

“PENSAR COM SABEDORIA”: A EDUCAÇÃO À LUZ DO PENSAMENTO REFLEXIVO

“THINK WISELY”: THE EDUCATION IS THE LIGHT OF THE REFLEXIVE THOUGHT

Alex Durães Barbosa

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil. E-mail: duralexmineiro@gmail.com

Paulo Evaldo Fensterseifer

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil. E-mail: fenster@unijui.edu.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v24i2.911>

Recebido em: 26.07.2022

Aceito em: 04.09.2022

Resumo: O objetivo central do presente artigo é oferecer uma perspectiva a partir da qual a educação poderá ser compreendida como um momento propício para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. A questão que responderemos deve-se à pergunta: “É possível ensinar a pensar”? O argumento central proposto é a capacidade reflexiva presente em cada pessoa, tendo como fundamento os escritos de Hannah Arendt. Este estudo, portanto, é de cunho filosófico, que tem por finalidade a inserção dos jovens e crianças no “mundo”. Auscultar-se-á possibilidades da educação no despertar para o pensamento reflexivo.

Palavras-chave: Condição humana. Pensamento reflexivo. Educação.

Abstract: The central objective of the present article is offering a perspective from which the education can be understood as a propitious moment for the resource-fulness of reflective thinking the question that we will answer “is it possible to teach how to think?” The central argument proposed is the reflective capacity pre-sent in each person based on the writings of Hannah Arendt. Therefore, this study is of a philosophical nature that aims to insert young people and children in the “world”. Investigates possibilities of education in awakening to reflective thinking.

Keywords: Human condition. Reflective thinking. Education.



A Revista Missioneira está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

1 Introdução

A busca de conhecimento sobre a condição humana é inerente à necessidade do autoconhecimento, a qual acompanha todos aqueles que se colocam no caminho do pensamento reflexivo. Por essa razão, destacamos a importância do conhecimento antropológico por parte dos educadores, que assumem a responsabilidade de inserir os *novos* no mundo. Os educadores necessitam de um prévio conhecimento da condição humana para ajudar os estudantes a compreender o mundo que está aí. Um bom pedagogo é, antes de tudo, alguém que conheça as complexidades que envolvem a condição humana. Em outras palavras, dado o fato de que a educação lida com pessoas, os educadores precisam *gostar de gente e ter conhecimento de gente*.

Como estudiosa da condição humana, tendo publicado um livro em que este tema ocupa a centralidade (ARENDDT, 2016), Hannah Arendt, também contribuiu significativamente com a educação a partir da investigação realizada sobre a crise das sociedades modernas e contemporâneas e seus desdobramentos no campo educacional. Arendt não era pedagoga – seu objeto de pesquisa voltou-se ao campo político –, mas, ao escrever o texto “A crise na educação”, ela tematiza o campo educacional refletindo sobre as razões que geraram tal crise na educação e seus possíveis desdobramentos na política. A partir de então, Arendt tornou-se um ponto de referência para muitos pesquisadores e pedagogos que se debruçam sobre a árdua missão de compreender os problemas educacionais.

Antes de adentrarmos na temática do pensamento reflexivo, desenvolvemos, neste texto, uma perspectiva interdisciplinar visando a contribuir com o debate sobre a seguinte questão: “É possível ensinar a pensar?”. Recorrendo às pesquisas no campo da neurociência, buscamos um melhor entendimento das capacidades cognitivas do ser humano. Com o avanço das pesquisas realizadas neste campo nas últimas décadas, como também da neuropsicologia, novas descobertas científicas trazem desdobramentos para a educação, tornando mais compreensivos os aspectos que constituem o aprendizado, facilitando a criação de estruturas e métodos de estimulação das capacidades individuais e coletivas. A investigação e a compreensão da função do córtex cerebral,¹ além de esta ser magnificamente significativa para tais ciências, permite aportes importantes para a educação, na medida em que cabe a ela a formação dos “novos” na linguagem arendtiana, responsabilizando-se com a continuidade do “mundo comum”.

Apesar de todo avanço científico a respeito do estudo do cérebro humano, não há uma unanimidade acerca do surgimento e da geração do pensamento. As ciências, embora tenham avançado nesses últimos tempos, ainda não conseguem responder de forma satisfatória às questões cognitivas e racionais (se é que um dia responderão). Permanece, portanto, um hiato a esse respeito. O fato é que para a neurociência o pensamento está relacionado à interação dos neurônios, o que diz muito pouco sobre o fenômeno da consciência.

