos da matriz educativa, pela via dos clássicos, justificam-se pela busca de bases pautadas na racionalidade, ou seja, na capacidade formativa. Em que pese a contribuição do clássico - enquanto conservação do ser histórico no tempo -, Gadamer expõe a peculiar profundidade que ele provoca no pensamento:

Forma parte de la más elemental experiencia del trabajo filosófico el que, cuando se intenta comprender a los clásicos de la filosofía, éstos plantean por sí mismo una pretensión de verdad que la conciencia contemporánea no puede ni rechazar ni pasar por alto. Las formas más ingenuas de la conciencia del presente pueden sublevarse contra el hecho de que la ciencia filosófica se haga cargo de la posibilidad de que su propia perspectiva filosófica esté por debajo de la de un Platón, Aristóteles, un Leibniz, Kant o Hegel. (...) Pero con toda seguridad el pensamiento sería mucho más débil si cada uno se negara a exponerse a esta prueba personal y prefiriese hacer las cosas a su modo y sin mirar atrás. No hay más remedio que admitir que en la comprensión de los textos de estos grandes pensadores se conoce una verdad que no se alcanzaría por otros caminos, aunque esto contradiga al patrón de investigación y progreso con que la ciencia acostumbra a medirse (GADAMER, 1999, p. 24)

A adesão autoconfiante de um objetivo educacional no ensino ou na pesquisa, isolada de um contexto mais amplo, pode conduzir a perspectivas restritas ou superficiais, por justamente desconsiderar o estudo do clássico como elo hermenêutico para penetrar no processo compreensivo da condição humana. Desse modo, para que conceitos como público e privado, caros à modernidade, não se tornem meras abstrações, é salutar mostrar a profundidade com que os preconceitos

atuam na estruturação da compreensão e o quanto uma mera conscientização não pode superar a força com que agem sobre nós. Por isso, essas questões podem vir à tona, caso seja possibilitado o confronto ou o diálogo com o clássico, já que conserva a diversidade de experiências do homem com o tempo, onde se situa seu devir.

A força fecunda do clássico abre possibilidades para redimensionar também a imagem do professor. Ao preservar o vínculo com o passado, reabilita o papel da autoridade, que exprime a responsabilidade ampliada com a formação. Assim, por atravessar a vida com os olhos conectados no passado, a autoridade do professor é conservada enquanto formadora de mundo, já que reconhece o “acordo entre o *ethos* específico do princípio pedagógico e as convicções éticas e morais básicas da sociedade como um todo” (ARENDR, 2007, p. 244).

Se trazida para a atualidade, tal afirmação conduz a seguinte pergunta: em que medida as questões éticas tematizadas por Arendt em seu tempo são pertinentes para o nosso contexto? Se Arendt se voltou para compreender o contexto das catástrofes provocadas pela dominação total do século XX, isto é, o totalitarismo, quais as questões éticas que o cenário contemporâneo impõe à sociedade e ao professor?

Em nossos tempos, a legitimação do capitalismo e a fluidez do mundo globalizado⁵¹ configuram um novo quadro à sociedade contemporânea. A expansão urbana, a explosão do consumo, o crescimento exponencial do número de objetos e do arsenal de palavras, a evolução do conhecimento, o império da imagem, a engenharia das comunicações (SANTOS, 1997), democratizam o acesso às novas tecnologias e introduzem mudanças na forma de compreender o espaço e o tempo.

As implicações dessas mudanças culturais vêm sendo sentidas também no campo pedagógico. Nesse caso, moda, internet (como redes sociais, jogos virtuais), tecnologias (como celulares, *iPods*, computadores, *tablet*, videogames), mídia, consumo, são temas que acompanham os tradicionais conteúdos escolares. Sob o

⁵¹ Em virtude do avanço tecnológico, o fenômeno da globalização, atualmente observado no mercado mundial, é um processo histórico de internalização do capital, que se difundiu com maior velocidade a partir das últimas décadas do século XX. A inovação tecnológica, por sua vez, decorre da necessidade de aumento da produtividade e da eficiência no uso dos recursos. Como consequência, observam-se os reflexos de exploração do trabalho humano. De acordo com Sposati (1997), o fenômeno da globalização apresenta uma dupla face. Quando se traduz no processo de horizontalização de valores, de perspectivas, de ética, apresenta-se positiva. Quando vertical, ao contrário, é negativa e reveladora de uma forma de hierarquização de cidadãos e dominação da elite.

pano de fundo das mudanças culturais, o campo pedagógico, para além dos conhecimentos elaborados, abre um espaço de encontro entre culturas, em que conflitantes posições desvelam percepções, informações e conhecimentos já estabelecidos, redimensionando a construção de saberes numa esfera compreensiva. Ao reconstruir discursivamente tais convicções, a esfera pedagógica projeta a possibilidade de os sujeitos reconhecerem-se pertencentes a uma cultura sem, no entanto, suplantá-la. Assim, considerando que a formação humana não é fixada como projeto construído *a priori*, mas culturalmente, a educação, inspirada nos princípios estéticos e éticos, pode auxiliar a repensar as dimensões culturais que se tecem, tanto para o bem quanto para o mal, no âmbito das relações humanas e sociais.

Nessa lógica, o tratamento à questão não se enfrenta via imperativos morais, mas antes, trata-se de conduzir a discussão para o seio da linguagem, em que o sujeito estabelece com o outro uma prática discursiva entre as diversas relações culturais existentes e/ou vividas. Na ação revelada pelo discurso, os sujeitos expressam seus valores, vontades, concepções num jogo de descentralização de perspectivas pessoais com vistas ao acordo mútuo.

Sendo assim, é cada vez mais evidente, na contemporaneidade, a relação de dependência entre sujeito e a sociedade (em seu âmbito cultural, político e econômico), de modo que “pode-se dizer que não há uma identidade-eu sem uma identidade nós, e vice-versa” (GÖERGEN, 2009, p. 49). No campo da formação docente, o diálogo entre cultura, processos formativos e sociedade contraria, por exemplo, o papel do professor reduzido a mero demonstrador de como o saber é produzido (típico das psicologias modernas) ou, então, a ênfase no fazer das tendências utilitaristas que, na medida em que buscam fixar habilidades ou competências técnicas, nublam o compromisso de uma formação cultural e ética na educação.

Por isso, para o campo da formação é sobremaneira complexo para o professor arcar com essa dimensão da crise moderna; visto que, “é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito pelo passado” (ARENDETT, 2007, p. 244). Com isso, reafirmamos o legado histórico como importante referencial de constituição da formação docente, desde que confrontado com a realidade atual, sob pena de se

tornar obsoleto. Disso resulta a compreensão de que não se trata de abandonar os arquivos ou o estudo do passado, mas sim, modificar os modos de trabalho, bem como as questões que se tem colocado. Assim, ao invés de buscar origens únicas ou uma causalidade geral e universal, convém repensar, sob a ótica discursiva, os processos do passado e sua interconexão com o presente, como por exemplo, os efeitos do universo midiático, da sociedade massificada, do Estado regulador, da racionalidade burocrática, entre outros.

Daí que embora acoplada ao processo, a tradição não é compreendida aqui como um pacote fechado ou ainda como uma referência inquestionável ou padrão único a ser seguido no processo pedagógico. Ao contrário, trata-se de analisar os dilemas pedagógicos contemporâneos não como contrários ou opostos à tradição, mas antes, enquanto abertura a outras fontes, como, por exemplo, as que perpassam nas redes midiáticas. Assim, como fenômeno que está aí posto, convém investigar a maneira de como o universo midiático se infiltra nos assuntos humanos, como ainda as implicações dessa incorporação na relação do sujeito com a cultura de seu entorno e de como ele se compreende nesse universo.

Sendo assim, a reivindicação da diversidade de experiências na atualidade, como, por exemplo, o diálogo com o universo midiático, redimensiona a formação docente como intérprete de seu tempo; sem, contudo, refluir na superficialidade da formação, que se apresenta deficitária ou limitada para pensar a amplitude da condição humana.

Nesse caso, a própria formação da autoridade do professor assenta suas bases na racionalidade. Isso significa que o saber da autoridade não é projetado e alcançado a partir de uma instância exterior ou absoluta. Tampouco imposto de cima para baixo, isto é, outorgado. Ao contrário, passa por um contínuo processo formativo, sujeito à crítica, porque não está livre de falhas ou erros. Isso implica em autoridades serem contestadas pelos seus pares num espaço comum, que comporte a pluralidade dos homens. Assim, “o princípio da crítica e da racionalidade não permite, em momento algum, que se invoque qualquer imunidade frente à avaliação de outros sob pena de se cair para fora do campo filosófico” (ZUBEN, 2003, p. 58).

Nesse acordo, a configuração da autoridade pedagógica do professor não é, contudo, constituída por decreto ou, ainda, arbitrariamente imposta (ARENDDT, 2007, p. 239); mas de forma provisória, pelo seu caráter contestável. Assim, carrega em

seu âmago a virtude da humildade, a ênfase do caráter instável e temporário de todo e qualquer saber, a recusa ao ensino de doutrinas, o esforço ao cultivo da liberdade e felicidade humana, entre outros aspectos. Como elementos de composição, os contornos da imagem do professor aparecem de maneira imprecisa e situada, porém, guiados por um *amor mundi*, na difícil “tarefa de renovar o mundo comum” (ARENDR, 2007, p. 247).

Acompanhada pela valorização do passado, via estudo dos clássicos, a autoridade é cultivada pela sua capacidade formativa, na medida em que promove um pensamento preocupado com a diversidade e a amplitude da condição humana. Essa perspectiva possibilita transcender a esfera privada, mobilizada por interesses individuais ou subjetivos, para a arena pública, no cultivo de empenhos coletivos ou intersubjetivos que valorizam as diferenças.

Nesse sentido, Dozol (2003) entende a formação do professor “estribar-se na experiência e no conhecimento do passado, no sentido de lhe caber a socialização de um legado cultural e moral sob a forma de acréscimo ou conselho” (p. 09), em que, contudo, não há garantias, nem controle sobre o alcance da dimensão formativa em cada aprendiz. Nesse sentido, o conselho se manifesta não por suas características psicológicas ou utilitaristas, mas por sua especificidade narrativa, que, nesse trabalho, é canalizada na imagem do contador de histórias, tema que será abordado no próximo capítulo.

Daí que o conselho é menos resposta a uma pergunta do que uma proposta. No entanto, o conselho pode ser dado se uma história conseguir ser dita, colocada em palavras, e isso não de maneira definitiva ou exaustiva. Ao contrário, com as perplexidades, os ensaios e até as angústias de uma história que se desenvolve agora, mas que admite outras aberturas, assim como conclusões desconhecidas. Essa redefinição do conselho remete às descrições do processo hermenêutico, em que a narrativa é vivenciada “não como objeto de que nos apropriamos e que transmitimos, mas como horizonte e pano de fundo no qual, discretamente, nos movemos” (VATTIMO, 1996, p. 20).

No *terceiro capítulo*, analisamos que a perspectiva de Arendt – do pensamento preocupado com a conservação do mundo – se encontra fragilizada com a progressiva diluição das fronteiras entre a instância pública e a privada na moderna esfera da sociedade. Para isso, delineamos a gênese das noções de

privado e de público e a conseqüente dissolução no social, tomando como base hermenêutica de estudo a obra *A Condição Humana*. Ao tornar indistintas as esferas do público e do privado, a ênfase do domínio social acaba deslocando as questões pertinentes a ambas as esferas a ponto de confundir seus papéis em todas as instâncias, inclusive na educação. Tal inversão resulta no apagamento do compromisso que assume o educador em relação à criança, colocando em risco a própria continuidade do mundo.

Nesse contexto, localizamos que a queda da autoridade infiltrada na esfera pré-política - o que implica a recusa dos educadores a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo -, está relacionada com o diagnóstico mais amplo de crise no mundo moderno, isto é, a crise da autoridade e da tradição. Tal situação é agravada com as medidas adotadas pelo mundo moderno no campo da educação, privando os processos formativos da dimensão de profundidade da existência humana.

A ausência da constelação pedagógica, que carrega a imagem do professor, acaba inserindo a criança em um mundo infantilizado e individualizado. Esse panorama fere ou desvirtua o espaço de preparação para o mundo público do bem comum, dada à ênfase dos projetos pedagógicos centrados em interesses privados ou subjetivistas.

No entanto, como visto, esse cenário cria outra imagem sob o manto da cultura romana, cuja experiência política é preservada em forma de conselhos, tornando possível a reabilitação da autoridade na imagem do professor. Tal configuração se torna necessária tendo em vista a própria noção contemporânea de infância, a qual impõe outra relação entre professor e aluno, na medida em que exclui a possibilidade da linguagem se apresentar como totalidade ou verdade única e absoluta. Antes disso, a incompletude da infância marca um campo minado de possível invenção do novo.

Daí que a autoridade do professor se traduz em forma de conselhos, por sua especificidade narrativa, enquanto processo hermenêutico que acolhe e convida cada criança a desvendar e a encontrar o *seu* sentido da palavra. O retorno ou o diálogo com o passado possibilita reabilitar a autoridade do professor e abrir novos contornos para o reconhecimento das experiências formativas, bem como a compreensão da ação política, conforme se analisará no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

A RECONSTITUIÇÃO DOS FRAGMENTOS POLÍTICOS ESQUECIDOS NO PASSADO

*Alguns livros são imerecidamente esquecidos,
nenhum é imerecidamente lembrado*

(ARENDR, 2009, p. 236).

Hannah Arendt exprime um legado intelectual engajado na ação política, cuja imagem traduz como a “coexistência e associação de homens *diferentes*” (ARENDR, 2008b, p. 145). Na tarefa de pensar as catástrofes políticas do século XX, Arendt se voltou aos referenciais da antiguidade greco-romana, destacando que o pensamento político emerge da concretude de acontecimentos plurais.

A possibilidade da ação política genuína, inspirada pelo *amor mundi*, guia seu pensamento. Movida pelos exemplos dos antigos, promoveu uma crítica à tradição da filosofia política ocidental, que foi incapaz de preservar o conteúdo das experiências políticas contidas na *polis* e na *res publica*. E isso aconteceu porque a tradição privou de dignidade os acontecimentos humanos, submetendo-os a um critério externo e absoluto. Em outras palavras, a tradição limitou o campo daquelas atividades que concernem ao âmbito comum-público, que se instauram onde quer que os homens vivam em conjunto. Portanto, desde o princípio, a filosofia política não foi capaz de tematizar o fenômeno da ação política. Ao contrário, exigiu do domínio político que a ação fosse considerada supérflua, ou, pelo menos, restrita a uns poucos privilegiados.

No projeto de retirar da prática os preconceitos metafísicos, Arendt buscou remover os fenômenos mundanos da política, a fim de fazer brotar a participação ativa dos homens nos negócios públicos. Nessa intenção, declara: “juntei-me claramente às fileiras daqueles que, já há algum tempo, vêm tentando desmontar a metafísica e a filosofia com todas as categorias” (2009, p. 234). No entanto, o processo de desconstrução dos fundamentos da metafísica não se resumia a mero abandono dos conceitos e das categorias da tradição, mas na tarefa de repensá-los hermeneuticamente, a fim de chegar às suas fontes originárias. Acoplada a esse

exercício hermenêutico, buscava analisar ainda o processo de transformação e reapropriação que essas categorias sofreram ao longo dos tempos, a ponto de não serem reconhecidas enquanto tais.

Por isso, enredada na tarefa de reconstituir as experiências políticas comprimidas pela própria tradição, aponta as resistências da metafísica frente ao caráter plural, imprevisível e fugaz da ação. No entanto, é nessa postura resistente ou desconfiada da tradição metafísica que Arendt encontra o motivo pelo qual ela não dispõe de conceitos mais adequados para descrever o político. Para ela, a filosofia política, de uma maneira geral, ficou marcada pela busca de uma instância suprapolítica como possibilidade para guiar ou orientar a vida dos homens. Nesse sentido, categorias como o Bem, a lei divina, as leis da história, o progresso técnico, por exemplo, são citadas como princípios suprapolíticos e empregadas para resolver as dificuldades do viver em comum.

A inquietação da autora se volta para a incapacidade de a Filosofia apresentar uma resposta filosófica válida para a pergunta: O que é a política? Ela aponta que há duas razões para a Filosofia não ter encontrado um lugar onde a política pudesse concretizar-se. A primeira é a suposição de que “há *no* homem algo de político que pertence à sua essência. Isso simplesmente não acontece; o homem é apolítico. A política surge *entre os homens*; portanto, absolutamente fora do homem” (ARENDR, 2008b, p. 146).

A segunda hipótese “é o conceito monoteísta de Deus, a cuja imagem se diz que o homem foi criado. Sobre essa base só pode, é claro, existir *o homem*, do qual *os homens* são apenas uma repetição mais ou menos bem-sucedida” (Ibid., p. 146). Ela comenta que o homem, criado à imagem da solidão de Deus, está na base do “estado da natureza” de Hobbes, como uma “guerra de todos contra todos”. Isso porque gera uma revolta de cada um contra os outros, já que existem sem significado, ou então, sem relação entre si.

Arendt percebe um crescente apolitismo por parte dos filósofos que se dá após a morte de Sócrates. Isso porque, a partir desse acontecimento, a política deixou de ser concebida como provedora exclusiva da mais alta forma ou atividade da vida para se tornar subsidiária em relação à vida dedicada à contemplação. Nesse caso, a política acabou convertida em um conjunto de práticas submetidas ao

governo tirânico da razão. Tal atitude fere a dimensão política, pois é justamente na relação entre os homens que Arendt embasa o conceito de política.

Esse descaso é evidenciado, por um lado, pela exigência dos filósofos em se libertar das atividades políticas e, por outro, pela insistência em realizar uma *athanatídzein*⁵² que não fosse prática; mas sim, puramente teórica e fora da esfera da vida política. Tal situação apresenta causas filosóficas, mas também políticas. “Entre as políticas, encontrava-se o crescente declínio da vida da *polis*, tornando mesmo a permanência – para não falar de imortalidade – desse organismo político particular cada vez mais duvidosa” (ARENDR, 2007, p. 106).

Sob esse cenário, Arendt se propôs desmontar os fragmentos da tradição, buscando possibilidades formativas do passado na tentativa de distanciar-se da tradição do pensamento político, a fim de encontrar um princípio extrapolítico que justifique o político. Para isso, ela parte a uma viagem ao fundo do oceano de modo a encontrar o sentido do político e localiza, nos testemunhos extrafilosóficos de Tucídides e Homero, uma importante charada do alcance compreensivo da dimensão política.

A escuta ao passado como possibilidade de repensar a esfera política e sua dimensão compreensiva na educação é o que propomos abordar neste capítulo. Afinal, se não é desejável ou possível restaurar a tradição, talvez seja possível retirar, do passado, elementos de caráter formativo que ficaram perdidos, encobertos ou soterrados pela tradição do pensamento político ocidental. Assim, possibilidades que ficaram apenas insinuadas na história podem ser redescobertas e apropriadas por aqueles que se libertaram de certas matrizes de pensamento.

