

## A FORMAÇÃO DO HOMEM INTEGRAL: POSSIBILIDADES A PARTIR DA TEORIA NARRATIVA DE PAUL RICOEUR

ÉLSIO JOSÉ CORÁ e ALLAN JOSUÉ VIEIRA  
*Universidade Federal da Fronteira Sul*  
ejcora@hotmail.com

### Resumen

El objetivo del presente estudio es buscar una aproximación entre el pensamiento filosófico de Paul Ricoeur (1913-2005) y la Educación. Por medio de un análisis de la teoría narrativa construida por el filósofo francés, expuesta nuclearmente en la obra *Tiempo y narración*, se intenta encontrar presupuestos conceptuales que puedan contribuir a enriquecer los procesos educativos. El punto básico de la teoría narrativa de Ricoeur es la constatación de que la narración posee su punto de partida en la vida, o sea, que entre narración y vida no hay propiamente un punto de ruptura, sino una continuidad y una interdependencia. La narración parte de la vida, posee su momento propio, pero retorna a la vida. En ese circuito, proporciona a la persona una mejor comprensión de sí misma e de su función como agente social existente históricamente en una realidad dada. A partir de ahí, el presente texto pretende trazar un paralelismo entre la red conceptual elaborada por Ricoeur y la práctica educativa, buscando explorar diferentes posibilidades de un modelo educativo que pueda ser considerado como una educación-narración.

*Palabras clave:* Narración, educación, *mimesis*, Ricoeur.

### Abstract

This study aims to seek an approach between the philosophy of Paul Ricoeur (1913-2005) and Education. Through one analysis of narrative theory built by the French philosopher, expounded in the work *Time and Narrative*, attempts to find conceptual assumptions that may contribute to the enrichment of educational processes. The focal point of narrative theory of Ricoeur is the fact that the narrative has the starting point in life, that is, between narrative and life there are not exactly a breaking point, but before a continuity

---

*Recibido:* 13/04/2012. *Aceptado:* 22/11/2012.

and interdependence. The narrative part of life has its own moment, but returns to life. In this circuit, it gives the person a better understanding of itself and its role as a social agent existing historically in a given reality. From this, this paper aims to draw a parallel between the concepts elaborated by Ricoeur and educational practice, seeking to exploit several possibilities of an educational model that can be considered as a narrative education.

*Keywords:* Narrative, education, *mimesis*, Ricoeur.

## 1. Introdução

O debate em torno da Educação fomenta discussões diversas, solidificadas por meio de concepções e teorias variadas. Esses debates cruzam a história e no contexto atual torna-se eminente, principalmente, motivados pela chamada “sociedade da informação”. Isso ocorre devido à vertiginosa velocidade com a qual se processam as mudanças tecnológicas e científicas, concomitantemente com as mudanças sociais e econômicas. Sendo assim, faz-se necessária uma reflexão a respeito das bases sobre as quais se assentam os modelos da Educação. Uma das maiores preocupações contemporâneas é encontrar um caminho que não reduza os saberes e a formação de indivíduos à mera tecnicização e instrumentalização do conhecimento. A necessidade da formação de sujeitos que realmente sejam um *si mesmo*, adiantando a linguagem ricoeuriana; que se mostrem sujeitos conscientes de si, responsáveis por seus atos e pelas mudanças que são capazes de realizar no mundo, é premente na atualidade. Assim, a educação, desde sempre, constitui um dos pilares sobre os quais repousa tal objetivo.