No que se refere ao processo de aprendizagem, a neurociência e a neuropsicologia têm várias orientações fundamentais para uma boa estimulação dos jovens que podem ser incorporados, com as devidas mediações, pelo sistema educativo. Pressupõe-se, até mesmo, com estes recursos,

1 A pesquisadora em neurociência, Suzana Herculana Houzel, ao apresentar córtex constituintes do cérebro responsável por função e atividade da pessoa, como a sensorial, a motora e a associativa, destaca que a associativa é o córtex responsável por produzir complexidade no comportamento humano e por relacionar o presente com o passado e vice-versa na projeção do futuro (HOUZEL, 2019).

estimular a capacidade de pensamento. O pensamento pode ser compreendido, na perspectiva destas ciências, como aquela habilidade presente no sujeito que aumenta a eficiência na ação e no aprendizado²; pensamento que surge das experiências e dos sentidos, e que se relaciona ao momento presente. O ato de pensar, que pressupõe sempre a objetivação do pensamento e sua materialização, manifesta-se nas atividades humanas do trabalho, da obra e da ação, para tratar das categorias arendtianas constituintes da condição humana.

Feita esta rápida incursão no campo de algumas ciências que investigam as funções cerebrais, em particular o pensamento, voltaremos nossa atenção para os escritos arendtianos, buscando situar o lugar que eles destinam ao pensamento como traço constitutivo da condição humana em suas múltiplas facetas.

2 Compreensão do humano como ser pensante

Arendt, no livro *A condição humana* (2016), conduz sua reflexão a partir da seguinte questão: “*O que estamos fazendo*”. Com a investigação sobre a condição humana, a autora, além da estrita análise da atividade humana, a saber, Trabalho, Obra e Ação³, que estão ao alcance de todo ser humano, constata que a mais pura e mais elevada capacidade do humano consiste na capacidade de pensar. Quando Arendt expressa o objetivo da referida obra, apresenta um princípio antropológico basilar de sua compreensão de humano: *somos todos seres pensantes*. A composição da frase “pensar sobre o que estamos fazendo”, porém, permite-nos compreendê-la como: “refletir sobre o que estamos fazendo”. Assim, o termo pensar, nos escritos da autora, pode ser constantemente compreendido como refletir⁴.

A compreensão do lugar do pensamento está expressa com mais precisão na obra *A vida do espírito* (2011), na qual Arendt literalmente debruça-se sobre a temática, e o faz em diálogo com a tradição filosófica até então estabelecida. Nessa obra⁵ a autora trabalha propriamente com três conceitos, a saber: o conceito de pensar, de querer e o de julgar. O motivo que leva Arendt a mergulhar nesse assunto, segundo ela, deve-se à manifestação vulgar e à ausência de reflexão por parte do criminoso de guerra Adolf Eichmann, em seu julgamento em Jerusalém⁶. No livro

2 Podemos perceber que, sob este referencial, a questão do pensamento fica restrita à dimensão cognitiva, o que difere da perspectiva arendtiana.

3 O trabalho diz respeito àquelas atividades necessárias para a manutenção da vida, como cozinhar e cultivar seus próprios alimentos: “o trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano [...] a condição humana do trabalho é a própria vida” (ARENDR, 2016, p. 10). Já “a obra é a atividade correspondente a não naturalidade da existência humana [...] a condição humana da obra é a mundanidade” (ARENDR, 2016, p. 10). Ou seja, trata-se da fabricação de utensílios que fazem parte do cotidiano dos humanos e que são parte da sua existência, por exemplo, “internet”, aplicativos, utensílios que são diariamente utilizados, etc. No que lhe concerne, a ação, para Arendt (2016), é a “única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (p. 10); logo, localiza-se estritamente no campo político, pois pressupõem sempre a participação do outro.

4 Devido à amplitude e à colocação do conceito de pensar, utilizaremos esse conceito como sinônimo de refletir, isto é, de reflexão, posto que o conceito pensar acaba sendo confundido com as capacidades humana cognitivas. Como afirma Arendt (2011), “com a ascensão da era moderna, o pensamento tornou-se principalmente servo da ciência, do conhecimento organizado; e ainda que o pensamento se tenha então tornado extremamente ativo” (p. 17). Deve-se levar em conta que a autora realiza uma distinção singular da capacidade humana cognitiva e o pensar.

5 Hannah Arendt não conseguiu terminar este escrito, pois veio a falecer neste período, deixando apenas esboçado o último aspecto: o julgar.

6 Adolf Eichmann foi o responsável pela deportação dos judeus para os guetos e campos de concentração. Ele era chefe da Seção de Assuntos Judeus no Departamento de Segurança de Hitler. Quando Eichmann foi capturado

destinado ao episódio, *Eichmann em Jerusalém* (1999), ela faz um relato do procedimento do julgamento de Eichmann e chega à conclusão que, perante a situação que gerou o nazismo, as pessoas se encontravam diante da banalização do mal (origem do subtítulo da obra: *um relato sobre a banalidade do mal*). Ela observa que Eichmann foi *eficiente* na deportação dos judeus para o campo de concentração, mas era incapaz de refletir sobre o significado de suas ações; constatação que a deixou profundamente impressionada.

