



Pensamento e ética: um olhar para experiência formativa à luz de Hannah Arendt

Por JULIANNE LUIZA DA SILVA
MARIA BETÂNIA DO NASCIMENTO SANTIAGO

juliannedjsm@gmail.com
santiagocosta@uol.com.br

Introdução

A Educação se constitui numa experiência ética, não se limitando à transmissão de informações, mas na mobilização de conhecimentos que possibilitem a reflexão sobre a realidade, e assim contribuir para o agir dos sujeitos, que pressupõe o pensar sobre. Consoante Arendt (2000), a atividade do *pensar* está ligada à busca de sentidos, a qual é realizada num movimento de diálogo do sujeito com ele mesmo, num plano que transcende a aparência, e permite ao ser que pensa ir além do imediatismo, para compreender os porquês dos acontecimentos. Tal capacidade propicia uma análise da realidade que é fundamental para a vida comum e coloca em destaque o sentido do ético. Contudo, o atual cenário educativo tem apresentado dificuldades para materializar essa formação, pois marcado pelo instrumentalismo tende a reduzir a educação ao aspecto cognitivo, e, o ato de aprender, ao mero fazer. Esse fato torna a experiência do pensar um grande desafio.

Com efeito, analisar a experiência de educação escolar é reconhecer essa instituição como lugar da formativa ética, e, por isso, responsável pela atividade do pensar, como acontecimento ético. A escola pode assim ser compreendida ao passo que está comprometida com o pensamento reflexivo, que se realiza através dos conteúdos e práticas ali vivenciados, indo além das informações e domínio de conhecimentos. À escola coloca-se o desafio de possibilitar uma experiência formativa capaz de atuar significativamente na vida dos sujeitos, especialmente no exercício do pensar.

Nesse viés, objetivamos discutir as características do *pensar* frente aos dilemas educativos, considerando a experiência de educação integral numa *Escola de Referência* do





estado de Pernambuco¹, apontando os sentidos que emergem daí. Esse olhar se constitui a partir das contribuições da pensadora Hannah Arendt (2000; 2010), e, de modo especial, do sentido que a pensadora atribui à atividade do *pensar*. A elaboração em pauta resulta do exercício de compreensão da problemática, que associa o estudo bibliográfico e empírico da escola, especificamente realizado durante a experiência de *Iniciación Científica*, resultando num olhar sobre a experiência formativa na instituição, assumindo o diálogo entre o referencial teórico apontado e os relatos de docentes da escola. Para tanto, a análise se ancorou na perspectiva *hermenêutico fenomenológica*, considerando a especificidade dessa abordagem teórico-metodológica, que prima pela busca dos sentidos que emergem da realidade.

Assim, o artigo está dividido em duas partes. A primeira aborda as características do *pensar* e sua relação com a ética na educação, destacando a importância da análise da realidade que permite a tomada de decisões para transformação da mesma. E a segunda apresenta e analisa a realidade educativa estudada, apontando as concepções e significados reconhecidos nos relatos dos educadores, discutindo o sentido da formação realizada nesse contexto educativo a partir do referencial arendtiano.

1. O pensar e sua relação com a ética na educação

O *pensar* é uma dimensão da *vita contemplativa*, sendo característica da vida do espírito, cuja satisfação não está nas coisas imediatas e, por isso, tem o poder de transcender o homem provocando um encontro do Eu consigo mesmo. Essa faceta do pensamento coloca em questão a capacidade dos sujeitos de refletir sobre o sentido de suas ações, pois antes de realizá-las, as mesmas são previamente realizadas no pensamento. Essa problemática nos permite compreender a especificidade do pensamento como diretamente ligado à ética.

Arendt (2000) reconhece a *invisibilidade* da atividade do pensar como sua principal característica, assinalando que o mesmo não se relaciona diretamente com a realidade

¹ Os relatos discutidos neste trabalho resultam de entrevistas com docentes da Escola de Referência em Ensino Médio Corsina Braga, localizada na cidade de Cachoeirinha no Agreste do estado de Pernambuco – Brasil, e foram identificados neste trabalho pelas siglas P1 e P2.



concreta, por isto, não é visível aos sentidos – visão, audição, paladar, olfato, tato – logo “permanece não manifesta em plena realidade” (Ibidem, p. 57). Essa característica se explica pelo fato do pensar ser realizado no plano *transcendental*, como capacidade de ir além do imediato, como reconhece a autora: “Nenhum ato do espírito – muito menos o ato de pensar – contenta-se com o seu objeto tal como lhe é dado. Ele sempre transcende a pura imediatez do que quer que tenha despertado sua atenção e transforma isso [...] (n)um experimento do Eu comigo mesmo (ARENDT, 2000, p 58).”

Tal capacidade exige do sujeito o “*estar só*”, característica que define a conversação “entre mim e o eu”. Segundo Arendt (Ibidem, pp. 58-59):

[...] estar sozinho e estabelecer um relacionamento consigo mesmo é a característica mais marcante da vida do espírito. [...] Chamo esse estado existencial no qual faço companhia a mim mesmo de “*estar só*”, para distingui-lo da “*solidão*”, na qual também me encontro sozinho, mas abandonado não apenas de companhia humana, mas também de minha própria companhia.

