

A IMPORTÂNCIA DO PENSAR E DO COMUNICAR NA EDUCAÇÃO: reflexões à luz de Hannah Arendt

The importance of thinking and communicate in education: reflections in light of Hannah Arendt

Jenerton Arlan Schütz¹

Qual é o objeto de nosso pensar? A experiência. Nada mais! E se perdermos o solo da experiência, então nos deparamos com todo tipo de teorias. (Hannah Arendt)

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre a atividade de pensar e sua relevância para a educação, bem como a sua relação com o sentido do comunicar no âmbito educacional, a partir das reflexões de Hannah Arendt. Trata-se de um estudo baseado na pesquisa bibliográfica. Não obstante, é fundamental que a escola não se esqueça da importância da atividade do pensar e do comunicar que influenciam na singularidade, pluralidade e na nossa atitude frente ao mundo.

Palavras-Chave: Educar. Pensar. Comunicar.

Abstract: This article aims to present reflections on the activity of thinking and its relevance for education, as well as their relationship with the sense of communication in the educational field, from the reflections of Hannah Arendt. This is a study based on literature. Nevertheless, it is essential that the school does not forget the importance of the activity of thinking and communicating that influence the uniqueness, plurality and our attitude towards the world.

Keywords: Educating. Thinking. Communicating.

Introdução

Vivemos numa sociedade em que informação e tecnologia se tornam cada vez mais importantes, há uma enorme preocupação por parte da escola em buscar acompanhar o que denominamos de progresso científico e tecnológico. Conhecimentos da geração denominada “mais velha”, se mostram frente aos “mais novos”, em alguns casos, como conhecimentos obsoletos e que pouco têm a oferecer e contribuir em um mundo que está em constante mudança².

Assim, quando a nossa relação com o mundo, seja ela com o presente ou com o passado, não nos é simplesmente dada, precisamos identificar o que nós queremos apresentar aos recém-chegados, quais são as experiências, fatos, acontecimentos e pensamentos que possuem sentido e significado para nós, e que podem ser ressignificados pelos nossos alunos.

No entanto, é necessário indagarmos também sobre aquilo que não faz sentido para

¹Graduando de Sociologia e graduado em História pela UNIASSELVI, Pós-Graduado em Metodologia de Ensino de História pela mesma instituição, Professor da Rede Pública de Ensino/SC, e aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Mestrado, na UNIJUÍ – Ijuí/RS, bolsista TAXA CAPES. E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

²Os fundamentos, a centralidade e a universalidade cedem lugar à arbitrariedade das combinações, à fragmentação das formas, ao disfarce e às máscaras, tudo se reduzindo a jogos de espelhos. Neutralizam-se as esperanças num contentamento superficial, sem grandes ganhos ou perdas de uma vida desprovida de eixo que a ordene, condenada a ilusões que a ninguém mais iludem. Tudo se torna indiferente num mundo onde nada mais faz sentido (MARQUES, 1993).

nós, como os acontecimentos incompreensíveis (barbaridades), e o que nós fazemos para nos reconciliar com este mundo, mesmo que este não seja como queiramos, devemos nos entender com ele. São os fatos que apresentam sentido e significado para nós que devemos apresentar aos recém-chegados, para opor à crescente ausência de sentido e referência, ou nos confrontamos de novo “com os problemas elementares da convivência humana” (ARENDDT, 2013, p. 187).

Não obstante, uma maneira que temos para estabelecer um vínculo com este mundo é a atividade do pensar. O pensar é o que nos permite buscar significados e sentidos, o qual em outras esferas de nossa existência não é possível, ou não temos espaço e nem tempo. Nossa capacidade de relacionamento com os demais e a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por aquilo que nos é comum depende da nossa retirada temporária do mundo e do encontro com nós mesmos, ainda que isso não ocorra de forma imediata. Portanto, distanciamos-nos do mundo para buscar a compreensão da nossa experiência nele, lembramos os acontecidos e perguntamos qual é o sentido de tudo isso.

Para a educação não basta apenas pensar sobre os acontecimentos e experiências que nos rodeiam, é preciso comunicar o que pensamos. É a partir do comunicar que entramos em contato com o pensar de outras pessoas, e é esse momento em que nossos alunos/recém-chegados são desafiados a pensar por conta própria, ou seja, começam a se indagar sobre a sua relação com os acontecimentos, com as demais pessoas e as coisas.