A própria autora afirma que ficou espantada, no julgamento, com a manifestação da superficialidade de Eichmann, que impossibilitava seguir o mal incontestável dos seus atos até qualquer grau mais profundo de raízes e motivos. Segundo a autora:

os atos eram monstruosos, mas o agente – pelo menos aquele mesmo que agora estava a ser julgado – era absolutamente vulgar, nem demoníaco, nem monstruoso. Não havia nele nenhum sinal de convicções ideológicas firmes ou de motivos maldosos específicos, e a única característica notável que se podia detectar no seu comportamento durante o julgamento era algo de inteiramente negativo: não era estupidez, mas **irreflexão** (ARENDDT, 2011, p. 14, grifo do autor).

É a ausência de reflexão na sociedade que incomoda Arendt. Como relata a autora, o que a despertou foi justamente o fato de os homens não terem tempo para “parar e pensar” (ARENDDT, 2011, p. 15). O “parar para pensar” é uma experiência vulgar, da qual não nos ocupamos. Apesar, contudo, do diálogo⁷ estabelecido com a tradição filosófica, ela compreende que tal atitude está presente no homem; não é mérito somente dos filósofos e pensadores, uma vez que o pensar é a quinta-essência humana.

A ausência de pensamento do réu, que Arendt percebeu por ocasião do julgamento de Eichmann, levou-a a questionar como esse homem, aparentemente inofensivo, conseguiu cometer tal atrocidade. Diante disso, ela investiga as causas de tamanho ato, as quais envolviam a compreensão de bem e de mal. A inexistência de reflexão, suspeita Arendt, não emergiu do esquecimento de aspectos ou de maneiras e hábitos morais anteriores e presumivelmente bons; a ausência de pensamento não brotou da estupidez no sentido de incapacidade para compreender e de insanidade moral⁸, o que torna a questão mais complexa; isso porque não tinha nenhuma relação com as chamadas decisões éticas ou questões de consciência.

Desse modo, a autora questiona-se:

Pode a atividade do pensamento enquanto tal, o hábito de examinar tudo o que

na Argentina e levado ao tribunal em Jerusalém, o mundo esperava ver um monstro, um antissemita brutal, um nazista fanático. O réu, por sua vez, passou a imagem de um homem comum, um burocrata que teria somente assinado documentos. Ele insistia que apenas cumpriu ordens e jamais se preocupou em questioná-las. Em certo momento do julgamento, segundo Arendt, ele cita que cumpriu somente com o imperativo categórico do filósofo Kant. Interrogado pelo júri, Eichmann declara: “O que eu quis dizer com minha menção a Kant foi que o princípio da minha vontade deve ser sempre tal que possa se transformar no princípio de leis gerais” (ARENDDT, 1999, p. 153). Ele cumpria seu dever. Em defesa de Kant, todavia, Arendt assevera: “Kant, sem dúvida, jamais pretendeu dizer nada desse tipo; ao contrário, para ele todo homem é um legislador no momento em que começa a agir: usando essa ‘razão prática’ o homem encontra os princípios que deveriam ser os princípios da lei. Mas é verdade que a distorção inconsciente de Eichmann está de acordo com aquilo que ele próprio chamou de versão de Kant ‘para uso doméstico do homem comum’” (ARENDDT, 1999, p. 153).

7 Nesse diálogo que ela estabelece com a tradição filosófica, ela chega à conclusão de que, quando se trata a atividade do pensamento, os filósofos são todos pensadores profissionais, exceto Sócrates. Este é o único despojado de si mesmo. Dentre os pensadores, Sócrates foi o único capaz de permanecer sempre homem entre os homens; não evitou a praça pública, permanecendo um cidadão entre cidadãos, não fazendo nada, não pretendendo nada, exceto o que, na sua opinião, cada cidadão deve ser e tem direito.

8 Do ponto de vista neurológico, Eichmann não tinha nenhuma limitação cognitiva ou alguma demência.

calha acontecer ou despertar atenção, independentemente de resultados e do conteúdo específico, pode essa atividade estar entre as condições que fazem com que homens se abstenham de praticar o mal, ou mesmo que os “condicione” efetivamente contra ele? (A própria palavra “consciência”, em todo o caso aponta nesta direção na medida em que significa “conhecer com e por mim”, um gênero de conhecimento que é atualizado em todos os processos do pensar.) E não é esta hipótese reforçada por tudo o que sabemos sobre a consciência, nomeadamente, que uma “boa consciência” é desfrutada em regra apenas por pessoas realmente más, ao passo que só as “boas pessoas” é que são capazes de ter uma má consciência? (ARENDRT 2011, p. 15).

