

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

Cristiane Ludwig,
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

RESUMO: O trabalho procura interpretar o pensamento de Hannah Arendt, como elo hermenêutico de compreensão da formação, diante do diagnóstico moderno de crise na educação e de ruptura com a tradição. A perda do mundo comum, com a diluição entre a esfera pública e a esfera privada, e a não separação entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças resultaram em contornos limitados no campo da formação. Sob esse horizonte pergunta-se: Essas conquistas, que são caras à modernidade, podem ser reforçadas por um pensamento que busca conservar a tradição? Nesse intento, busca-se recuperar algumas reflexões extraídas de sua obra, concentrando-se na interpretação da proposta de conservação à luz da metáfora do “pensamento sem corrimão”. Ao localizar na tradição elementos da *vita activa*, torna-se possível renovar a ideia do mundo comum, o que (re)acende o diálogo entre a Filosofia e a Educação em um horizonte profícuo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Mundo comum. Pensamento sem corrimão. *Vita activa*.

“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)

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Em tempos de descrença das metanarrativas, de celebração das diferenças e das micro-histórias de vida, de que modo a perspectiva de Hannah Arendt – do pensamento preocupado com a conservação – ainda

* Artigo recebido em 31/07/2012 e aprovado em 22/01/2013.

pode energizar o espírito da formação na contemporaneidade? Se (como ela mesma diz) o problema da educação no mundo moderno, por sua natureza, se assenta no fato de 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 atualidade? Enfim, é possível, ainda, educar em um mundo “sem corrimões”?¹

O tratamento da temática parte do diagnóstico de crise na educação, presente na obra *Entre o passado e o futuro* (ARENDT, 2007) em que são explicitados alguns aspectos angulares da crítica ao que a modernidade teria configurado como condições determinantes, mas que acabaram redundando na perda do mundo comum, com a diluição da distinção entre público e privado, e resultando em contornos limitados no campo da formação. A palavra “conservação” – do latim *conservatio*, de *conservare* – indica guardar alguma coisa (MORFAUX; LEFRANC, 2005, p. 114). Aparece, nessa obra de Arendt, como essência da educação no sentido de proteger algo: a criança contra o mundo, o novo contra o velho e vice-versa. Percorrendo o solo histórico, ela adota, nos valores romanos, a conservação do homem como o mais alto ser existente.

Na modernidade, contudo, a atitude guardadora se encontra fragilizada. Os vestígios localizam-se, para a autora, nos preconceitos acerca da natureza da vida privada (proteção) e do mundo público (ação), acolhidos pelos educadores como postulados evidentes por si mesmos. No entanto, analisando mais a fundo a questão, as razões que apontam para esse diagnóstico moderno situam-se, segundo Arendt, na crise da autoridade que está conectada com a crise da tradição, ou seja, na atitude da humanidade face ao âmbito do passado. Na educação, a queda da autoridade infiltrou-se na esfera pré-política, cujo retrato revela a recusa dos educadores a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo.

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 lançar 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 em que se apoiar e sem futuro pelo qual se conduzir, estamos ameaçados a um retorno do igual e do sem sentido?

Por isso, buscamos neste texto (re)fundar alguns tópicos no âmbito filosófico-educacional para o campo da formação. Propomo-nos investigar

em que medida a noção de *conservação* – entendida por Hannah Arendt como essência da educação – pode apresentar propostas formativas para essa área do conhecimento. Afinal, se Arendt tenta desocultar o passado que o legado da tradição firmou, o faz na pretensão de reavivar experiências comprometidas com o seu tempo. Acreditamos que o pensamento da conservação implica, em seu âmago, a defesa de um mundo comum, sem o qual não seria possível a educação. É a perda do contato com o outro que limita os horizontes da formação, pois o mundo comum encontra seu fim quando se vê sob um único aspecto, quando ele se apresenta sob uma única perspectiva (ARENDR, 1993, p. 68). Esse esforço é no sentido de evitar não só a fragmentação das ciências instrumentais e a crise dos paradigmas totalizantes, mas também a dispersão micropolítica das abordagens pós-modernas. Ele se aproxima de um pensamento preocupado com a preservação das diferenças entre as pessoas e entre público e privado, contrário a uma visão exploratória da infância e compromissado com o futuro da vida no planeta.

DIAGNÓSTICO DE CRISE NA EDUCAÇÃO: ILUSÕES OU DISCORDÂNCIAS?