⁵² *Athanatídzein*, segundo Arendt, é uma atividade citada por Aristóteles, cujo termo não tem equivalente imediato nas línguas vivas. “O motivo por qual menciono esta palavra é que ela aponta para uma atividade de ‘imortalizar’, mais que para o objeto que deve tornar-se imortal. Lutar pela imortalidade pode significar, como certamente ocorreu na Grécia antiga, a imortalização de si mesmo através de feitos famosos e a aquisição de fama imortal; pode também significar a adição, à obra humana, de algo mais permanente do que nós mesmos; e pode significar, como com os filósofos, o dispêndio da própria vida com coisas imortais. Em qualquer caso, a palavra designa uma atividade e não uma crença, e o que a atividade requeria era um espaço imperecível garantindo que o ‘imortalizar’ não fosse em vão” (ARENDR, 2007, p. 105, grifos da autora).

4.1 Os testemunhos extrafilosóficos de Tucídides e Homero

Ao repensar as articulações da *vita activa*, Arendt revisita os testemunhos extrafilosóficos de Homero e de Tucídides, aos quais a ajudam a recuperar as bases fenomênicas da *vita activa*, entendida por ela, conforme já visto, “a vida humana na medida em que está empenhada em fazer algo” (2010a, 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” (ARENDR, 2007, p. 82).

Na escuta aos depoimentos da cultura greco-romana, Arendt encontra o elogio e a grandeza⁵³ das palavras e dos acontecimentos humanos, que não ousaram condenar essa esfera ou duvidar de seu potencial de grandeza, pois “a *polis* grega e a *res publica* romana haviam garantido que a vida e os feitos humanos, na medida em que desvelassem algo de essencial e grande, recebiam uma permanência estritamente humana e terrena nesse mundo” (Ibid., p. 109).

No espaço público de reconhecimento da voz do outro, os cidadãos da *polis* conferiam à palavra pronunciada e aos feitos realizados uma fama imortal, “de modo a fazê-los perdurar não somente além do fútil momento do discurso e da ação, mas até mesmo da vida mortal de seu agente” (Ibid., p. 75). A convivência dos homens sob a forma de *polis* oferecia a cada um de seus cidadãos aquele “espaço político público que, pressupunha, conferiria imortalidade a seus atos” (Ibid., p. 106). A função política de poetas, como Homero e Tucídides, traz em seu cerne a busca da imortalização da grandeza dos feitos e dos acontecimentos humanos.

Sob esse cenário, a *polis* alimentou suas raízes inserida na experiência e no julgamento daquilo que faz o viver junto dos homens (*syzen*) valer a pena, ou seja,

⁵³Para Arendt, a noção de grandeza está relacionada com o conceito de imortalidade, na medida em que preserva as experiências que se estendem para além do aspecto vital, privado e efêmero. A noção de grandeza, presente na poesia e na historiografia grega, estava relacionada com os conceitos de natureza e de História. Seu denominador comum era a imortalidade. Ao empreender um alcance para além da vida terrena, a noção de imortalidade projetava aos mortais a possibilidade de sobreviver no mundo em que nasceram e “as coisas que os circundam e em cuja companhia foram admitidos por curto tempo”. Já o conceito de História tratava de acolher, em sua memória, “aqueles mortais que, através de feitos e palavras, se provaram dignos da natureza, e sua fama significa que eles, em que pese sua mortalidade, podem permanecer na companhia das coisas que duram para sempre” (ARENDR, 2007, p. 78).

“o compartilhamento de palavras e atos” (ARENDR, 2010a, p. 246). Tal espírito projetou uma dupla função à *polis*. Em primeiro lugar, ela destinava-se a cultivar a multiplicidade das oportunidades, a fim de conquistar a fama imortal, ou seja, multiplicar para cada homem as possibilidades de distinguir-se dos demais, de revelar em atos e palavras sua identidade singular e distinta. Assim, o principal objetivo da *polis* era fazer do extraordinário uma experiência comum e cotidiana.

Já a segunda função da *polis*, consistia em remediar a futilidade da ação e do discurso, já que a possibilidade de serem esquecidos era fortemente plausível. A experiência dos homens sob a imagem da *polis*, isto é, da vivência compartilhada entre os pares, é o que pode configurar certa garantia à imperecibilidade das mais fúteis atividades humanas, isto é, a ação e o discurso e dos menos tangíveis e mais efêmeros produtos do homem, ou seja, os feitos e as histórias que deles resultam.

Essa compreensão reconhece a disposição da *polis* como uma espécie de “memória organizada” (Ibid., p. 247), uma vez que abria margem para que o ator mortal, 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 platéia de seus semelhantes que, fora da *polis*, resumir-se-ia a um desempenho de curta duração. É esse aspecto que justifica o apelo ou o auxílio aos poetas como Homero e a outros do mesmo ofício, a fim de conhecer a história dos antepassados.

Segundo essa interpretação, a esfera política resulta da ação em conjunto, da participação de palavras e atos. Esse quadro confirma a tese de que a ação, não apenas mantém a mais íntima relação com o lado público do mundo, comum a todos, mas “é a atividade que o constitui” (Ibid., p. 247). Nessa perspectiva, o que configura o espaço da *polis* não é a sua localização física. Antes, é a organização da comunidade que resulta do agir e do falar em conjunto, isto é, situada entre as pessoas que convivem com tal propósito, não importando o lugar em que se encontram.

A famosa expressão “onde quer que vás, serás uma *polis*” (Ibid., p. 248), não só acabou se tornando 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 em um tempo e lugar. Trata-se do espaço da aparência que significa aparecer para os outros.

Para Arendt, Maquiavel foi o filósofo moderno que, revistando o passado, encontrou o sentido da política. Para Maquiavel, o conceito da ação política é a glória, a qual é alcançada pela fortuna e pela *virtu*. Essa glória pode ser endereçada para um povo ou um príncipe ou quem quer que esteja envolvido nos negócios mundanos.

Sob essa compreensão, a glória brilha – *doxa* (aparência, louvor), aparece, é vista e se faz ver. O príncipe realiza grandes empresas pela glória eterna e a glória presente. A fama é o prolongamento da glória, é a glória tornada durável. A glória brilha por si mesma graças a todas as grandes ações e empreendimentos e, assim, também se difunde. O homem aparece e se mostra. Aparecer é a principal característica da ação política.

Em consequência, surge a questão da distinção entre aparecer e ser. Daí que em política, diz Maquiavel, “devemos aparecer, ver e ser vistos, ouvir e ser ouvidos, o que mostramos é o que somos e não o inverso. O que somos não é importante, é privado, a glória é o apogeu da aparência e ela só é possível onde outros veem e onde eu sou visto” (ARENDR, 2002, p. 301). Nesse sentido, Maquiavel ensina não a ser bom; mas, a agir politicamente no mundo das aparências, onde o que conta é o que aparece e, dessa forma, assume uma perspectiva de amor ao mundo.

“Esse parecer”, diz Arendt, “varia de acordo com o ponto de vista e com a perspectiva dos espectadores. [...] Parecer corresponde à circunstância de que toda aparência, independentemente de sua identidade, é percebida por uma pluralidade de espectadores” (2009, p. 38). É aqui que habita a importância de ser visto e ouvido por outros que “provém do fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes” (Id., 2010a, p. 70). Tal 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, inanimadas, voltadas a atender, pura e simplesmente, aos interesses do *animal laborans* ou, ainda, controladas pela lógica da racionalidade instrumental.

A política no sentido originário, isto é, referente à *polis*, significa o espaço onde se vive, como ainda se cultiva o legado do passado e o coabita com os outros. É ainda o lugar onde se faz a própria história, se constrói a identidade. 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” (ARENDR, 2007, 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 (1997a, 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 as comparar e julgar. Para 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, 1997a, p. 33).

A técnica usada por Tucídides, dos diálogos conflitantes ou da articulação de diferentes posições e interesses, aponta para uma dimensão reflexiva do processo pedagógico, na medida em que revela os diferentes interesses subjacentes 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. Na obra *A Promessa da Política*, mais especificamente no subtítulo *A Questão da Guerra*, Arendt menciona a bilateralidade manifestada por Homero em seu poema sobre a Guerra de Tróia, cujo âmbito compreensivo assume a multiplicidade de temas abordados, desde que discutidos na presença de outros e trazidos a público sob diferentes aspectos.

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; 2008b). 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 espaço público-político que, para os gregos, é o espaço comum a todos (*koinon*), no qual as coisas são reconhecidas em sua multilateralidade.

Essa capacidade de ver a mesma coisa, primeiro de lados opostos e depois de todos os lados, baseia-se na compreensão de imparcialidade identificada por Homero ao analisar os movimentos da guerra. 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 de derrota, ou seja, da lógica do isto ou do aquilo.

O que torna decisiva essa tese não é a possibilidade de distorção ou de inversão de argumentos; mas, a capacidade de ver as coisas de diferentes lados, isto é, politicamente. Aqui já é possível constatar uma postura diferente, portanto, da adotada pelos rebeldes da tradição, os quais analisaram a tradição por saltos e inversões. 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.

Tal compreensão é mais do que colocar de lado os interesses pessoais, mas, além disso, “ao cortar laços com nossos interesses, corremos o risco de perder os vínculos com o mundo e nosso apego por seus objetos e pelos assuntos que sucedem nele” (ARENDR, 2008b, p. 229). Por isso que a política não diz respeito tanto aos seres humanos quanto ao mundo que surge entre eles e perdura além deles. No entanto, na medida em que se torna destrutiva e causa o fim dos mundos, a política destrói e aniquila a si mesma.

Quanto mais existirem no mundo povos que mantêm entre si relações particulares, mais mundos haverá para se formar entre eles e maior e mais rico o mundo será. Quanto mais pontos de vista existirem dentro de uma nação para a partir dos quais ver o mesmo mundo que abriga e se apresenta igualmente a todos, mais importante e aberta ao mundo essa nação será. Se, por outro lado, um cataclismo legar à Terra um único país e as coisas nesse país chegarem ao ponto em que todos vejam e entendam tudo a partir da mesma perspectiva, vivendo em total unanimidade, o mundo terá chegado ao seu fim no sentido histórico-político (Ibid., p. 237-238).

A reflexão exposta por Arendt reforça a ideia de que o sentido político é reavivado ou fortalecido na medida em que os homens se relacionam entre si ou, então, interagem com os outros, e não pró ou contra os outros. Tal laço ou interação 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 aos interesses puramente particulares ou cognitivistas. Ao considerar as relações entre os homens, busca-se projetar a possibilidade de uma experiência compartilhada ou, pode-se dizer ainda, de uma formação ampliada, porque está atestada na valorização dos empenhos coletivos.

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” (ARENDR, 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 se constitui no espaço de valorização das diferenças, da possibilidade do inusitado, na contramão ao elogio do solipsismo. Por isso a importância de acender o diálogo entre o mundo comum e a educação, como dimensão qualitativa da formação.

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” (Ibid., p. 127)? A tarefa da educação de familiarizar a geração mais nova com as experiências e histórias constitutivas de um mundo comum parece estar em descrédito na contemporaneidade. Mas, 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 o vínculo com o mundo é contar uma história dele. Para Arendt, é o contador de histórias (*storyteller*) que percebe e ‘faz’ a história. Isso porque o significado da ação – seja quando transcorre na vida privada ou na instância pública, seja quando envolve muitos ou poucos atores -, se revela quando ela termina. Nesse caso, 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. “A imprevisibilidade decorre diretamente da história que, como resultado da ação, se inicia e se estabelece assim que passa o instante fugaz do ato” (ARENDETT, 2010a, p. 239-240).

Assim, “ao contrário da fabricação, em que a luz sob a qual se julga o produto final provém da imagem ou modelo percebido de antemão pelo olhar do artífice, a luz que ilumina os processos da ação e, portanto, todos os processos históricos, só aparece quando eles terminam” (Ibid., p. 240). Daí porque a ação se revela para o contador de histórias, pois com seu olhar retrospectivo e, portanto, distanciado do acontecimento, ele compreende o que a imprevisibilidade da ação revelou.

É sob esse cenário que o narrador 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 da questão da formação não se orienta por narrativas neutras ou lineares; contudo, passa por uma reflexão que atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesse subjacente 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 metafísicas, que sujeitam os processos formativos ao controle e à padronização.

Ao aproximar a perspectiva intersubjetiva na formação do professor à luz da figura do narrador, é possível extrapolar o modelo representacional ou epistemológico que predomina na tradição filosófica ocidental. Nesse caso, a formação do professor no espírito do narrador, a exemplo de Homero e de Tucídides, se situa em parâmetros que se abrem à objetividade 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.

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).

Daí a importância da imagem do narrador no campo da formação, no sentido de assumir o compromisso com o mundo, a fim de que a formação não se reduza ou permaneça atrelada à sua instrumentalidade, isto é, para o desenvolvimento econômico e tecnológico, por exemplo, resultando, assim, numa formação técnica, utilitarista, apenas.

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, pode-se citar as pesquisas da ciência sobre os rumos da vida do homem e do mundo sem, muitas vezes, debater a questão 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).

Daí que a responsabilidade social das instituições formativas (sejam elas escolas, universidades, entre outros espaços formativos) não se resume, portanto, à sua adaptação às demandas e urgências do mundo econômico como, muitas vezes,

se pensa. Ao contrário, implica em assumir a responsabilidade de repensar os sentidos de ciência e tecnologia e, portanto, o sentido da própria investigação e da formação docente.

Nesse caso, 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).

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” (2007, p. 247), ela quer incorporar à formação do professor uma perspectiva para além do aspecto cognitivo, isto é, de “conhecer” os conteúdos, mas também de compreensão desse processo como a relação do homem com a natureza, que se evidencia em temas recorrentes da 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). Aqui 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.

4.2 A escuta ao passado sob o chamado da hermenêutica

Um tempo de crise, de incertezas, de perda dos referenciais firmes e seguros da tradição nos obriga, como identifica Arendt, a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, entretanto, de qualquer modo, julgamentos diretos. Daí a afirmação que “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada” (2007, p. 223). Essa compreensão remete à possibilidade de olhar o passado sem os óculos cristalizados de qualquer tradição, visando pavimentar a

trilha formativa que cada sujeito constitui na sua relação com o outro, com o mundo do passado e do presente.

A dimensão qualitativa dessa situação, subsequente ao esgotamento da tradição da filosofia metafísica, é que abre as fissuras do passado e do presente sem os óculos de prescrições ou receituários de uma determinada tradição, como a do formalismo ou do *apriorismo*, por exemplo. O distanciamento a esse tipo de tradição permite garimpar, no mar, a fecundidade das experiências esquecidas, dos tesouros ainda não polidos.

Sob esse pano de fundo que esse capítulo busca ouvir o passado sob o chamado da hermenêutica. Para refletir sobre as possibilidades de tratar o passado, Arendt recorre à função moderna das citações, explicitada por Benjamin. O papel da citação em contraste com a transmissibilidade do passado nasceu do desespero – não do desespero de um passado que recusa “lançar sua luz sobre o futuro” e deixa a mente humana “vaguear na escuridão”, como em Tocqueville, mas “o desespero do presente e o desejo de destruí-lo. Decorre disso que seu poder seja ‘não a força para preservar, mas para limpar, arrancar do contexto, destruir’” (ARENDR, 2008a, p. 209).

Ainda assim, os descobridores e amantes desse poder destrutivo estavam originalmente inspirados por uma intenção totalmente diferente: a intenção de preservar. Por não se deixarem enganar pelos “preservadores” profissionais a seu redor, é que, finalmente, descobriram que o poder destrutivo das citações era “o único que ainda traz a esperança de que sobreviva algo deste período – por nenhuma outra razão além de ter sido arrancado dele” (Ibid., p. 209).

A experiência (*Erfahrung*) de tratamento com o passado se inscreve na prática de preservar o “rico e o estranho”. Aqui o radical *fahr* da noção de experiência significa atravessar uma região durante uma viagem e se aproxima ao sentido do mergulho de Kafka ao fundo do oceano, que tanto Arendt quanto Benjamin compartilham⁵⁴.

O mergulho de Kafka até o fundo do oceano do passado tinha essa singular dualidade de querer preservar e querer destruir.

⁵⁴A proximidade é indicada pela própria Arendt, a qual recomenda ver o ensaio de Benjamin sobre Leskov, no que diz respeito a essa forma de tratamento com o passado (ARENDR, 2008a, p. 212).

Queria preservá-la, mesmo que não fosse a verdade, mesmo que apenas em prol dessa “nova beleza no que está desaparecendo”, [...]; e sabia, por outro lado, que não há nenhum modo mais eficaz de romper com a magia da tradição do que recortando o “rico e estranho”, coral e pérolas, daquilo que fora transmitido numa única peça maciça (ARENDR, 2008a, p. 212, grifos da autora).

A instância compreensiva dessa experiência supõe que o que se perdeu foi a continuidade do passado, tal como ele parecia passar de geração em geração, desenvolvendo-se no processo de sua própria consistência.

É sob esse pano de fundo que Arendt redimensionou o conceito de temporalidade. Sob inspiração heideggeriana, sugere que a temporalidade do pensamento não corresponde à concepção tradicional do tempo, em que passado, presente e futuro se conectam de maneira ordenada e cronológica, seguindo um curso linear e inquebrantável.

A quebra do fluxo linear se dá com a eliminação da lógica de causa e efeito. Assim, a estrutura linear do tempo, cujo passado é entendido como causa do presente, está abalada. Nessa lógica, o presente é o tempo verbal da intenção e da preparação dos projetos para o futuro. Já o futuro, por sua vez, é resultado de ambos. Além disso, “esse constructo temporal desintegra-se sob o peso do *insight* não menos factual de que ‘Tudo passa’, que o futuro traz apenas aquilo que *terá sido* e, portanto, que tudo o que é ‘merece passar’” (ARENDR, 2009, p. 438, grifos da autora).

A redefinição do conceito tradicional de temporalidade está enraizada nos eventos do presente, a fim de confrontá-los à luz de um passado, que não está morto, e das exigências de um futuro, sempre aberto e imprevisível, e, portanto, indeterminado. Nesses termos, o conceito de temporalidade adquire em Arendt uma tonalidade atemporal. Contudo, será que essa compreensão de tempo arendtiano pode apontar uma dimensão formativa para o campo da educação? Se o sujeito da formação “parte de uma totalidade histórica que o constitui” (FRIGOTTO, 2011, p. 236), é possível conceber uma formação atemporal? De que trata essa formação?

É importante esclarecer que a noção de atemporalidade⁵⁵ brota do choque entre passado e futuro e, logo, não totalmente desconexa do passado e do futuro,

⁵⁵Essa atemporalidade, que se origina do embate entre passado e futuro, não é a eternidade. É o que Kant, diz Arendt (2009, p. 233), chama de “terra do puro intelecto” (*Land des reinen Verstandes*), isto é, “uma ilha encerrada dentro de limites inalteráveis pela própria natureza” e “rodeada por um vasto e tempestuoso oceano”, o mar da vida cotidiana. Arendt complementa que, “embora não

como que se constituindo em um vazio existencial. Antes disso, parte da compreensão de que passado e futuro não se anulam enquanto dimensões temporais simplesmente distantes; no entanto, encontram-se de maneira recíproca no instante presente do pensamento.

