

# HANNAH ARENDT E PAULO FREIRE

## EDUCAÇÃO E PENSAMENTO: A ESCOLA ENSINA A PENSAR?

NASCIMENTO, Lizandra Andrade<sup>1</sup>; GHIGGI, Gomercindo<sup>2</sup>

**RESUMO:** Ao longo deste estudo, ao discutir as bases de uma educação conservadora para proteger as crianças e o mundo comum, responsável pelo cuidado de ambos, enfatiza-se as responsabilidades da escola com o conhecer e o pensar, salientando que tem sido priorizada a construção do conhecimento. Cabe, então, interrogar: pode a escola ensinar a pensar? Neste aspecto, Paulo Freire e Hannah Arendt assumem posições distintas (embora complementares), uma vez que na perspectiva freiriana, um dos compromissos do professor é ensinar a pensar certo. No entendimento arendtiano, por sua vez, não é possível ensinar a pensar, porque não há métodos e regras de pensamento a serem transmitidos aos estudantes. Para autora, o que pode o professor é compartilhar, com as crianças e jovens, a sua forma de pensar e os sentidos que atribuem às experiências, a partir dos quais os novos podem constituir seus modos próprios e singulares de relação com o mundo e com o legado que recebem das gerações anteriores, repensando-o e ressignificando-o. Com efeito, para Freire pode-se ensinar a pensar, enquanto para Arendt isso é impossível. Neste texto, são descritas as concepções freirianas e arendtianas sobre a relação entre educação e pensamento, sendo que, ambos reconhecem a importância do exercício do pensar para a compreensão do mundo e a inserção na esfera pública, devendo este exercício ser fomentado na escola pela partilha de histórias e/ou temas geradores que não informam sentidos pré-estabelecidos, mas levam os alunos a pensarem sobre estas histórias e temas ao se reconhecerem neles e assim perceberem-se como parte deste espaço-tempo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paulo Freire. Hannah Arendt. Pensar. Conhecer.

Em *Responsabilidade e Julgamento*, Hannah Arendt (2004a, p. 166) define o pensar como:

[...] o modo de deitar raízes, de cada um tomar o seu lugar no mundo a que chegamos como estranhos. O que em geral chamamos de uma pessoa ou uma personalidade, distinta de um mero ser humano ou de um ninguém, nasce realmente desse processo de pensamento que deita raízes.

O professor, pela posição que ocupa e pelos saberes que possui, pode contribuir com as crianças e com os jovens em sua familiarização com o mundo, a qual representa um “deitar raízes”, isto é, estabelecer sua presença neste espaço-tempo, o que se torna indispensável para que possam engajar-se na conservação e renovação da herança recebida. Assim, para Carvalho (2013, p. 39), a educação é a forma como cada um de nós vem a *deitar raízes* neste mundo, ao qual chegamos como estrangeiros, mas com o qual podemos desenvolver laços de pertença e compromissos de renovação de modo a torná-lo *nosso mundo*.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFPel, 2015). Mestra em Educação nas Ciências (UNIJUÍ, 2008). Psicóloga (URISAN, 2004). Docente na rede pública estadual do RS desde 2000, docente na URI-SLG desde 2007.

<sup>2</sup> Professor Orientador.

A educação coopera, portanto, para que os estudantes superem a condição de forasteiros, compreendendo o mundo no qual estão se inserindo. Para tanto, os conhecimentos são imprescindíveis, pois permitem o entendimento dos saberes, das práticas e das linguagens partilhadas pelos indivíduos das diferentes gerações. Mas, além de conhecer, é necessário pensar, posto que o sentido das experiências humanas não é dado *a priori*, compreendê-lo demanda reflexão.

Obviamente, uma vida sem pensamento é possível e, como assevera Arendt (1991a, p. 209-210), 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. Entretanto, uma vida sem pensar é sem sentido; não está inteiramente viva. A autora compara os homens que não pensam a sonâmbulos.

Embora não haja garantias de que os educandos tornar-se-ão capazes de evitar clichês e pensarem sobre as consequências de seus atos e sobre o significado dos acontecimentos mundanos, uma das possibilidades de evitar que isso aconteça reside na educação para o pensamento. Como seria essa educação?

Certamente, educar para o pensamento envolve mais do que conhecimentos, os quais, como já mencionado, são relevantes porém insuficientes. Além do acesso ao legado cultural e científico acumulado pela humanidade, é preciso que o professor selecione no repertório dos acontecimentos mundanos, histórias que, por possuírem significados, mereçam ser legadas às novas gerações. Diante dessas histórias, é preciso instigar os alunos a se indagarem sobre as mesmas, buscando compreender o sentido das palavras e das ações.