A atividade do pensar e sua relevância para a educação

A triste experiência que Hannah Arendt³ teve com os regimes totalitários, que procuravam suprir a liberdade e as identidades das pessoas, não fez com que ela desistisse de pensar e procurar novos caminhos para um mundo que consigam garantir fundamentalmente a manifestação da liberdade humana.

Um momento que marca a sua vida é a experiência com os regimes totalitários e principalmente a indignação com intelectuais alemães, entre eles, Heidegger, que não se posicionou contra o regime Nazista e, se não fosse o suficiente, ele e vários outros intelectuais ainda produziram teorias extraordinárias sobre a ideologia nacional-socialista. Isso foi assustador para Arendt, pois mostrou o quanto é capaz um pensamento que despreza as experiências reais.

Na entrevista concedida em 1964⁴, ela apresenta os intelectuais que se “uniformizaram” (*sich gleichgeschaltet haben*) diante o regime de Hitler, “[...] a respeito de Hitler eles tiveram ideias: em parte, coisas extremamente interessantes. Muito fantásticas e interessantes [...] e coisas que ficam muito acima do nível comum. Pra mim, isso era grotesco” (ARENDDT, 1976 apud ALMEIDA, 2011, p. 148).

Na mesma ocasião, Arendt (1993, p. 5) se recusa a ser chamada de filósofa, pois,

Minha profissão, se é que se pode chamar assim, é a teoria política [...]. Para mim, o importante é compreender. Escrever é uma questão de procurar essa compreensão [...] o importante é o processo de pensar. Se consigo expressar de modo razoável meu processo de pensamento por escrito, isso me deixa satisfeita.

³Hannah Arendt nasceu em 1906, em Hannover, na Alemanha. De uma família judia, experienciou os horrores do totalitarismo nazista e stalinista, o qual serviu de pano de fundo para suas reflexões, por meio das quais intitulou-se teórica política. Foi muito influente para o pensamento político do século XX, contribuindo até os dias atuais.

⁴Entrevista com Günter Gaus, no programa TV alemã *Zur Person* (Sobre a pessoa), publicada com o título, O que permanece? Permanece a língua materna (ARENDDT, 1976).

Arendt dedica-se, na última fase de sua vida – mais precisamente na década de 1970 –, a um tema filosófico denominado de: as faculdades do espírito, atividades realizadas no momento em que se está só e invisíveis aos olhos do mundo.

Uma experiência ocorrida em 1961, quando Arendt assiste ao julgamento de Adolf Eichmann, nazista que foi um dos principais responsáveis pela “solução final”⁵. Hannah Arendt é enviada pela revista *New Yorker* para acompanhar esse julgamento e escreve um relatório que posteriormente é publicado como livro, denominado *Eichmann em Jerusalém*. A partir desse momento, Arendt volta seu olhar ao ser humano no singular, mas sem se esquecer que ele existe sob condição de pluralidade. “É no momento em que se chega ao indivíduo, e a pergunta a ser feita não é mais: Como esse sistema funciona?, mas: Por que o réu se tornou funcionário dessa organização?” (ARENDR, 2004, p. 121).

No decorrer do julgamento, Arendt se indaga como um ser humano pôde ser capaz de cometer tais monstruosidades. Ela se surpreende por Eichmann ser uma pessoa comum, para Arendt (2004) não havia maldade naquela pessoa que apenas tinha cumprido sua função. Contudo, o que realmente chamou a atenção de Arendt foi a incapacidade de Eichmann refletir sobre o acontecido e de pensar sobre o significado de seus atos.⁶

Tudo isso leva Arendt (1993, p. 6-7) a se perguntar:

Será possível que o problema do bem e do mal [...] esteja conectado com a nossa faculdade de pensar? [...] seria possível que a atividade do pensamento como tal [...] estivesse dentre as condições que levam os homens a se absterem de fazer o mal, ou mesmo que ela realmente os “condicione” contra ele?

A partir da experiência com Eichmann, podemos perceber que, apesar de o pensamento se localizar fora do mundo, ele é fundamental para a nossa ação no mundo, assim, o olhar e a preocupação da autora se voltam para as atividades do espírito. Uma das principais preocupações da autora se refere a essa atividade do pensamento, que é exercida em um distanciamento do mundo, mas ao mesmo tempo precisa assumir a responsabilidade por ele e se relacionar com ele. Assim, como respondemos ao mundo não só “[...] a partir das nossas ações, mas também em nossa reflexão?” (ALMEIDA, 2011, p. 151).