Lançando um olhar a partir do campo da filosofia, muitas das teorias desenvolvidas ao longo da história da disciplina oferecem alternativas de pensamento, concepções e correntes filosóficas das mais variadas, que possibilitam reflexões e questionamentos no que concerne à Educação e formação integral do homem. Neste sentido, a abordagem hermenêutica de Paul Ricoeur, sobretudo os estudos sobre a narrativa desenvolvidos em *Tempo e Narrativa* (2010) e *O si-mesmo como um outro* (1991), mostra-se uma área fecunda para pensar e compreender o homem, bem como atestar sua identidade ao longo do tempo. A partir do entrelaçamento entre vida e narrativa, é possível traçar paralelos que conduzam desta teoria narrativa à prática da Educação, uma vez que esta também é formadora de um horizonte de sentido sob o qual a pessoa compreende o mundo, o outro e a si mesma. O objetivo será, portanto, buscar conceitos na filosofia de Paul Ricoeur que possam embasar e enriquecer o modo como a Educação é pensada, gestada e estruturada buscando estabelecer, em caráter exploratório, uma aproximação entre os processos educacionais, formação e teoria narrativa.

## 2. A vida como narrativa

O que torna possível a suposição, ou mesmo a asserção, de que vida e narrativa possuam pontos de contato que permitam uma conjugação entre ambas? O adágio, lembrado por Ricoeur (2006), segundo o qual *as histórias são narradas e não vividas; a vida é vivida e não narrada*, parece abrir um fosso lógico e ontológico em meio aos dois termos. Mas, segundo o autor francês, há uma ligação primordial entre ambos, que deve ser desvelada, senão porque a narrativa representa uma forma de mediação privilegiada para a compreensão que cada um tem de si mesmo; a vida que prescinde de uma interpretação não é mais que um fenômeno biológico. A narrativa, assim, oferece sua contribuição para a constituição de uma vida realmente humana (Ricoeur, 2006). A análise das relações existentes entre vida e narrativa deve, portanto, ter como primeiro passo o exame desta última, revelando como se dá o agenciamento dos fatos na trama e a forma como a própria vida já se mostra articulada de forma pré-narrativa, o que leva Ricoeur (2006) a afirmar que a vida é, ela mesma, um relato em busca de narração.

A teoria narrativa a que Ricoeur (2006, 2010) faz alusão traz consigo alguns dos elementos apontados por Aristóteles na *Poética*. Dois conceitos que se interligam são chave: *mythos* e *mímesis*. O *mythos* (intriga, mito) é o agenciamento dos fatos em um sistema, em que a palavra “sistema” deve ser entendida como a operação desse agenciamento, e não como algo estático e imutável. A *mímesis* é a imitação ou representação como processo ativo e dinâmico de representar ou imitar algo (neste caso, imitação da ação, *mímesis práxeos*). Segundo Ricoeur, fica implícita uma espécie de circuito entre ambos os termos, gerando identidade entre *mímesis* e *mythos*, já que “o mito é imitação de ações” (Aristóteles, *Poet*, 1450a2). Como assinala Ricoeur (2010), ainda cedo na obra aristotélica pode-se perceber um entrecruzamento da *poiésis*, a arte poética, com o campo da ética. Ao apontar as diferenças entre os tipos de poesia (tragédia, epopeia e comédia), Aristóteles divide em dois os caracteres dos agentes representados na intriga: “[...] os imitadores imitam homens que praticam alguma ação, e estes, necessariamente, são indivíduos de elevada ou baixa índole [...]” (Aristóteles, *Poet*, 1448a1).

A observação de Ricoeur é de que a avaliação dos caracteres dos personagens em “melhores” ou “piores” parte da esfera prática da vida, ou seja, dizem respeito às ações que tem como cenário o mundo real. O balizamento das ações que são consideradas como “boas” ou “más” se encontra enraizado nos parâmetros morais de uma dada cultura, isto é, de um mundo no

qual as pessoas agem e sofrem “verdadeiramente”. Surgem, portanto, os primeiros pontos referenciais entre narrativa e vida; trata-se de um dos poucos momentos em que Aristóteles faz menção, ainda que implicitamente, ao “antes” da trama.