Hannah Arendt exprime um legado intelectual engajado na ação política, cuja imagem traduz como a “coexistência e associação de homens *diferentes*” (ARENDR, 2008, p. 145). Na tarefa de pensar as catástrofes políticas do século XX, Arendt se volta aos referenciais da antiguidade greco-romana, destacando que o pensamento político emerge da concretude de acontecimentos plurais. Disso extrai o pressuposto de que “o próprio pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação” (ARENDR, 2007, p. 41).

Movida pelos exemplos dos antigos, a autora promoveu uma crítica à tradição da filosofia política ocidental a qual foi incapaz de preservar o conteúdo das experiências políticas genuínas, 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. A base desse arquétipo possibilitou projetar, como em Platão, a “atividade do pensamento como uma recôndita capacidade humana para libertar-se de toda a esfera dos assuntos humanos” (p. 76).

Sob esse cenário, Arendt, inspirando-se em Heidegger e Benjamin, se propõe a desmontar os fragmentos da tradição, partindo de uma desconstrução dos sedimentos metafísicos, levada a cabo em um retorno histórico à tradição. De acordo com Duarte (2000), Arendt – tanto quanto Benjamin e Heidegger, cada um a sua maneira – reconheceu a força ativa

e seletiva da tradição do pensamento filosófico ocidental, capaz de relegar ao esquecimento certas experiências e conceitos. No entanto, ao invés de procurar “restituir a totalidade rompida da tradição, Arendt optou por radicalizar o processo de desmontagem dos fragmentos da tradição, tirando partido de seu próprio esfacelamento” (DUARTE, 2000, p. 130). Por isso, ao desbloquear o acesso às camadas mais originárias, ela vai além de Heidegger, concentrando-se na reconstituição das experiências políticas esquecidas pela própria tradição.

No âmbito do projeto da ontologia fundamental, ainda segundo Duarte (2000), Heidegger, quando volta aos gregos, confere prioridade aos primeiros textos da metafísica de Platão. Contudo, ao repensar as articulações da *vita activa*, Arendt se afasta de qualquer privilégio às obras de Platão. Para ela, a celebração pela *bios theoretikos* correspondia a uma ruptura com a mais elevada atividade cultivada pelos gregos, a *bios politikos*, isso é, “uma vida dedicada aos assuntos públicos e políticos” (ARENDRT, 1993, p. 20). Nesse caso, são os testemunhos extrafilosóficos da experiência da ação (Homero) e ação política (Tucídides) que a ajudam a recuperar as bases fenomênicas da *vita activa*, entendida, por Arendt, como “a vida humana na medida que se empenha ativamente a fazer algo” (p. 31). É na escuta aos depoimentos da cultura greco-romana que Arendt encontra o elogio das palavras e dos feitos humanos, que não ousaram condenar essa esfera ou duvidar de seu potencial de grandeza.

A preocupação de Arendt com a questão política parte “da crítica à concepção originada com o platonismo e não do projeto de uma ontologia fundamental, a partir da renovação pelo sentido do Ser” (DUARTE, 2000, p. 133). Duarte, citando Taminiaux, expõe que a destruição da metafísica operada na fenomenologia da ação arendtiana é mais radical do que aquela da ontologia fundamental. Isso porque ela concentra tanto Heidegger quanto Platão nos mesmos preconceitos em relação aos negócios humanos, ou seja, pelo desconhecimento ou desatenção em relação à pluralidade ou à ação propriamente dita, enquanto potencialidade que os homens apresentam de abertura ao novo, mas cujo resultado é imprevisível.

É sob as possibilidades que acendem da interação entre a vida e o mundo, entre o novo e o velho, entre crianças e adultos que o pensamento de Arendt apresenta elementos importantes para tratar do tema da educação. Em seu artigo *A crise na educação*, ela procura lançar algumas pistas na tentativa de localizar as origens das diversidades que se colocaram no âmbito educativo. Essas se acentuam de forma mais extrema na América, pelo papel político que a educação desempenha nesse país de imigrantes.

Nessa condição, os recém-chegados representam a garantia da *nova ordem do mundo*, ou seja, a fundação de um novo mundo (desvinculado das amarras do antigo) a partir da acolhida dos pobres e oprimidos, em especial das crianças.