Para a autora, é necessário se distanciar temporariamente do mundo e dos outros para permanecer, por um momento na presença de nós mesmos, essa é a atividade do pensar. A retirada do mundo das aparências é essencial para o pensamento (ARENDR, 1993). O pensar parte da experiência concreta, mas necessita distanciar-se da experiência para submetê-la à reflexão, ou segundo Arendt, precisamos “parar para pensar”⁷.

No momento em que estamos sozinhos⁸, é possível exercer um diálogo entre eu e eu mesmo (ARENDR, 1993), esse modo de nos retirarmos do mundo, diz respeito à “[...] condição paradoxal de um ser vivo que [...] tem [...] a habilidade de pensar, que permite ao espírito reti-

⁵Termo nazista que se referia ao extermínio dos judeus.

⁶Ainda em relação aos nazistas, para cometer atrocidades, foram capazes de aplicar tecnologias e conhecimentos avançados, ou mesmo produzir conhecimentos novos, mas foram incapazes de refletir sobre aquilo que estavam fazendo (ALMEIDA, 2011).

⁷“Nunca um homem está mais ativo do que quando nada faz, nunca está menos só do que quando a sós consigo mesmo” (ARENDR, 1993, p. 5). Cabe aqui ainda a relação com os regimes totalitários, os quais, não pensaram, já que não pararam para se perguntar sobre o sentido e o significado do que estavam fazendo, isso para com as vítimas e com o mundo.

⁸“Sempre que pensamos, interrompemos qualquer outra coisa que poderíamos estar fazendo [...]” (ARENDR, 2004, p. 170). A autora diferencia o estar só (apesar de estar sozinho, estou na companhia de mim mesmo), da solidão (experiência de abandono, o que foi a essência do totalitarismo) (ARENDR, 2004).

rar-se do mundo, sem jamais poder deixá-lo ou transcendê-lo” (ARENDR, 1993, p. 36).

Ademais, o pensar é o que nos permite buscar significados e sentidos, o qual em outras esferas de nossa existência não é possível, ou não temos espaço e nem tempo. Nossa capacidade de relacionamento com os demais e a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por aquilo que nos é comum depende da nossa retirada temporária do mundo e do encontro com nós mesmos, ainda que isso não ocorra de forma imediata. Portanto, distanciamos-nos do mundo para buscar a compreensão da nossa experiência nele, lembramos os acontecidos e perguntamos qual é o sentido de tudo isso.

Para Almeida (2011, p. 155),

Qual seria a importância dessa faculdade do espírito que não é (apenas) um meio para produzir ou adquirir conhecimentos e habilidades, nem planejar ações e que não produz resultados diretamente úteis para nosso dia a dia e que, apesar disso, é constitutiva para nós enquanto seres humanos?

Para essa pergunta, Arendt nos apresenta uma resposta clara: a importância do pensar não reside nos resultados que produz, mas na própria atividade do pensar.

[...] a necessidade de pensar jamais pode ser satisfeita por *insights*⁹ supostamente preciosos de ‘homens sábios’. Essa necessidade só pode ser satisfeita pelo próprio pensamento, e os pensamentos que ontem tive irão satisfazer essa necessidade, hoje, apenas porque quero e porque sou capaz de pensá-los novamente (ARENDR, 1993, p. 69).

Ainda para a autora, o pensamento seria como o mito de Penélope, no qual “O pensamento é como a teia [...], desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior” (ARENDR, 1993, p. 69). É o pensar que para Arendt importa mais do que os pensamentos, a atividade é mais importante que os resultados. A atividade do pensar é invisível e seus resultados visíveis, embora mostrem algo do pensar, não são iguais à atividade que antecede esse resultado.

Buscar compreender essa experiência do pensar que está escondida por trás de seus resultados é um dos caminhos que Arendt busca escolher para abordar essa atividade que é invisível. O problema, porém, reside no fato de “[...] que poucos pensadores nos disseram o que os fez pensar, e um número ainda menor se deu ao trabalho de descrever e examinar a sua experiência de pensar” (ARENDR, 2004, p. 236).

Assim, Arendt busca, de alguma maneira, investigar o que fez essas pessoas pensarem. Qual era a relação do pensar com o mundo? Entre os pensadores, estão aqueles que conviveram com a autora, como seus professores Heidegger e Jaspers, mas também Platão, Kant e principalmente Sócrates. Temos, por um lado, experiências da atividade do pensar de forma mais dialógica e com ligação ao mundo (Sócrates e Jaspers), pelo outro, experiências do pensar na singularidade, como Heidegger e Platão.