Um dos aspectos fundamentais da composição da intriga é a dialética que se instaura entre *concordância* e *discordância*. Ao encadeamento lógico e até certo ponto necessário dos fatos, para que possa haver uma narrativa realmente *una*, contrapõe-se o que é episódico, o acaso que ameaça fraturar a inteligibilidade da trama. O modelo aristotélico dá preferência à concordância, à logicidade do *mythos*. É graças a esta ordem e completude que Ricoeur (2010) afirma que Aristóteles defende a primazia da poesia sobre a História contada à maneira de Heródoto: “Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular” (Aristóteles, *Poet*, 1451b4). Entretanto, a própria discordância é incorporada ao plano da concordância da intriga. Seja por meio dos incidentes atemorizantes ou dignos de piedade (que levam a intriga a operar a *catarsis*); do chamado “efeito surpresa” (os eventos não previstos que parecem acontecer intencionalmente); ou mesmo das reviravoltas da trama (*metabolé*), as discordâncias que provocam a perplexidade são incluídas no jogo que Ricoeur (2010) chama de *concordância discordante*, ou ainda de *síntese do heterogêneo* (1991). Como afirma o autor francês, “o modelo trágico não é puramente um modelo de concordância, e sim de concordância discordante” (Ricoeur, 2010, p. 75).

Ricoeur (2010) reestrutura o conceito de *mímesis*, demonstrando de que maneira a composição da intriga está ligada ao “antes” e ao “depois” da trama. O processo mimético passa a ser pensado em uma tripla dimensão: *mímesis* I, II e III.

O primeiro estágio (*mímesis* I), também chamado de prefiguração da trama, marca a ancoragem da narrativa na experiência viva da pessoa. A imitação poética aristotélica é ela mesma *mímesis práxeos*, imitação da ação. O que ela representa é a trama de uma vida, que se configura em uma mescla de agir e sofrer. As estruturas desse agir e sofrer humanos oferecem os pontos de apoio que a narrativa encontra na vida. Ricoeur diz que tais estruturas constituem o que ele chama de *capacidade pré-narrativa da vida* (Ricoeur, 2006). Em primeiro plano, o agir humano possui sua inteligibilidade graças aos conceitos e expressões que nos permitem distinguir um simples movimento físico de uma ação. É o que Ricoeur denomina *semântica da ação* (Ricoeur, 2006). Em segundo lugar, o campo prático em que se desenrola o agir e sofrer humano é mediado simbolicamente, isto é, as ações são articuladas segundo símbolos, regras e normas. Esta rede conceitual

que abrange o campo da *práxis* permite que interpretemos o sentido de um ato, por exemplo, quando uma pessoa levanta o braço: é graças ao contexto de uma dada mediação simbólica que tal ação pode significar o aceno para um táxi, um voto ou uma saudação. Esta rede conceitual confere às ações uma primeira inteligibilidade. E, por fim, a ação humana está inserida nas mesmas estruturas temporais que são evocadas pela narrativa: não por acaso se pode falar de histórias que nos acontecem ou da história de uma vida. Além disso, os próprios termos usados na rede conceitual que articula o agir humano possuem correlatos diretos na dimensão temporal de nossa existência. O *projeto* remete ao futuro; a capacidade de *motivação* e *mobilização de forças* no presente tem estreito parentesco com a experiência passada. O traço mais importante a ser destacado é que, em vista dessa qualidade pré-narrativa da vida, a arquitetura de uma trama está enraizada de forma não arbitrária a esta. Assim, Ricoeur (2006, 2010) consegue mostrar o caminho para a transposição do aparente abismo entre vida e ficção aberto pela ideia de que a vida é vivida, ao passo que as histórias são narradas.

O corolário seguinte do estágio da *mímesis* I é que o autor, ao escrever uma trama, já parte de um mundo de significações que é também o mundo do leitor; há um horizonte de sentido comum a ambos. A narração, portanto, nasce da vida. Ela não é simplesmente um corte entre realidade e ficção, senão também uma ligação entre o campo prático e a sua transposição “metafórica” para o universo do *mythos* (Ricoeur, 2010).