Trata-se de outra concepção de temporalidade, própria da dinâmica do pensamento, cujo elo compreensivo edificado no presente é efeito do confronto do passado com o auxílio do futuro e vice-versa. Como visto a partir da introdução da parábola de Kafka é a presença humana que interrompe o fluxo indiferente da eterna mudança, atribuindo a ele um objetivo que é articulado ao que ficou para trás (o passado) e ao que está adiante (o futuro). Se a inserção da presença humana no tempo é o intervalo entre passado e futuro, ou seja, o presente, é, portanto, essa lacuna em que “encontramos o nosso lugar no tempo quando pensamos” (ARENDDT, 2009, p. 232). E é nesse presente atemporal que o pensamento abre a trilha do não-tempo no espaço-tempo, de modo que cada novo ser humano, quando se torna consciente de estar inserido entre um passado e um futuro infinito, “tem que descobrir e traçar diligentemente, desde o começo, a trilha do pensamento” (Ibid., p. 233).

Essa compreensão lança luz sobre um tempo, no qual o fio da tradição se encontra rompido. Se o que está em questão é a consistência da verdade passada de geração para geração, então “aquilo com o que se fica é ainda o passado, mas um passado fragmentado, que perdeu sua certeza de julgamento” (Ibid., p. 235).

O exercício hermenêutico de trabalhar com esses fragmentos se deve à trilha intemporal que o pensamento vai pavimentando no mundo do espaço e do tempo. Tal atividade de “desmontagem só é possível se aceitarmos que o fio da tradição está rompido e que não podemos reatá-lo”. Historicamente falando, “o que de fato se partiu foi a trindade romana que, por milhares de anos, reuniu religião, autoridade e tradição”. A perda da trindade romana “não destrói o passado, e o processo de desmontagem, em si mesmo, não é destrutivo”. Ao contrário, esse processo apenas extrai “conclusões a respeito de uma perda que é um fato e, como tal, não mais pertence à ‘história das ideias’, mas à nossa história política, à história do nosso mundo” (Ibid., p. 234).

acredite que esta é a ‘terra da verdade’ ela é certamente o único domínio em que o conjunto de uma vida humana e seu significado (...) pode se manifestar” (Ibid., p. 234).

No entanto, alerta Arendt, “se alguns de meus ouvintes ou leitores se dispuserem a tentar a sorte com a técnica de desmontagem, que sejam cuidadosos para não destruir o ‘rico e o estranho’, o ‘coral’ e as ‘pérolas’ que provavelmente só poderão ser salvos como fragmentos” (ARENDR, 2009, p. 235).

Olhar o passado pela técnica de desmontagem anuncia que a tradição pode não se apresentar tão segura para guiar o presente e, conseqüentemente, que os valores tradicionais não se revelam inquestionáveis como se poderia supor à primeira vista. Isso porque a tradição ordena o passado não apenas de forma cronológica, mas antes de modo sistemático, na medida em que separa “o positivo do negativo, o ortodoxo do herético, o que é obrigatório e relevante dentre a massa de opiniões e dados irrelevantes ou simplesmente interessantes” (Id., 2008a, 215).

Nessa compreensão, o passado fala através de eventos ainda não transmitidos pela verdade obrigatória da tradição. No entanto, isso não significa anular a tradição; mas, abrir os horizontes para outros pontos de vista. Nesse caso, o próprio evento, transmitido pela tradição, pode ser analisado pelo recurso hermenêutico de desmontagem e possibilitar, assim, outras leituras acerca de sua dimensão compreensiva.

Esse pensar é lançado de modo exemplar na seguinte citação de Benjamin: “o quadro autêntico pode ser antigo, mas o autêntico pensamento é novo. Pertence ao presente. É certo que o presente pode ser pobre e considerado o certo. Mas, como quer que seja, é preciso agarrá-lo firmemente pelos chifres, para poder consultar o passado”. É por meio do chamado do passado para pensar o presente que surge “o impacto fatal do pensamento, dirigido contra a tradição e a autoridade do passado” (Ibid., p. 215). Daí que Benjamin opõe à tradição o critério de autenticidade; à autoridade contrapõe o signo da origem.

A proximidade de olhar o passado sob a perspectiva do presente se articula ao seu caráter exótico ou estrangeiro que exclui qualquer reivindicação de autoridade obrigatória. Se a tradição transforma a verdade em sabedoria, e a sabedoria é a consistência da verdade transmissível, o que se perdeu com a ruptura da tradição foi justamente a consistência dessa verdade. Nesse caso, as verdades obrigatórias foram substituídas pelo seu caráter significativo que se dá na

linguagem. É por essa via que Arendt conclui a reflexão que guia as tentativas literárias de Benjamin.

Cada verdade tem seu lar, seu palácio ancestral, na linguagem, que esse palácio foi construído com os mais antigos *logoi*, e que para uma verdade assim fundada as percepções das ciências sempre serão inferiores enquanto fizerem andar aqui e acolá pela área da linguagem, digamos como nômades, na crença do caráter sígnico da linguagem que produz a arbitrariedade irresponsável de terminologia (ARENDR, 2008a, p. 218)⁵⁶.

Aqui a constituição de uma obra, de um pensamento, ocorre de forma a preservar “a intenção de tais investigações”, a saber, “sondar as profundezas da linguagem e do pensamento [...] antes perfurando que escavando”, para não dismantelar tais criações com “explicações que tentassem fornecer uma relação causal ou sistemática” (Ibid., p. 218).

O tratamento ao passado, sem o auxílio da tradição, segue um pensar alimentado, como visto, pelo presente. Ao trabalhar com os “fragmentos do pensamento” busca extorquir do passado e reunir sobre si - como o pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazê-lo à luz, mas para extrair o rico e o estranho -, as pérolas e o coral das profundezas do passado. Esse passado, não surge para ser ressuscitado tal como era ou para contribuir para a renovação de eras extintas. Ao contrário, o que guia esse pensar é a convicção de que:

Embora o vivo esteja sujeito à ruína do tempo, o processo de decadência é ao mesmo tempo um processo de cristalização, que nas profundezas do mar, onde afunda e se dissolve aquilo que outrora era vivo, algumas coisas ‘sofrem uma transformação marinha’ e sobrevivem em novas formas e contornos cristalizados que se mantêm imunes aos elementos, como se apenas esperassem o pescador de pérolas que um dia descerá até elas e as trará ao mundo dos vivos – como ‘fragmentos do pensamento’, como algo ‘rico e estranho’ (Ibid., p. 222, grifos da autora).

Devido a isso, o fim da tradição não significa a necessidade de reencontrar ancoragem firme em um porto seguro. Ao contrário, a ideia de uma tradição que

⁵⁶O teor dessa citação indica, para Arendt, que Benjamin tinha mais em comum com Heidegger – “para os olhos e ossos vivos que marinhamente se transformaram em coral e pérolas, e como tal, só podiam ser recolhidos e alçados ao presente com uma violência ao seu contexto, interpretando-os com o impacto de novos pensamentos” - do que com as sutilezas dialéticas de seus amigos marxistas. Essa proximidade é notada em uma carta escrita a Hofmannsthal, datada de 1924, que remetem a alguns ensaios de Heidegger escritos entre os anos 1940 e 1950 (ARENDR, 2008a, p. 218).

perdeu sua autoridade acaba sendo, por fim, um lugar profícuo de retomada inventiva da origem “perdida”, como uma viagem ao fundo do mar para encontrar o rico e o estranho. Uma viagem que nada na história pode garantir, mas que tudo chama a inventar e a realizar-se, extrapolando, assim, a terrível limitação de que fala Clarice Lispector, isto é, de *viver apenas do que é passível de fazer sentido*. Ao contrário, segue, *quero uma verdade inventada*.

Nesse caso, se o fim da tradição traz como consequência o esfacelamento da narrativa tradicional, ela aparece agora como uma atividade hermenêutica que sabe, por um lado, recolher do passado esparso o que ficou esquecido pela tradição. Por essa via, também se afasta, por outro lado, de uma narrativa obsoleta de cunho universal, ao que Lyotard chama de *as grandes narrativas legitimantes*⁵⁷.

O que se opõe a essa tarefa salvadora do passado não é somente o fim de uma tradição e de uma experiência compartilhadas, mais profundamente é a realidade do sofrimento, de um sofrimento tal que não pode depositar-se em experiências comunicáveis, que não pode dobrar-se à junção, à *sintaxe* de nossas proposições. Esse sofrimento que a Primeira Guerra revelou (e que a Segunda devia levar a seu cume inominável) não pode ser simplesmente contado [...]. No entanto, deveria ser dito, narrado, mas num sentido diferente do da acepção tradicional (GAGNEBIN, 2009, p. 63).

Com a quebra da certeza de julgamento que se deu em virtude do desmantelamento da tradição, a orientação prática também se encontra fragilizada e explica a habitual desorientação, isto é, a incapacidade em contar histórias ou, então, em dar e receber um conselho. No entanto, o descrédito da tradição sagrada ou profana, que carimbava a autorização da tomada de palavra ou de escrita, produz essa narrativa imparcial, sem laços nem apoios, mas um caminho sempre aberto para cada sujeito perfurar, com auxílio da agulha, as aberturas em que a linha, parafraseando a fábula *Um apólogo*⁵⁸, escrita por Machado de Assis (1984), buscará entrelaçar os fios compreensivos de sua formação.

⁵⁷ Nesse caso, a verdade sobre o conhecimento é legitimada pela via da metanarrativa, fixada em uma filosofia com conceitos predeterminados. Ao estabelecerem a verdade, as narrativas legitimam as suas próprias regras sobre a totalidade, transformando-se em filosofia. Com isso, se autolegitimam como metanarrativas, passando a se chamar de ciência moderna. É sob esse plano que se ampara a convicção da racionalidade moderna ao impor um enunciado universal de valor ou juízo verdadeiro, como, por exemplo, a paz universal proposta no projeto Iluminista (LYOTARD, 1993).

⁵⁸ Na fábula em questão, existe uma disputa de território entre a agulha e a linha para demarcar qual das duas ocupa melhor posição em sua função, sem, no entanto, reconhecerem a dependência mútua de ambas, pois de nada adiantaria a agulha furar o pano se a linha não ligasse os pontos e vice-versa.

Nesse sentido, lembrar os eventos do passado do fundo do oceano pode ser apreciado sob à luz da narrativa hermenêutica de acepção imparcial e aberta ao outro, como em Homero e em Tucídides, por exemplo. Essa narrativa pode ser contada para inúmeros públicos. No caso dessa pesquisa que foca no campo da educação, ela pode ser narrada de professores para alunos e vice-versa, em que ambos recortam “o rico e o estranho”, o “coral” e as “pérolas” (ARENDDT, 2009, p. 235; 2008a, p. 212).

Daí que a relação com o passado pode desembocar numa prática comum, já que as histórias não são simplesmente ouvidas ou lidas, porém “escutadas e seguidas, acarretando uma formação (*Bildung*)” (GAGNEBIN, 2009, p. 57). O efeito hermenêutico de tal prática narrada e compartilhada pode ser contraposta, entre outras questões, às atividades do trabalho de modo geral, como também, de modo específico, às atividades do quadro docente.

Isso pode ser ilustrado, no plano social, entre as práticas das sociedades artesanais versus a dinâmica do tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno, por exemplo. E, de modo específico, no caso da formação de professores, entre uma racionalidade instrumental a serviço da lógica capitalista, que insere o trabalho docente na “organização sócio-econômica” (TARDIF, 2005, p. 21) versus a edificação do fazer docente enquanto “interativo”, que aproxima a docência do processo formativo mais amplo (Ibid., p. 52).

Tal aspecto se torna importante para que a formação não se reduza simplesmente ao processo de adaptação às prescrições do mundo econômico, cuja importância remete a sua funcionalidade ou utilidade, mas implica em repensar a responsabilidade pelo mundo, o que traz à tona a sua dimensão política, como veremos a seguir.

4.3 A dimensão política como o Outro da formação

A dimensão formativa da prática comum, vislumbrada a partir do contar histórias, adquire uma importante ampliação ou compreensão tomando como chave o conceito de mundo comum, de Arendt. Para ela, 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” (ARENDT 2010a, 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.

Ora, é sob o horizonte de perspectivas plurais que “os gregos descobriram que o mundo que temos em comum é usualmente considerado sob um infinito número de ângulos, aos quais correspondem os mais diversos pontos de vista” (Id., 2007, p. 82). Dito de outro modo, o mundo comum é o espaço da valorização das diferenças na contramão ao elogio do solipsismo ou do egoísmo da subjetividade.

Disso é possível depreender que o mundo comum é o outro da formação para não cair na artificialidade, na futilidade. Isso porque é o outro que rompe com o círculo da contínua reposição do mesmo, abrindo as portas para o novo, para o inusitado. No campo da educação, é a perda do contato com o outro que limita os horizontes da formação, pois “o mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite apresentar-se em uma única perspectiva” (Id., 2010a, 71). Justifica-se, assim, a importância de acender o diálogo entre o mundo comum e a educação, como dimensão qualitativa no campo da formação.

A disposição de criar um mundo comum aparece em Arendt marcada pela ação humana, cujo pressuposto reside no empenho em “fundar e preservar corpos políticos” (Ibid., p. 10). Logo, se o mundo comum é o espaço político, a defesa da reabilitação da dimensão política no campo da educação se dá pela aproximação à formação ampliada, pois lança perspectivas fecundas justamente por preservar a interação com o outro: o outro do passado e do presente. Daí que as demandas políticas delineadas por Arendt apontam para o reconhecimento do saber da

alteridade no processo de formação humana, no sentido de acolher o outro na sua diferença específica.

O exercício político conservado na educação pode reestabelecer a responsabilidade coletiva pelo mundo, pois, se o mundo comum contém um espaço público, não pode ser planejado apenas para uma geração, mas para transcendê-la. O mundo não é meramente compartilhado no instante do aqui e agora, no espaço ou no tempo da breve existência individual. Assim, ele representa, antes, o vínculo com um legado público de realizações históricas que transcende a duração da vida tanto no passado como no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. “É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós” (ARENDRT, 2010a, p. 67). É justamente por assumir a responsabilidade pelo mundo que a educação imprime a possibilidade de conservação desse legado, evitando, assim, que seja sucumbida aos apelos e aos interesses privados, simplesmente.

A preservação da dimensão política na educação pode ainda, por exemplo, colocar em suspenso perspectivas educacionais que insistem em conceber o sentido ou o valor da educação a partir de uma dimensão puramente econômica, voltada a atender às necessidades da sociedade capitalista puramente, o que implica a perda do significado político, ou seja, seu sentido público-comum.

Daí que os assuntos, 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). 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. Por isso que a ênfase às necessidades privadas é, na realidade, antipolítica, pois não comporta a pluralidade, mas sublinha a conformidade, a mesmice e concentra-se no individualismo.

Desse modo, ideais e objetivos educacionais vinculados com o cultivo de virtudes públicas como, por exemplo, “a solidariedade, a igualdade, a tolerância, 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 para os moldes de uma perspectiva unilateral e 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 valor pode redundar em processos pedagógicos desvinculados de uma dimensão crítica e formativa.

Em termos curriculares, os conteúdos passaram a ser arquitetados como meios para a aquisição de competências e habilidades e, não, como objetivos do ensino em si mesmo. Isso projeta a ideia de uma formação esvaziada de sua dimensão política em favor de um processo de ensino e de aprendizagem voltado a desenvolver capacidades conteudísticas.

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).

A ação educativa fortalecida pelas vozes da pluralidade, apresenta grande potencial para romper com os processos utilitaristas e instrumentalistas, ainda reinantes nas práticas sociais e educacionais. O espaço político é o lugar, portanto, da manifestação das diferenças. Como visto no terceiro capítulo, se o espaço público fosse simplesmente uma associação ampliada do privado, os homens permaneceriam no âmbito da necessidade, afastados, portanto da possibilidade de criar perspectivas ou horizontes em conjunto, ou seja, um mundo comum.

A privação do contato com o mundo público, comum, implicaria, por sua vez, na redução ou na limitação das experiências humanas, já que é na interação com o outro que se ampliam os horizontes formativos. Sob este âmbito, é possível fazer referência à vivência da vida na *polis*, não apenas como fruto de um conceito teórico, mas reflexo da experiência da organização peculiar desse povo da antiguidade, que marca etimologicamente o conceito de política.

O esquecimento da escuta do outro, pode ser consequência de uma inclinação à esfera privatizadora da subjetividade e, portanto, desvinculado da relação com o outro. A disposição a uma perspectiva solipsista pode ser decorrência da aplicação de pressupostos absolutos ou metafísicos no campo da formação. A premissa de plano ideal que carrega o modelo metafísico acaba por refrear o processo de contínua criação e/ou recriação ao qual está submetida à dinâmica e incontrolável relação dos homens com o conhecimento em seu sentido amplo.

Assim, em contraponto ao modelo metafísico, a formação se dá num horizonte intersubjetivo histórico-político-cultural, um mundo comum, em que os sujeitos compartilham as orientações e os ideais da vida e de sociedades concretas. Na relação intersubjetiva, cada um é desafiado a descobrir sua singular pertença no mundo sem perder de vista a preocupação com o outro, condição imprescindível na renovação de um mundo comum.

Daí que a carência de um projeto intersubjetivo pode significar, na educação, a perda dos referenciais comuns e a possibilidade de preservar o mundo da ruína natural do tempo. Certamente, é pretensioso afirmar que projetos formativos resguardam a educação de falhas ou de deslizamentos, até porque não há garantias de que seus fins sejam atingidos. Contudo, isso evidencia que metas formativas são indispensáveis, por mais discutíveis que sejam.

No *quarto capítulo*, abordamos a peculiar conservação do projeto arendtiano de recuperação dos fragmentos políticos esquecidos no passado. Como visto, a reconstituição das experiências políticas ocultadas ou reprimidas pela própria tradição encontrou-se, em Arendt, nos testemunhos extrafilosóficos de Homero (imparcialidade) e de Tucídides (objetividade).

No fluxo inesgotável de argumentos, Tucídides, ao articular as posições e os interesses das partes em conflito, possibilita o intercâmbio do ponto de vista próprio com os de seus concidadãos. Homero, ao lançar a dimensão de imparcialidade, manifesta o legado compreensivo do alcance político, na medida em que projeta a capacidade de ver o mesmo de diferentes lados, isto é, politicamente.

Assim, à luz da dimensão política, o sentido do mundo comum se constitui no espaço da valorização dos diferentes pontos de vista. Mas, diante de um cenário em crise, a tarefa da educação de familiarizar a geração mais nova às experiências e às histórias constitutivas de um mundo comum está em descrédito na

contemporaneidade. No entanto, a própria crise lança a dimensão de olhar o passado sem os óculos da tradição, estabelecendo outra relação do homem com o mundo do passado e do presente.