Contudo, é o aspecto da função política na educação da América que a autora aponta como o caráter ilusório dessa adesão. Ora, do ponto de vista dos novos, qualquer iniciativa proposta pelos adultos está conectada a princípios históricos, uma vez que é inerente à própria condição humana transformar-se em um mundo antigo, “de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (ARENDDT, 2007, p. 226). Isso porque o mundo em que as crianças são introduzidas é preexistente.

É sob esse caráter político – que busca igualar ou apagar as diferenças entre jovens e velhos e, particularmente, entre alunos e professores – que se torna aguda a crise da educação americana. O espírito de fundação do novo possibilitou à América levar a cabo a educação progressista, aniquilando tradições de ensino e de aprendizagem. Tal empreendimento é intensificado com as medidas adotadas pela educação moderna.

A primeira é 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” (ARENDDT, 2007, p. 230).

A segunda medida 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 na demonstração de como o saber é produzido, na contramão de um ensino que amplia 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” (p. 231).

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. 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” (p. 233). Por isso, independente de qualquer conexão entre fazer e aprender ou, então, da validade da fórmula pragmática e sua aplicação à educação, enquanto modo de aprendizagem, tende-se a absolutizar o mundo da infância. A retenção da criança em seu próprio mundo e excluída da relação entre adultos e crianças é, na realidade, artificial, na medida que oculta a preparação da passagem da infância, que é temporária, porque é um ser em formação para a condição da vida adulta.

Tendo presente a implicação desse diagnóstico para a formação humana, Brayner (2008) entende que essa perspectiva limitada de aprendizagem foi apropriada também pela abordagem construtivista, posto que desloca a pesquisa reflexiva 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 amplitude que um determinado saber guarda com o mundo. Isso acarreta o enfraquecimento do vínculo da educação com a ação, entendida como a constituição provisória de significados que partilhamos com os outros.

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 readquirem aquilo que parecem estar perdendo: sua consubstancial dimensão política” (BRAYNER, 2008, p. 46).

Na tentativa de localizar as origens da crise na educação, Arendt lança ainda algumas reflexões: Quais seriam, então, os aspectos revolucionários do mundo moderno que desencadearam a crise educacional? O que podemos aprender desse momento crítico acerca da essência da educação – não no sentido normativo do que se deve fazer ou não, mas refletindo 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?

Os vestígios se localizam, para a autora, nos juízos e preconceitos acerca da natureza da vida privada e do mundo público, característica da sociedade moderna, aceita pelos educadores como postulados evidentes por si mesmos, sem avaliação das consequências para a formação da criança.

A gênese das noções de privado e público e sua consequente diluição no social é evidenciada nos escritos da autora, que alerta para as implicações decorrentes da dificuldade de compreender entre atividades pertinentes a um mundo comum (público) e a manutenção da vida (privado).

Assim, a instância privada, ligada à casa e à família, refere-se à proteção e manutenção das necessidades da vida e à continuidade da espécie. Já a pública está vinculada à constituição de um mundo comum, no sentido de um espaço coletivo, fortalecido pela companhia de outros homens. Trata-se da possibilidade de criação simbólica e material de um mundo compartilhado e comum (ARENDR, 1993).

No entanto, com a ascensão da esfera social no mundo moderno, a arena pública acaba refém da privada e vice-versa. Valores subjetivos ligados ao âmbito privado adquirem importância pública, como, por exemplo, o sentimento da felicidade. Com o declínio do espaço público, as pessoas tornaram-se felizes entre pequenas coisas, ao entorno limitado da privacidade. Entretanto, a adoção de perspectivas limitadas advindas do moderno encantamento não transforma a instância privada em pública. Antes, refluí a virtude da grandeza que cedeu lugar para o encantamento. Com isso, o domínio social desfigurou o conteúdo da dimensão pública, desencadeando um processo de crescimento artificial, dado à supremacia do progresso da humanidade ao invés da realização dos homens.

A ascensão artificial é entendida pela ênfase que o âmbito do privado adquire com a moderna promoção do plano social (ARENDR, 1993, p. 56). No entanto, mesmo que compartilhados, os negócios privados, por sua futilidade, impedem o resguardo de um mundo comum. Ao considerar a arena dos assuntos mundanos, Arendt recomenda valorizar as experiências coletivas “pois a *polis* era para os gregos, como a *res publica* para os romanos, em primeiro lugar a garantia contra a futilidade da vida individual” (p. 66). As colocações de Arendt reafirmam que a ênfase às necessidades privadas é, na realidade, antipolítica, pois não comporta a pluralidade, mas sublinha a conformidade e concentra-se na mesmice.