A ausência do pensamento reflexivo pode ter consequências desastrosas, e o próprio pensar não está isento dessa mesma sorte. Conforme Arendt, a crise da modernidade desorientou e desestabilizou a base da reflexão humana com as afirmações teológicas da morte de “Deus”, com as asserções filosóficas sobre o fim da metafísica e das certezas do conhecimento. Assim, a autora compreende que essa escassez fez parte das ações realizadas nos campos de concentração, ainda que tenhamos vivido constantemente as barbáries da ausência de pensamento manifestadas nos regimes totalitários. Correia (2016, p. XIV) compreende que:

Os campos de concentração, para Hannah Arendt, operaram como laboratórios nos quais se experimentou a transformação da própria natureza humana, mediante a destituição da espontaneidade de cada indivíduo, tornando intercambiável e supérfluo. Está em questão a dignidade humana, pois, para ela, o respeito pela dignidade humana implica o reconhecimento de cada indivíduo humano como edificador de mundos ou coedificador de um mundo comum.

Apesar de toda a crise ou por mais “seriamente que nossas maneiras de pensar possam estar envolvidas nesta crise, a nossa capacidade para pensar não está em causa; **somos o que os homens sempre foram – seres pensantes**” (ARENDRT, 2011, p. 21, grifo nosso). O pensar, para Arendt, transcende a capacidade e as funções cognitivas do aprender, conhecer e do fazer. Dessa forma,

A capacidade de distinguir o bem do mal se revela como tendo alguma coisa a ver com a capacidade de pensar, então devemos ser capazes de “exigir” o seu exercício a todas as pessoas sãs, não importando quanto possam ser eruditas ou ignorantes, inteligentes ou estúpidas (ARENDRT, 2011, p. 23).

Diante desta constatação, portanto, cabe-nos, nesse momento, problematizar a relação do pensamento com a educação, considerando o fato de que Arendt percebeu, no caso de Eichmann, que houve um fracasso moral. Estando o mesmo relacionado com a incapacidade de pensar, então nos perguntamos: Pode a educação ser auspiciosa ao pensamento? De antemão, se Arendt compreende que a maneira tradicional de pensamento é o que está em crise, e não a capacidade humana de pensar, então pressupomos que uma educação para o pensamento seja possível. Nesse âmbito, a capacidade de pensamento pode ser desenvolvida e aperfeiçoada no processo educativo, posto que os educadores poderão estimular, despertar e incentivar nos educandos essa capacidade reflexiva⁹.

9 O ideal seria que essa atitude de despertar nos novos o pensamento reflexivo ocorresse, por parte dos educadores, considerando a neutralidade no que se refere à adesão de ideologias de quaisquer âmbitos; posição compatível com a escola republicana, que, por si, não é neutra em relação a outras possibilidades formativas.

3 A ausência de reflexão e o sonambulismo

A constatação de Arendt de que somos seres pensantes pode influenciar diretamente a área da educação, pois remete ao conhecer e pensar o mundo, logo, pressupõe-se a responsabilidade com o mesmo. Constata-se, no entanto, na contemporaneidade, que a educação está intencionada puramente a conhecer e menosprezar o pensamento, o que dificulta a busca de sentido. Assim, por ser considerado, de certo modo, inútil, por não obter resultados sólidos e por não propiciar um recurso econômico, o “refletir” é colocado em segundo plano.

Diante disso, não se nega a importância do conhecer, pois o mundo é um espaço construído pelas criações humanas, entre elas o conhecimento, e também pelo pensamento sobre o mesmo. Temos a necessidade da manutenção da vida, mas somos capazes de estabelecer relações e criar formas de convivência que não se limitam aos fins utilitários. A criança nasce, portanto, sendo inserida em um mundo que é espaço de trabalho e lugar de fabricação, assim como também é um ambiente de convivência e de histórias humanas. Desse modo, cabe à educação familiarizar os novos com os saberes e pensamentos que foram constitutivos para a edificação do mundo, e, sobretudo, encorajá-los a pensar acerca do mundo que construímos e seus significados.

Arendt posiciona-se contra o pensamento de Kant, quando este afirma que a “estupidez é causada por um coração iníquo”. Segundo ela, “a ausência de pensamento não é estupidez; pode ser encontrada em pessoas muito inteligentes, e um coração iníquo não é a causa; é provavelmente o oposto, que a iniquidade pode ser causada pela ausência de pensamento” (ARENDDT, 2011, p. 23). Ela, contudo, concorda com Kant quando faz a distinção de razão (*vernunft*) e intelecto (*verstand*), entre a necessidade de pensar e o desejo de conhecer. A distinção kantiana de razão e intelecto coincide com a distinção entre duas atividades do espírito inteiramente diferentes e com preocupações distintas: pensar, que envolve a categoria do sentido, e conhecer, que abrange a categoria da cognição. De acordo com a autora,