Daí que o descrédito da tradição sagrada ou profana, que autorizava a tomada de palavra ou de escrita, engendra a possibilidade de inventar outras formas de narrativas. Com a substituição das verdades obrigatórias da tradição pelo seu caráter significativo da linguagem, a narrativa se abre para a imparcialidade, sem laços nem apoios, configurando assim, um caminho sempre aberto para cada sujeito sondar as profundezas da linguagem e do pensamento, distantes de explicações causais ou sistemáticas. Tal cenário lança a compreensão de que o fim da tradição não significa a necessidade de reencontrar ancoragem firme em um porto seguro, mas um lugar profícuo de retomada inventiva da origem “perdida”.

Assim, o acesso às camadas originárias da cultura greco-romana projeta a descoberta da esfera política como o espaço da valorização das diferenças. Tal compreensão reposiciona a instância educativa para o reconhecimento do saber da alteridade. No âmbito educacional, a preservação da dimensão política coloca, em suspenso, as perspectivas pedagógicas que se voltam para propostas alheias ao interesse político, conforme será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO V

O SENTIDO DA EDUCAÇÃO

À LUZ DA METÁFORA DO “PENSAMENTO SEM CORRIMÃO”

*Os problemas filosóficos surgem
quando a linguagem sai de férias*

Wittgenstein

Os contornos das perspectivas contemporâneas colocam sob suspeita as concepções que sustentaram o mundo moderno, demarcadas pela suposição de uma ordem universal; um modelo de racionalidade e de cultura (a ocidental); uma ideia de sujeito (o sujeito consciente); as metanarrativas (grandes sistemas explicativos e totalizantes); a supremacia do homem (enquanto espécie, gênero ou medida de todas as coisas). Dessa conjuntura resulta a configuração do ambiente privilegiado a partir do qual se nomeiam os objetos. No entanto, na contemporaneidade, para além da subjetividade moderna, o humano se manifesta inscrito nas relações intersubjetivas, em permanente reconstituição de sua formação.

No campo da educação, a impossibilidade de controle absoluto adverte para os princípios totalitários de convívio entre os homens e esclarece quanto à imprevisibilidade e à vulnerabilidade da condição humana, em razão da qual o sujeito em alguns momentos se esquivava, e, em outros, se envolve diante dos projetos concebidos para a sua formação. O sentido dessa compreensão tem auxiliado as escolhas exigidas pelas propostas educativas e pedagógicas que residem, em grande medida, na demarcação das fronteiras entre a formação, orientada para a ampliação de horizontes, e a homogeneização, voltada para o treinamento e para o controle.

Sob esse horizonte, o tratamento da questão da formação não se reduz a projetos dirigidos por bases sólidas ou princípios lineares, tampouco a padrões metódicos, ou seja, ao acesso a técnicas e procedimentos metodológicos. Mas, ao contrário, à abertura a propostas voltadas para o reconhecimento do outro em sua

diferença específica, isto é, à valorização das experiências plurais em contraponto às tendências abstratas ou da subjetividade metafísica.

Ao reconhecer o outro em sua historicidade, é possível pensar uma formação que recusa o determinismo e a submissão a teorias e práticas naturalizantes ou absolutizantes. Enquanto constituinte do mundo, a formação vai além de convergências imediatistas ou utilitaristas, como ocorre, por exemplo, na racionalidade instrumental. Projetadas como verdades absolutas, essas tendências podem redundar em modelos técnicos fechados, esquecendo, com isso, que a formação se realiza inscrita na interação com o outro. Para além de projetar a um absoluto ou condicioná-la a um contexto que a determine, a formação se guia por um pensamento pós-metafísico, interagindo com perspectivas dinâmicas e flexíveis.

No campo da formação docente, por exemplo, esse panorama incorpora uma perspectiva mais ampla do processo formativo, compreendendo os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e organizacionais. Essa tendência é assistida na literatura contemporânea à luz dos prismas que adquirem os estudos sobre a formação de professores.

No Brasil, principalmente a partir dos anos 60 do século XX, a formação de professores, segundo Pimenta, já é um tema em debate. Ela cita autores como Brezinski (1987), Fusari & Cortese (1989), Gonçalves e Pimenta (1990), Pimenta (1994), que analisam “a questão desde as suas origens” (PIMENTA, 2006, p. 28). No entanto, no início dos anos 90 desse mesmo século, com a introdução da obra *Os professores e sua formação*, de Antônio Nóvoa (1992), o debate é intensificado. O foco central da obra gira em torno da prática reflexiva do professor, incluindo autores como Schön e Zeichner (1992). Sob o alicerce da teoria crítica, Carr & Kemmis (1988), por sua vez, abordam a investigação-ação como elemento de formação crítica do professor.

A partir daí as temáticas que abordam a formação de professores apontam no sentido do saber profissional adquirido pela experiência acumulada na prática social (SACRISTÁN, 1995), da crítica aos cursos de formação de professores no Brasil que aprende-se a fazer falando sobre (MAZZOTTI, 1993), do destaque à pedagogia das competências (PERRENOUD, 2002), da docência constituída sob o respaldo da ética (VEIGA, 2003; 2005), do fazer docente enquanto um processo interativo (TARDIF, 2005), dos dilemas da formação do professor em situações

contextualizadas e de incertezas (IMBERNÓN, 2006), do saber docente que não é formado apenas da prática, mas também nutrido pelas teorias da educação (PIMENTA, 2006), da crítica da formação de professores na cultura do desempenho (SANTOS, 2004), da formação de professores em seus aspectos históricos e teóricos no contexto brasileiro (SAVIANI, 2009), dentre outros estudos.

Sob uma perspectiva ampla, esse cenário apresenta como pano de fundo a possibilidade de superação das tendências instrumentais em favor de uma formação crítica. Nesses meandros, a formação docente rompe com as tendências tecnicistas que obscurecem o entendimento das modalidades formativas do horizonte filosófico-cultural.

Partindo da compreensão de que as propostas educativas e pedagógicas apontam, na atualidade, para uma ampliação dos horizontes da formação, buscamos, neste capítulo, analisar os pressupostos que orientam as teorias pedagógicas, divididas historicamente entre a educação tradicional e a educação nova, sob a luz do pensamento arendtiano.

Considerando que Arendt trabalha com elementos caros à tradição pedagógica, como as noções de autoridade e conservação e, ao mesmo tempo, critica as tendências ligadas à escola nova e à educação progressista, como a psicologia moderna e o pragmatismo, fica a dúvida se o seu pensamento, nesses termos, significa uma volta à grande tradição pedagógica e uma crítica às inovações e os modismos, simplesmente. Por isso, no item a seguir pretendemos discutir em que direção o seu pensamento aponta, perante as dicotomias que confrontaram o pensamento pedagógico nas últimas décadas.

5.1 As reviravoltas teóricas no campo da educação

Desenhar os contornos das linhas teóricas e práticas para um campo plural e complexo, como o da educação, recomenda, na atualidade, esboços instáveis, imprecisos, situados e temporários. A filosofia, reconhecendo que historicamente assume formas distintas de orientação, é uma das áreas que projeta para o campo educacional a abertura de perspectivas e a possibilidade de superação a mera superficialidade e adaptação ao mundo.

Nesse sentido, o elo hermenêutico da relação filosofia e educação, sob o olhar do pensamento arendtiano, conduz a formação, por meio do pensar, a um patamar compreensivo, distante da pretensão metafísica da tradição. Isso exige o abandono da filosofia como busca de padrões pela sua compreensão como esfera de sentido. Trata-se de passar de uma formação, enquanto busca da verdade (absoluta), para uma formação humana de dimensão política e compreensiva (imparcialidade).

Como visto no segundo capítulo, a história do pensamento filosófico se apresenta sob a leitura arendtiana como um horizonte teórico traçado de oposições e inversões de importantes posturas filosóficas. No campo da educação, esses contornos também transitam entre as perspectivas teóricas. Assim, a história em termos de teoria da educação está marcada pela oposição entre, por um lado, a ideia de que a educação se dá de fora para dentro (exterioridade) e, por outro, de que a educação se desenvolve de dentro para fora (interioridade).

O homem, diz Dewey, gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de polos opostos. Assim, costuma formular seus valores ou suas convicções em termos de “um ou outro”, “isto ou aquilo”, entre os quais não reconhece possibilidades intermediárias (DEWEY, 1976, p. 03, grifos do autor).

No campo pedagógico, essa oposição, ora de um lado, ora de outro, contorna duas importantes concepções que, ainda nos dias atuais, são alvo de debate, para não dizer que ainda orientam, em alguns casos, a prática pedagógica. Uma é denominada educação tradicional e a outra educação nova.

Os componentes opostos entre essas duas concepções são delineados por Dewey, pela seguinte performance: o principal propósito da educação tradicional é preparar as crianças e os jovens para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida. Para isso, a matéria ou o conteúdo da educação tradicional consiste em repassar corpos de informação e habilidades que se elaboraram no passado. Daí que a principal tarefa da escola é, portanto, transmiti-los à nova geração (Ibid., p. 04-05).

O esquema da educação tradicional se dá de cima para baixo e de fora para dentro. Sob esse processo de imposição do saber amadurecido e acabado do mestre/professor, a aprendizagem se traduz por “adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos [...]”. Trata-se de produto cultural de sociedades

que supunham o futuro em tudo semelhante ao passado e que passa a ser usado como o alimento educativo de uma sociedade” (DEWEY, 1976, p. 06).

De forma oposta, surge, na idade moderna, a educação nova, inaugurando outras configurações e princípios pedagógicos que, em contraste com a educação tradicional, podem ser assim definidos: a) da imposição de cima para baixo à expressão e cultivo da individualidade; b) da disciplina externa à atividade livre; c) do aprender por livros e professores a aprender por experiência; d) da aquisição por exercícios e treino de habilidades e técnicas isoladas à sua aquisição como meios para atingir fins que respondam a apelos diretos e vitais do aluno; e) da preparação para um futuro remoto a aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; f) dos fins e conhecimentos estáticos à tomada de contato com um mundo em mudança (DEWEY, 1976).

Em termos de imagem docente, a “caricatura”, como magistralmente cunhou Dozol (2003), que assume o professor nessas duas linhas, pode ser assim traduzida: o mestre tradicional aparece como aquele que transformou a autoridade em autoritarismo, primou pelo excesso de diretividade e pela rigidez disciplinar, desconsiderou o sujeito que aprende, optou pela mecanização dos procedimentos escolares e pela memorização como estratégia principal de aprendizagem.

Em contraposição a essa, outra “caricatura” se erigiu e define o mestre moderno pelo excessivo *status* atribuído às ‘sociedades infantis’, pelo autogoverno entendido como um dado e não uma conquista, pela emancipação da pedagogia com relação aos conteúdos de ensino, pelo primado metodológico do ‘aprender fazendo’ e, por fim, pelo estudante abandonado aos seus próprios recursos, conforme diagnóstico elaborado por Arendt (2007).

Fica a questão para o debate. A primeira ponderação a se colocar é em que sentido interessa para o campo da educação refletir sobre a dicotomia entre a educação tradicional e a educação nova? Ainda, será que é possível avaliar perdas e/ou ganhos na dicotomia entre esses polos opostos?

Para além da disputa de uma ou outra concepção teórica, para Dewey, já estava claro que “não é abandonando o velho que resolvemos qualquer problema” (1976, p. 13). Assim, reconhece que os princípios da educação nova, por si só, não resolvem os problemas práticos e concretos da escola, e conclui que “os problemas não são sequer reconhecidos (que dizer de resolvidos?) quando se supõe que basta

rejeitar as ideias e as práticas da educação velha e partir para a posição no outro extremo” (DEWEY, 1976, p. 09).

Em defesa da educação nova, no entanto, Dewey expõe que não se trata de refutar a autoridade externa; mas, antes disso, buscar fontes reflexivas de autoridade⁵⁹. Da mesma forma, não é porque na educação tradicional o mestre impõe ao jovem o saber, os métodos e as regras de conduta que o saber do professor não tenha valor de direção para a experiência do aluno. O problema, ainda segundo o autor, é que a educação tradicional empregou como matéria de estudo fatos e ideias tão ligados ao passado que pouco contribuiria para ajudar a compreender os problemas do presente e do futuro.

Entretanto, segue o autor, isso impõe outro problema, a saber: de descobrir a relação que realmente existe *dentro* da experiência entre as realizações do passado e os problemas do presente. A solução para ele está na descoberta de como a familiarização com o passado pode produzir uma instrumentalidade ativa para melhor lidar efetivamente com o futuro (Ibid., p. 11, grifos do autor).

A questão colocada por Dewey é: como tais trocas podem ser estabelecidas sem violar o princípio de aprendizagem por meio de experiência? A saída desse problema, consoante Dewey, requer uma filosofia bem elaborada dos fatores sociais que operam na constituição da experiência individual (Ibid., p. 09), estando, portanto, a nova filosofia da educação comprometida com “alguma espécie de filosofia empírica e experimental” (Ibid., p. 13).

Fica evidente, sem dúvida, de que a redução ao praticismo, alvo da crítica direcionada à educação nova, enquanto perda das esferas sociais mais amplas em favor da aprendizagem ou dos contextos da sala de aula (PIMENTA, 2006), precisa ser revista sob outro prisma, uma vez que o próprio Dewey aponta a implicação dos fatores sociais na constituição da experiência formativa do indivíduo (1976, p. 09).

⁵⁹Embasada em Rousseau, a pesquisa de Dozol, identifica a natureza interativa entre mestre e discípulo no processo formativo. Para ela, Rousseau, ao buscar uma relação equilibrada entre autoridade e autonomia, acaba por superar a antinomia comumente estabelecida entre ambas. Em termos pedagógicos, o inusitado, proposto por Rousseau, se refere a um “modelo na forma de um híbrido que propõe a internalização da autoridade e da obediência através de uma cooperação ativa e livre por parte do sujeito” (DOZOL, 2003, p. 34). Em outra passagem, ela diz que “se antes a criança era moldada de modo unilateral por uma força externa, com Rousseau e depois dele tal força externa não pode mais ignorar uma outra força, de caráter interno, atributo daquele que se coloca na condição de aprendiz. Esta segunda, caracterizada pelas etapas maturacionais, não deixa de constituir um certo nível de resistência diante das tentativas educacionais que se neguem a considerá-las. Daí que a autora conclui que, junto à ideia de ‘formação’ entendida como uma ação externa está a ideia de um ‘formar-se’, não havendo uma separação entre ambas. Ser formado e formar-se conjugam-se, assim, num mesmo projeto educativo” (Ibid., p. 130).

Essa ideia é reforçada por Cunha (2000), quando diz que Dewey buscava justamente criticar a ideia de uma dicotomia entre indivíduo e sociedade, e indicar, assim, “a continuidade que há entre os componentes da experiência infantil e os saberes consubstanciados na ordem social e cultural”. O objetivo de Dewey, segue Cunha, “era colocar os ideias educacionais renovadores como ideais capazes de socializar a criança, o que só seria possível mediante a integração de fatores individuais com fatores sociais” (CUNHA, 2010, p. 254-255).

Dewey compreende que a educação, para realizar seus fins, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, deve basear-se em experiência. Na mesma esteira, Arendt também reconhece que “todo pensamento deriva da experiência”, mas, no entanto, “nenhuma experiência produz significado ou mesmo coerência sem passar pelas operações de imaginação e pensamento” (ARENDR, 2009, p. 106).

A dimensão dessa constatação impõe algumas reflexões: de que modo o pensar se articula com a experiência? O que significa, para Arendt, as operações de imaginação e de pensamento que produzem sentido à experiência?

O modo como o pensar interrompe a experiência cotidiana é relatada, por Arendt, em uma história contada por Heródoto⁶⁰. Conta Heródoto que Sólon, após ter promulgado as leis de Atenas, partiu em viagem durante dez anos, em parte por razões políticas, mas também para apreciar o mundo – *theorein*. Chegou a Sárdia, onde Cresos estava no auge de seu poder. Cresos, depois de mostrar a Sólon todas as suas riquezas, pergunta-lhe: “Estrangeiro, as notícias sobre sua sabedoria e suas andanças chegaram até nós, dizendo que você percorreu muitos países da Terra *filosofando* sobre os espetáculos que viu. Daí me ocorreu perguntar se você conheceu um homem que se considerasse o mais feliz do mundo”⁶¹.

Cresos consulta Sólon não porque ele visitou e conheceu muitos países, mas porque ele é famoso por filosofar sobre o que vê. De modo que “a resposta de Sólon, *embora baseada na experiência*, encontra-se claramente *além da experiência*”. Ele substituiu a pergunta “quem é o mais feliz dos mortais?” pela pergunta “o que é a felicidade para os mortais?”. E a resposta à pergunta foi um *philosophoumenon*, uma reflexão sobre os assuntos humanos (*anthropeion*

⁶⁰A história contada por Heródoto é reproduzida na íntegra ao modo como é descrita por Arendt (2009, p. 186).

⁶¹O restante da história é conhecido: “Cresos, que esperava ser considerado o homem mais feliz do mundo, ouve de Sólon que de nenhum homem, por mais afortunado que seja, pode-se dizer que seja feliz antes da sua morte” (ARENDR, 2009, p. 186).

pragmaton) e sobre a duração da vida humana, na qual nenhum dia “é igual a outro” (ARENDT, 2009, p. 186, grifos nossos).

Sob tais condições, é prudente “esperar e prestar atenção ao fim”, pois a vida humana é uma história em que apenas no fim dela é possível dizer o que ela foi. De modo que a vida humana se constitui em começo e fim e, por isso, compõe um todo, “um ente em si pode ser julgado quando a vida termina, na morte”. Nesse caso, a morte não é apenas o fim da vida, como ainda concede a ela “uma completude que é assim subtraída do arriscado fluxo a que todas as coisas humanas estão sujeitas” (Ibid., p. 186).

Em um fragmento que se encaixa na história de Heródoto, Sólon diz que “o mais difícil de tudo é perceber a medida oculta (*aphanes*) do juízo, que [embora não apareça], no entanto, circunscreve os limites de todas as coisas”. Ao trazer a filosofia do céu para a terra, Sólon parece um precursor de Sócrates, associa Arendt, na medida em que inicia sua reflexão, examinando as medidas ocultas, por meio das quais apreciamos a vida e os negócios humanos.

Em outra passagem, Arendt em contraponto aos assuntos divinos compreendidos por Platão e por Parmênides, aproxima as tentativas de Sólon e de Sócrates, aparentemente mais humildes em definir as “medidas que não se veem”, mas que ligam e determinam os negócios humanos (Ibid., p. 172). O distanciamento a Sócrates ocorre, no entanto, na medida em que Sólon dá uma resposta positiva à pergunta: O que é a felicidade? Como você pode medi-la? Essa resposta corresponderia ao que hoje é conhecido como uma filosofia total: “a incerteza do futuro torna a vida miserável”. Isso significa que “nenhum homem é feliz; todos os mortais iluminados pelo Sol são miseráveis” (Ibid., p. 187).