Esse diálogo entre *eu* e *eu* mesmo determina o caráter dual do espírito que ativa a consciência e reflete sobre algo. Isso ocorre quando o *eu* decide pensar sobre um assunto, tentando entendê-lo e/ou quando algo precisa ser repensado. Nesse momento, ocorre o diálogo entre os dois *eus*, no qual se relembra e analisam-se os fatos; elaboram-se questionamentos; buscando as respostas. Arendt (2000) pontua que tal diálogo possui a particularidade de ser exteriormente *sem som*, mesmo que interiormente ele não seja silencioso. Nessa atividade, o sujeito ouve a sua própria voz e consegue ter consciência das atividades do espírito. Trata-se de uma experiência que não está isenta de conflitos, pois há sempre um dilema entre os dois *eus*. Chegar a um acordo exige um esforço daquele que pensa para saber o que é melhor para si mesmo e para o outro. Tal conflito constitui a *busca pelo sentido*.

Nesse viés, a experiência do pensar não se identifica com o conhecimento que implica em resultados verificáveis ou a necessidade de atender a objetivos práticos. O que atribui ao pensar o aspecto de *inutilidade* do ponto de vista da realidade, pois ele não produz resultados validados, sendo por isso *autodestrutivo*. Nas palavras de Arendt (2000, p. 69):



A busca de significado não só está ausente e é inteiramente inútil no curso rotineiro dos negócios humanos como, ao mesmo tempo, seus resultados permanecem incertos e não verificáveis. O pensamento é, de alguma forma autodestrutivo. [...] Daí se depreende que o pensamento é como a teia de Penélope, desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior.

Com efeito, apesar de não produzir nenhum resultado externo, o pensar provoca efeitos internamente, colocando em questão a realidade posta, encontrando o sentido para aquilo que se faz no senso comum. Pode-se dizer que esse processo não influencia em nada a maneira como as coisas estão na realidade, mas interfere na forma como os sujeitos veem a si e ao mundo. A característica de autodestruição também assinala o caráter de *movimento* do pensar. À medida que o pensar não é estável, ele apresenta uma inconclusão, dinâmica que permite questioná-lo, refazê-lo, renová-lo.

Outro elemento fundamental para a atividade do pensar é a *retirada do mundo das aparências*, caracterizada por Arendt como afastar-se daquilo que está presente aos sentidos. A autora indica esse aspecto como a condição para o pensar e afirma que “todo pensar é, estritamente falando, um re-pensar” (ARENDR, 2000, p. 61). Esse retirar-se do mundo das aparências propicia o diálogo dos dois *eus*, cuja lembrança é acionada e elevada à transcendência, e a busca pelo sentido é iniciada. Esse movimento de contemplação evidencia a *posição de espectador* assumida por aquele que pensa.

O espectador é aquele que pode observar a totalidade dos fatos; analisá-los e apresentar um parecer sobre. Segundo Arendt (2000) ele lida com objetos dessensorializados, ou seja, uma representação da realidade feita pela imaginação (cf. p. 66). O conflito existente para o espectador é refletir de acordo com a realidade, principalmente, pelo fato dele mesmo fazer parte dela. Quanto a isso, a autora destaca: “Este não abandona o mundo das aparências, mas se retira do envolvimento ativo neste mundo para uma posição privilegiada que tem como finalidade contemplar o todo. [...] Os espectadores, embora livres da particularidade característica do ator, não estão solitários” (ARENDR, 2000, p. 73).

É pela atividade do pensar que se pode questionar as experiências da vida; indagar sobre aquilo que fazemos e sobre aquilo que foi estabelecido para ser feito. Por isso, é fundamental despertá-lo. Contudo, há também o perigo de despertar nos sujeitos as ideias erradas, de



“picá-los” para aspectos contrários ao que fundamenta o pensar e a ética, como descreve Arendt (2000, p. 132):

A busca de significado, que implacavelmente dissolve e reexamina todas as doutrinas e regras aceitas, pode a qualquer momento voltar-se contra si mesma, produzir uma reversão dos antigos valores e declarar que estes contrários são “novos valores”. [...] Tais resultados negativos do pensamento entrarão na mesma rotina impensada de antes; no momento em que forem aplicados ao domínio dos negócios humanos, é como se nunca tivessem sido submetidos ao processo de pensamento.

Transformar o pensar em um processo que procura regras ou resultados destrói o real significado de parar para pensar, pois ele não produz resultados, mas sentidos, que, quando passam pela tentativa de aplicação na vida prática, se perdem. Essa problemática põe em relevo a diferença entre *conhecer* e *pensar*. Conhecer está relacionado à esfera do intelecto que abarca a compreensão de elementos científicos e tecnológicos. Aspecto enfatizado pela educação escolar, como vemos na afirmação de Almeida (2011, p. 167):

O conhecer busca resultados relativamente seguros e verificáveis, tanto no quadro da ciência como também no âmbito do senso comum. [...] O pensar, em oposição a isso, não produz nenhum resultado sólido, mas diz respeito ao sentido que estamos sempre procurando naquilo que nos ocorre.