Pensar, no seu sentido não cognitivo, não especializado, como uma necessidade natural da vida humana, a atualização da diferença dada na consciência (*consciousness*) não é uma prerrogativa da minoria, mas uma faculdade sempre presente em todos; por isso, a incapacidade de pensar não é um defeito da maioria que tem falta de capacidade cerebral, mas uma possibilidade sempre presente para todos – cientistas, eruditos não excluindo outros especialistas em empreendimentos mentais. Toda a gente pode vir a evitar essa conversação consigo mesmo cuja praticidade e importância Sócrates foi o primeiro a descobrir. O pensar acompanha a vida e é ele próprio a quinta-essência desmaterializada do estar vivo; e dado que a vida é um processo, a sua quinta-essência só pode residir no processo efetivo do pensar e não em quaisquer resultados sólidos ou pensamentos específicos. *Uma vida sem pensar é absolutamente possível; fracassa então no desenvolvimento da sua própria essência* – não é meramente sem sentido; não está inteiramente viva. **Os homens que não pensam são comparáveis a sonâmbulos** (ARENDDT, 2011, p. 209-210, grifo nosso).

Souza (1999), refletindo sobre a temática do educar para o pensamento, pautado pela obra arendtiana, traz importante contribuição para uma melhor distinção entre conteúdo do pensar e do conhecer. Segundo ele,

O conhecimento, em sua busca por aquilo que se constitui verdade, vai produzindo resultados e deixando-os ao longo do seu caminho, a cognição. Geralmente, estes resultados são superados, pois todo conhecer traz em si a possibilidade do erro. A

atividade do pensar, ao contrário, não produz nada, não deixa nada constituído. O pensador, ao abandonar os seus pensamentos, não está de posse de nenhum saber, de nenhuma regra de concepção ou de garantias que lhe sirvam para engendrar alguma ciência. O pensamento não produz resultados. Sua busca é pelo significado e sua atividade é livre e desinteressada. Posso pensar algo e dar-lhe um significado hoje, mas isso não é acumulado. Amanhã precisarei pensá-lo de novo e dar-lhe, novamente, um significado. Para Arendt, o pensamento é como o mito de Penélope. Todos os dias Penélope tece sua teia e, à noite, desfaz-se a teia. No dia seguinte, Penélope reinicia a sua tarefa (p. 88):

O conhecimento é pressuposto por limites, e, ao se chegar à verdade do conhecimento, há uma certa satisfação com essa verdade, na qual acontece uma estagnação cognitiva. Em contrapartida, o pensamento vai além da verdade; ele busca o significado das coisas. Ao contrário do pensamento, o conhecimento conhece seu fim. Posto isso, Kant tem toda razão quando assevera que não se pode conhecer a existência de Deus, a imortalidade da alma e a liberdade, pois ambos os conteúdos estão no âmbito do pensamento e não do conhecimento. “O conhecimento manipula, experimenta, demonstra, prova e para. O pensamento vai além, continua no significado, sempre novo e imprevisível” (SOUZA, 1999, p. 89).

O pensar é uma atividade solitária. É uma conversação consigo mesmo. Ao realizar esse ato o homem faz companhia a si mesmo. Dessa forma, Arendt compreende o conceito de “homem” como um conceito no plural, porque entende haver dualidade durante a atividade do pensar. É essa dualidade do “eu que pensa consigo mesmo” que converte esse ato em uma verdadeira atividade, em que o “eu” é tanto o que pergunta quanto o que responde. Para a autora, portanto,

O pensar lida com invisíveis, com representações de coisas que estão ausentes; julgar diz sempre respeito a particulares, a coisas que estão à mão. Mas as duas estão correlacionadas, tal como o estão a consciência (*consciousness*) e a consciência (*conscience*). Se pensar – os dois-em-um do diálogo silencioso – atualiza a diferença no interior da nossa identidade tal como é dada na consciência (*consciousness*) e tem como resultado a consciência (*conscience*) como seu produto derivado, então o julgar, o produto derivado do efeito libertador do pensar realiza o pensar, torna-o manifesto no mundo das aparências, no qual nunca estou desacompanhado e estou sempre demasiado ocupado para ser capaz de pensar. A manifestação do vento do pensamento não é o conhecimento; é a capacidade de distinguir o bem do mal, o belo do feio. E isto, nos raros momentos em que aquilo que se joga está em cima da mesa, pode na verdade impedir catástrofes, pelo menos para o eu (*self*) (ARENDRT, 2011, p. 212).

O pensamento pressupõe-se um colocar-se fora do mundo para pensar o mundo, pois pensar é algo metafísico, ou seja, essa atividade pressupõe um afastamento, um rompimento com o mundo. É um eterno retorno no diálogo com o outro *consciousness*. Se o pensamento é colocar-se fora do mundo, ele não pode produzir resultados objetivados. Por conseguinte, ele situa-se na dimensão do significado, ou seja, sua atividade é livre e desinteressada. A atividade do pensar é única, e não precisa de mais nada além de si mesmo para o seu exercício. Se, por um lado, “um homem generoso” precisa de condições materiais para realizar atos generosos, ou um homem que se domina precisa da oportunidade da tentação, a atividade do pensar independe de motivações ou condições.