A análise exposta por Sólon é mais que uma reflexão, complementa, é uma espécie de doutrina e, como tal, não-socrática. Quando confrontado com tais questões, Sócrates conclui seus diálogos lamentando ao descobrir o que é. Esse caráter aporético do pensamento socrático dá origem a perguntas do tipo: o que é a coragem, a justiça?

A existência da coragem ou da justiça foi indicada aos meus sentidos que vi, embora elas mesmas não façam parte da percepção sensorial, e, portanto, não sejam dadas como realidade autoevidente. A pergunta básica de Sócrates surge dessa experiência – o que *temos em mente* quando usamos essa classe de palavras, mais tarde chamadas de “conceitos”? Mas não apenas o espanto original não é resolvido por tais perguntas – uma vez

que elas continuam sem resposta -, como ainda por cima é reforçado (ARENDR, 2009, p. 187, grifos da autora).

Como o pensar não traz como resultado um produto final, mas a cada confronto novas respostas, as perguntas colocadas por Sócrates convidam cada um a encontrar o sentido de sua relação com o mundo, e, portanto, não significa o vazio, mas o seu lugar no mundo do passado e do presente mediado pelo outro.

O que começa como espanto termina com perplexidade e, portanto, conduz de volta ao espanto. O sentido dessa reflexão hermenêutica extrapola uma dimensão cognitiva, ou então, explicativa de uma experiência. Tal ideia é expressa do seguinte modo: “Não é maravilhoso”, diz Sócrates “que os homens possam executar atos corajosos ou justos mesmo que não conheçam e não possam explicar o que são coragem e justiça?” (Ibid., p. 188).

A resposta de Sólon, assim como a de Sócrates, circunscrita para além da experiência, aponta que a problemática lançada aqui recai na tonalidade realçada no plano da experiência. Isso permite retomar as questões iniciais. Em que sentido as operações de imaginação e de pensamento são geradoras de significado à experiência? O que, afinal, essas operações produzem de modo a extrapolar o conceito de experiência empreendido por Dewey? Ainda, qual o tratamento que essas operações oferecem para a dicotomia entre a educação tradicional e a educação nova? Se, em Arendt, a tarefa da educação é a de preservar o novo em relação ao velho, a criança ou a nova geração em relação ao mundo e vice-versa, de que modo opera a educação, isto é, de fora para dentro ou de dentro para fora na promoção da formação?

O alcance terapêutico dessas dimensões pode ser avaliado sob muitos enfoques. A começar por uma face distinta da clássica imagem do pensamento de Platão que Gagnebin (1997b), identifica algumas páginas após a descrição da alegoria da caverna. Ali Platão expõe outra compreensão da capacidade de aprendizagem humana, isto é, como faculdade inata e universal em todos.

A passagem, que imprime a ideia de Platão, é transcrita aqui na íntegra ao modo como é citada por Gagnebin:

A educação (*Paideia*) é, portanto, a arte que se propõe a este fim, a conversão (*periagoge*) da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de operá-la; ela não consiste em dar a vista ao órgão da alma, pois

que este já a possui; mas como ele está mal disposto e não olha para onde deveria, a educação se esforça por levá-lo à boa direção (1997b, p. 86).

Isso permite a Platão criticar a educação tradicional ateniense, baseada no aprendizado de conteúdos externos, oriundos da poesia homérica, e determinar a justa *Paideia* como um movimento interior à própria alma. De uma concepção de educação vinda de cima para baixo para o cuidado com as faculdades naturais da criança, evidencia-se um agir pedagógico que afirma, sob a orientação do educador, a disposição humana para aprender.

Partindo do sentido implícito da passagem acima explicitada, Dewey (1976) de igual modo enfatizou a aprendizagem como um movimento interior pautada na experiência do indivíduo. Ainda assim, não se tratava, para ele, de refutar a autoridade ou a experiência externa (como fez Platão em relação aos conteúdos externos, oriundos da poesia homérica); mas, de estabelecer um vínculo com o passado para melhor compreender o presente, sem, contudo, ferir a aprendizagem que se dá por meio da experiência.

O olhar, em alto grau, de Arendt traz um interessante *upgrade*⁶² da problemática em questão. O recurso hermenêutico que lança luz sobre o tema é operado pela “faculdade do espírito”⁶³ de ter presente para si o que se encontra ausente dos sentidos. A representação, o fazer presente o que está de fato ausente, é o dom singular do espírito” (ARENDR, 2009, p. 94). Essas representações são eventos ou pensamentos, isto é, dimensões compreensivas sobre as quais se efetuou uma operação de dessensorialização.

⁶²*Upgrade* é um jargão utilizado em computação, quando há uma atualização para uma versão mais recente de determinado produto. Este termo é bastante utilizado por quem integra a área da informática e de equipamentos eletrônicos, geralmente significando a troca de um *hardware*, *software* ou *firmware* por uma versão melhor ou mais recente, com o objetivo de agregar novas funcionalidades, ou melhorar as existentes. O termo *upgrade* também significa *patch*, compra de novos *laptops*, e troca de peças. Em arquivos de áudio, o termo *upgrade* se refere à substituição por um arquivo com uma codificação de melhor qualidade (fonte: Wikipédia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Upgrade>>).

⁶³Em *A Vida do Espírito*, Arendt identifica as três atividades do espírito, o pensar, o querer e o julgar. Não obstante haja diferenças entre as atividades espirituais, elas têm em comum uma retirada do mundo tal como ele aparece aos homens, e um movimento para trás em direção ao eu. Assim, para querer, o espírito deve se retirar imediatamente do desejo que, sem refletir e sem reflexividade, estende imediatamente a mão para pegar o objeto desejado, pois a vontade não se ocupa de objetos, mas de projetos, como por exemplo, com a futura disponibilidade de um objeto que ela pode ou não desejar no presente. A vontade transforma o desejo em uma intenção. E, por último, o juízo, seja ele estético, legal ou moral, pressupõe uma retirada não-natural e deliberada do envolvimento e da parcialidade dos interesses imediatos tal como são estabelecidos pela minha posição no mundo e pelo papel que nele desempenho (ARENDR, 2009).

Nessa operação, o pensamento remove o que está à mão, cegando a si mesmo para o sensorialmente dado ou transmitido como uma única peça maciça pela tradição, a fim de que o distante se torne manifesto: “no alheamento proverbial do filósofo, todo o presente está ausente, porque algo realmente ausente está presente em seu espírito” (ARENDR, 2009, p. 103). Nessa retirada, o espírito prepara os particulares dados aos sentidos, a fim de poder lidar com eles na sua ausência.

No entanto, a faculdade do espírito não se restringe às imagens espirituais de objetos ausentes: “a memória quase sempre armazena e mantém a disposição da lembrança tudo o que *não é mais*; e a vontade antecipa o que o futuro poderá trazer, mas que *ainda não é*”. É graças a essa operação da faculdade do espírito, que “podemos dizer *não mais*, e constituir um passado para nós mesmos, ou dizer *ainda não*, e nos preparar para um futuro” (Ibid., p. 94).

Assim, a experiência básica do pensamento é a lembrança, porque está relacionada às coisas ausentes que desapareceram dos sentidos. No entanto, isso não significa que ela traz à tona, por si só, o ausente, como se a lembrança fosse “uma espécie de feitiçaria” (Ibid., 103). Ao contrário, para aparecer ao espírito, a lembrança deve ser primeiramente dessensorializada.

A capacidade para transformar objetos sensíveis em imagens é chamada de “imaginação”. Nesse sentido, a imaginação, que transforma um objeto visível em uma imagem invisível apta a ser guardada no espírito, é a condição *sine qua non* para fornecer ao espírito objetos-de-pensamento – conceitos, ideias, categorias, entre outros. No entanto, tais conceitos passam a existir apenas quando o espírito ativa e, deliberadamente, relembra e seleciona do arquivo da memória de modo a induzir a reflexão.

Com a operação do pensamento e da imaginação, o espírito aprende a lidar com coisas ausentes e se prepara para “ir mais além, em direção ao entendimento das coisas sempre ausentes, e que não podem ser lembradas, porque nunca estiveram presentes para a experiência sensível” (Ibid., p. 96). Por isso que não é a percepção sensorial, na qual experimentamos as coisas que estão diretamente à mão, mas a imaginação, que vem depois dela, que prepara os objetos de nosso pensamento.

Assim, ao repetir a experiência, através da imaginação, “nós dessensorializamos qualquer coisa que tenha sido dada aos nossos sentidos. Nessa forma imaterial, é que nossa faculdade de pensar pode começar a ocupar-se com esses dados” (Ibid., p. 105), a fim de encontrar a dimensão oculta da experiência. Para isso, o ato de pensar dessensorializa os conceitos ou a experiência para encontrar o significado original ou implícito, a fim de “não estarmos mais tão dispostos a aceitar tudo o que a moda do dia prescreve” (ARENDT, 2009, p. 197).

O processo de dessensorialização da experiência, portanto, vai além do que é a realidade perceptível ou autoevidente. Isso porque ao apreender o significado original da experiência que liga e determina os limites dos negócios humanos, ultrapassam-se as imagens visuais de beleza em relação ao corpo, por exemplo, impostas pelo padrão da estética contemporânea a serviço da lógica homogeneizante e capitalista. No plano pedagógico, a medida oculta desvenda discursos que acabam se transformando em slogans ou palavras de ordem que recomendam ao professor, como ilustra Carvalho, “ater-se aos interesses de seus alunos ou adequar seu ensino ao nível de conhecimento e desenvolvimento de classe” (2001, p. 125).

Por assumir esse horizonte, a operação de dessensorialização coloca em suspenso qualquer tendência pedagógica que queira estabelecer um processo homogêneo na aprendizagem, por exemplo. Nesse caso, podem-se citar, a título de ilustração, perspectivas que partem de uma universalidade dada *aprioristicamente* e, por isso, impõem sua verdade sobre os acontecimentos humanos – seja pelo recurso da causalidade, de uma teleologia universal ou do poder especulativo, submetendo, assim, o processo de formação a planificação ou estandardização.

Isso possibilita o distanciamento de posturas impositivas ou adaptáveis, quebrando supostas garantias concedidas por bases sólidas. Ou seja, na medida em que encontra seu lugar no mundo, rompem-se processos aplicados de forma técnica ou arbitrária. Essas perspectivas abrem caminho para a dominação e descartam o cidadão, tornando supérfluo o homem como ser singular, finito e participativo. O modo como a operação de dessensorialização atua sobre as perspectivas pedagógicas é o que analisa o próximo item.

5.2 A operação de dessensorialização no campo educativo

Um tempo de ruptura exige um pensamento que se diferencie ele próprio de um pensamento doutrinário ou absolutista. Assim, se a tradição implica a “transmissibilidade de certos conteúdos assim como um vínculo especial para com o passado” (ARENDT, 2008a, p. 208), sua ruptura ameaça, por um lado, o esquecimento do legado do passado, que significa a dimensão de profundidade na existência humana, obscurecendo, desse modo, uma compreensão mais ampla da formação. No entanto, por outro lado, se Arendt busca escutar manifestações do passado silenciadas ou excluídas pela tradição, pergunta-se: que lições podem ser extraídas do pensamento preocupado com a conservação no âmbito da formação?

Considerando que o pensamento preso na autoconfiança ingênua do presente se manifesta frágil, a viagem ou o retorno cego ao passado também pode apresentar perigos ou armadilhas. Talvez aqui a metáfora do “pensamento sem corrimão” desvende ou libere algumas possibilidades ou energias, a exemplo da própria Arendt, que alçou seu pensamento como um exercício de “escuta da tradição que não se entrega ao passado, mas que pensa sobre o presente” (ARENDT, 2008a, p. 217).

Ora, a adoção de bases rígidas e doutrinárias no campo da formação parece distante de um tempo que celebra as incertezas, o interesse reflexivo, as diferenças entre as culturas e a abertura ao outro. Dito de outro modo: a adesão desvinculada de uma atitude reflexiva, ou seja, aligeirada, bloqueia ou elimina qualquer possibilidade de diálogo com o outro, recaindo em perspectivas unilaterais.

A aderência às novas propostas pedagógicas e metodológicas, como visto, longe de apresentar um potencial solucionável, acarretou, para Arendt, a crise da educação ou a ênfase de uma formação artificial ou deficitária em detrimento de horizontes alargados. Afinal, aqui se justifica a sua queixa frente à aceitação cega e indiscriminada das teorias modernas no cenário educacional, como é o caso das pedagogias progressistas (ARENDT, 2007).

Os indícios do apego aligeirado a novos ideais educacionais circulam a montante em pesquisas da área e, por isso, a crítica ao discurso da “educação de qualidade” para a aquisição de competências e habilidades (CARVALHO, 2010), à “moda do professor reflexivo” (PIMENTA, 2006), essa prática reflexiva que “tornou-

se rapidamente um *slogan* adotado por formadores” (ZEICHNER, 2008), à “ênfase nas pesquisas autobiográficas⁶⁴” no âmbito da formação de professores (CESTARI, 2010), entre outros.

Essa necessidade da constante produção de novas teorias é discutida por Stein (2008), que a localiza na separação entre sensibilidade e inteligibilidade. Nesse paradigma, a mente é compreendida como um aparelho cognitivo que preenche com material as formas do intelecto. Daí a necessidade das múltiplas teorias do conhecimento e, por isso, “pode haver uma teoria do conhecimento idealista, materialista, realista, estruturalista ou uma teoria do conhecimento marxista” (Ibid., p. 107).

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 produz 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?

Como visto no primeiro capítulo, 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 engendra 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

⁶⁴Convém esclarecer que a crítica do autor não se dirige para o conceito de pesquisa autobiográfica em si, mas, contudo, ao modo como são adotadas as abordagens de pesquisas no âmbito educativo (no caso do autor em questão, da pesquisa autobiográfica). A pesquisa do autor aponta para o modo indiscriminado e sem nenhum tipo de reflexão que essas abordagens são implementadas no campo educativo, o que considera altamente problemático. Na mesma direção se encaminham as críticas de Carvalho, Pimenta e Zeichner. Esse último, inclusive, faz sua própria autocrítica, ao analisar o alcance da reflexão como conceito estruturante na formação docente. Ao questionar se a formação docente reflexiva significou um desenvolvimento real dos professores conclui que, apesar das críticas, o discurso sobre a reflexão na formação docente “falha ao deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores”, a fim de que o “objetivo da reflexão na formação docente não ajude a reproduzir inconscientemente o *status quo*” (ZEICHNER, 2008, p. 548, grifos do autor).

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.

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.

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 totalidade⁶⁵ que compreende o ser histórico dotado de racionalidade e, portanto, não totalmente isolado do aparelho cognitivo. Isso acontece 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

⁶⁵Para Stein, Hegel teria partido de uma totalidade deste tipo, mas que havia sido uma totalidade exagerada; isto é, que ele já colocava uma razão absoluta, na qual “inteligência e sensibilidade já estão dadas numa só unidade, numa razão absoluta que garante a unidade, porque a razão está dos dois lados, tanto do sujeito quanto do objeto e, então se produz uma totalidade dialética” (STEIN, 2008, p. 108). A solução de Hegel segue o fio condutor da teoria da consciência ou representação do saber absoluto, já que busca preencher com dados, os conceitos. Isso leva o autor a dizer que Hegel, apesar de indicar o começo da Filosofia como um todo, situa-se no paradigma da consciência. “Ele não é assim, o representante de uma solução filosófica. Em Hegel, a dialética é um expediente para resolver, de uma maneira não-gnoseológica e não-epistemológica, o problema filosófico. Este expediente da razão absoluta, todavia, não deu certo” (Ibid., p. 108).

os filósofos, aqueles cuja ‘vida é um experimento de cognição’” (ARENDT, 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.

Por essa via que se alimenta a crítica de Arendt frente às perspectivas filosóficas concebidas como representação, já que submetem os acontecimentos humanos a um ponto externo e absoluto. Contrapondo-se a esse modelo de filosofia como instância de controle e dominação da realidade, pergunta-se pelo sentido do pensar diante da queda dos padrões de pensamento oriundos da tradição e adaptados na filosofia ocidental.

A atividade do pensar interfere na atividade cognitiva, interrompe-a e paralisa-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, como os sentidos, que não repercutem sobre si mesmas, dado o fato de que “são completamente intencionais, vale dizer, completamente absorvidas pelo objeto que se pretende alcançar” (Ibid., p. 464).

Assim, 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, quando dessensorializa os conceitos ou a experiência para encontrar o significado original, 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, 2004a, p. 188, grifos do autor).

No campo da educação, o ato de pensar, quando dessensorializa as teorias e as práticas do agir pedagógico, coloca em cheque qualquer perspectiva pedagógica que não atente fazer uma pausa para apreciar o que está sendo feito com os acontecimentos humanos, a ponto de preservar o significado original da educação: a formação humana em sua totalidade ou integridade. Afinal, não é esse um dos ideais que a educação traduz desde a *Paideia*, a *Humanitas*, a *Bildung* até os dias atuais?

A instância do pensar enquanto atividade é um convite para apreciar as pesquisas e as inovações que estão sendo implementadas na área da educação, com as quais esquecemos o pedido da hermenêutica de escuta ao outro, como exercício autoformativo. Ao considerar os pressupostos da educação, entra em cena o processo de estranhamento do mundo, o que desperta para a mera superficialidade e adaptação ao que circula no espaço educativo. Isso significa que todo e qualquer fundamento, que transita na educação, deve passar pelo crivo vigilante das relações intersubjetivas, as quais estão constituindo o mundo comum em suas múltiplas perspectivas.

Ao destacar que “a metáfora faz parte da linguagem como um todo” (SARDINHA, 2007, p. 18), é possível compreender que a ideia do “pensamento sem corrimão” indica o filosofar como um convite a que cada ser humano ocupe seu lugar no mundo, conforme “a posição e o modo de se interessar pela vida” (AGUIAR, 2001, p. 215).

Em Arendt, o significado da metáfora⁶⁶ se desvela quando o termo ou o assunto em questão é dissolvido em seu contexto original. De origem poética, cujo descobridor foi Homero, sua principal característica é servir de ponte entre as atividades espirituais invisíveis e o mundo das aparências. É assim que “a metáfora confere ao pensamento ‘abstrato’ e sem imagens uma intuição colhida do mundo das aparências, cuja função é a de ‘estabelecer a realidade de nossos conceitos’, como desfazendo a retirada do mundo, condição para as atividades do espírito” (ARENDR, 2009, p. 123, grifos da autora).

Tal atividade da metáfora apresenta distintos graus de desempenho. Um de dimensão mais simplificada é quando o pensamento responde somente aos apelos da necessidade de conhecer aquilo que é dado de forma pura no mundo das aparências. Outro, de alcance mais amplo, é quando a necessidade da razão transcende os limites de um dado mundo e “nos leva ao mar incerto da especulação,

⁶⁶Para Arendt, a metáfora traz uma função distinta das figuras de linguagem. Segundo seu ponto de vista, existe, na linguagem comum, uma enorme variedade de expressões figurativas que se assemelham às metáforas sem que exerçam a função delas. Nesse caso, complementa, “são simples figuras de linguagem, mesmo quando usadas por poetas – ‘branco como marfim’, para ficar com Homero -, e são também, muitas vezes, caracterizadas por uma transferência, quando algum termo pertencente a uma classe de objetos é remetido a outra classe”. Daí que “falamos no ‘pé’ de uma mesa, como se fosse parte de um homem ou de um animal. Aqui a transferência se dá em um mesmo domínio dentro do “gênero” dos visíveis, e aqui a analogia é de fato reversível” (2009, p. 127, grifos da autora).

em que não pode ser dada nenhuma intuição adequada a [ideias da razão]” (ARENDR, 2009, p. 123).