O pensar requer a experiência de refletir, que provoca o questionamento sobre os motivos de algumas práticas e alguns conhecimentos, podendo suscitar contestações. Ao contrário disso, há o perigo da ausência de pensamento, isto é, o de não se inquietar, de aceitar tudo como é estabelecido. Nessa linha, adverte-nos a autora, o não pensar revela-se como um perigo, visto que “ao proteger contra os perigos da investigação, ela ensina a aderir rapidamente a tudo o que as regras de conduta possam prescrever em uma determinada época para uma determinada sociedade” (ARENDR, 2000, p. 133).

A partir dessa consideração, pode-se compreender a relação que a autora estabelece entre o problema do “mal” e a ausência de pensamento, afirmando que apenas “as pessoas inspiradas pelo eros socrático, o amor da sabedoria, da beleza e da justiça, são capazes de pensamento e dignas de confiança” (ARENDR, 2000, p. 135). Em outras palavras, apenas as pessoas capazes de entender o significado de pensar são éticas, pois, afirma a autora, “o mal, como diríamos nós, não tem estatuto ontológico: ele consiste em uma ausência, um algo que



não é” (Ibidem, p. 134). Desse modo, o pensar nunca estará relacionado à maldade, a indignidade e a desonra, visto que, estes elementos não possuem sentido. O pensar está ligado ao bem de/para todos. Nesse sentido, podemos considerar que *pensar* e *ética* possuem o mesmo significado para a filósofa.

Segundo Lafer (cf. 2003, p. 59), a ética para Arendt está diretamente ligada ao agir de acordo com a pluralidade, sendo esta uma condição que a vincula à política. Com efeito, devemos entender que a ética em Hannah Arendt não está relacionada a condutas e preceitos morais impostos ao sujeito, mas ao sentido construído através da capacidade de pensar do sujeito (cf. SERRA, 2003). Com tal característica, o homem possui discernimento sobre seus atos e, por isso, torna-se responsável pelos mesmos. Dessa forma, a ética implica também em assumir uma responsabilidade pessoal e coletiva. Tal responsabilidade coloca em destaque a posição do espectador da realidade, o qual assume uma identidade de pertença ao mundo, sendo responsável por ele. Conforme Correia (2013, p. 19):

Esses espectadores no plural também se mostram como um espetáculo e estão ao mesmo tempo percebendo e sendo percebidos. Em vez de serem no mundo, eles são do mundo. A identidade deles está, desse modo, estritamente relacionada a um cenário comum diante do qual aparecem. Porque esta produção é apresentada a uma pluralidade de perspectivas ou pontos de vista, essa diferença nos pontos de vista não é obstáculo para a identidade dos espectadores – é constitutiva dela.

É no ato de apreciação dos acontecimentos da vida, que o sujeito se torna capaz de compreender o que ocorre numa totalidade, que lhe permite tomar decisões que não podem estar baseadas em critérios pessoais, mas em consonância com o bem comum. Pois o sujeito realizando a ação, sozinho ou coletivamente, refletirá na “teia de relações”, assim não deve orientar-se por princípios individualistas. Essa discussão revela a problemática de formação de um sujeito singular e plural (cf. ARENDT, 2010).

Nessa linha, o sentido da pluralidade expressa a crítica à ideia de um interesse único, no qual a participação e presença do outro é eliminada. A pluralidade denota que a garantia da realidade decorre diretamente da ação em comum do *eu* singular com o *outro*, também singular, e não de uma esfera externa àquelas relações humanas. Dessa forma, compreende-se que tanto o discurso quanto a ação seriam dispensáveis se os homens não apresentassem





alguma diferença. Por outro lado, se não apresentassem algo em comum, não poderiam se comunicar e conviver (cf. SEIXAS, 2009, p. 207). O singular não se forma sozinho, ele recebe influências daqueles que estão ao seu redor, assim como os outros são influenciados por ele, sendo a pluralidade formada pelos diversos singulares.

Analisando essa concepção no âmbito do educativo nos questionamos sobre a formação que acontece nas escolas: em que medida está contribuindo para a formação desse ser singular e plural? Estaria ela contribuindo para formar seres individualistas? Tais indagações nos remetem ao sentido da formação ética e da formação para o pensamento. Dessa forma, podemos nos perguntar: “como formar o ser pensante”? Para responder a essa questão, partimos da própria Arendt (2000), que toma como base o exemplo de Sócrates, que foi um pensador sem pretensão de formar ninguém, mas que conseguiu despertar a muitos para o “vento do pensamento”. Assumindo esse olhar, reconhecemos o papel fundamental do professor para constituição dessa perspectiva formativa, que exerce a função de “apresentar e representar o mundo” (cf. ARENDT, 2011) aos mais jovens e com isso podem despertar neles o interesse em ver além daquilo que está sendo exposto. Segundo Custódio (2015, p. 06):

A escola e seus professores – representantes institucionalizados do mundo –, ao ensinar aos mais novos a entender a linguagem do mundo, [...] ampliam o repertório de palavras que eles podem mobilizar e os assuntos sobre os quais eles podem conversar consigo mesmos e com os outros.

Assim, como uma atividade que é, o pensamento pode ser exercitado. Isso significa que, quanto mais me disponho a pensar, mais amplio a minha capacidade e o escopo de pensamento.