A ideia de pensar dialogicamente parece algo importante, porém Arendt afirma também que só se pensa estando só. Em Platão e Heidegger, encontramos a aproximação para com a atividade espiritual, mas ambos estão dispostos a não expor seu pensamento “[...] à pluralidade de opiniões e experiências” (ALMEIDA, 2011, p. 160).

Contudo, Arendt (2003) não se inspira apenas nesses filósofos para investigar a atividade do pensar. Em seu livro *Homens em tempos sombrios*, ela apresenta sujeitos que considera

⁹Seriam subprodutos incidentais do próprio pensamento.

exemplo do que seria pensar e agir, escritores, narradores e poetas como, Wystan H. Auden, Bertold Brecht, Tania Blixen e Lessing, entre outros.

Todas as pessoas, em princípio, têm a capacidade de pensar. Essa reflexão não depende de conhecimentos, aptidões, inteligência ou alguma instrução, ocorrendo em todas as ciências ou no ensino. O pensar assim ocorre na vida diária de qualquer um e,

[...] pode surgir a partir de qualquer ocorrência; está presente quando eu, depois de observar um incidente na rua ou me ver implicada em alguma ocorrência, começo [...] a considerar o que aconteceu, contando o fato a mim mesmo como uma espécie de história, preparando-o [...] para sua subsequente comunicação aos outros, e assim por diante (ARENDDT, 2004, p. 158).

Ainda para Arendt (1993, p. 13), voltando-se para as ciências, “Seja como for, o assunto não pode mais ser deixado aos ‘especialistas’, como se o pensamento, à maneira da alta matemática, fosse monopólio de uma disciplina especializada”.

Nesse sentido, Arendt (2004) se pergunta para onde nos voltamos quando buscamos as experiências do pensar? Ou ainda, o “todo mundo”, de quem exigimos a atividade do pensar, não escreve livros e tem coisas mais urgentes para fazer.

Seu olhar recai sobre Sócrates¹⁰, no momento em que lhe faltam testemunhos e ele, diferente de outros pensadores, seria um modelo de pensador, pois não desejava transmitir respostas, mas procurava “compreender o mundo e queria fazer pensar” (ALMEIDA, 2011, p. 162). Ainda sobre Sócrates, Arendt (2004, p. 236) mostra que o fato dele,

[...] nunca tenha experimentado formular uma doutrina que pudesse ser ensinada ou aprendida. [...] proponho usar como nosso modelo um homem que realmente tenha pensado sem se tornar um filósofo, um cidadão entre os cidadãos, alguém que não tenha feito ou reivindicado nada além daquilo que, na sua opinião, todo cidadão devesse fazer e tivesse direito a reivindicar. Vocês terão adivinhado que pretendo falar de Sócrates.

Assim, há um princípio ao qual Arendt não abre mão: o ato de refletir sobre as experiências. O pensar é “[...] vivo quando delas se alimenta, e morto quando começa a girar apenas em torno de si mesmo” (ALMEIDA, 2011, p. 164). Portanto, o que os mais diversos “modelos” de pensamentos tiveram em comum é justamente a procura de compreender o significado de nossas experiências.

Uma atividade que não tem um fim e que nos instiga a prosseguir a procurar respostas para as questões que só podemos receber respostas provisórias. Essa busca está intrinsicamente ligada a nossa capacidade de assumirmos a responsabilidade pelo mundo, pois, somente quando o mundo onde nós estamos e tudo o que acontece nele faz algum sentido para nós, ele deixa de ser um lugar inóspito e passa a ser a nossa casa, que precisa de nós para ser organizada, transformada, reformada e conservada.

A preocupação da educação está justamente na relação entre a instabilidade do pensar e a continuidade do mundo, no qual precisamos familiarizar os novos a partir do seu legado, mesmo com a perda da tradição, ainda existe alguma coisa que necessita e merece ser preservada do esquecimento. Portanto, conhecer o mundo é parte fundamental da educação, pensar sobre o mundo também é refletir sobre os conhecimentos que fazem parte dele. Assim, “[...] à medida

¹⁰Em seus diálogos, é possível comprovar que o pensamento não produz resultados, além de não nos apresentar nenhum saber que se possa acumular. O que o pensamento faz é questionar, analisar e perpassar cada coisa, seja um fato ou uma pessoa que se apresenta diante de nós, porém toda esta atividade não nos deixa nenhum resultado.

que os alunos se familiarizam com os saberes e as práticas desse espaço comum, tornar-se-ão capazes de assumir sua responsabilidade por ele” (ALMEIDA, 2011, p. 38). Portanto, conhecer o mundo não significa apenas ter acesso às informações sobre ele, pois, para isso, não precisaríamos da escola hoje. O papel do educador é o de ser o mediador entre o mundo e os jovens. Para Almeida (2011), é ir além de um “abrir portas”, que poderia ser feito pelo professor de modo mecânico e até indiferente.