É justamente nesse ponto que entra em cena a metáfora, na medida em que realiza a transferência ou a transição de um estado existencial, aquele do pensar, para outro, aquele do ser uma aparência entre aparências. Isto é, quando realiza a “travessia da verdade menor do que é visto para a verdade maior do que não se vê” (Ibid., p. 125).

Para exemplificar a função da metáfora, Arendt recorre a uma passagem, trazida por Homero no famoso diálogo entre Ulisses e Penélope, instantes antes da cena do reconhecimento, em que Ulisses, disfarçado de mendigo e contando “muitas coisas falsas”, diz a Penélope que hospedara seu marido em Creta.

Nesse fragmento mítico, Homero ilustra a função da metáfora, cujo grau compreensivo imprime uma dimensão estendida ou símile, a qual, deslocando-se entre os visíveis, aponta para uma história oculta. Nessa passagem, ele conta a maneira como “as lágrimas corriam” enquanto Penélope ouvia, e “seu corpo se ia derretendo como a neve derrete nas altas montanhas, quando ali sopram o Zéfiro, espalhando-a, e quando é derretida pelo Euro, fazendo transbordar os rios. Assim corriam as lágrimas pelas belas faces de Penélope, enquanto chorava por um marido que ali estava, sentado junto dela”.

À primeira vista, a metáfora parece combinar, diz Arendt, apenas os visíveis, pois as lágrimas nas faces não denotam menos visibilidade do que a neve que derrete. No entanto, “o invisível que se faz visível na metáfora é o longo inverno da ausência de Ulisses – a friagem sem a vida e a dureza oculta daqueles anos – que, agora, aos primeiros sinais de esperança por uma vida renovada, começam a abrandar-se”. Daí que o significado, isto é, os pensamentos que produziram essas lágrimas, “manifesta-se na metáfora da neve, derretendo e amaciando a terra antes da primavera” (Ibid., p. 127).

Sob esse ângulo, a metáfora conecta os fios com que o espírito se prende ao mundo e afirma a unidade da experiência humana, ainda que, nos momentos de desatenção, perde o contato direto com ele. O sentido metafórico quebra a oposição entre aparência e espírito, pois atua como uma espécie de correspondência que parte na direção de encontrar a unidade que reúne os opostos – dia-noite, luz-escuridão, frio-calor – cada um dos quais inconcebíveis em separado.

Desse modo, a capacidade do espírito em encontrar tais analogias, isto é, de que o mundo das aparências (visível) lembra coisas não-arentes (invisíveis), pode ser vislumbrado “como uma espécie de ‘prova’ de que corpo e espírito, pensamento e experiência sensível, visível e invisível se pertencem, são, por assim dizer, ‘feitos’ um para o outro” (ARENDR, 2009, p. 129).

Assim, se a função da metáfora é trazer à luz o invisível, ela precisa da linguagem para concretizar ou dar visibilidade ao não-arente. Sob esse horizonte, o contar histórias tem estrita relação com o pensar e a linguagem, aproximado ao sentido que Heidegger lhe atribui: “a escuta do homem transforma o chamado silencioso do Ser em fala, e ‘a linguagem é a linguagem do Ser’” (Ibid., p. 441). Logo, “se falar e pensar nascem da mesma fonte”, a linguagem é um “instrumento capaz de transformar o invisível em uma aparência” (Ibid., p. 129). Mas o sentido que exprime a linguagem provinda do pensamento traz traços distintos da linguagem derivada do senso comum⁶⁷, que, para Arendt, volta-se para uma linha cognitivista.

Esses traços são abordados por Arendt do seguinte modo:

A linguagem, correspondendo ou acompanhando o senso comum, dá a um objeto seu nome comum; esse aspecto comum não só é fator decisivo para a comunicação intersubjetiva – o mesmo objeto sendo percebido por diferentes pessoas e comum a elas -, como também serve para identificar um dado que aparece de forma totalmente diferente para cada um dos cinco sentidos: áspero ou macio ao tato, amargo ou doce ao paladar, brilhante ou escuro à visão, soando em tons diferentes para a audição. Nenhuma dessas sensações pode ser adequadamente descrita em palavras. Nossos sentidos cognitivos, visão e audição, têm pouco mais afinidade com as palavras do que os sentidos inferiores do olfato, do paladar e do tato (Ibid., p. 139).

Tais elementos embasam a ideia de que a verdade, na tradição metafísica, acompanhada pela visão⁶⁸ como metáfora-guia na filosofia, recomendou a intuição como ideal de verdade. A defesa dessa ideia se pauta não somente no fato da nobreza desse sentido mais cognitivo, como também a própria noção inicial de que “a busca filosófica do significado era idêntica à busca, pelo cientista, do

⁶⁷Arendt considera o senso comum, como uma espécie de sexto sentido, sendo considerado por ela, “o maior de todos os sentidos” (2009, p. 139). Isso porque é o senso comum que interliga os cinco sentidos, uma vez que estes não podem ser traduzidos entre si.

⁶⁸Para Heidegger e Benjamin, a velha metáfora da visão não chegou a desaparecer de todo, mas, por assim dizer, encolheu: em Benjamin, a verdade “passa despercebida” (*huscht vorüber*); em Heidegger, o momento de iluminação é conhecido como relâmpago (*Blitz*), e é finalmente substituído por uma metáfora inteiramente diferente, *das Gelaüt der Stille*, “o som ressonante do silêncio” (ARENDR, 2009, p. 142-143).

conhecimento. Conhecimento vem da busca daquilo que nos acostumamos a chamar de verdade; e a forma mais alta, mais definitiva da verdade cognitiva é a intuição” (ARENDDT, 2009, p. 141).

Em complementaridade, mesmo a troca da audição, comenta Arendt, como a metáfora guia para o processo de pensamento, não corresponde à escuta de uma sequência articulada de sons. Ao contrário, de igual maneira à metáfora da visão, seguiu correspondendo a um estado mental imóvel de pura receptividade. No entanto, o pensamento enquanto “um diálogo silencioso de mim comigo mesmo, é pura atividade do espírito combinada com uma completa imobilidade do corpo” (Ibid., p. 143) não pode ser confirmado como uma auto-evidência observada através da contemplação muda.

A dimensão de pura receptividade da audição acaba se restringindo a “um sujeito passivo; o que percebe está à mercê de algo/alguém” (Ibid., p. 132), o que desqualifica a metáfora da audição, de modo que o grau de dificuldade criado pelas metáforas extraídas do sentido da audição se aproxima das barreiras criadas pela visão. Isso porque “todas as metáforas extraídas dos sentidos irão desembocar em dificuldades pela simples razão de que todos os nossos sentidos são essencialmente cognitivos” (Ibid., p. 143-144). Dado o fato de que essas metáforas são concebidas como atividades, elas apresentam uma finalidade exterior e, por isso, servem de instrumentos que possibilitam conhecer o mundo. Nesse caso, a dimensão dessas metáforas não se apresenta como *energeia*, um fim em si mesma, mas como aparelhos a serviço do conhecimento para representar o objeto, o que abre uma brecha para o controle e o domínio.

No entanto, ao contrário das atividades cognitivas, que o podem utilizar como um de seus instrumentos, o pensamento precisa do discurso, não só para ter a realidade sonora e para tornar-se manifesto, como também para poder ser ativado. Assim,

[...] o final do pensamento não pode jamais ser uma intuição, nem pode ser confirmado por algum pedaço de autoevidência observado através da contemplação muda. Se o pensamento, guiado pela velha metáfora da visão e compreendendo mal a si mesmo e à sua própria função, espera “verdade” de sua atividade, tal verdade não é só inefável por definição. “Como as crianças que tentam agarrar a fumaça com as mãos, os filósofos veem muitas vezes o objeto que estava ao seu alcance escapulir diante deles” (Ibid., p. 142, grifos da autora).

O pano de fundo que ampara essa compreensão é que as coisas ou os eventos expressos em palavras não podem se ater à imobilidade de um objeto de simples contemplação. Comparado com um objeto de contemplação, “o significado sobre o qual se pode falar é fugidio: se o filósofo quer vê-lo e capturá-lo, ele foge” (ARENDR, 2009, p. 142). Isso porque o sentido não cabe em definições. Ele tem sempre algo de incapturável, que escapa a qualquer conceituação.

Tal compreensão altera, no campo formativo, a apresentação e o sentido dos conceitos. Nessa perspectiva, os conceitos não são expostos e compreendidos como sinais fixos que designam um sentido único, exato, como acontece, por exemplo, no sistema de símbolos da matemática, da lógica e em suas aplicações. Ao contrário, abrem caminhos que possibilitam em seus enunciados encontrar algo para além do que pode ser transmitido em palavras. Nesse caso, os conceitos são debatidos na linguagem, cujo movimento comunicativo da interpretação entre os pares permite a cada sujeito atribuir o sentido das palavras.

Assim, se, por um lado, não é possível comunicar o sentido, de modo que não podemos simplesmente informar os alunos a respeito dele. No entanto, por outro lado, é possível compartilhar significados, desde que o ato de pensar dessensorializa os conceitos para encontrar o sentido original, a fim de promover a autoformação mediada pela abertura ao outro. A narrativa pode ser um modo de fazê-lo. Ao narrar ocorrências e fatos, o que não significa os aprovar, mas sim os tornar humanamente compreensíveis, provoca cada um a estabelecer relações com eles.

Sob esse solo, a consistência da verdade transmissível da tradição fica abalada, pois a narrativa, realocada no plano da linguagem, abre o terreno para a pluralidade de perspectivas, não aceitando a verdade única e inquestionável da tradição. É aqui que transita o sentido do pensamento sem “corrimão” de Hannah Arendt. Se as estruturas estáveis do fundamento absoluto da tradição metafísica estão em crise, isso não implica em Arendt, trabalhar com a ideia de um *pensamento sem fundamento*, como ela própria expõe ao ser interrogada⁶⁹ sobre essa questão.

⁶⁹ A alusão à metáfora aparece em resposta ao *pensamento sem fundamento*, colocada por um dos participantes da discussão e se encontra no texto publicado originalmente com o título “On Hannah Arendt”, em HILL, M. Hannah Arendt: the recovery of the public world. Nova Iorque: St. Martin’s Press, 1979, p. 303-339 e traduzido ao português por Correia (2010). As reflexões contidas no texto integram partes dos temas mais relevantes discutidos no congresso sobre “A obra de Hannah

A expressão *pensamento sem corrimão* em contraponto ao *pensamento sem fundamento* é explicada por Arendt do seguinte modo:

Tenho uma metáfora que não é tão cruel e que nunca publiquei, mas conservei para mim mesma. Eu [...] denomino pensamento sem corrimão. Em alemão, *Denken ohne Geländer*. Ou seja, enquanto você sobe e desce as escadas, sempre se apoia no corrimão para que não caia no chão. Acontece que perdemos esse corrimão. Esse é o modo como digo isso a mim mesma, e isso é o que de fato tento fazer (ARENDR, 2010b, p. 136).

Daí que o descrédito da tradição metafísica originado pela destranscendentalização do fundamento absoluto e sua certeza inabalável na representação do objeto engendra a possibilidade da tradição, via narrativa, se lançar no plano da linguagem, sem apoios ou corrimões, a fim de provocar cada um a descobrir e pavimentar a trilha de seu pensamento, buscando, em diálogo com o outro, restabelecer os elos compreensivos de sua formação. Por isso que a compreensão não resulta da imposição, mas de acordos estabelecidos na arena pública entre os interlocutores que, abertos ao diálogo, reconhecem a posição do outro, questionando as ideias apresentadas como verdades.

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 (2007, p. 137, grifos nossos).

Enquanto caminhos que se movem livres por terrenos abertos ao diferente e ao estranho, a linguagem questiona as bases rígidas, fixas e predeterminadas que buscam fundamentar o campo da formação. O alcance dessa dimensão compreensiva anda em companhia com o sentido da *physis* (natureza) que, de acordo com os gregos, era a totalidade das coisas que não eram feitas pelo homem, nem criadas por um artífice divino, mas que vinham a ser por si mesmas.

Arendt”, organizado em novembro de 1972 no Canadá pela Sociedade de Toronto para o Estudo do Pensamento Social e Político.

Sobre o efeito da *physis*, os gregos a compreendiam sob a esfera do *logos*. O *logos* constituía a fala, apropriada pelo argumento racional e que, portanto, os distinguiu dos bárbaros. Daí por que “olhos e ouvidos são más testemunhas para os homens quando eles têm almas bárbaras”, isto é, quando não possuem *logos*. O invisível ou o ausente manifesto nas aparências, apropriadas pela fala, dissipa, assim, “os erros e as ilusões a que nossos órgãos para o visível - olhos e ouvidos - estão sujeitos quando o pensamento não vem em seu socorro” (ARENDRT, 2009, p. 164).

Sob a dimensão da linguagem os aspectos da esfera interior e do plano exterior são reunidos. Tal passagem de um polo a outro se dá porque na linguagem opera uma dimensão de exteriorização, em que o sujeito não se conserva nem se possui mais em si mesmo, mas faz o interior sair totalmente de si e o abandona a outro. O viés da linguagem coloca em relação os polos interioridade e exterioridade, porque na palavra falada e na ação efetuada desaparece a oposição entre interno e externo. No campo da educação, o alcance compreensivo provocado pela linguagem coloca também em relação o vínculo entre professor e aluno, aproximando ao sentido da clássica frase escrita por Guimarães Rosa quando diz que *mestre é aquele que, de repente, aprende*.

Daí que o sentido de *logos*, ao modo como foi traduzido pelos gregos, lança luz sobre a natureza prática do sujeito. Assim, as estruturas percebidas de forma pura pelos olhos e ouvidos, na medida em que passam pelo processo de dessensorialização, removem os dados de modo a deixá-los em sua forma imaterial, a fim de encontrar o significado original. Ao guiar essa compreensão para a ação, por meio da linguagem, projetam-na para um eixo mais amplo. Daí que o processo de dessensorialização não fica preso em si mesmo, como ocorre no paradigma da consciência, por exemplo.

Em contextos pedagógicos, uma forma de aguçar essa compreensão pode ser ativada pelo professor, sob a imagem do contador de histórias. Assim, a narrativa (lida e/ou ouvida), transportada agora para o plano da linguagem, lança a compreensão ao outro, ingressando, assim, numa esfera exterior, retornando a si pelo olhar do outro.

Aqui se registra a passagem de uma atividade cognitiva a um horizonte compreensivo. Isso porque a formação, sob a luz da atividade de pensar por

dessensorialização, não se reduz a conhecer para dominar um objeto, mas a estabelecer, por meio da linguagem, uma relação mútua com esse outro que constitui o sujeito.

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-lo.

Em termos pedagógicos, as novas dimensões formativas dividem espaço com os tradicionais e/ou inovadores processos pedagógicos. 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 destacar que o sujeito compreende-se culturalmente, afetando e sendo afetado por ela, um jogo de descentralização de perspectivas entra em cena, o que implica manifestar a subjetividade, reconhecendo-se pertencente a uma cultura, sem, no entanto, sucumbir sua singularidade. 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.

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. Nesse 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.

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 lançar o olhar distanciado do acontecimento, o contador de história pode provocar seus ouvintes a uma reflexão, a ponto de cada um tomar uma posição e assim, iniciar algo novo, como aborda o próximo item.

5.3 A natalidade e o *amor mundi* no horizonte da formação

Como visto, o sentido da conservação na educação revela a necessidade de resguardar o novo em relação ao velho, a criança em relação ao mundo e vice-versa, ou seja, socializar o legado da tradição cultural para os recém-chegados.

No entanto, numa época em que a tradição se encontra rompida, de que modo é possível cumprir a tarefa de conservação que Arendt deposita na educação, isto é, de preservar a criança ou nova geração em relação ao mundo, o novo em relação ao velho e vice-versa? Se o mundo se encontra obsoleto e rente à destruição e a esperança recai na iniciativa de cada nova geração, de que modo o educador, que está para a criança como um representante do mundo pelo qual assume a responsabilidade, pode “preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho”? (ARENDR, 2007, p. 243).

Assim, na responsabilidade de apresentar os novos que chegam ao mundo como estrangeiros (do grego, *bios xenikos*), cabe convidá-los para se sentirem em casa sem, contudo, acomodá-los a ponto de refrear seu potencial, o que coloca em risco a própria conservação do mundo, que é demandante de cuidado e de renovação.

O problema é simplesmente educar de tal modo que um por-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura (Ibid., p. 243).

Assim, o novo, em Arendt, aparece como um vir a ser, isto é, como obra que será construída pelos recém-chegados e não como previsão dos antigos. O novo como criação e distinção, mas também como espanto que desloca o habitual, o previsível, instaurando a possibilidade de criar múltiplas metáforas da realidade.

É justamente em nome, por um lado, do germen que brota dos novos - cujo sentido Arendt atribui a condição humana da natalidade enquanto início e, por outro, da capacidade de revelação do discurso - relacionado à condição humana da pluralidade enquanto distinção, que a educação é chamada a abrir as portas para o estrangeiro, o diferente. Tal convite coaduna com a ideia expressa por Correia: “pertencemos ao mundo porque somos no plural e permanecemos sempre estrangeiros nele porque somos no singular – um mundo por meio de cuja pluralidade somos capazes de estabelecer nossa singularidade” (2010a, p. 817). Sob tal respaldo, a educação passa de uma instância que predefine os rumos e a

formação da subjetividade a uma dimensão que respeita os apelos das adjetivações plurais, sem, contudo, suplantando a singularidade.

Daí que, no campo pedagógico, perdem força concepções que buscam atuar como instância de antecipação, capaz de garantir o domínio, o controle e a intervenção segura sobre as relações humanas, porque a pluralidade não suporta qualquer princípio homogeneizante. Logo, é a condição humana da natalidade, inerente à capacidade de iniciativa da ação humana, que permite, por um lado, romper suposições padronizadoras e, por outro, estabelecer relações espontâneas e imprevisíveis no processo formativo.

A experiência de revelar o inesperado e o imprevisível, de iniciar algo novo repousa sobre a natalidade, que pertence, conforme Drucker, “à família do que Safranski chama de conceitos de ruptura” (2001, p. 208). Da mesma forma como os fenômenos políticos, a ação humana, articula Arendt, vincula-se à pluralidade humana, que é uma das condições basilares da vida humana, na medida em que “repousa no fato da natalidade, por meio do qual o mundo humano é constantemente invadido por estrangeiros, recém-chegados cujas ações e reações não podem ser previstas por aqueles que nele já se encontram e que, em breve, o deixarão” (2007, p. 92).