Esse movimento de ensino e aprendizagem oferece dispositivos, como é o caso dos conteúdos discutidos em sala de aula, transformados em conhecimentos, que potencializam a atividade do pensar. O professor tem o compromisso de guiar os alunos nas discussões dos assuntos em sala de aula. Assim, é fundamental que o mesmo, tal como Sócrates, não objetive formular teorias e respostas, mas provocar o pensamento sobre as coisas do mundo. Segundo Almeida (2011, p. 109): “O professor, principal responsável pela tecitura da teia, traz para ela os conteúdos, com os quais os alunos devem se familiarizar e em relação aos quais podem se posicionar”. Nessa perspectiva, assim como Arendt (2000), ao falar sobre assuntos que





envolvem o *eros socrático*, é possível despertá-lo nas pessoas. É nesse contexto que a formação ética acontece.

Decerto que tal experiência também exige uma disposição dos alunos, que precisam se permitir pensar sobre as questões apresentadas, questionar, querer conhecer e refletir sobre elas. Da mesma forma, e como seu aliado, é preciso dar espaço para o “silêncio” do pensamento. Nesse sentido, é relevante a proposição de Andrade (2010, p. 124) quanto ao papel da escola:

Privilegia-se a fala, a leitura, o trabalho de grupo. Contudo, não quero aqui desvalorizar o diálogo com o outro (o educador, o texto, o grupo). Toda conversa dialógica – entre educador/a e educando, educando e texto e educandos entre si – deveria levar ao silêncio, isto é, deveria instigar o educando para o seu diálogo consigo mesmo.

Os conhecimentos não devem apenas ser transmitidos, mas mobilizados, refletidos. O fazer não pode ter um aspecto de habilidade técnica sem possuir um significado, mas deve estar aliado aos sentidos construídos, assim serão ações transformadoras. Ações estas que precisam ser repensadas para não se tornarem mecanizadas. Nesse movimento, o sujeito estará sendo formado, numa vivência que liga ação e pensamento, como acontecimento ético.

Por fim, é importante frisar que o pensar é uma experiência possível a todos, mas também que, mesmo ante essa possibilidade, qualquer um pode optar por não realizá-lo. Da mesma forma, é importante reconhecer que a formação ética é influenciada por determinantes, como a família, a escola, mas é, especialmente, um processo autoformativo. Decerto que o momento da educação escolar exerce importante papel nesse processo, pois nela se tem a possibilidade de conhecer diversas formas de enxergar o mundo. A partir disso, o sujeito poderá construir seus próprios pontos de vista, resultado da atividade do pensar vivenciada no diálogo consigo mesmo, sendo essa uma atividade marcada pela instabilidade, que não durará, por não formular definições sólidas. Contudo, o pensar é capaz de mobilizar o sujeito para a responsabilidade ética com o bem comum.

2. O pensar e a ética no contexto da Escola de Referência: sentidos que emergem

A escola como ambiente que assume uma intencionalidade formativa torna-se lugar de manifestação do pensamento que se materializa nas discussões e debates. A partir do olhar



proposto por Arendt, abordamos a realidade da Escola de Referência em Ensino Médio Corsina Braga, cuja proposta de *Educação Integral* se ancora na visão de Educação *Interdimensional* defendida pelo educador Antônio Gomes da Costa (2008), que fundamenta o programa nas Escolas de Referência do Estado de Pernambuco – Brasil. Tal perspectiva parte do reconhecimento das *quatro dimensões* constitutivas do ser humano: “pensamento, sentimento, desejo e relação do homem com o mistério da vida e da morte” (pp. 16-17), como aspectos que compõem a noção de integralidade, compreendida pela articulação e caráter indissociável dessas dimensões. Nesse viés, a formação proporcionada pela instituição pressupõe a articulação com a formação ética dos jovens. Da leitura dessa realidade, considerando os relatos dos professores da instituição, destacam-se: as concepções de pensamento dos docentes, as dificuldades dos estudantes e o significado da ética para os docentes.

As *concepções de pensamento* dos docentes podem ser sintetizadas em duas dimensões que coexistem: cognitiva e reflexiva. De um lado, a ênfase numa perspectiva que relacionada a atividade do pensar a *cognição e a consciência*, como capacidade única do ser humano de entender os assuntos do mundo; e, de outro, a correlação com uma atividade que promove a *críticidade*, como característica que permite conhecer o mundo e lidar com os problemas existentes nele. Podemos observar a primeira visão na fala de P2 (2015):

Eu vejo o pensar como uma capacidade unicamente humana. Nós somos o único animal nesse planeta que é dotado de consciência. [...] E o pensar nesse sentido, é você ter uma capacidade cognitiva de compreender a realidade, de perceber o que está acontecendo no seu entorno, de conceituar objetos, de elucidar problemas criados por si mesmo, ou às vezes problemas de ordem que vem da própria natureza. [...] O pensar, no meu entender, é um aparelho que vai fortalecer e vai tornar o ser humano, de fato, ser humano.