A *mímesis* II (ou figuração) é a configuração da intriga em si. Ela representa a mediação entre os dois estágios miméticos (anterior e posterior), e isso de três formas: ela faz andarem juntos os acontecimentos isolados e uma história *una*, inteligível; elementos heterogêneos como agentes, acasos, objetivos, meios, interações e até mesmo as peripécias (os eventos dignos de piedade e temor, as mudanças bruscas de circunstância) são reunidos na concordância discordante já assinalada quando Ricoeur (2010) se ocupou da *Poética*, e nesse processo, os conceitos que eram apenas paradigmáticos na semântica da ação são colocados em movimento na narrativa; e, em terceiro lugar, a intriga possui seus caracteres temporais próprios, que permitem extrair de fatos dispersos, episódicos, uma sucessão inteligível, ou seja, ela opera uma *síntese do heterogêneo* (Ricoeur, 2010).

O estágio final da teoria da tripla *mímesis* de Ricoeur é o “depois” do texto, o ponto de encontro entre o mundo do texto e o mundo do leitor. A *mímesis* III é a refiguração da trama pelo leitor; é uma atualização do ato configurador do *mythos*. Segundo Ricoeur (2006), a construção da trama é obra tanto do autor, quanto do leitor. Ao ler uma obra, o leitor compartilha do “horizonte de experiência” do mundo do texto; este se funde com

o “horizonte de espera” do presente vivo do mundo do leitor. Ricoeur fala, nesse sentido, da *fusão de horizontes* de Gadamer, como algo essencial para o ato de compreender um texto (Ricoeur, 2006). A obra, assim, só encontra seu bom termo ao fim do trajeto da tripla *mimesis*, com a apropriação e refiguração postas em prática no ato de leitura.

A experiência de apropriação da obra também possui o potencial de levar o leitor a uma nova compreensão de si mesmo. O ato de apropriar-se de uma narrativa de ficção revela muito da pessoa a si mesma, por meio dos mitos, lendas, heróis e valores com os quais ela se identifica. Além disso, a literatura representa um primeiro “laboratório conceitual” no qual são testadas variações imaginativas que levam o leitor a refletir acerca dos caracteres e ações dos personagens da trama, percebendo-os como passíveis de receberem predicados tais como “bom” ou “mau” (Ricoeur, 1991).

Além disso, a narrativa também pode mediatizar uma compreensão mais reflexiva e profunda da própria vida da pessoa. Ao narrar-se, surge para o indivíduo um novo nível de subjetividade, desdobramento natural da emergência do que Ricoeur (1991, 2006) chama de *identidade narrativa*. Segundo o filósofo francês:

Apliquemos a nós mesmos esta análise da concordância discordante do relato e a discordância concordante do tempo. É evidente que nossa vida, abarcada em um único olhar, nos aparece como o campo de uma atividade construtiva, derivada da inteligência narrativa, pela qual tentamos encontrar, e não simplesmente impor de fora, a *identidade narrativa* que nos constitui. Insisto nesta expressão de *identidade narrativa* porque o que chamamos subjetividade não é uma série incoerente de acontecimentos, nem uma substância imutável inacessível ao devir. Esta é, precisamente, o tipo de identidade que somente a composição narrativa pode criar graças ao seu dinamismo (Ricoeur, 2006, p. 21. Tradução nossa; grifo do original).

A interpretação de si mesmo entrecruzada (e possibilitada) pela narrativa também mostra que a história de uma pessoa nunca está isolada das histórias de outras pessoas: elas estão sempre “emaranhadas” (Ricoeur, 1991). A autocompreensão também se enriquece com a reflexão e avaliação dos próprios atos colocados em forma de intriga. A narrativa, por esta dupla via, possibilita um primeiro momento reflexivo sobre o campo da ética, já que o sujeito percebe sua vida como uma entre tantas outras, e também é o juiz de suas próprias ações, julgando-as boas ou más.

### 3. Os aportes de uma educação pensada narrativamente

A tarefa de fundamentar, ou mesmo de pensar um modelo educacional e formador a partir da narrativa, impõe a necessidade de que sejam traça-

dos paralelos entre uma e outra esfera. Com efeito, não é a educação, por exemplo, em sala de aula, uma forma de ampliar ou até mesmo de criar um novo horizonte de sentido para o aluno, modificando o olhar deste sobre o mundo? E não é precisamente isto que a narrativa propicia, a saber, uma compreensão de si e do mundo permeada e enriquecida por um ponto de vista totalmente diferente?