Seu papel de mediador lhe exige uma responsabilidade dupla¹¹, ser responsável pela educação de seus alunos, mas também assumir a responsabilidade pelo mundo. Assim, o professor não apenas apresenta, mas também representa o mundo diante dos recém-chegados.

Para Carvalho (s.d., p. 17)¹²,

O acolhimento dos novos no mundo pressupõe, pois, um duplo e paradoxal compromisso do professor. Por um lado, cabe-lhe zelar pela durabilidade do mundo de heranças simbólicas no qual ele inicia e acolhe seus alunos. Por outro, cabe-lhe cuidar para que os novos possam se inteirar, integrar, fruir e, sobretudo, renovar essa herança pública que lhes pertence por direito, mas cujo acesso só lhe é possível por meio da educação.

Uma das conclusões que Arendt faz em seu ensaio, é que

[...] a função da escola é ensinar às crianças o mundo como ele é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (ARENDR, 2013, p. 246).

Ainda segundo Morandi (2002, p. 39),

Há de se preservar a vida da criança - que ao nascer é frágil, impotente, desamparada - e cuidar de sua inserção na realidade sócio-histórica-cultural que a espera e, ao mesmo tempo, preservar o mundo, transmitir a tradição, as heranças culturais no sentido de garantir a continuidade do mundo.

Como representante do mundo, é tarefa do professor proteger e conservar, mostrando sua relevância para os novos. “Se sua qualificação consiste em seu conhecimento, sua autoridade frente aos recém-chegados reside nesse ofício de representante que o autoriza a introduzi-los neste lugar” (ARENDR, 2013, p. 239). É importante ressaltar que é o lugar que o professor ocupa e sua tarefa específica que conferem a autoridade¹³, que não se estende a outras esferas que vão além da escola.

Não obstante, para os recém-chegados, que, na escola, se encontram nesse processo de conhecer o mundo, a aquisição dos saberes pode, assim, estar voltada/relacionada à reflexão sobre o seu significado.

¹¹Aquele que educa precisa proteger o mundo contra as crianças e as crianças contra o mundo. Nesse sentido, educar significa resguardar “o velho contra o novo, o novo contra o velho” (ARENDR, 2013, p. 242).

¹²A crise na educação como crise da modernidade, Educação, v. 4, p. 21.

¹³É importante destacar que Arendt distingue autoridade de certas formas de força e/ou violência. Mesmo que em ambos os casos podemos falar de uma relação hierárquica e de obediência, aquele que obedece ao mais forte o faz por medo ou por ser forçado fisicamente a obedecer, enquanto aquele que obedece à autoridade o faz por consentimento. (ARENDR, 2013, p. 129). Nesse sentido, o professor pode constituir uma autoridade frente ao aluno, “[...] se ambos reconhecem a legitimidade do mundo comum e a necessidade de sua continuidade” (ALMEIDA, 2011, p. 39).

Não podemos, no entanto, nos equivocarmos e querer classificar as disciplinas escolares que promovem o conhecimento e as que fomentam o pensamento, como, por exemplo, química somente envolve conhecimentos e filosofia somente pensamentos. “Em maior ou menor grau, [...] todo assunto exige algum tipo de conhecimento dos alunos, como também [...] sejam instigados a indagar-se sobre o seu possível significado ou a falta dele” (ALMEIDA, 2011, p. 184).

Assim, o conhecimento das disciplinas, a aquisição e produção desses conhecimentos, exigem a escolha dos alunos que dependem do pensamento e de nosso lugar no mundo e buscar compreender de que modo eles nos dizem respeito.

Não devemos submeter as relações pedagógicas e os conteúdos curriculares à “tirania da verdade”, pois estaríamos colocando em perigo os aspectos de um pensar que “vai além dos limites do conhecimento” (ALMEIDA, 2011, p. 45).

Ademais, convidar os recém-chegados para essa atividade do pensar é um desafio para a educação. Vivemos em um tempo marcado pela “solidão”, inabilitando a capacidade do pensar e significar o mundo, propiciando assim a banalidade. Educar para a atividade do pensar e ressignificar o mundo que habitamos é uma urgência.

Educar para a atividade do pensar requer a possibilidade nas nossas relações escolares, nas salas de aula e atitudes que possibilitem o que Arendt considera: “*estar só*” para o diálogo do “eu” consigo mesmo.