No entanto, a reabilitação do público aproxima a formação a uma dimensão ampliada, pois lança perspectivas fecundas, justamente por preservar a interação com o outro: o outro do passado e do presente. Disso é possível depreender que o mundo comum ou público 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. Ora, é sob esse horizonte 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” (ARENDDT, 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.

Nesse sentido, a inclinação à esfera privatizadora da subjetividade pode ser consequência do esquecimento de uma formação mais ampla, ou seja, do reconhecimento do saber da alteridade, para acolher o outro na sua diferença específica. A carência de um projeto intersubjetivo pode significar 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 deslizos, até porque não há garantias de que seus fins sejam atingidos. Contudo, isso evidencia que metas formativas são indispensáveis, por mais discutíveis que sejam.

A CONSERVAÇÃO COMO ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO

É sob a defesa de um mundo comum que, em Arendt, ganha sentido a noção de conservação como essência da educação. No mundo moderno, contudo, a atitude conservadora na educação se encontra esquecida. As razões situam-se na crise da autoridade que está conectada com a crise da tradição, ou seja, da atitude face ao âmbito do passado. A autoridade desapareceu no mundo moderno, visto que não se recorre mais “a experiências autênticas e incontestes comuns a todos” (ARENDDT, 2007, p. 127).

A natureza da crise da autoridade, 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. A educação converge na perspectiva de que as crianças ainda não podem ser admitidas na política e na igualdade, porque estão sendo preparadas para elas. Por isso, a preservação das diferenças entre o privado e o público. Ou seja, contrária a uma proposta que reafirma um mundo da criança autônomo e que, portanto, enfraquece a autoridade do professor, vigora a conservação da relação entre crianças e adultos. Para além dos interesses vitais da instância privada, a conservação da autoridade do professor reitera o compromisso com a continuidade do mundo (comum), com a 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).

No entanto, Arendt reconhece que, politicamente, a autoridade adquire caráter educacional no âmago da cultura romana. Nesse contexto,

o legado do passado era referendado através da tradição e engrandecido via autoridade.² Essa experiência política 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 enganos, necessitam, por intermédio da assembleia dos anciões, de confirmação e ampliação. Contudo, apoiada em Mommsen, Arendt (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 se justificam pela busca de bases assentadas 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. No entanto, os artificialismos 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 em que 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” (ARENDDT, 2007, p. 245). Esse enfoque 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 que buscam fixar habilidades, nublam o compromisso de uma formação cultural e ética na educação.

Nesse sentido, Dozol entende a autoridade 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” (DOZOL, 2003, p. 09) em que, contudo, não há garantias nem controle sobre o alcance da dimensão formativa em cada aprendiz. 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, isso é, outorgado. Ao contrário, passa por um contínuo processo formativo, sujeito a críticas, porque não está livre de falhas ou erros. Isso configura que autoridades sejam contestadas pelos seus pares em um 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.

LIÇÕES DA CONSERVAÇÃO NO CAMPO FORMATIVO

Se a tradição implica a “transmissibilidade de certos conteúdos assim como um vínculo especial para com o passado” (DUARTE, 2000, p. 112), sua ruptura ameaça, por um lado, o esquecimento do legado do passado, o que significa a dimensão de profundidade na existência humana, obscurecendo, portanto, 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: Em tempos de ruptura com a tradição, 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” (ARENDR, 1987, p. 172).

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, 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. Como visto, a aderência às novas propostas pedagógicas e metodológicas, 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 (ARENDR, 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), à “ênfase nas pesquisas autobiográficas” no âmbito da formação de professores (CESTARI, 2010), entre outras.

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” (STEIN, 2008, 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 produziu o preenchimento da mente com a força cognitiva, por objetos. No entanto, fica em aberto a questão: De que modo os sentidos preenchem os conceitos vazios sem esse material?

Para tratar melhor das teorias que produzem conhecimento, Stein defende que “há algo mais do que a epistemologia” (p. 108). Nesse caso, o tratamento parte de uma totalidade que compreende o ser histórico dotado de racionalidade e, portanto, não totalmente isolado do aparelho cognitivo. Isso porque “se praticamente nós somos ser-no-mundo, nós sempre tivemos acesso ao mundo exterior. Quer dizer, nós pré-compreendemos as coisas” (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, isso 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.