Percebe-se que a atividade do pensar, para o docente, articula-se com a capacidade intelectual dos sujeitos, através da qual os mesmos entendem a realidade e conseguem lidar com os problemas. Esta ação é relacionada ao conhecer, no sentido de tomar consciência sobre os assuntos do mundo, isto é, ser capaz de compreendê-los. Além disso, o pensar é visto como capacidade que torna o sujeito humano, diferenciando-o dos outros animais pela sua qualidade racional que o permite perceber o mundo e ter conhecimento sobre.





Essas qualidades – cognição e consciência – estão relacionadas, e o pensar associado à capacidade de *interpretação*, possível aquele que possui conhecimento sobre determinado assunto, se revelando como um movimento do pensar. Segundo o P2 (2015):

Eu vejo pensamento como uma capacidade de interpretar. Mas você, para interpretar você primeiro tem que debater, vê os conceitos que você tinha antes se precisam ser reformulados. [...] O pensamento é isso. Eu tinha um pensamento sobre determinado conceito e depois quando eu vejo o posicionamento de outros pensadores eu começo até a rever meu pensamento que eu tinha sobre aquele conceito, ou eu posso complementá-lo, posso enriquecê-lo, como também eu posso destruí-lo.

Nessa linha, a capacidade interpretativa resultaria da inteligência do sujeito, relacionada a conhecimentos dos quais ele se apropriou. Dito de outra forma: o intelecto é determinado pelos conhecimentos adquiridos, e esses só passarão pelo crivo da interpretação a depender da inteligência dos sujeitos. Certamente Arendt (2000) criticaria essa perspectiva, visto que para ela o pensar não está ligado às habilidades cognitivas, para assim ser posto em ação. Uma vez que se trata da busca de sentidos, não se preocupa com resultados seguros e verificáveis, como ocorre com os conhecimentos. Além disso, trata-se de uma atividade possível de ser realizada por todos, não precisando de competências especiais para isso.

Considerando essa perspectiva, podemos afirmar que o conceito de conhecer dos professores difere daquele indicado por Arendt. Para os docentes, o conhecer está ligado à *consciência*, como aquilo que permite saber a respeito de algo, antecedendo a reflexão. Desse modo, o pensar está ligado ao movimento de interpretação, sendo capaz de dinamizar os conhecimentos, pela reflexão. Tal concepção identifica os conhecimentos e pensamento. Com efeito, é importante frisar que não se trata de descartar o trabalho com os conhecimentos, os quais auxiliam na compreensão do mundo, na análise dos fatos que ocorreram e que ocorrem ao nosso redor. Nesse sentido, eles podem auxiliar a potencializar a atividade do pensar. Como afirma Almeida (2011, pp. 183-184):

Certos conhecimentos nos impulsionam a buscar o seu significado, e a aquisição de novos saberes desperta indagações que desafiam o pensamento. Ademais, notícias e informações novas que recebemos nos provocam frequentemente a repensar opiniões previamente estabelecidas. Afinal, quando pensamos, refletimos sobre algum assunto do qual, muitas vezes, primeiramente precisamos tomar conhecimento. Assim, podemos afirmar que pensar sobre o mundo é também refletir sobre os conhecimentos que fazem parte dele.





A escola como instituição da educação formal e responsável pela socialização dos conhecimentos, têm a função de ocupar-se com os mesmos e de favorecer suporte para a formação do pensamento e não apenas transmitindo informações a serem verificadas e validadas. Na realidade analisada o pensar também aparece numa perspectiva de *movimento* que assume uma dinâmica a partir da interpretação feita pelo sujeito. Assim, os conhecimentos adquiridos não permaneceriam estagnados, mas numa mobilidade capaz de levar também à reflexão. Essa concepção de pensamento mais propriamente ligada à capacidade *reflexiva* é notória na relação estabelecida com a *críticidade dos sujeitos* e a *visão rigorosa de mundo*, bem como atividade que possibilita ao sujeito *tornar-se mais humano* e provoque *mudanças pessoais e coletivas*.

A críticidade dos sujeitos e a visão rigorosa de mundo são apresentadas pelo docente à medida que o sujeito é capaz de expressar um pensamento “ordenado”, “argumentado”, isto é, que apresente uma análise crítica. Nessa perspectiva, o *pensar* estaria diretamente vinculado à críticidade na leitura do mundo, como destaca P2 (2015):

É também nossa capacidade de desenvolver uma visão crítica. É comum você ver pessoas que, quando elas falam você percebe se a pessoa tem um pensamento ordenado, bem argumentado, um pensamento crítico, uma visão intelectual de mundo, e tudo isso é refletido através da fala. [...] Pensar é você fazer uma leitura de mundo.

O sentido dessa ideia de críticidade está ligado a uma visão exigente sobre o mundo, o que implica em dizer que é preciso examinar a realidade para assim compreendê-la. Essa característica é relacionada à atividade do pensar, visto que ele possibilita desenvolver uma leitura crítica do mundo, ou seja, uma nova forma de enxergá-lo. Essa visão revela a responsabilidade com a formação do pensamento, objetivando a construção e desconstrução de conceitos formados socialmente, o que significa dizer que esses conceitos são levados à *reflexão*, dando movimento ao conhecimento através da atividade do pensar, ou seja, questionando-o, repensando-o; aproximando-se do conceito de transcendência, o qual assume a função de ativar o pensar à medida que mobiliza as informações adquiridas, levando-as para o plano do espírito (cf. ARENDT, 2000).