Toda conversa realizada dialogicamente – professor/aluno, aluno/texto, alunos/alunos – deve conduzir ao silêncio, deve instigar os alunos para o diálogo consigo mesmo, ou seja, toda atividade realizada deve propiciar no educando uma reflexão, significação pessoal e interna.

A atividade do pensar é assim, interrompe todas as nossas atividades, nos deixa inseguros no momento em que duvidamos sobre coisas que antes nos propiciavam uma segurança irrefletida. Educar para a atividade do pensar requer a quebra da continuidade, ou seja, requer uma ruptura no mundo cotidiano para poder se reconciliar com ele em um novo significado.

A abertura e a imprecisão são características essenciais da atividade do pensar, sendo que estas precisam ser assumidas e necessárias para a prática educativa. Os conhecimentos são fundamentais, porém, como já afirmamos, educar para a atividade do pensar, como essência, a abertura e a imprecisão, é uma urgência.

Portanto, a possibilidade de estabelecer um significado, uma relação com esse lugar e principalmente com sua memória, depende, em grande parte, da atividade do pensar, a reflexão sobre o mundo, seus acontecimentos, a indagação sobre seu significado e a busca de fazer dele a nossa casa.

Sabemos da dificuldade que temos em indagar-se hoje, com coisas mais vis, e poder admirar-se das coisas mais simples, não acreditamos que uma proposta de educar para a atividade do pensar possa ser a solução para o fim da banalidade do mal, não consideramos também, que essa proposta possa ser facilmente utilizada nas disciplinas escolares. O que desejamos é indicar algumas posturas que podem contribuir para a atividade do pensar nas escolas, posturas que podem ser usadas por todos.

Estamos firmes que essa atividade do pensar deve ser atribuída a todos, e não somente para alguns, como afirma Arendt (1993), uma vida sem pensamento é possível, mas fracassa quando faz desabrochar a sua própria essência – ela não é somente sem sentido, como também não é totalmente viva, e homens que não pensam são como sonâmbulos.

Ainda, em outras palavras,

[...] pensar e estar completamente vivo são a mesma coisa, e isto implica que o pensamento tem sempre que começar de novo; é uma atividade que acompanha a vida e tem a ver com os conceitos como justiça, felicidade e virtude, que nos são oferecidos

pela própria linguagem, expressando o significado de tudo o que aconteceu na vida e nos ocorre enquanto estamos vivos (ARENDDT, 1993, p. 134).

Educar para a atividade do pensar é fazer nos despertar do sono da irreflexão, tirar nossas opiniões vazias e irrefletidas, para indagar-se e admirar-se com o início de um diálogo interno.

Assim, pensar é fazer lembrar e buscar a reconciliação, é por meio dele que aceitamos que o mundo está “fora dos eixos”, que é *nosso* e que, portanto, nós somos responsáveis por ele e por nós, isto é, precisamos constantemente consertá-lo e renová-lo.

Segundo Fensterseifer (2005, p. 158) “[...] pertencemos e somos responsáveis [...] pela introdução dos jovens neste mundo, o qual, por estar em constante mudança, apresentará sempre novos desafios às novas gerações”.

A educação comprometida com a atividade do pensar precisa introduzir a criança no mundo humano e deve contribuir para a capacidade de reflexão do próprio aluno, já que este não é capaz somente de adquirir conhecimentos, mas também de pensar e compreender as experiências humanas no mundo e refletir sobre seus significados.

A importância do comunicar na educação

É verdade: a narração de histórias contém um sentido, sem cometer o erro de nomeá-lo. (Hannah Arendt)

Pensar, segundo Arendt (1993), é buscar o sentido. Mas, o que é o sentido? Na concepção arendtiana, não existe um *eu* prévio no mundo, mas apenas um *eu* que se relaciona com o mundo. A pessoa é alguém apenas na relação com os outros, logo, é na interação que surge o sentido.

O sentido pode se revelar nas histórias, pois é nas histórias que temos o elemento pessoal, são as histórias que nos contam de pessoas, de palavras, de preocupações, de feitos, de acertos e erros, em suma, de suas experiências no mundo, é nas histórias que tudo isso entra em contato com todas as pessoas.

Ao contarmos uma história, o sentido pode surgir de modo imediato, “[...] pela experiência pessoal que a história narra” (ALMEIDA, 2011, p. 204). É na história que conseguimos perceber e reconhecer as nossas preocupações, as nossas tristezas, alegrias e as nossas lutas.