Um dos primeiros passos, pois, é buscar compreender os processos educativos em analogia estreita com a tripla *mimesis* de Ricoeur. Segundo Moratalla e Mella, tanto um curso acadêmico quanto uma sala de aula podem ser vistos como uma configuração (*mimesis* II), que trabalha tendo como referência um mundo constituído de experiências prévias (*mimesis* I), e que pode ser causador de mudanças no próprio mundo (*mimesis* III). Desta forma, é possível perceber como a educação parte da vida; não é, em si mesma, a vida; mas é capaz de influenciar e mudar a vida. Desenha-se, portanto, o trajeto visto anteriormente na tripla *mimesis* ricoeuriana. (Moratalla; Mella, 2008).

Entretanto, não estariam os paradigmas educacionais e a prática resultante destes sofrendo com uma espécie de abismo que se abre entre a vida dos alunos, suas experiências prévias, enfim, seu mundo vivido, e a realidade dos ambientes de estudo? Relembre-se a análise a respeito da função de corte operada pela configuração da narrativa, mas também o caráter desta de representar um prolongamento da vida real. A narrativa, como assinalado anteriormente, não é só uma ficção que se desliga da vida: ela é uma extensão do campo prático da realidade humana, uma transposição deste para o universo da intriga. O problema parece ser que os conhecimentos repassados ao aluno acabam por refletir apenas o momento de corte entre vida e educação; fica pendente a necessidade de demonstrar como tal e tal saber partem do mundo compartilhado por todos; como eles nascem desse mesmo mundo e como eles são uma das possibilidades de interpretação dessa realidade. Ao surgir apenas como ponto de ruptura entre vida e educação, os processos pedagógicos se transformam em algo estranho e distante para o educando. Para ele, não há nexos entre sua vida e as disciplinas ministradas. Assim, a apropriação do conteúdo pelo aluno se torna problemática, não oferecendo a possibilidade efetiva de transformações de seu mundo e de seu olhar acerca deste. O resultado desta estrutura é que o processo formador opera quase no vazio, como se a *mimesis* II (a sala de aula, o curso) não tivesse ligação com seu “antes” (*mimesis* I) e seu “depois” (*mimesis* III). O restabelecimento do elo entre vida/aprendizado é peça fundamental para que os alunos possam entender o porquê de estarem em uma sala de aula.

Assim como há uma relação natural entre vida e narrativa, conforme o proposto por Ricoeur (2006; 2010), também há uma interdependência entre educação e vida. Os conhecimentos repassados nas disciplinas específicas dispostas numa grade curricular se constituem a partir de ciências que visam dar uma explicação sobre determinadas “coisas” e “estados de coisas” do mundo. São conhecimentos historicamente e socialmente construídos que, na maioria das vezes, procuram dar respostas a questionamentos postos por uma dada realidade. O aluno, ao se defrontar com tais matérias, não toma conhecimento dessas ligações, e tende a apreender esses saberes como algo desconectado do mundo que conhece. O problema parece ser, portanto, “religar” os conhecimentos à vida, e também entre si (interdisciplinaridade), operando o que no plano da narrativa Ricoeur chamou de “síntese do heterogêneo” (Ricoeur, 2006; 2010). Tal síntese permitiria ao estudante ter uma visão holística do processo de aprendizado e dos conhecimentos que lhe são oferecidos.

A asserção de determinadas “verdades absolutas” dentro dos processos pedagógicos também representa um desafio, assim como a redução dos saberes à *tekhné*, à instrumentalização. A observância exclusiva dos aspectos técnicos no desenvolvimento do ensino/aprendizagem resulta num estreitamento do campo das potencialidades do educando. Essa postura tecnicista acaba por ser vista como algo natural, não ocorrendo uma discussão séria a respeito de seus pressupostos (Flickinger, 2011). A narrativa pode oferecer um modelo de compreensão que traga como corolário um tipo diferente de conhecimento, algo próximo da *phrónesis* aristotélica. Esta, segundo Ricoeur (2006), é a inteligência que surge da narrativa, mais próxima do juízo moral e do cotidiano da pessoa do que do conhecimento teórico, científico. Indo além do mero conhecimento técnico-científico, mas, claro, sem abrir mão deste, uma educação em termos narrativos pode contribuir nos processos de formação do aluno, transcendendo-os e os enriquecendo com a possibilidade de se converterem em uma formação integral da pessoa.