Diante do exposto e na tentativa de refletir sobre a necessidade de uma educação reflexiva, partimos do pressuposto de que para ser um bom educador é preciso, antes de tudo, ser um bom conhecedor da condição humana. Pressupomos que um bom conhecedor da condição humana

é aquele sujeito que se interessa em compreender, estudar e refletir sobre a humanidade e as significações que esta produz.

Seria razoável compreender o papel da educação como sendo dar condições para os educandos compreenderem o mundo no qual estão inseridos, suas relações e manifestações? Entendemos que a educação não ensina ninguém a pensar (como um conteúdo de cognição), mas ela pode despertar e propor elementos que determinem e estimulem a reflexão dos estudantes. Em outras palavras, poder-se-ia-enunciar que os novos – as crianças – podem ser estimulados ao pensamento reflexivo à medida que são inseridos ao âmbito escolar, dando-se um tempo das objetivações do mundo para se alçar ao plano das significações, mesmo que estas se desfaçam como se desfaz o rastro de uma canoa.

4 Escola: lugar do pensar com sabedoria

Conjecturamos que educar pressupõe o despertar (da consciência) para o pensamento reflexivo; por isso, o sistema educativo não pode ser espaço para sonambulismos. Se os adultos que assumem a responsabilidade pelos mais novos e pelo mundo, e necessitam estar despertos para o pensamento reflexivo, encontram-se em estado de sonambulismo, a humanidade igualmente pode se encontrar à beira do precipício.

A escola precisa ser compreendida como um espaço e tempo de introdução dos alunos no âmbito dos saberes científicos constituídos e/ou em fase de construção, como também lugar para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. A escola precisa, no entanto, “oferecer conhecimentos e métodos teórico-práticos que permitam aos estudantes compreender melhor a realidade onde estão inseridos e até mesmo outros contextos, construindo uma postura crítica e autônoma diante da vida em sociedade” (DRESCH, 2018, p. 97).

O sonambulismo é uma “interface” do sistema capitalista¹⁰, por isso a importância de a escola ser uma espécie de guardiã dos saberes e do conhecimento, numa perspectiva conservadora (em um sentido não político) para que as novas gerações, ao menos inconscientemente, não venham a cometer as mesmas atrocidades e erros, e se amparem em experiências que não deram certas no passado. Por outro lado, entretanto, a instituição escolar dever dar possibilidades para que os novos tracem seus próprios caminhos. A escola precisa ser o ambiente em que os novos possam exercer o pensar com sabedoria.

Arendt (2011), comentando a respeito do diálogo de Sócrates e Hípias Maior, chama a atenção para a necessidade em adquirir o “hábito de atualizar a consciência” (p. 207). Esse hábito de atualizar a consciência pode ser proporcionado pelos adultos por meio do processo educativo, no qual os novos e os jovens estão inseridos. Segundo a autora, no debate apresentado por Platão sobre Sócrates e Hípias, ao ir para casa Hípias “permanece, um, porque, embora viva sozinho, não procura fazer companhia a si mesmo” (ARENDDT, 2011, p. 207). Diferentemente é o caso de Sócrates, que, quando vai para casa, não está sozinho, está em companhia de si mesmo, “entregue a si mesmo” (p. 207).

A escola, assim o entendemos, é aquele lugar no qual os recém-chegados e os novos são

¹⁰ Assim como o conto do Flautista de Hamelin, narrado pelos irmãos Grimm, o capitalismo conseguiu seduzir e hipnotizar boa parte da sociedade à medida que os clichês e o acúmulo de capital é o que move as pessoas nas suas relações. A valorização do *homo faber* na contemporaneidade limita-se ao mercado de troca. Tudo é uma troca. Como sonâmbulos caminham de lado a outro sem exercer a atividade do pensamento.

inseridos; é o ambiente que oferece tempo e liberdade para aprenderem e para exercerem sua capacidade reflexiva. A instituição escola pode muito bem saciar a sede de conhecimento dos educandos, que poderão vir a usar o conhecimento para outros fins. Já o pensamento, pelo que expomos anteriormente, não é uma atividade que traz resultados objetivos para a sociedade semelhante aos do conhecimento. Por conseguinte, politicamente o pensador fica à margem. Por outro lado, o pensamento converte-se em ação, quando incide no âmbito moral, conforme exemplo de nossa autora:

Quando toda a gente é varrida impensadamente por aquilo que todos os outros fazem ou em que acreditam, aqueles que pensam são expulsos do seu esconderijo porque a sua recusa em tomar parte é conspícua, revela-se que a componente purificadora do pensar (ajuda ao parto socrático, que exhibe as implicações das opiniões não escrutinadas e desse modo as destrói – valores, doutrinas, teorias, e até convicções) é política por implicação. Porque essa destruição tem um efeito libertador sobre uma outra faculdade, a faculdade de julgar, que podemos chamar com alguma razão a mais política das capacidades mentais do homem. É a faculdade que ajuíza de *particulares* sem os subsumir debaixo de regras gerais que podem ser ensinadas e apreendidas até que se convertam em hábitos que podem ser substituídos por hábitos a regras (ARENDRT, 2011, p. 11).