O pensar também se revela como *dimensão prática*, no sentido de possibilitar uma avaliação de si mesmo e assumir atitudes que levem a mudanças interiores, as quais poderão



refletir na coletividade, como assinala P1 (2015): “Acho que o pensar é o que abre a possibilidade para que eu possa me tornar mais humano. Pensar, e a partir desse pensar eu possa abrir janelas que provoque mudanças em mim. E que essas mudanças a partir de mim elas alcancem a sua totalidade, alcancem a sociedade”.

Essa visão aponta para o caráter de humanização do pensar, capaz de provocar mudanças naquele que pensa, que analisa a si mesmo no momento de contemplação. Tais mudanças se manifestam nas atitudes pessoais que alcançam a coletividade, podendo atuar na transformação de outros indivíduos. Questão que exige a relação entre *pensamento* e *ação*, no sentido de materialização das mudanças. Como afirma Almeida (2011, p. 147): “O pensar, contudo, não age, nem tem algum efeito direto sobre nosso agir; e, no entanto, é o único caminho para atribuímos algum sentido àquilo que se passa no mundo, sendo nisso que consiste sua relevância”.

A relação entre pensar e agir também é destacada pelos docentes, além de também apontar o pensar ligado a conceitos que podem estagnar uma sociedade, como podemos compreender abaixo:

A ação reflexiva, por si só, ela não traz as mudanças necessárias que nós precisamos. É necessário que haja dentro dessa ação reflexiva o desejo dessas mudanças. [...] o pensar é um dos caminhos que possibilita o início dessa ação [...] O pensar ele exige que nós façamos dele uma possibilidade para ação, ações de transformações sociais (P1, 2015).

Essa leitura, além de indicar que a ação reflexiva difere do agir, também alerta para o perigo de não dar movimento aos conceitos que se apresentam em sociedade, provocando certa acomodação. Nesse contexto, ao que tudo indica, a ação reflexiva torna-se dependente das atitudes dos sujeitos, isto é, daquilo que os mesmos decidem fazer com essa reflexão/pensamento. Ao mesmo tempo em que esse pensar leva a novas possibilidades, mudanças; também demanda uma atitude frente à realidade. Essa questão é abordada por Arendt (2000) ao referir-se à experiência do *espectador*, que observa e especula sobre a realidade e assim pode agir sobre ela, uma vez que descobriu o sentido. A ação desvinculada dessa experiência não é ação, de modo que não se configura como transformadora.





A atividade do pensar nessa perspectiva reflexiva, no sentido de dar movimento aos conhecimentos, desconstruindo e (re)construindo novos conceitos se apresenta como desafio aos estudantes daquela escola, em razão da acomodação deles. O docente assim caracteriza:

É como se a gente tivesse hibernando, nós somos a sociedade mais acomodada. [...] tem pessoas que se você entrar na sala e não fizer nada vão lhe aplaudir, e tem aquelas que vão rejeitar essa atitude, quem são essas? A que já tem uma consciência de mundo; e as outras não, ainda estão no processo de acomodação que a gente tem que tentar sacudir de alguma maneira. Eu tento dar um choque de alguma forma [...] para ver se acorda desse sono profundo (P2, 2015).

Consoante a afirmação do docente, os jovens parecem resistir ao exercício de reflexão, por não movimentar os conhecimentos. Essa questão indica o perigo da “ausência de pensar”, destacada por Arendt (2000, p. 133) quando o sujeito começa “a aderir rapidamente a tudo o que as regras de conduta possam prescrever em uma determinada época para uma determinada sociedade”. O que, por sua vez, também interfere na ação dos sujeitos, que tende a ser substituída pelo “comportamento”, não manifestação uma ação inovadora (cf. ARENDT, 2010, p. 50). Esses aspectos se convertem em dilemas na escola em questão, pelas condições aí encontradas.

Nessa leitura, percebe-se também o reconhecimento do papel do professor em “despertar” os jovens; provocá-los para que saiam dessa acomodação e assumam uma atitude reflexiva. Da mesma forma que parece considerar os caminhos que favoreçam a experiência do pensar:

Para que eu possa pensar eu também tenho que ser levado a pensar através de algo ou alguém; uma imagem, um texto, uma palavra, uma frase. [...] E para que eu possa fazer esse pensamento eu preciso de algo que motive essa reflexão. [...] Então eu acho que são estímulos, estímulos para que a gente possa pensar (P1, 2015).

A partir dos relatos, é possível reconhecer a responsabilidade dos docentes em provocar o pensamento, a reflexão nos jovens. Questão que nos permite pensar sobre o *significado* dessa formação materializada nas práticas e conteúdos programáticos efetivados na escola, que podem influenciar a formação dos jovens. Nessa perspectiva, observa-se que a *responsabilidade docente* pode ser relacionada tanto ao trato com o conhecimento e com a reflexão, quanto às atitudes, ao que poderíamos denominar de agir ético.