A hermenêutica ricoeuriana concede à narrativa um papel central de mediação: entre o homem e o mundo, entre o homem e o homem, e entre o homem e si mesmo. A relação estabelecida entre a pessoa e o mundo é a *referencialidade*; entre o si e o outro, a *comunicabilidade*; e, por fim, a mediação consigo mesmo é a *compreensão de si* (Ricoeur, 2006). Transpondo tais conceitos para a esfera da educação, afirmam Moratalla e Mella:

Atendendo aos elementos desta compreensão de um texto, a educação narrativa, nosso trabalho com/sob esta forma de inteligência, busca: 1) **ampliar a referencialidade** (mais mundo para nossos estudantes), 2) **ampliar a comunicabilidade** (mais humanidade e sociabilidade para eles, mais diálogo com os outros) e 3) **compreensão**

de si (que entendam melhor a si mesmos... que possam narrar sua própria história). (Moratalla; Mella, 2008, p. 8. Tradução nossa, grifo do original).

Um modelo pedagógico que traga elementos de uma teoria narrativa almeja, como se percebe, a formação integral do estudante. Com a inteligência *phronética* que emerge da narrativa (ficcional, histórica, de si mesmo,...), intenta-se educar pessoas capazes de interagir com os outros e com o mundo e suas instituições, compreendendo melhor a si mesmos e a seu papel de agente na realidade humana. Ainda segundo Moratalla e Mella (2008), trata-se de uma alternativa frente a certas formas de educação que acabam por reduzir o horizonte de possibilidades das dimensões antes sinaladas, a saber, *referencialidade, comunicabilidade e compreensão de si*. Tais modelos pedagógicos limitam a referencialidade à descrição de uma verdade fechada e acabada (isto é o que há), a comunicação ao aspecto utilitário (isto serve para que?) e a compreensão de si ao narcisismo (só faço o que me agrada).

A dimensão ética do agir humano também configura um dos campos compreendidos por uma educação narrativa. Como apontado antes, a narrativa oferece um laboratório conceitual em que são testadas variações imaginativas referentes aos caracteres e aos atos dos personagens, levando o leitor/espectador a exercer um primeiro juízo moral acerca das ações perpetradas na trama. Além disso, ao narrar a si mesmo, a pessoa se percebe num mundo compartilhado por todos; ela vê como sua própria história está entrelaçada com as de outros. Em um modelo de educação narrativa, o aluno teria a possibilidade de se compreender como parte dessa história maior, em que estão envolvidos elementos aparentemente distantes e heterogêneos, como a sua vida, as matérias/disciplinas ensinadas e as vidas de todos os outros inseridos no processo de ensino/aprendizagem (professores, colegas).

O estudante teria, desta forma, a oportunidade de alargar sua percepção desse universo (a escola, as instituições de ensino), compreendendo melhor seu espaço e a parcela de responsabilidade que lhe cabe, percebendo-se como um agente capaz de operar mudanças no ambiente de estudo —e, como consequência, no mundo (na linguagem ricoeuriana, um ser humano capaz de *iniciativa*)— além de refinar o senso de respeito pelo espaço de todos os outros que dividem essa realidade com ele.

#### 4. Considerações finais

O ato de repensar os atuais modelos educativos e formadores do indivíduo, se não configura-se como uma possibilidade em sua totalidade,

ao menos se exprime como uma necessidade. A partir desse pressuposto, abrem-se diferentes caminhos possíveis, e entre estes, a filosofia hermenêutica de Paul Ricoeur pode oferecer um universo conceitual enriquecedor para a experiência educativa. É um campo teórico que permite que se tracem paralelos com as práticas educativas, revelando uma equação a quatro termos: vida-narrativa/educação-narrativa.