Dessa forma, o sentido surge quando estabelecemos relações intersubjetivas, é a partir do comunicar que as experiências humanas dão testemunho, e os novos podem se reconhecer e assim são desafiados a pensar sobre o seu papel no mundo, logo, “ter linguagem significa ter mundo” (MARQUES, 1993, p. 92).

“Os homens, seres pensantes que são, têm a necessidade de comunicar os seus pensamentos” (ARENDDT, 1993, p. 77). Assim, a história, compreendida como uma experiência narrada, representa uma possibilidade de compartilharmos as nossas reflexões, e nos fazer pensar, pois quando ouvimos ou lemos uma história, nos retiramos do mundo para nos ocupar “[...] com coisas ausentes no tempo e espaço” (ALMEIDA, 2011, p. 215).

O ensaio de Walter Benjamin: “O narrador”, nos apresenta algumas reflexões, mesmo que indiretamente, para o âmbito da educação. Narrar, segundo Almeida (2011 apud BENJAMIN, 1977, p. 439), “é a capacidade de comunicar experiências” (*das Vermögen Erfahrungen auszutauschen*).

Assim, “Benjamin trata da possibilidade de trazer um sentido, em forma de história, para o *espaço-entre*, um sentido que é de difícil apreensão e, no entanto, fundamental para a tarefa educativa” (ALMEIDA, 2011, p. 215). A narração está carregada daquilo que Arendt chama de

sentido, ou seja, uma forma de compreendermos os acontecimentos e experiências do mundo.

Essa capacidade de comunicar é fundamental para a educação¹⁴, a relação do narrador com o professor é clara, ou seja, o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, entre o mundo e os novos, precisa se identificar com aquilo que comunica. E quando aquilo que ele comunica faz sentido para ele, passa a fazer sentido para os alunos, e assim percebem que isso tem a ver com eles.

Contudo, “[...] só podemos contribuir para o pensar se não comunicamos sabedorias prontas” (ALMEIDA, 2011, p. 216): “Cada nova geração, cada novo ser humano, quando se torna consciente de estar inserido entre um passado e um futuro infinito, tem que descobrir e traçar diligentemente, desde o começo, a trilha do pensamento” (ARENDRT, 1993, p. 158).

“O narrador” começa apresentando a volta de soldados da Primeira Guerra Mundial, sendo que não eram mais ricos e sim mais pobres em experiência comunicável. Assim, os acontecimentos deixaram de ser histórias humanas, pois os homens já não desempenham nenhum papel neles. Sobrou apenas o “frágil e minúsculo corpo humano”, que está jogado em um “campo de forças de torrentes e explosões” (BENJAMIN, 1986, p. 198).

Assim, Benjamin nos alerta que, num mundo sem sentido, incapaz de estabelecer relações com os outros e com os acontecimentos, nós perdemos a capacidade de narrar alguma história e também de agir. “a arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1986, p. 197). Se o diálogo é negado, compromete, dessa forma, qualquer possibilidade de construir um processo humano que supere a situação atual em que nos encontramos (HABERMAS, 1998). Desse modo, não podemos desistir das histórias, ou, segundo Arendt, não podemos abrir mão de uma atividade responsável em relação ao mundo.

O professor pode comunicar e compartilhar com seus alunos as experiências que fazem sentido para ele. As histórias não são relevantes por si mesmas, mas pelo fato de serem significativas para os mais velhos, podem ser ressignificadas pelos novos a partir do diálogo constante.

Para Bouffleuer (1991, p. 119), existem momentos, “[...] em que o mestre escuta o discípulo, respeitando-o no que tem de novo e criador, como também, há um momento em que o discípulo escuta o mestre, buscando aprender o legado que ele tem a transmitir”.

Segundo Marques (1993, p. 108) “A educação é o alargamento do horizonte, cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens. Nela, pessoas e grupos [...] confrontam-se no diálogo”.

Segundo Arendt (1993, p. 141-42) “[...] antes de conversar comigo mesmo, converso com os outros [...] e então descubro que eu posso conduzir um diálogo não apenas com os outros, mas também comigo mesmo”.

Não obstante, o professor deve se revelar na ação educativa, instigando os alunos a buscarem de maneira singular a relação com o mundo, não trata de querer mudar o mundo, mas sim compreendê-lo, para a possibilidade de uma futura ação neste mundo.

Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos, que, por sua vez, são construções históricas, isto é, *nunca dadas de vez*, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem (MARQUES, 1993, p. 110, grifo nosso).