Nesse sentido, as histórias, ao mesmo tempo que apresentam seus personagens, também revelam algo de nós mesmos, de modo que surge com elas *algo que podemos compartilhar* com outros. Assim, a *solitária* busca de sentido pode nos inserir no mundo comum e em seus significados e sentidos (ALMEIDA, 2011, p. 205).

Ao narrar histórias, o professor não nomeia ou informa o sentido, porque isso retiraria dos estudantes a possibilidade de pensar por si mesmos. O educador os instiga a pensar sobre estas histórias, procurando reconhecer-se nestes enredos. O pensar pode conduzi-los a perceberem-se como parte do repertório humano de narrativas.

Se “todo pensar deriva da experiência”, como supõe Arendt, o pensamento atribui significado aos acontecimentos do âmbito da ação, ao passo que, ao pensar, o indivíduo estabelece relações com outras pessoas. Por isso, como explica Almeida (2011, p. 210): [...] o significado das coisas [...] surge, não na psique, mas *na relação* com os nossos

contemporâneos e com os que nos antecederam, com as obras, as histórias e a memória do mundo humano –, de modo que depende de nós, mas, ao mesmo tempo, vai além de nós.

A tarefa do educador é a de revelar ao educandos sua forma de pensar e relacionar-se com o mundo, testemunhando o seu apreço por ele, de modo a impulsioná-los a buscar a compreensão destas histórias e o estabelecimento de suas próprias formas de relação com o mundo. Nesse aspecto, é possível aproximar Arendt e Freire, posto que, para o autor, o pensar certo baseia-se nos testemunhos e posicionamentos do professor, pautados na coerência entre o pensar e o agir.

Por outro lado, na concepção de Almeida (2011, p. 212), introduzir os novos no mundo é, em grande parte, introduzi-los à memória da comunidade, mesmo que não haja uma memória única e reconhecida por todos, mas apenas fragmentos. O acesso a estes fragmentos permite aos alunos perceber a riqueza inerente a eles, desvendando os significados e as particularidades destas e de outras histórias, que informam sobre o mundo em que estão se inserindo.

Educar para o pensar é, sobretudo, ‘colocar em relação’, para que cada um seja desafiado a buscar o sentido das coisas e a descobrir sua singular ‘pertença ao mundo’ (*Ibidem*, 2011, p. 220). Trata-se, então, de uma relação não entre anônimos, mas entre pessoas que revelam quem são e o que pensam, partilhando percepções sobre os acontecimentos e experiências, e sobre em que medida estes lhes dizem respeito. Mais do que conhecimentos, entram em cena a busca de sentido e a pertença ao mundo, contemplando uma formação ética e cidadã, bem como o exercício do agir e do pensar.

De modo similar ao destaque freiriano para a comunicação no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que tange ao pensar certo, Arendt acentua a relevância da comunicação das distintas formas de pensar para a educação, pois o contato com o pensamento do professor e dos colegas, em sala de aula, incita os educandos a pensar por conta própria e a também expressar seus entendimentos.

Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 27-28) argumenta que “faz parte de sua tarefa docente não apenas os conteúdos mas também ensinar a pensar certo”. Para ensinar a pensar certo, o professor testemunha a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Na experiência partilhada de conhecimento do mundo, a pesquisa assume papel significativo. Por isso, segundo o autor, tanto que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo

educar e me educar. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (*Ibidem*, 1996, p. 29).

Por meio da pesquisa, da indagação e da comunicação, o professor contribui para que os estudantes vão, progressivamente, superando a ingenuidade pela curiosidade epistemológica, pelo estímulo à capacidade criadora do educando. Esse jamais será um processo automático, mas uma atividade que reconhece e valoriza os saberes prévios dos educandos e da comunidade, propiciando o avanço e a ampliação das compreensões acerca do mundo, pela discussão sobre a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por essa razão, Freire (1987, p. 67) considera que “o pensar do educador só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação”, corroborando o posicionamento arendtiano de que deve o professor revelar-se aos educandos e com eles estabelecer diálogo, partilhando formas singulares de pensar.

O pensar certo não é possível quando se transforma a experiência educativa em puro treinamento técnico, o que comprometeria o caráter formador do exercício educativo. Nesse sentido, torna-se evidente que, para o autor, a educação implica tanto o ensino dos conteúdos (conhecer) quanto a formação humana (dimensões ético-político e estética) que oportunizam o estabelecimento da presença no mundo (pensar). Isso imprime maior profundidade e consistência a esta experiência, posto que conhecer pode resumir-se a memorizar dados e fatos, sem levar, necessariamente, a posicionamentos críticos e comprometidos com a boniteza do mundo.

O professor que se dedica a ensinar a pensar certo, na perspectiva freiriana, trabalha os conteúdos com rigorosidade e demonstra a abertura à argumentação, acolhendo os múltiplos pontos de vista, numa perspectiva da generosidade pedagógica e da humildade intelectual. Esta postura é educativa porque demonstra aos estudantes a importância do estudo, podendo resultar no encantamento pela experiência da aprendizagem e pela partilha de opiniões, absolutamente imprescindível e perigosamente escasso nos dias de hoje.