Em consonância com o estudo aqui proposto, que percorreu alguns dos pontos centrais da teoria narrativa ricoeuriana, fica claro que a vida, compreendida em um sentido que transcenda o mero fenômeno biológico, é o solo no qual a narrativa lança suas raízes. Em contrapartida, esta última pode se converter em um paradigma único para a compreensão da pessoa por si mesma, além de clarificar as relações com o outro e com a cultura em que se está inserido. Analogamente, a educação também carrega essa função (e por que não dizer, tarefa) de mediação entre o homem e si mesmo. Com efeito, o que se deve compreender aqui por “si mesmo” não é um “eu” solipsista, mas um “si” que se constrói em relação com outros e que se efetiva enquanto humanidade na sua própria cultura. O dever (quase em sentido kantiano) da educação é tornar acessível à pessoa a apropriação do papel que é seu por direito e por obrigação: um ser humano responsável por seus atos, engajado e que se compreenda por meio das diferentes interpretações de mundo que representam as ciências/disciplinas envolvidas no processo educativo e formador. Ou seja, é necessário despertar a percepção, tanto em alunos, professores e demais envolvidos na prática pedagógica, que a educação não é a vida em sua totalidade, mas tampouco se deixa reduzir a algo estranho a esta; a educação parte da vida, é uma necessidade inerente a ela; retorna à vida, podendo modificar e enriquecer a experiência do viver humano. Percebe-se, assim, um trajeto completo e análogo à tripla *mimesis* desenvolvida por Ricoeur (2010).

Como nota final, questiona-se sobre o caráter utópico de uma educação narrativa que se queira um processo diferenciado e privilegiado na experiência formadora do homem. Retomam-se aqui as palavras do próprio Ricoeur, no ensaio “Tarefas do educador político”, no qual ele afirma que uma utopia não deve ser algo destacado da realidade sócio-histórica em que se vive; ela deve se articular com as possibilidades oferecidas em cada época. Mas, ao mesmo tempo, a utopia não se volta estritamente para o que é, senão para o que *poderia ser*. Seu papel é justamente oferecer uma espécie de pressão constante sobre a realidade dada, mantendo viva a tensão entre a vida fáctica experienciada por todos na cotidianidade e o projeto de uma existência social mais humana (Ricoeur, 1995).

Afirma-se, portanto, que a educação pensada em termos narrativos pode aparecer, sim, na forma de uma utopia. Isto, entretanto, não é afirmar que ela não esteja entre as possibilidades que podem configurar novos caminhos para a formação de cidadãos, no sentido forte deste termo. O exercício teórico que representa o repensar das atividades educativas talvez seja, em curto prazo, apenas isso: um repensar. Mas seu papel central, ousa-se dizer, é precisamente encetar novas vias que possam transcender os atuais modelos pedagógicos, estes sim, empiricamente comprováveis como falhos e insuficientes.

## Referências

- Flickinger, Hans-Georg (2011), “Herança e futuro do conceito de formação (Bildung)”, *Educação & Sociedade*, vol. 32, nº 114, Campinas, pp. 151-167.
- Moratalla, Tomás D. & Mella, Pablo (2008), “Notas para pensar la educación en términos narrativos”, *Cuaderno de pedagogía universitaria*, año 5, nº 10, Santiago, República Dominicana, pp. 5-9.
- Ricoeur, Paul (1991), *O si-mesmo como um outro*, Campinas, SP, Papirus.
- (1995), “Tarefas do educador político”, in *Leituras 1: em torno ao político*, São Paulo, Edições Loyola, pp. 145-160.
- (2006), “La vida: un relato en busca de narrador”, *Agora. Papeles de filosofía*, vol. 25, nº 2, Santiago de Compostela, pp. 9-22.
- (2010), *Tempo e narrativa I: a intriga e a narrativa histórica*, São Paulo, Martins Fontes.