O pensamento preocupado com esse conjunto de valores está enraizado no sentido que carrega, em Arendt, a noção de conservação como essência da educação. Dito de outro modo: é na possibilidade de cada sujeito pertencer a valores históricos e culturais, ou seja, a um mundo comum resultante da variedade de posições, que ganha vitalidade a noção de conservação na educação, porque está vinculada a um legado que se aproxima da compreensão de profundidade da formação. Esse pertencimento ao mundo, a cultura mais ampla, é, por sinal, a reivindicação do clássico. O sentido da conservação na educação quebra o caráter ilusório das perspectivas pedagógicas que buscam instaurar o novo desvinculado do passado, já que o mundo em que as crianças são introduzidas é preexistente; diagnóstico que Arendt identificou com a crise na educação americana.

Por isso, ela convida a colocar em suspenso qualquer perspectiva pedagógica que não atente fazer uma pausa para apreciar o que está sendo feito com os acontecimentos humanos, a ponto de preservar aquilo que é mais caro para a 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 reflexiva é um convite para apreciar, com moderação, 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, nas quais está se constituindo o mundo comum em suas múltiplas perspectivas.

Ao compreender que “a metáfora faz parte da linguagem como um todo” (SARDINHA, 2007, p. 18), é possível depreender 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). Isso possibilita o distanciamento de posturas impositivas ou adaptáveis, quebrando com supostas garantias concedidas por bases sólidas. Ou seja, na medida que o homem encontra seu lugar no mundo, rompem-se processos legados de cima para baixo ou aplicados de forma arbitrária. Na educação, o sentido metafórico abre as veredas para a escuta do outro, o que amplia as experiências compreensivas, extrapolando os apoios rígidos do modelo utilitarista.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

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 tradição, que lições esse diagnóstico demanda à educação?

Ora, em primeiro lugar é preciso admitir, conforme Arendt, que não é qualquer tradição que interessa ou importa conservar. Uma vez que ela não está preocupada em manter corrimões estáveis, localiza na tradição elementos da *vita activa* até então inusitados. Como bem se demonstrou a partir de Tucídides e Homero, tais subsídios extrafilosóficos estão preocupados politicamente em “compreender o outro” a partir de “aspectos bem diferentes e frequentemente opostos” (ARENDR, 2007, p. 82). Desse modo, torna-se possível renovar o mundo comum, ameaçado pela não separação entre adultos e crianças, vida pública e vida privada, vivido e normativo, entre outros. Essas conquistas, que são caras à modernidade, de

forma contraditória, podem ser reforçadas, justamente, por um pensamento que busca conservar a tradição.

Em termos práticos, isso redireciona a compreensão do papel da escola e do professor, que “é ensinar às crianças como o mundo é e não instruí-las na arte de viver” (p. 245). Nesse caso, se é função da escola introduzir a criança no mundo, significando a promoção ampliada da formação, então a aprendizagem, de forma decisiva, se volta 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 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.

Se na educação essa responsabilidade assume a forma de autoridade, outra aproximação é com a preservação da autoridade do professor, contornada pela valorização da tradição via estudo dos clássicos. Nessa condição, a autoridade é cultivada pela sua capacidade formativa, na medida que promove um pensamento preocupado com a diversidade e 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.

Acoplada a esse movimento, a escola surge como instância comprometida com o mundo público e da ação política. No entanto, a escola não é o mundo ou um “simulacro de vida pública” (CARVALHO, 2010, p. 848). Os dilemas que marcam o mundo público não podem ser reproduzidos no espaço escolar, o que invalidaria o seu sentido. Em vez disso, a escola, no sentido arendtiano, se mantém como instância diferente, como que estranha ao mundo, na medida que se interpõe entre o domínio privado do lar e da sociedade. Seu papel é familiarizar, mas também distanciar a criança do seu entorno, o que implica uma visão de profundidade, de pertença, mas ao mesmo tempo de estranhamento em relação ao mundo.

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” (ARENDR, 1993, 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. Ao expor a categoria de natalidade, Arendt fortalece a ideia de que, apesar da ruptura da tradição e da 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.