O conhecimento é importante e necessário, mas o mesmo, em si, não cria valores. Somente o pensamento reflexivo produz valores e significado, por isso a importância da escola, que proporciona o ócio para os estudantes. O momento de ócio e de reflexão oferecido pela escola equivale ao que Masschelein e Simons (2014) chamam de momento “mágico”, o que “nos faz pensar”, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça. Nesse momento mágico algo, de repente, deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa *real*, algo que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 26).

O ócio, enquanto tempo livre, é compreendido por Dresch (2018) a partir da distinção entre tempo no sentido de *chronos* e de *kairós*. É salutar essa distinção que o autor faz entre os conceitos e a relação com o pensamento arendtiano no âmbito da educação escolar. Para Dresch (2018, p. 105-106), *chronos* e *kairós*

[...] são compreensões distintas que perpassam toda a vida humana. Existe um tempo cronológico no qual todos estão inseridos e que orienta a convivência diária. Ele diz respeito ao nosso calendário, horário, regime de trabalho, dias letivos, etc. Em meio ao *chronos*, há o *kairós*, o momento oportuno para a realização de propósitos, ações e experiências únicas; é o “tempo” inaugural possível dentro do próprio “tempo”. Ambos coexistem e são concebidos, aqui, em sua correspondência.

Na sequência, relacionando *chronos* e *kairós* com o pensamento de Arendt, o autor complementa:

[...] o tempo cronológico pode ser relacionado ao “mundo aparente”. Embora esta expressão tenha sido interpretada, ao longo da tradição filosófica ocidental, numa conotação negativa, Arendt reflete o conceito de aparência ou o verbo aparecer sob outra perspectiva. As aparências, para a autora, são o campo de manifestação dos seres humanos e a possibilidade de compreensão das questões a eles relacionadas. A faculdade espiritual também está vinculada às realidades sensíveis e ordinárias, manifestadas no dia a dia das pessoas. A tentativa de definir o que é um livro ou compreender o conceito de liberdade, por exemplo, são atividades abstratas, porém, inseparáveis das percepções humanas. A definição e

o entendimento das palavras “livro” e “liberdade”, por mais abstratos que possam ser, só são em relação às aparências percebidas e refletidas (DRESCH, 2018, p. 106).

Trazemos novamente a contribuição de Masschelein e Simons (2014), que, em seu posicionamento em defesa da escola, nos ajudam a compreender a emergência do *kairós* no interior de *chronos*, constituindo-se no *momento mágico* escolar:

Esse é o acontecimento mágico da escola, o *movere* – o movimento real – que não deve ser rastreado até uma decisão individual, escolha ou motivação. Enquanto a motivação é uma espécie de caso pessoal, mental, o interesse é sempre algo fora de nós mesmos, algo que nos toca e nos leva a estudar, pensar e praticar. Levamos para fora de nós mesmos. A escola se torna um tempo/espaço do *interesse* – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira *comunicação* é possível. Sem um mundo, não há interesse nem atenção (p. 26).

Brayner (2008), autor que postula uma ideia de escola na ótica arendtiana, a imagina como espaço em que falar, pensar e julgar constituam-se em possibilidade para que o estudante “torne-se alguém”; em que o se tornar alguém venha a acontecer no espaço público; uma escola que permita a cada um aparecer com “sua palavra e com sua possibilidade de ação” (p. 31). É sobre esse “tornar-se alguém” que compreendemos a escola enquanto espaço de formação e lugar propício a desenvoltura do pensar sábio.

Quando pressupõe a escola como “lugar para tornar-se alguém”, Brayner não se refere à lógica do capital, nem mesmo do mercado de trabalho – para o qual a escola se reduz a um laboratório de reprodução em massa de profissionais –, mas aporta-se na perspectiva arendtiana, em que a instituição possa fazer surgir o novo em um mundo construído pelos mais velhos; uma escola, portanto, que seja como um berço para o pensamento reflexivo, partindo da compreensão de que “o pensar pode ser estimulado” (ARENDT, 2011, p. 190).