Isso implica reconhecer que na tarefa de apresentar o mundo aos recém-chegados, cabe à educação assumir a responsabilidade do *amor mundi*⁷⁰, a fim de evitar a ameaça do conformismo e da doutrinação. Tal dimensão qualitativa no campo educativo possibilita que cada novo sujeito confira sentido à sua relação com o mundo, conforme sua disposição e seu interesse diante da arriscada aventura da vida.

Disso resulta que a formação humana não se funda de uma relação impositiva, unilateral, de cima para baixo ou da relação sujeito-objeto, mas se mova no exercício de voltar a si mesmo a partir do outro. Se educar é um processo autoformativo, mediado pela abertura ao outro, então a natalidade, enquanto possibilidade da capacidade humana de iniciar novos eventos, é a ampliação dos horizontes formativos na interlocução do homem com o mundo, com a cultura, com a sociedade.

⁷⁰O 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, 2010a, p. 819).

Arendt lança a compreensão de que os homens, por constituírem um início, ou então, por possuírem a capacidade de iniciar algo novo, “por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, tomam iniciativas, são impelidos a agir” (2010a, p. 222). O fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o “infinitamente improvável” (Ibid., p. 222), ainda que em um mundo marcado, em grande parte, por processos utilitaristas e mecanicistas.

O alcance dessa compreensão implica reconhecer que “o novo acontece em oposição à esmagadora possibilidade das leis estatísticas e à sua probabilidade que, para todos os fins práticos e cotidianos, equivale à certeza”, de modo que o novo traduz-se “na forma de um milagre”. Agostinho em sua filosofia política diz que o homem, expõe Arendt, possui a capacidade de construir um novo evento, pois o homem é “alguém que é, ele próprio, um iniciador” (Ibid., p. 222).

Para Habermas, Arendt é uma pensadora atenta ao fato de que cada nascimento transporta a possibilidade de que o poder do passado sobre o futuro se desfça na ruptura instaurada por cada novo início. Ele entende que o nascimento, “enquanto divisor de águas entre a natureza e a cultura, marca um recomeço” (HABERMAS, 2004b, p. 82). Esse recomeçar é ativado quando for reconhecido, no nascimento, esse divisor de águas, na medida em que a formação humana ultrapassa o processo de socialização e os laços da tradição. O que está no cerne da questão em Habermas (2004b) é a preservação da capacidade do homem de ser ele próprio, de ser iniciador, pois é concebido como autor de suas ações e de sua própria história de vida.

Em outro texto no qual Habermas reflete sobre o pensamento de Arendt, ele agrega a dimensão da pluralidade e da natalidade às formas intersubjetivas da vida culturalmente partilhada:

A ação comunicativa é o meio em que se forma um mundo vital (*Lebenswelt*) intersubjetivamente partilhado. Esse é o “espaço de manifestação” (*Erscheinungsraum*) em que os atores aparecem, se encontram, são vistos e ouvidos. A dimensão espacial do mundo da vida é determinada pelo “fato da pluralidade humana”: cada interação unifica a multiplicidade das perspectivas de percepção e ação dos presentes, que assumem como indivíduos um ponto de vista inconfundível. A dimensão temporal do mundo da vida é determinada pelo “fato da natalidade humana”. O nascimento de cada indivíduo significa a possibilidade de um novo começo; agir significa poder tomar uma iniciativa e fazer algo de imprevisto (HABERMAS, 1980, p. 104, grifos do autor).

Desse modo, na relação intersubjetiva vigora o espaço da multiplicidade de perspectivas, assim como a abertura para novos começos, perfilhada pela imprevisibilidade da condição humana. O elo intersubjetivo projeta, nesse sentido, o potencial humano para além de suas próprias limitações ou interesses.

É nessa perspectiva que Arendt expõe a categoria de natalidade, enquanto capacidade do homem iniciar novos espaços públicos, em que se valorize a pluralidade de vozes ou opiniões, colocando em cheque perspectivas petrificadas ou hierarquizadas. Dessa forma, ela entende que, apesar da ruptura com a tradição e com a autoridade do passado, o homem é capaz de trazer à luz, por meio de iniciativas originárias, fundadoras, novas perspectivas de recomposição do mundo comum, o qual preserva, enfim, a diversidade das experiências humanas.

No entanto, tal pretensão impõe algumas ressalvas: como resolver o problema do começo, se é de sua própria natureza trazer à luz um elemento de completa arbitrariedade?

A tentativa de localizar o começo aparece para Arendt em referência aos modernos homens da ação que vasculharam os arquivos da antiguidade para encontrar seu sentido original. Assim, ela diz que a localização do começo se deu apelando “a narrativas lendárias que, em nossa tradição, auxiliaram gerações passadas a aprender a lidar com os mistérios do ‘No princípio’” (ARENDR, 2009, p. 471).

Trata-se, para Arendt, de duas lendas fundadoras da civilização ocidental: a romana e a hebraica, com características diferentes, mas ambas sustentam que, no caso da fundação, “o princípio inspirador para a ação seja o amor pela liberdade, e isso tanto no sentido negativo de liberação da opressão quanto no positivo de estabelecimento da liberdade como realidade estável e tangível” (Ibid., p. 472). Nesse sentido, ambas iniciam com um ato de liberação (fuga da opressão e escravidão – hebraica e fuga da aniquilação - romana).

Interessa para essa discussão, registrar a convicção que amparava aquelas civilizações, isto é, de que havia um

[...] *hiatus* entre o desastre e a salvação, entre a liberação da velha ordem e a nova liberdade, corporificada em uma *novus ordo seclurum*, uma “nova ordem das eras”, com cujo nascimento o mundo se modificara estruturalmente. O hiato legendário entre um não-mais e um ainda-não

indicava claramente que a liberdade não seria um resultado automático de liberação, que o fim do velho não é necessariamente o começo do novo, que a noção de um contínuo de tempo todo-poderoso é uma ilusão (ARENDDT, 2009, p. 473, grifos da autora).

A ideia de um princípio fundador para a ação não pode ser explicada por uma cadeia segura de causa e efeito. Sendo assim, “todos aqueles que – pressionados por circunstâncias exteriores, ou motivados por linhas de pensamento utópicas - não estavam satisfeitos em mudar o mundo através de uma reforma gradual de uma antiga ordem”, se sentiram forçados logicamente “a aceitar a possibilidade de um *hiatus* no fluxo contínuo da sequência temporal”, (Ibid., p. 474), uma vez que a tentativa de localizar um novo começo absoluto no tempo fracassou.

Esse fracasso foi descoberto quando os homens da ação se dirigiram a antiguidade romana para aprender como conduzir os assuntos humanos sem ajuda de um Deus transcendente, para compreender como superar as perplexidades inerentes a cada começo e da espontaneidade⁷¹ desconcertante de um ato livre. Daí que eles se depararam, então, com o abismo da liberdade, sabendo que tudo o que se fizesse agora poderia também deixar de ser feito e que uma coisa feita não pode ser desfeita.

Os homens, quando se livraram da tutela da Igreja, voltaram-se para a Antiguidade e seus primeiros passos em um mundo secularizado foram guiados pela revitalização de um saber antigo. Confrontados com o enigma da fundação - como reiniciar o tempo dentro de um contínuo de tempo inexorável -, eles naturalmente voltaram-se para a história da fundação de Roma e aprenderam com Virgílio que esse ponto de partida da história ocidental já tinha sido um reviver, o ressurgimento de Troia. Aquilo só lhes poderia dizer que a *esperança de fundar nova Roma era ilusão*: o máximo que eles poderiam esperar seria repetir a fundação primitiva e fundar “Roma de novo” (ARENDDT, 2009, p. 484, grifos nossos).

A noção de fundação, de contar o tempo *ab urbe condita*, está no centro da historiografia romana, juntamente com a não menos profunda noção romana de que todas essas fundações – tendo lugar no campo dos assuntos humanos, em que os homens representam uma história para lembrar e preservar – são restabelecimentos e reconstituições, e não começos absolutos.

⁷¹Em termos políticos, a espontaneidade humana significa, para Arendt, que “não sabemos os resultados de nossas ações quando agimos e que, se soubéssemos, não seríamos livres. Quando se confundem essas categorias, especialmente nos dias atuais, a política deixa de fazer sentido” (2008b, p. 33).

Na tradição ocidental, entretanto, o abismo de pura espontaneidade, que nas lendas fundadoras é superado pelo hiato entre liberação e constituição da liberdade, foi recoberto com o mecanismo (a única tradição em que a liberdade sempre foi a *raison d'être* de toda política), que compreende “o novo como uma reafirmação melhorada do velho” (ARENDDT, 2009, p. 486, grifos da autora).

Se, como Hegel acreditava, a tarefa do filósofo é apreender a mais elusiva de todas as manifestações, o espírito de uma era, na rede dos conceitos da razão, então Agostinho (filósofo cristão do século V d. C.) “foi o único filósofo que Roma jamais teve”. Em sua grande obra, *A cidade de Deus*, ele menciona o que poderia ter-se tornado o alicerce ontológico para uma filosofia da política verdadeiramente romana ou virgiliana. Segundo ele, Deus criou o homem como uma criatura temporal (*homo temporalis*) e essa “temporalidade foi afirmada pelo fato de que cada homem devia sua vida não somente à multiplicidade das espécies, mas ao nascimento, à entrada de uma criatura nova que, como algo inteiramente novo, aparece em meio ao contínuo de tempo do mundo” (Ibid., p. 486).

O propósito da criação do homem era tornar possível um começo: para que houvesse um começo o homem foi criado, sem que antes dele ninguém o fosse. A própria capacidade de começar tem raiz na natalidade, e de forma alguma na criatividade, tampouco em um dom, mas no fato de que os seres humanos, novos homens, continuamente aparecem no mundo em virtude do nascimento.

A capacidade de iniciar algo novo está articulada com o novo começo que entra no mundo com o nascimento de cada ser humano, pois desprovida da iniciativa e da ação, “a vida do homem, despendida entre o nascimento e a morte, estaria de fato irremediavelmente condenada” (ARENDDT, 2005, p. 194). Nesse caso, a própria duração da vida, seguindo em direção à morte, conduziria inevitavelmente a vida humana à ruína e à destruição. Daí que a ação,

[...] com todas as suas incertezas, é como um lembrete sempre presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nasceram para morrer, mas para iniciar algo novo. *Initium ut esset homo creatus est* - “para que houvesse um início o homem foi criado”, disse Agostinho. Com a criação do homem, o princípio do começo veio ao mundo - o que é naturalmente apenas um outro modo de dizer que com a criação do homem o princípio da liberdade apareceu sobre a Terra (ARENDDT, 2005, p. 194; 2010a, p. 222, grifos da autora).

A esperança depositada na condição humana da ação dá-se pela capacidade de os homens constituírem um novo começo, pois no momento da fundação, vêm à tona as potencialidades humanas básicas, como a pluralidade, a natalidade, o discurso, que tornam a ação possível.

É justamente pelo fato de que o mundo está sujeito à novidade e à instabilidade que se requer do educador a responsabilidade coletiva pelo mundo, a fim de que o legado histórico-cultural não desapareça ao sabor das circunstâncias e dos interesses privados e imediatos de uma minoria. A reivindicação do conceito de *amor mundi* é uma aposta arendtiana na capacidade do homem posicionar o amor do mundo acima do amor a si próprio, reconhecendo-se no êxito do que é comum. Nesse caso, o acordo, que é a origem do poder, se constituiria como “fruto da supremacia do amor ao mundo e viabilizaria, através da constituição de um mundo comum, a continuidade da comunicação entre os sujeitos” (CORREIA, 2001, p. 238).

Por isso o convite a assumir, na educação, a responsabilidade coletiva pelo mundo (*amor mundi*), para que ele não se converta em um deserto e enfraqueça os horizontes formativos que se ampliam justamente na interação com o outro. Nesse sentido, “o mundo não é humano simplesmente por ser feito por seres humanos, tampouco se torna humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se tornou objeto de discurso” (ARENDT, 2008a, p. 33).

Ela lembra que, para os gregos, o discurso traduzia a essência da amizade. Devido a isso, sustentavam que apenas o intercâmbio constante de conversas unia os cidadãos numa *polis*. Isso porque no discurso, “tornavam-se manifestas a importância da política da amizade e a qualidade humana própria a ela”. Essa conversa – em contraste com a conversa íntima em que os indivíduos falam sobre si mesmos -, ainda que talvez permeada pelo prazer da presença do amigo, refere-se ao mundo comum, que se mantém “inumano” caso não seja “comentado por seres humanos” (Ibid., p. 33, grifos da autora).

Assim, os gregos mencionam essa qualidade que se realiza no discurso da amizade de *philanthropia*⁷², ‘amor aos homens’, pois se manifesta na disposição “em

⁷²Para Arendt, a filantropia grega sofreu muitas alterações ao se converter na *humanitas* romana. A mais importante delas correspondeu ao fato político de que, em Roma, pessoas com origens e descendência étnicas muito diferentes podiam adquirir a cidadania romana e, assim, chegar ao discurso entre romanos cultos, podendo discutir com eles o mundo e a vida. E essa base política diferencia a *humanitas* romana daquilo que os modernos chamam de humanidade, pelo que comumente entendem um simples efeito de educação (2008a, p. 34).

partilhar o mundo com outros homens” (ARENDRT, 2009a, p. 34). O sentido dessa amizade não se reduz a algo fraterno, íntimo ou pessoal, mas traz exigências políticas e preserva a referência ao mundo. Daí que “o mundo humano é sempre produto do *amor mundi* do homem, um artifício humano cuja potencial imortalidade está sempre sujeita à mortalidade daqueles que o edificaram e à natalidade daqueles que vêm para viver nele” (Id., 2008b, p. 269).

Para o educador, 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 (Id., 2007, p. 235).

É nesse contexto que se insere a alusão ao conceito de *amor mundi* 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.

Em termos práticos, isso redireciona a compreensão do papel do professor, que “é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (Ibid., p. 245). Nesse caso, se é função do professor introduzir a criança no mundo, significando a promoção ampliada da formação, então a aprendizagem se volta inevitavelmente para o passado, uma vez que o mundo a ser apresentado aos novos é cercado de valores e orientações historicamente estabelecidos.

Esse panorama reposiciona outros elementos também importantes para se compreender de que modo o pensamento preocupado com a tradição, embora consciente da sua ruptura, ainda pode energizar o espírito da formação na atualidade. Assim se justifica a sua posição pela conservação das diferenças entre adultos e crianças, ou seja, a interação entre aqueles que são novos no mundo e os que nele já o habitam. A preservação dessa diferença não deriva de uma “suposta posse de certos conhecimentos especializados por parte do professor, ainda que esse aspecto tenha um peso na complexidade dessa relação” (CARVALHO, 2010, p. 848). Antes disso, assenta suas bases na responsabilidade que os educadores

assumem pelo legado histórico-cultural, cujo comprometimento repousa na introdução dos jovens no mundo, a fim de que eles assumam, em tempo futuro, a responsabilidade de conservá-lo e renová-lo.

O fio condutor dessas aproximações converge para a capacidade de revelar o inesperado e o imprevisível, de iniciar algo novo que repousa sobre a natalidade. O sentido da noção de iniciativa, que é a ação, “constitui a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico” (ARENDT, 2010a, p. 17). O horizonte da ação capacita o homem a inserir-se no mundo de maneira diferente ou inusitada. Isso possibilita, entre outras coisas, questionar toda e qualquer tentativa de redução do homem à mera função vital, controlável e supérflua. O impulso para a ação, conforme Correia, “brota do desejo de estar na companhia dos outros, do amor ao mundo e da paixão pela liberdade. Ao agir, o indivíduo confirma o desejo de que o mundo e os outros persistam, assim como sua memória” (2010a, p. 819).

Nesse sentido, pensar perspectivas para a formação docente pode estar relacionado com Arendt na possibilidade de engajamento político e da responsabilidade humana pelo mundo ou *amor mundi*. Isso porque o pensamento político reside justamente na reconsideração da capacidade humana para a ação e para o discurso, visando pensá-la para além das teias da metafísica da subjetividade.

Da relação natalidade e *amor mundi*, que ideia de formação humana é possível empreender para o campo da formação docente? Partindo do enfraquecimento de concepções que vinculam a formação humana a uma apreensão preexistente do real, na medida em que ajustam o intelecto à realidade, como ainda da pretensa faculdade da razão, que em si mesma funda a realidade por meio da representação, pauta-se a ideia de uma formação humana embasada na linguagem, o que implica conduzir os processos pedagógicos pela via da espontaneidade, da liberdade, da imprevisibilidade, do reconhecimento ao outro, possibilitando a abertura de formas intersubjetivas de relação do sujeito com sua natureza, a cultura e o mundo.

Se, como visto, o novo é o divisor de águas entre natureza e cultura, concebendo a subjetividade pelo olhar do outro, o que implica transpor os laços da tradição e os vínculos sociais, então é possível dizer que o novo marca uma ruptura,

um recomeço. Daí que cada novo ser começa não apenas outra história de vida, mas, sobretudo uma nova história, reconhecendo-se como autor de suas próprias ações. 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 destacar o potencial pedagógico do contar histórias, pois experiências vividas são trazidas à tona e, em contato com outras narrativas, incorporam novas compreensões.

No *quinto capítulo*, por fim, analisamos as inversões das posições teórico-pedagógicas entre a educação tradicional (exterioridade) e a educação nova (interioridade). Se a educação tradicional, presa ao passado, dificulta a compreensão do presente, a educação nova, ao estabelecer um vínculo com o passado para melhor compreender o presente, fixa-se na aprendizagem que se dá por meio da experiência. Com o processo de dessensorialização, as imagens internalizadas ou os dados recebidos de forma pura pelos sentidos da visão ou da audição são removidos em sua forma imaterial, preparando a faculdade do espírito para se ocupar com esses dados para, enfim, encontrar a dimensão oculta da experiência, indo, portanto, além da realidade perceptível ou autoevidente.

Nesse caso, para além de uma dimensão presa na autoridade (educação tradicional) ou na experiência (educação nova), a operação de dessensorialização não anula a imagem da autoridade do professor, tampouco a experiência do aluno. Mas, ao tornar presente o que se encontra ausente dos sentidos e da experiência, traz à tona o olhar e a voz do estrangeiro canalizado na imagem do contador de histórias, como possibilidade de localização do sentido implícito da formação.

Em contextos pedagógicos, o contar histórias, sob a perspectiva da linguagem, 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. O plano da exterioridade e o da esfera da interioridade transitam, assim, livres nos horizontes da linguagem, abertos ao olhar e a voz do estrangeiro. A partir dessa dimensão, a narrativa reconhece a posição do outro (do professor, do aluno), o que contorna o campo da formação como um elo hermenêutico entre exterioridade e interioridade.