Contagiar os alunos pelo gosto por estudar exige, ainda, a habilidade dialogar e fomentar o diálogo em sala de aula é fundamental ao professor que almeja ensinar a pensar certo, uma vez que “não há inteligibilidade que não seja também comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (FREIRE, 1996, p. 38). O autor relaciona diálogo, amor, humildade, esperança e o que ele denomina de pensar verdadeiro: um pensar crítico.

Outro aspecto digno de nota quando se analisa o ensino do pensar certo, proposto por Freire, é a relação com o novo e com a tradição. O autor ratifica a constatação debatida no decorrer desta tese, de que o professor é o mediador entre os novos e o legado das gerações anteriores, uma vez que, para ele, ensinar a pensar certo requer, por um lado, o conhecimento e a valorização do velho que encarna uma tradição e que marca presença no novo, e, por outro lado, a aceitação do novo, na forma de um repensar e ressignificar as aprendizagens.

Importa destacar a defesa freiriana da coerência entre pensar e fazer: “[...] o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior *ao* e desgarrado *do* fazer certo” (*Ibidem*, 1996, p. 37). Assim, não se ensina a pensar certo num ambiente licencioso, em que o educador é incapaz de testemunhar o gosto pelo que faz e a responsabilidade, por exemplo, por uma sala de aula organizada, por um espaço marcado pela escuta e pelo respeito mútuo, por aulas planejadas com consistência e expressando o domínio dos conteúdos trabalhados.

Os testemunhos também demonstram para os alunos a concordância e a insatisfação do educador com os fatos vivenciados na esfera pública, oportunizando a compreensão do que este considera bom ou mau, belo ou feio, para que, elaborem seus próprios posicionamentos. Freire (1996, p. 75-76) descreve a trágica situação da família de Olinda que se alimentou de um seio amputado, retirado do lixo hospitalar, advertindo que o educador comprometido não pode “[...] cruzar os braços fatalisticamente diante da miséria, esvaziando dessa maneira, [sua] responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim”.

Este posicionamento pode ser vinculado ao pensamento arendtiano, que confirma a relevância da seleção das histórias a serem narradas aos alunos para que reflitam sobre elas. Embora se destinem predominantemente a legar os tesouros produzidos pelos homens ao longo do tempo, as narrativas em aula, por vezes, referem-se a fatos lamentáveis como o relatado por Freire. E, diante destes, cumpre ao professor demonstrar sua contrariedade frente às injustiças, misérias e atrocidades presentes na história da humanidade.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 86).

Ao demonstrar como pensa e ao selecionar que conteúdos e temas abordar em sala de aula, o professor instiga os educandos a pensar, aguçando a curiosidade destes para que

avancem em suas possibilidades de análise crítica e de compreensão das experiências e dos fatos.

Em *Extensão ou Comunicação?* Freire (1977, p. 53) alterca que “o papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos”. Com isso, o autor define que a tarefa do professor é mais a de desafiar o aluno ao pensar crítico e expor-se ao risco de rever seus próprios posicionamentos, do que levá-lo a memorizar fórmulas ou desenvolver esta ou aquela competência tida como relevante para esta ou aquela finalidade. Em sua opinião:

[...] na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (*Ibidem*, 1977, p. 54).

A educação promotora do pensar certo é, então, aquela em que o professor comprometido com o seu papel de educador e com o mundo que representa, desafia os educandos a pensar criticamente, não dicotomizando o ensino dos conteúdos do ensino do pensar certo. Trata-se de uma prática que recusa o puro improvisado, integrado o coletivo da escola para refletir sobre o que ensinar às novas gerações e como fazê-lo, selecionando as práticas coerentes com a dialogicidade e com a acolhida de todos os estudantes.

Aos educadores é possível concordar com Freire e apostar em uma educação capaz de ensinar a pensar certo. Ou, podem optar por seguir a posição arendtiana, segundo a qual o professor não ensina a pensar, mas narra histórias que mobilizam o pensar e inserir-se no mundo. Contudo, seguindo uma ou outra destas concepções, o que não podem os educadores é negligenciar o papel da educação frente ao pensar em busca do sentido. Não há como negar que a educação precisa preocupar-se com o pensar, para além do conhecer, sendo que esta atividade pode ser complexa e até mesmo pouco gratificante, porém imprescindível para a humanização dos indivíduos.