TEACHING WITHOUT A BANNISTER? FORMATION IN TIMES OF RUPTURING WITH TRADITION

ABSTRACT: This study sets out to interpret the thinking of Hannah Arendt as a hermeneutic link to the understanding of formation, in the context of the modern diagnosis of education crises and breaking with tradition. The loss of a common world, with the watering down of the distinction between public and private spheres and the lack of division between adult and children’s worlds has resulted in limited outlines for the field of formation. Within this perspective, it can be asked: can such accomplishments, so dear to modernity, be reinforced by thinking which tries to conserve tradition? Thus, the study tries to understand some reflections from Arendt’s work, focusing on the interpretation of the proposal of conservation in the light of the metaphor “thinking without a bannister”. By locating elements of the *vita activa* in tradition, it is possible to renew the idea of a common world, which (re)kindles the dialogue between Philosophy and Education in a fruitful way.

KEYWORDS: Formation. Common world. “Thinking without a bannister”. *Vita activa*.

¿EDUCAR SIN BARANDAS? LA FORMACIÓN EN TIEMPOS DE RUPTURA CON LA TRADICIÓN

RESUMEN: El trabajo busca interpretar el pensamiento de Hannah Arendt, como un eslabón hermenéutico de comprensión de la formación, delante del diagnóstico moderno de crisis en la educación y de ruptura con la tradición. La pérdida del mundo común, con la dilución entre la esfera pública y la esfera privada y la no separación entre el mundo de los adultos y el mundo de los niños, resultó en contornos limitados en el campo de la formación. Bajo ese horizonte se pregunta: ¿esas conquistas, que son caras a la modernidad, pueden ser reforzadas por un pensamiento que busque conservar la tradición? En esa tentativa, se busca recuperar algunas reflexiones extraídas de su

obra, concentrándose en la interpretación de la propuesta de conservación a la luz de la metáfora del “pensamiento sin baranda”. Al localizar en la tradición elementos de la *vita activa* se hace posible renovar la idea del mundo común, lo que (re)enciende el diálogo entre la Filosofía y la Educación en un horizonte provechoso.

PALABRAS-CLAVES: Formación. Mundo común. Pensamiento sin baranda. *Vita activa*.

NOTAS

1. Essa expressão 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” (CORREIA, 2010, p. 136). A referência a essa metáfora aparece 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 Adriano Correia. As reflexões contidas no texto integram partes dos temas mais relevantes discutidos no congresso sobre “A obra de Hannah Arendt”, organizado em novembro de 1972, no Canadá, pela Sociedade de Toronto para o Estudo do Pensamento Social e Político. A alusão à metáfora aparece em resposta ao “pensamento sem fundamento”, colocada por um dos participantes da discussão.

2. É no contexto romano, da fundação das cidades, que surge a origem da palavra e do conceito de autoridade. A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, no sentido de aumentar. Em contraposição ao poder, a autoridade assentava suas raízes no passado, que, contudo, não era menos presente na vida real da cidade que o poder e a força dos vivos (ARENDR, 2007, p. 163-164).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, O. A. Pensamento e narração em Hannah Arendt. In: MORAES, E. J. de; BIGNOTTO, N. (Org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões memórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- ARENDR, H. *Homens em tempos sombrios*. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- ARENDR, H. *A condição humana*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- ARENDR, H. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ARENDR, H. *A promessa da política*. Rio de Janeiro: Difel, 2008.
- BRAYNER, F. H. A. *Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Liber, 2008.

CARVALHO, J. S. 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.

CESTARI, L. A. S. 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. Vitória da Conquista: Uesb Editora, 2010.

CORREIA, A. Sobre Hannah Arendt. *Inquietude*. Goiânia, v. 1, n. 2, p. 122-163, ago./dez. 2010. Disponível em: www.inquietude.org. Acesso em: dez. 2010.

DOZOL, M. S. *Da figura do mestre*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

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

GADAMER, H-G. *Verdad y método*. 8. ed. Salamanca: Sígueme, 1999.

MORFAUX, L-M.; LEFRANC, J. *Novo dicionário da Filosofia e das Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SARDINHA, T. B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

ZUBEN, N. A. V. Formação de professores: da incerteza à compreensão. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Formação de professores? Da incerteza à compreensão*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

CRISTIANE LUDWIG: doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM/RS, sob a orientação do Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan; membro do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação – GPFORMA.
E-mail: crisludwig@yahoo.com.br