Enquanto escuta de si seduzida pela voz do outro, o contador de histórias aparece aqui num cenário pós-metafísico. Daí que contar uma história não se resume a uma narrativa lida ou ouvida puramente, como uma espécie de transmissão, em que o professor lê e o aluno ouve. O contador de histórias, na medida em que é acompanhado pela voz do estrangeiro, lança o olhar distanciado do acontecimento e pode conduzir seus ouvintes a uma reflexão, a ponto de cada um tomar uma posição e assim, iniciar algo novo. Daí que, apesar da ruptura da tradição e da autoridade do passado, os seres humanos têm a capacidade de criar um mundo comum, marcado pela iniciativa (*natalidade*) e pela responsabilidade compartilhada (*amor mundi*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o problema da educação no mundo moderno reside, como adverte Arendt, no fato de ela ter que conservar a autoridade e a tradição, e, de forma contraditória, caminhar em um mundo desprovido de autoridade e de tradição, que lições esse diagnóstico demanda à educação?

Em virtude da desestabilização do quadro categórico da tradição, que refletiu na crise dos fundamentos rígidos do pensamento, a tarefa de conservação da educação, isto é, de familiarizar a geração mais nova com as experiências e as histórias constitutivas de um mundo comum, encontra-se em descrédito na contemporaneidade. Mas, se essa crise, como afirmou Arendt, permite reavaliar o passado, distante da orientação da tradição do pensamento tradicional, então a relação do homem com o mundo do passado e do presente é uma questão em aberto e a ser respondida. É sob esse pano de fundo que faz sentido a afirmação da autora, quando diz que “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada” (2007, p. 223).

Ora, se, por um lado, o fim da tradição implica uma “perda do fundamento do mundo”, por outro, não inibe a capacidade humana de cuidar de um mundo que pode “sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após” (Ibid., p. 132). Nesse sentido, o fim da tradição remete para uma compreensão que busca examinar as estruturas estáveis do pensamento, na sua pretensão de fixar um caminho firme e seguro para a formação. Daí que a ideia de uma tradição, que perdeu sua autoridade, engendra a retomada dos lugares perdidos como possibilidade de invenção da origem esquecida, ainda que, sem garantias, mas com múltiplas dimensões para se realizar.

O sentido da origem se manifesta no instante em que o suposto fluxo linear dos acontecimentos é suspenso e a eterna reposição do mesmo dá margem à invenção de elementos inusitados. É nessa perspectiva, que Arendt recupera do

passado o quê a própria tradição relegou ao esquecimento, ou seja, os traços essenciais da origem democrática da política.

Com o dismantelamento 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 o fim 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.

Desse modo, o descrédito 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 imparcial, sem uma ancoragem fixa ou, para usar a metáfora de Arendt, sem corrimões. Tal fissura configura um caminho sempre aberto para cada sujeito “sondar as profundezas da linguagem e do pensamento [...] antes perfurando que escavando”, para não dismantelar com “explicações que fornecem uma relação causal ou sistemática” (2008a, p. 218), tal como “o pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazê-lo à luz, mas para extrair o rico e o estranho, as pérolas e o coral das profundezas e trazê-los à superfície” (Ibid., p. 222).

É sob esse olhar distanciado, aberto a voz do estrangeiro, que, entra em cena, o contador de histórias (*storyteller*). Com seu olhar retrospectivo e, portanto, distanciado do acontecimento, ele compreende o que a imprevisibilidade da ação revelou. Isso não significa, no entanto, mera impossibilidade de compreender de antemão ou prognosticar as consequências lógicas de um determinado ato, mas é inerente ao próprio resultado da ação, que se constitui assim que passa o instante fugaz do ato.

Enquanto escuta de si seduzida pela voz do outro, o contar histórias não se resume em uma narrativa presa à leitura ou à escuta receptiva, puramente, como uma espécie de transmissão, em que o professor lê e o aluno ouve. Para além dessa compreensão, o sentido de contar histórias aparece aqui como possibilidade

de se reconhecer no espelho do outro. Tal condição se impõe pela própria especificidade do contar histórias, na medida em que é acompanhada pela voz do estrangeiro. Essa dimensão é operada pelo processo de dessensorialização em que o espírito remove o que foi dado pelos sentidos, a fim de tornar presente o que está ausente, isto é, o sentido original.

Aqui o sentido original ou a medida oculta, como também é denominada por Arendt, implica uma compreensão para além da estrutura percebida de forma pura pelos sentidos, dado o fato de que se “extraídas dos sentidos irão desembocar em dificuldades pela simples razão de que todos os nossos sentidos são essencialmente cognitivos” (ARENDR, 2009, p. 143-144).

Explicitando melhor a questão, as histórias, quando concebidas como atividades receptivas, manifestam-se como uma finalidade exterior ou cognitiva e, por isso, qualificam-se como instrumentos que possibilitam conhecer o mundo. Daí que o ato de pensar dessensorializa os conceitos ou a experiência para encontrar o significado original ou implícito, a fim de “não estarmos mais tão dispostos a aceitar tudo o que a moda do dia prescreve” (Ibid., p. 197).

O processo de dessensorialização também lança luz sobre o quadro de referência categórico da tradição, que sob as operações de reviravolta de Kierkegaard, Marx e Nietzsche, colocaram em foco a asserção de um dos opostos - fé contra razão (Kierkegaard), prática contra teoria (Marx), vida sensível e perecível contra verdade imutável e suprassensível (Nietzsche) - trazendo à luz o oposto que foi recusado.

A operação de inverter um dos polos abre caminho para o outro conduzir, em última instância, as trilhas incertas dos assuntos humanos. A possibilidade dessa mudança de ênfase é inaugurada pela separação platônica de um mundo de sombras (aparência) do mundo inteligível (ideias). Ao voltar da caverna para o céu, Platão dá o primeiro exemplo da conversão entre dois termos opostos.

No entanto, caso não passem pelo processo do pensamento, tais inversões, ao serem empregadas nos assuntos humanos, embarcam na prática rotineira impensada de antes. Por se distanciar do acontecimento, qualquer teoria que busca orientar a prática é colocada em suspenso pelo pensamento, não se nutrindo, portanto, com uma simples inversão de posição.

Afinal, esse é o legado compreensivo do alcance político, deixado por Homero, ao lançar a dimensão de imparcialidade, na medida em que não se resume a uma postura de distorção ou inversão de argumentos, muito menos a uma mentalidade positivista, mas na capacidade de ver as coisas de diferentes lados, isto é, politicamente.

Tal diretriz também é válida ou se faz sentir no campo da educação. Nesse caso, a luta travada entre o plano da exterioridade e a esfera da interioridade acaba por deixar de lado a atividade do pensar. Para além de uma dimensão presa na autoridade (educação tradicional) ou na experiência (educação nova), a operação de dessensorialização não anula a imagem da autoridade do professor, tampouco a experiência do aluno. Mas, ao tornar presente o que se encontra ausente dos sentidos e da experiência traz à tona o olhar e a voz do estrangeiro, canalizado na imagem do contador de histórias, como possibilidade de instigar cada sujeito a encontrar o sentido de *seu* lugar no mundo. Nesse caso, a educação se volta para promover sua finalidade mais cara, isto é, a formação humana em sua totalidade ou integridade.

Nessa perspectiva, o contar histórias tem estrita relação com o pensar e com a linguagem, aproximado ao sentido que Heidegger lhe atribui: “a escuta do homem transforma o chamado silencioso do Ser em fala, e ‘a linguagem é a linguagem do Ser’” (ARENDR, 2009, p. 441). Assim, “se falar e pensar nascem da mesma fonte”, logo a linguagem é um “instrumento capaz de transformar o invisível em uma aparência” (Ibid., p. 129), então, isso significa que as “verdades obrigatórias da tradição foram substituídas pelo seu caráter significativo que se dá na linguagem” (ARENDR, 2008a, p. 211).

Desse modo, se “olhos e ouvidos são más testemunhas para os homens quando eles têm almas bárbaras” (Id., 2009, p. 164), isto é, quando não possuem *logos*, a linguagem do espírito, através da figura do contador de histórias, “retorna ao mundo das visibilidades para iluminar e elaborar melhor aquilo que não pode ser visto, mas que pode ser dito” (Ibid., p. 129). Tal como expressa o literato Graciliano

Ramos, *a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer*⁷³.

Assim, o movimento do contar histórias - seja pelo recurso de fábulas, analogias, metáforas ou emblemas – serve para conectar os fios com que o espírito se prende ao mundo e afirma a unidade da experiência humana, ainda que, em alguns momentos se desliga e perde a relação com ele. Nesse caso, as histórias servem “como modelos no próprio processo de pensamento, dando-nos orientação quando tememos cambalear às cegas entre experiências nas quais nossos sentidos corporais, com sua relativa certeza de conhecimento, não nos podem guiar” (ARENDDT, 2009, p. 129).

Se a linguagem é o veículo do pensamento, o mundo das aparências insere-se no pensamento independentemente das necessidades do corpo.

Por mais perto que estejamos em pensamento daquilo que está longe, por mais ausentes que estejamos em relação ao que está à mão, obviamente o ego pensante jamais abandona de todo o mundo das aparências. A teoria dos dois mundos é uma falácia metafísica [...]. A linguagem, prestando-se ao uso metafórico, torna-nos capazes de pensar, isto é, de ter trânsito em assuntos não sensíveis, pois permite uma transferência, *metapherein*, de nossas experiências sensíveis. Não há dois mundos, pois a metáfora os une (Ibid., p. 129-130).

Assim, não se trata de anular nem inverter ou tampouco distorcer as relações do quadro categórico, sejam elas, no caso das posições filosóficas - da fé contra razão (Kierkegaard), da prática contra teoria (Marx), da vida sensível e precível contra verdade imutável e suprassensível (Nietzsche), como no caso das posturas pedagógicas - do plano da exterioridade (educação tradicional) e da esfera da interioridade (educação nova); mas, de analisar o mesmo polo do ponto de vista do outro, isto é, de reconhecimento de ambos os eixos de orientação do quadro categórico do pensamento.

Diante de um cenário de ruptura com a tradição, contar histórias sob a perspectiva da linguagem abre caminhos ou prepara terrenos férteis para cada novo ser humano, cada nova geração descobrir e traçar a trilha de sua formação,

⁷³A citação encontra-se destacada na contracapa da obra *Infância*, in: RAMOS, Graciliano. **Infância**. 39. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

aceitando “passado e futuro como dirigidos e apontados”, a fim de conquistar “para si mesmo um presente, uma espécie de tempo sem tempo, no qual os homens podem criar obras atemporais com que transcendam sua própria finitude” (ARENDR, 2009, p. 233).

Assim, a escolha do pequeno fragmento mítico, na abertura do trabalho, serviu de elo hermenêutico para introduzir uma questão de alcance filosófico-educacional e que diz respeito à dimensão compreensiva da formação humana sob à luz do pensamento de Hannah Arendt, diante de um cenário de ruptura com a tradição. Tal escolha possibilitou projetar a ideia da atividade de pensar dessensorializado lançada, nesse trabalho, como um recurso hermenêutico no campo formativo, na medida em que reposiciona o sentido da educação a um patamar compreensivo. Isso porque permite extrapolar a esfera cognitiva dos sentidos e a sua ênfase voltada ao conhecer simplesmente e lança luz à dimensão formativa da atividade do pensar dessensorializado voltada à compreensão.

O recurso do processo de dessensorialização conecta a experiência humana ao mundo sob o olhar distanciado do estrangeiro, que pode ser instigado pelo contador de história, na medida em que convida seus ouvintes a refletir a ponto de cada um tomar uma posição e, assim, iniciar algo novo. Assim, a atividade de pensar por dessensorialização preserva, sob o pano de fundo da linguagem, a marca do reconhecimento do outro, o que contorna o campo da formação como um elo hermenêutico *entre* si e o outro, reafirmando a educação como um processo autoformativo mediado pela abertura ao outro. Esse horizonte lança luz também sobre as dicotomias das teorias pedagógicas. Para além de se conduzir pela autoridade ou pela experiência, a formação do professor se orienta *entre* ambas as posições e salta adiante, abrindo, portanto, novas possibilidades compreensivas sob a inspiração da iniciativa dos novos e do compromisso com o *amor mundi*.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Odílio Alves. **Filosofia e Política em Hannah Arendt**. 1998. 206f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Pensamento e Narração em Hannah Arendt. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (Org.). **Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias**. p. 21-226. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. Condição Humana e Educação em Hannah Arendt. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 23-42, jul./dez., 2008.

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

ARENDR, Hannah. Notas sobre a política e o estado em Maquiavel. **Lua Nova**, n. 55-56, p. 298-302, 2002.

_____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. Trabalho, obra, ação. Tradução Adriano Correia. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**. v. 2, n. 7, p. 175-201, 2005.

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

_____. **Homens em tempos sombrios**. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2008a.

_____. **A Promessa da Política**. Rio de Janeiro: Difel, 2008b.

_____. **A Vida do Espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. **A Condição Humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. Sobre Hannah Arendt. **Inquietude**. Tradução Adriano Correia. Goiânia, v. 1, n. 2, p. 122-163, ago./dez., 2010b. Disponível em: <www.inquietude.org>. Acesso em: 10/12/2010.

ASSIS, Machado de. **Para Gostar de Ler**. Contos. v. 9. São Paulo: Ática, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: A criança, o brinquedo, a educação. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Obras escolhidas II**: Rua de mão única. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho & José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría Crítica de la Enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, José Sérgio. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez., 2008.

_____. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 839-851, set./dez., 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez., 2010.

CESTARI, Luiz Artur dos Santos. Os modismos, a circulação de ideias e a formação de professores no Brasil. In: Encontro Dialógico Transdisciplinar - ENDITRANS. Tecendo conhecimentos em complexidade: desafios e estratégias. **Anais...** Vitória da Conquista: Uesb Editora, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORREIA, Adriano. O Desafio Moderno. Hannah Arendt e a Sociedade de Consumo. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (Org.). **Hannah Arendt**: diálogos, reflexões memórias. p. 227-245. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. 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., 2010a.

_____. Apresentação. In: ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. p. 13-44. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JR. Paulo (Org.). **O que é Filosofia da Educação?** 2. ed. p. 247-264. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CRUZ, José Adelson da. O movimento social e a escola: da criação passada à invenção necessária. **EccoS**, São Paulo, v. II, n. I, p. 57-75, jan./jun., 2009.

DALBOSCO, Claudio Almir. Paradoxos da educação natural no *Émile* de Rousseau: os cuidados do adulto. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 175-193, jan./abr. 2009.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. **A Filosofia em Reconstrução**. Tradução Eugênio Marcondes Rocha. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

DRUCKER, Claudia. O Destino da Tradição Revolucionária: auto-incompreensão ou impossibilidade ontológica? In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (Org.). **Hannah Arendt**: diálogos, reflexões memórias. p. 196-214. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DUARTE, André. **Pensamento à Sombra da Ruptura: Política e Filosofia no Pensamento em Hannah Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Vidas em risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46, p. 235-274, jan./abr., 2011.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRY, Karin. **Compreender Hannah Arendt**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método**. 8. ed. Salamanca: Sígueme, 1999.

_____. **Verdade e método II: Complementos e índices**. Tradução Enio Paulo Giachini. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007.

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

_____. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.) **Infância, escola e modernidade**. p. 83-100. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997b.

_____. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: _____ (Org.) **Infância, escola e modernidade**. p. 111-125. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

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

_____. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Angelo V; DALBOSCO, Claudio A; MÜHL, Eldon H. (Org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. p. 25 - 63. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

_____. 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. p. 93-129. São Paulo: Cortez, 2011.

HABERMAS, Jürgen. O conceito de poder em Hannah Arendt. In: FREITAG, Bárbara; ROUANET, Sergio Paulo (Org.). **Habermas**: sociologia. p. 100-118. São Paulo: Ática, 1980.

_____. **Teoría y praxis**: estudios de filosofia social. Madrid: Tecnos, 1997.

_____. **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, 2004a.

_____. **O futuro da natureza humana**. Tradução Karina Janini. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

HEIDEGGER, Martin. Caminos de bosque. Traducción Helena Córtes e Arturo Leite. Madri: Alianza Editorial, 1993.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? In: **Textos selecionados**. Petrópolis: Vozes, 1974.

KOHN, Jérôme. Introduction. In: ARENDT, Hannah. **La philosophie de l'existence et autres essais**. p. 7-32. Paris: Payot, 2000.

_____. Introdução. In: ARENDT, Hannah. **A Promessa da Política**. p. 7-38. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

LAFER, Celso. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (Org.). **Hannah Arendt: diálogos, reflexões memórias**. p. 11 - 34. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução Ricardo Correia Barbosa. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

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**. p. 90-110. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MAZZOTTI, Tarso Bonilla. Formação de professores: racionalidades em disputa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 74, n. 177, p. 279-308, mai./ago., 1993.

MORAES, Eduardo Jardim de. Hannah Arendt: Filosofia e Política. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (Org.). **Hannah Arendt: diálogos, reflexões memórias**. p. 35-47. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MORFAUX, Louis-Marie; LEFRANC, Jean. **Novo Dicionário da Filosofia e das Ciências Humanas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Artes Médicas: Porto Alegre, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed., p. 17-52. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 39 ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

RIBEIRO, Renato Janine. O poder de infantilizar. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade**. p. 101-109. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. p. 63-92. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Lucíola Licínio de. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**. v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez., 2004.

SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea: tempo-mundo e espaço-mundo. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar (Org.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Soraya Vieira. A relação entre o público e o privado: um estudo inicial no pensamento de Hannah Arendt. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 223-235, jul./dez., 2012.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paidéia**. v. 21, n. 48, jan./abr., p. 129-135, 2011.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. p. 77-92. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUKI, Nádia. Da Crise da Autoridade ao Mundo Invertido. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (Org.). **Hannah Arendt: diálogos, reflexões memórias**. p. 124-135. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista. **Revista Redescritões** – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana. a. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/edicao5.htm>>. Acesso em: 04 jun. 2012.

SPOSATI, Aldaíza. Globalização: um novo e velho processo. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar (Org.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação: mimesis e razão comunicativa**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2000.

_____. Modelos de Educação por Espelhos e o Processo de Globalização Técnica. **Revista Educação-UFSM**. v. 24, n. 02, p. 103-115, 1999.

VALLÉE, Catherine. **Hannah Arendt: Sócrates e a Questão do Totalitarismo**. Tradução Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. **Hannah Arendt.** Socrate et la question du totalitarisme. Paris: Ellipses, 1999.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar.** Epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 2002.

VATTIMO Gianni. A filosofia e o declínio do Ocidente. Tradução de Juremir Machado da Silva. **Revista Famecos.** Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, jun./dez., semestral, 1999.

_____. **O fim da modernidade.** Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VAZ, Henrique Lima. **Escritos de filosofia IV.** Introdução à ética filosófica 1. São Paulo: Loyola, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia (Orgs.). **Docência:** uma construção ético-profissional. p. 15-51. Campinas: Papirus, 2005.

_____. Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** 3. ed. p. 153-173. Campinas: Papirus, 2003.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação.** p. 117-138. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago., 2008.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. Formação de Professores: da incerteza à compreensão. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Formação de Professores?** Da incerteza à compreensão. p. 47-84. Bauru: EDUSC, 2003.

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. **Por Amor ao Mundo**: a Vida e a Obra de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.