A primeira se expressa no próprio trabalho com os conteúdos, destacando-se o compromisso com a compreensão de mundo por parte dos estudantes, como assinala P2 (2015): “a gente tenta promover isso; promover um espanto; promover a dúvida; promover justamente essa inquietação com a realidade; promover a preocupação com o conhecimento”. Observa-se que a concepção formativa dos docentes revela um caráter crítico, seja quanto aos conceitos, seja nos direcionamentos dados, além da responsabilidade em estimular o pensar dos estudantes. Questão que nós podemos associar a perspectiva assumida por Sócrates e apoiada por Arendt (2000) quanto à responsabilidade de “picar”, despertar nos outros a capacidade de indagação da realidade.

Nesse viés, a *escola* é considerada como espaço de formação ética à medida que colabora para construção e desconstrução de ideias que são elaboradas socialmente.

Eu percebo a escola como um grande espaço de discussão. E esse espaço de discussão ele é importantíssimo, se não essencial para a formação ética do indivíduo. [...] a escola ela não constrói apenas, mas ela precisa desconstruir algumas ideias que são formadas de acordo com o meio, com o contexto em que a pessoa está inserida. [...] Construir, desconstruir. Desconstruir essas ideias e a partir daquele momento abrir caminhos, possibilidades para construção de outras com ética. (P1, 2015)

Ora, compreendemos que esse é propriamente o papel da instituição escolar, como espaço de produção de conhecimentos e problematização dos mesmos, que assim possibilita a construção de conceitos, influencia a maneira de pensar dos jovens, bem como, torna-se lugar de desconstruir conceitos que estão enraizados e que precisam ser colocados em questão. Essa perspectiva parece indicar uma compreensão da ética ligada à forma de pensar dos jovens, relacionando os conceitos não apenas a ideias, mas também a princípios que são aprendidos e às vezes internalizados e, por vezes, não questionados. E, dessa forma, a escola no exercício da discussão pode indicar outras ideias, outros caminhos e princípios que influenciam os jovens. Além disso, ela é também responsável pela formação desses jovens para atuar eticamente na sociedade. Visão apresentada por P1 (2015): “A escola não pode, ela deve contribuir nessa formação. Ela precisa porque a sociedade ética vai sair daqui”.



Nesse sentido, é importante compreendermos o *significado da ética* nesse contexto. É possível afirmar uma aproximação dele ao campo dos direitos humanos, à afirmação da dignidade humana, ao respeito pelo outro. Segundo P1 (2015):

A partir do momento que eu não mantenho uma postura ética eu vou ferir a dignidade humana, eu vou ferir os direitos humanos, eu vou violar os direitos humanos. [...] Posso não concordar com uma só palavra do que dizeis, mas defenderei até a morte o vosso direito de dizer. E eu repito isso muitas vezes na sala de aula para que eles possam entender que você pode até considerar a fala do outro um tanto como agressiva, errônea; você poderá até discordar, mas eticamente você não tem o direito de ofendê-lo, de desrespeitá-lo.

A compreensão do outro como significado ético também é enfatizada ao compreender a ética como reconhecimento do outro como diferente, que possui suas próprias particularidades e atitudes únicas. Segundo P2 (2015): “[...] essa compreensão do outro já é uma visão ética. [...] Eu achei uma frase muito interessante da menina [...] ela disse: ‘Professor, quando eu comecei a estudar Filosofia eu comecei a ter mais respeito pelas pessoas’. Isso é ética; é você compreender suas particularidades”.

Observa-se ainda a relação entre determinados conteúdos e a formação ética. Nesse caso, o estudo da Filosofia encontra-se vinculado ao anúncio de novas atitudes, que surgem a partir das discussões realizadas na disciplina que pode direcionar essa formação. Da mesma forma, também há relação com o estudo dos Direitos Humanos, sinalizando a contribuição das discussões realizadas em classe no posicionamento ético dos alunos.

Os Direitos Humanos pedem ética. [...] Eu preciso ser ética para que os alunos ao perceberem uma situação, ou de afirmação dos Direitos Humanos ou de violação desses direitos possa saber posicionar-se eticamente, seja na violência contra a mulher, seja no respeito ao idoso, seja na questão do meio ambiente, na promoção da paz, da igualdade, é necessária essa ética. (P1, 2015)

O estudo em Direitos Humanos relaciona-se a questões éticas conforme o trabalho com temas que envolvem a formação do ser, e que pede uma atitude frente a isso. Nesse sentido, a perspectiva apresentada encontra-se ligada à visão do bem comum, para que os jovens saibam se posicionar eticamente, respeitando os direitos de todos. Tal visão pode ser associada ao ponto de vista apresentado por Arendt (2000) ao concordar com Sócrates quando afirma que ao abordar conteúdos benéficos influenciarão na formação ética do ser.