Ousamos, aqui, transferir a analogia utilizada por Arendt direcionada a Sócrates – como moscardo, a parteira e aranha-elétrica – para a educação, imaginando seus possíveis desdobramentos. Assim como Sócrates, a educação precisa ser igual a um moscardo (inseto) que “sabe como picar os cidadãos que, sem ele, adormeceriam imperturbados para o resto das suas vidas” (ARENDT, 2011, p. 190). Sócrates é quem desperta os cidadãos do sonambulismo da irreflexão; desperta os cidadãos com um único objetivo, simplesmente parar para pensar. Assim como no caso de Eichmann, o não pensar pode ser um perigo para a vida. A educação precisa ser esse moscardo para os educandos.

O segundo exemplo refere-se à parteira. Sócrates denomina-se estéril, mas sabe como ajudar o parto dos pensamentos dos outros. Estéril, Sócrates tem, porém, “o conhecimento técnico de uma parteira e pode decidir se a criança é uma verdadeira criança ou um mero ovo não fecundado de que é preciso limpar o portador” (ARENDT, 2011, p. 190). Geralmente, em nosso imaginário, a parteira apresenta-se como uma senhora de idade. A instituição escola é essa parteira (velha a serviço do novo) que há séculos tem sido instituída pela sociedade.

Como chamamos a atenção no decorrer do texto, quando nos referimos à responsabilidade da escola esta deveria ter a “habilidade técnica” (exercício de curadoria inerente à profissionalidade que não se limita ao fazer técnico instrumental) para reconhecer aonde se encontra a vida. Os

projetos que são contra a vida devem ser apartados da escola e da sociedade. Pensar e refletir é um modo que a escola tem de transformar a lacuna entre o passado e o futuro num espaço e tempo de encontro e de continuidade; é um espaço de “torna-se alguém”, de serem visíveis.

O exemplo da aranha-elétrica talvez é o mais adequado para se relacionar com a educação à medida que ela deixa todos paralisados. O estado de perplexidade diante da eletricidade é semelhante ao coçar de cabeça que Masschelein e Simons (2014) chamam de momento “mágico”. A escola precisa ser, para os estudantes, um espaço que os faz pensar, os convida a pensar ou os faz coçar a cabeça diante da perplexidade do pensamento. Em meio às dificuldades que temos em indignar-nos com as coisas mais vis e de admirar-nos das coisas mais simples, “ser como uma aranha-elétrica é buscar, coerentemente, tanto a indignação como a admiração. Nossos sentimentos parecem buscar sempre novas emoções para o êxtase enquanto ficamos impassíveis diante de escândalos e monstruosidades” (SOUZA, 1999, p. 96). Invocamos, contudo, estas metáforas por acreditar, mesmo que sejam apenas apostas, em uma escola que se constitua em uma espécie de berçário para o pensamento reflexivo.

Por fim, diante do exposto até aqui, compreendemos a escola como aquele “lugar sagrado” (sacralidade laica) para o pensamento. Embora cientes do limite e da incerteza do resultado, afinal é “a incerteza do futuro” que “torna miserável a vida humana”, lembrando, também, que “o perigo é inerente a todas as obras e feitos”, pois “ninguém sabe como resultará uma coisa começada” (ARENDT, 2011, p. 183), mesmo assim vale continuar na aposta de uma escola como estimuladora do pensamento reflexivo, ainda que haja sempre a possibilidade do fracasso, posto que da sua ausência já sabemos no que resulta.

Não se trata de fomentar o que costumeiramente se denomina “pensamento perigoso”, pois, de acordo com Arendt, “O pensamento é igualmente perigoso para todos os credos e, por si mesmo, não dá origem a nenhum novo credo” (ARENDT, 2011, p. 195), lembrando que, do ponto de vista histórico, a sociedade e a vida em si do homem são narrativas, e só ao fim da narrativa, quando tudo está acabado, pode-se dizer tudo sobre o que ela foi. “Marcada por um começo e, por um fim, a vida humana só se torna completa quando acaba na morte; a morte não se limita a terminar a vida, também lhe confere uma plenitude silenciosa, arrebatada do fluxo incerto a que todas as coisas humanas estão sujeitas” (ARENDT, 2011, p. 183). Em mais uma dívida com nossa autora, podemos afirmar que, embora a morte seja nossa sina de seres finitos, viemos ao mundo para começar.

Referências

ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARENDT, H. **A vida do espírito**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. V. II: Querer.

ARENDT, H. **A vida do espírito**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. V. I: Pensar.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva,

2014.

BRAYNER, F. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

DRESCH, O. I. “**Para que serve servir?**”: a educação escolar à luz do pensamento de Hannah Arendt. Ijuí: Editora Unijuí, 2018.

CORREIA, Adriano. Apresentação. *In*: ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

HOUZEL, S. H. **Neurociências**: contribuições para aprendizagem. [S.l.]: Atta, 2019.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VOfmQICpGmI>. Acesso em: 9 mar. 2022.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, M. G. Educar para o pensamento: uma reflexão a partir de Hannah Arendt. **Perspectiva**, v. 17, n. 31, p. 83-97, jul./dez. 1999.