Portanto, educar é “colocar as coisas em relação”, para que cada um possa e seja desafiado a buscar o sentido dessas coisas e descobrir a sua singularidade e “pertencer ao mundo”.

¹⁴“Chegou o momento de abandonar o paradigma da relação sujeito-objeto, que tem dominado grande parte do pensamento ocidental, substituindo-o por outro paradigma: o da relação comunicativa, que parte das interações entre sujeitos, linguisticamente mediatizadas, que se dão na comunicação cotidiana” (ROUANET, 1987, p. 13-14).

Considerações finais

A atividade do pensar e a prática de comunicar esses seus pensamentos, está voltada à continuidade do mundo comum, com a qual a educação deve estar preocupada. A capacidade de “parar para pensar” produz conhecimentos sobre o mundo que são de enorme importância para nos orientarmos e garantir uma estabilidade.

Esse lugar, porém, depende da nossa ação, para renovar, transformar e buscar um sentido que não nos é apresentado de modo isolado, mas se forma a partir da nossa reflexão sobre os acontecimentos, fatos, saberes e conhecimentos sobre o mundo.

A tarefa da educação está em *contribuir* para que os recém-chegados possam se encontrar nele, possibilitando uma relação própria com esse lugar e seu legado a partir da atividade do pensar, é a partir da reflexão sobre o mundo que ele passa a se tornar significativo.

Ademais, o desafio atual da educação é tornar significativo aquilo que o professor comunica, evitar um pensamento passivo, buscar relações intersubjetivas, mediações a partir do diálogo, constituir a formação da subjetividade, indivíduos capazes de enfrentar as incertezas e constantemente reconstruir o conhecimento, para que seja possível acompanhar as rápidas transformações da historicidade contemporânea.

Uma maneira de estabelecer um vínculo com o mundo é contar uma história dele. As narrativas contadas por nós são a esperança de que os alunos possam encontrar algum sentido nelas, e, assim, se optarem, possam no futuro iniciar novas histórias. A escola é uma ligação entre o passado e o futuro das gerações humanas, “que é o presente dos adultos, e pelo qual estes são responsáveis” (FENSTERSEIFER, 2005, p. 157).

Portanto, é preciso educar as crianças para que consigam e aprendam a enfrentar as incertezas, e que não passam a fincar raízes, o que seria perigoso em um mundo que está em constante mudança e onde os valores são ambivalentes.

Não obstante, podemos não educar os jovens para a adaptação, mas para que consigam conhecer o que temos especificamente de humano: a capacidade de recriar o mundo e se opor à correnteza da sociedade.

Assim, cabe ao professor fazer escolhas em relação ao mundo e para o mundo, o problema não está nas escolhas erradas, mas na recusa de escolher, se isentando de qualquer responsabilidade. Sabemos que os alunos de hoje, deverão futuramente fazer escolhas e decisão, por isso, cabe aos adultos tomar decisões, o que no âmbito da educação lhes confere a autoridade frente aos mais novos. Ademais, quando não há mais um sentido preestabelecido, é a atividade do pensar e o ato de comunicar que devem prevalecer. É necessário pensar como se nunca alguém tivesse pensado antes, comunicar como se nunca alguém tivesse comunicado antes.

Referências

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

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Posfácio de Celso Lafer. 10. ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A vida do espírito**. Tradução de Antonio Abranches e Helena Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Ed. UFRJ, 1993.

_____. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **Homens em tempos sombrios.** Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Responsabilidade e julgamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. Was bleibt? Es bleibt die Muttersprache. In: REIF, Adalbert (Hg.). **Gespräche mit Hannah Arendt.** München: Piper, 1976.

BENJAMIN, W. Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: _____. **Gesammelte Schriften.** Mitwirkung von Theodor W. Adorno, Gershom Sholem. Herausgegeben von Rolf Tiedemann, Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt (am Main): Suhrkamp, 1977.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia latino-americana:** Freire e Dussel. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1991.

CARVALHO, J. **A crise na educação como crise da modernidade.** Educação. Hannah Arendt pensa a educação, São Paulo, v. 1 (4): p. 16-25, [s.d.].

FENSTERSEIFER, P. E. A responsabilidade social da educação escolar (ou “A escola como instituição republicana”). In: MASS, Adriana K.; ALMEIDA, Airton L.; ANDRADE, Elisabete (Orgs.). **Linguagem, escrita e mundo.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005.

HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

MARQUES, M.O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.

MORANDI, F. **Filosofia da Educação.** Tradução de Maria Emil P. Charnut. Bauru: EDUSC, 2002.

ROUANET, S. P. **As raízes do iluminismo.** São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.