Aqui se revela não só a relação entre os estudos na disciplina e o significado de ética, mas também a atitude do docente de responsabilidade pessoal, assinalando que se aprende a ser ético convivendo com pessoas que agem eticamente; fator que influencia na formação dos estudantes à medida que tem exemplos de como agir. Isso demonstra que o sentido da ética atribuído por esses profissionais está relacionado a *pluralidade*, enquanto as relações estabelecidas, as quais requerem o respeito e reconhecimento do outro como ser diferente e por isso merece ser considerado. Esta questão se aproxima do sentido de pluralidade destacado por Arendt, o qual reconhece a igualdade e a diferença dos sujeitos que se relacionam (cf. ARENDT, 2010). Segundo Seixas (2009, pp. 06-07):

Outra característica importante da pluralidade se remete a sua dimensão em que se conjuga uma ampla diferenciação e um igualitarismo radical entre os indivíduos. Significa afirmar que os homens são iguais na medida e na condição de [...] aparecerem no mundo por ocasião do nascimento, ou seja, são pertencentes à espécie humana. [...] Entretanto, nenhum homem é idêntico um ao outro. [...] São diferentes pelo fato de terem a capacidade de se comunicarem sobre si próprios, de tornarem-se singulares.

O ponto de vista educativo mostra-se relevante para a formação ética à medida que expõe a responsabilidade docente de incentivar os jovens a enxergarem sob essa perspectiva ligada ao direito do outro enquanto igual e diferente. Tal responsabilidade pode ser percebida no trabalho com os *conteúdos*, os quais, por vezes, abordam temas relacionados à problemática ética, envolvendo o reconhecimento do outro como ser que possui suas peculiaridades e que vive em relação com todos, e para garantir a interação entre a “teia de relação” é necessário respeitá-los como diferentes e reconhecê-los como integrantes da pluralidade. Nessa perspectiva, o pensar e a ética na realidade da Escola de Referência são abordados como fundamentais para a vida dos jovens em processo de formação, de modo que, o pensar pode torná-los mais humanos à medida que os torna mais críticos, e a ética os ajudará a agir com respeito para com o outro.

Considerações Finais

O pensar possui características específicas que requerem do sujeito elementos particulares para sua efetivação. Tais características se confrontam com alguns aspectos educativos, os quais vão, por vezes, na contramão da perspectiva da busca de sentido. Esse dilema faz-nos



perceber que o importante para a formação do ser não é uma coisa ou outra, mas ambas num equilíbrio que possibilite uma educação integral.

Pensar e agir não podem ser caminhos opostos, mas devem seguir a coerência de um ser que, ao mesmo tempo, é capaz de especular sobre a realidade e também age nela a fim de transformá-la. Aspecto que coloca em destaque a ética como atitude dos que são simultaneamente ator e espectador, singulares e plurais. O pensar no sentido arendtiano pressupõe, portanto, a ética, pois requer do sujeito uma reflexão que envolve o bem comum. Despertar essa consciência nos jovens é também papel da educação escolar, contribuindo para formação de valores para vida plural. Por sua vez, a escola é um espaço que permite compartilhar e refletir sobre conhecimentos, o contato com os diferentes pontos de vistas, sendo possível motivar o jovem a responsabilidade para ser alguém que é capaz de contemplar o mundo, refletir sobre ele, compreendê-lo em sua totalidade e agir na sociedade tendo em vista o bem comum.

Na realidade educativa analisada, a capacidade de reflexão e criticidade é considerada como essencial para tornar o sujeito mais humano, além de revelar o papel da escola como espaço propício para a formação ética, pois trabalha com temas que exige do jovem o respeito e o reconhecimento pela dignidade do outro. Tal realidade também mostra o papel docente, que permite o trabalho com conhecimentos que ajudam os alunos a pensar sobre a realidade, e não apenas conhecê-la, pois de nada adianta ter o conhecimento se ele é conclusivo. Nesse caso, é no plano da transcendência que é possível ir além do óbvio, dar movimento aos conhecimentos, assim como revelar que a posição de estudante requer uma disposição em ser pensante, dado que a atividade do pensar, bem como a posição de espectador e de ator, é uma escolha.

Refletir sobre essa realidade à luz de Arendt permite descortinar os sentidos da educação como uma das instâncias responsáveis pela formação dos jovens, entendendo desde as concepções que orientam essa formação até sua materialização refletida nas práticas educativas. É possível compreender que o processo de formação do pensamento é realizado num movimento de partilha entre professor e aluno, além de todos os elementos que influenciam essa relação, que proporcionam uma construção e/ou desconstrução de ideias





que fazem do sujeito um ser pensante/ético. Porém, embora o pensar e a ética possam ser estimulados, somente o sujeito pode decidir-se em realizá-los. Desse modo, o processo formativo é também autoformativo, pois requer um esforço pessoal e iniciativa do próprio sujeito.

Referências

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

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução: Roberto Raposo. Revisão técnica: Adriano Correia. 11^a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A Vida do Espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução Antônio Abranches, César Augusto R. de Almeida, Helena Martins. Rio de Janeiro: Relumbre Dumará. 2v. 2000.

CORREIA, Adriano. **A questão da aparência em Hannah Arendt**. *Poliética*. São Paulo, v.1, n.1, pp. 7-22, 2013.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação**. São Paulo, SP: Editora Canção Nova, 2008. (Coleção valores).

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

SEIXAS, Rogério Luis da Rocha. Ação plural, singularidade e poder em Hannah Arendt. **Intuitio Revista do PPG em Filosofia da PUCRS**, Porto Alegre, vol. 2, nº 1, p. 201 – 216, jun. 2009.