Este é um chamamento importante para que as atenções voltem-se não tanto para as metodologias de ensino ou para os resultados das avaliações internas e externas à escola, e sim para as responsabilidades da educação na acolhida das novas gerações e com a formação humana, ética e cidadã, voltada ao pensar e ao agir por amor ao mundo. Somente assim é possível encontrar formas de evitar a tendência à recusa ao pensamento (não-pensamento). Esta tendência, surgida a partir da modernidade, caracteriza-se pela adesão a preconceitos e pela aceitação acrítica de informações, dados e fatos.

O não-pensamento [...] ao proteger as pessoas do perigo da investigação, ensina-as a agarrarem-se a qualquer conjunto de regras de conduta prescritas em um dado momento, em uma dada sociedade. As pessoas acostumam-se, então, não tanto ao conteúdo das regras, cujo exame detido as levaria sempre à perplexidade, mas sim à posse das regras, sob as quais podem subsumir particulares. Em outras palavras, acostumam-se a jamais decidir por si próprios. [...] foi muito fácil para os governantes totalitários inverter os mandamentos básicos da moralidade ocidental – “Não matarás”, no caso da Alemanha de Hitler, “Não levantarás falso testemunho”, no caso da Rússia de Stalin (ARENDDT, 1993, p. 159).

O não-pensamento vincula-se à incapacidade de julgar e a um comportamento condicionado que distancia-se da iniciativa e da ação. Assim, as pessoas não refletem sobre as regras que seguem, não decidem por si próprios, apenas seguindo aquilo que lhes é imposto ou que é ditado pelos modismos, sem interrogar ou interrogar-se sobre os aspectos morais e éticos de suas ações. Isso assemelha-se à postura de Eichmann, como já mencionado, que cometeu atrocidades por ser incapaz de pensar sobre as consequências de seus atos.

Critelli (2013, p. 55) comenta que o não-pensamento, a incapacidade de pensar e a vida regida pela lógica do consumo estruturam e forjam a apolítica, ou seja, a o desencanto ou apatia pela política, que expressa a incapacidade de amar o mundo. As posturas irrefletidas mantêm estreita ligação com a equiparação do sentido e da qualidade de vida pelas oportunidades e pela quantidade de consumo.

Conforme abordado no Capítulo 3, ao tratar do significado e da relevância política do conceito de *amor mundi*, a confusão entre saciedade e felicidade a partir da modernidade impulsiona o homem à busca da satisfação imediata das necessidades e anseios por meio do consumo voraz e individualista. Isso acarreta no desinteresse pela política e pelo cuidado do mundo, porque o agir político implica o compromisso com a esfera pública, a partilha e a interação.

Em consequência do predomínio do consumo e da busca de saciedade, na opinião de Critelli (2013, p. 56), o homem vivencia uma pseudoliberalidade, pois o prazer e a satisfação são experimentados individualmente, impedindo a vivência da liberdade enquanto ação que envolve os homens no plural, no sentido arendtiano: “ser livre e agir são uma e a mesma coisa” (ARENDDT, 1972, p. 199). Desse modo, a *apolítica*, decorrente do consumo e da necessidade, pode ser considerada o avesso do amor ao mundo, por afastar os indivíduos da liberdade e da ação conjunta em função do coletivo e do espaço público.

Revitalizar a política, superar o enredamento pelo consumo e atribuir sentido à presença no mundo, para além da busca por saciedade, são tarefas inadiáveis para quem considera o compromisso com o mundo como uma das centralidades da educação. Para tanto, o pensar (seja ensinado como preconiza Freire, ou instigado como defende Arendt) é decisivo,

posto que apenas quem pensa sobre conhecimentos, linguagens, experiências e acontecimentos, e estabelece seu lugar nessa trama, é capaz de amar e de assumir responsabilidades pelo cuidado e pela transformação do mundo público.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Educação, Histórias e Sentido em Hannah Arendt**. 31ª Reunião da ANPED. Caxambu/MG, 2008.

\_\_\_\_\_, **Educação em Hannah Arendt**. Entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

\_\_\_\_\_, **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_, **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_, **A Vida do Espírito. Volume I – Pensar**. Lisboa - Portugal: Instituto Piaget, 1999a.

\_\_\_\_\_, **O que é política?** 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_, **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a.

\_\_\_\_\_, **Trabalho, obra e ação**. Cadernos de Ética e Filosofia Política, 6: 175-201. Tradução Adriano Correia. 2005.

\_\_\_\_\_, **A Condição Humana**. 11 edição revista. Revisão e apresentação Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

COURTINE-DENAMY, S. **O cuidado com o mundo**. Tradução Maria J. G. Teixeira. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

CRITELLI, Dulce. **Pensamento e Educação**. Anais do I Colóquio Internacional Hannah Arendt – A Crise na Educação Revisitada. São Paulo/SP: USP, 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

\_\_\_\_\_, **À Sombra desta Mangueira**. 5ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1994.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_, **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.



\_\_\_\_\_, **Educação como Prática de Liberdade**. 31<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.