

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE PEDAGOGIA

JULIANNE LUIZA DA SILVA

**O *Pensar* e sua relação com a Formação Humana: uma análise da Educação
Integral segundo a perspectiva de Hannah Arendt**

Caruaru – 2017

JULIANNE LUIZA DA SILVA

O *Pensar* e sua relação com a Formação Humana: uma análise da Educação
Integral segundo a perspectiva de Hannah Arendt

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago.

Caruaru – 2017

Catálogo na fonte:

Bibliotecária – Paula Silva – CRB/4-1223

S586p Silva, Julianne Luiza da.
O pensar e sua relação com a formação humana: uma análise da educação integral segundo a perspectiva de Hannah Arendt / Julianne Luiza da Silva. – 2017. 87f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Maria Betânia do Nascimento Santiago.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2017.
Inclui Referências.

1. Pensamento. 2. Educação integral (Pernambuco). 3. Ensino médio (Pernambuco). 4. Educação - Filosofia. I. Santiago, Maria Betânia do Nascimento (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-214)

JULIANNE LUIZA DA SILVA

O *Pensar* e sua relação com a Formação Humana: uma análise da Educação
Integral segundo a perspectiva de Hannah Arendt

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago.

Aprovado em: 07 de julho de 2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago (UFPE/CAA)
Orientadora

Prof. Dr. Nélio Vieira de Melo (UFPE/CAA)
Examinador 1

Prof. Ms. Evandro da Fonseca Costa (IFPE/Vitória)
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

“O agradecimento é a memória do coração”

(Lao Tse)

Agradecer é reconhecer que na vida precisamos do outro. Precisei de muitos para construção desse trabalho, e por isso, agradeço:

A Deus, Senhor e Rei, Pai e Amigo, pela presença em minha vida, manifestada em amor, providência, cuidado, fidelidade, amizade; pela Sua graça que me basta. A Nossa Senhora, Mãe e Rainha, pela proteção, orientação e companhia fiel.

A minha mãe, Silvia, por ser porto seguro nas tempestades, vento que me impulsiona à frente. O meu pai, Jorge, por ser os pilar que sustentam a obra de minha vida. A minha prima, Andressa, pelas orações e comunhão. A madrinha Darlyng, pela presença de sempre.

A minha orientadora, Maria Betânia Santiago, pelo encontro marcado pela confiança e reciprocidade. Por ter-me apresentado à filosofia de Arendt, provocar meu pensar e representar o mundo para mim; ensinar-me sobre ética sendo ética. Pela gentileza e cuidado em me orientar durante toda graduação.

A Escola de Referência em Ensino Médio Corsina Braga, por ser palco de construções e desconstruções, por me abrir as porta como aluna e pesquisadora. Especialmente, agradeço aos professores/as e estudantes que se disponibilizaram a participar diretamente da pesquisa desenvolvida, deixando-me entrar nas salas de aulas e nas suas experiências formativas.

A minha turma de Pedagogia, por serem singularidades que juntas formou esse canteiro de saberes fértil. De modo singular, agradeço a minhas amigas, Gleyssa, pela cumplicidade e exemplo de mulher; Fátima, pela confiança e alegria que tornou os pesos mais leves; Kariny, pelo exemplo de humildade e coragem; Daiane, pela fibra e amizade. Os amigos que foram fundamentais nesse percurso: Givanildo e Marciano, pelo acolhimento, companheirismo e amizade; Juliana, pelo respeito a meus momentos de estar-só; Cássia pelo “encontro feliz”, disponibilidade em ler esse trabalho e conhecimentos compartilhados.

As professoras que marcaram minha jornada acadêmica na UFPE: Jaqueline Barbosa, pelas experiências compartilhadas e sensibilidade humana; Orquídea Guimarães por exalar confiança e tranquilidade; Anna Rita Sartore, pelo olhar sensível para a educação.

Por fim, agradeço a todos os meus alunos/as do Colégio Diocesano de Caruaru, por me fazerem pensar todos os dias sobre a Formação Humana, e por despertarem em mim a certeza que a atividade do pensar é possível quando há uma disponibilidade mútua entre professor e aluno.

A mãe de Deus e minha, Maria de Nazaré,
pois, tudo o que é meu é d'Ela. E tudo que é
d'Ela é meu.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender e analisar a relação entre a problemática do *pensar*, traçada por Hannah Arendt, e a experiência formativa que se estabelece na Escola de Referência. Seguindo o caminho da *hermenêutica fenomenológica*, o estudo contempla uma *pesquisa bibliográfica* que discute o significado do *pensar* em Arendt, caracterizando-o como atividade do espírito que se ocupa com a busca de sentido, a qual se relaciona à vivência *ética*, de um ser que vive de acordo consigo mesmo. Assumindo tal direcionamento, o estudo se ocupa com a realidade da Escola de Referência em Ensino Médio Corsina Braga, descrevendo a experiência formativa de jovens, que se revela marcada por limites expressos na tríade *tempo-espaço-curriculo*, nos problemas relativos à ampliação da jornada escolar em espaços inadequados, com um currículo centrado na dimensão do *logos*. Nessa realidade, se evidencia a prática pedagógica da escola, marcada por uma *ação docente* pautada no diálogo, caminho possível à atividade do pensar, a qual se une a conteúdos relacionados à realidade social que exigem posturas éticas dos jovens, as quais são associadas à vida pessoal e profissional dos mesmos. Compreendemos essa realidade à luz da contribuição de Arendt, discutindo e relacionando pensar/ética com a Educação Integral. A análise revela os desafios enfrentados pela educação para a formação do pensamento, ante a problemática do conhecer, do *logos*, do pragmatismo e utilitarismo na educação. Ao mesmo tempo, revela iniciativas discretas de uma experiência formativa para o pensar e a ética, relacionadas à ação docente. Essas questões constituem-se em desafios à educação escolar ainda marcada pela ênfase no aspecto cognitivo, constituindo-se numa exigência refletir sobre a necessidade de uma educação integral que considere a dimensão espiritual dos sujeitos, como aquela capaz de guiar os mesmos equilibrando as várias dimensões do ser humano.

Palavras-Chaves: Pensamento. Educação Integral. Formação Humana. Escola de Referência.

ABSTRACT

This research aims to understand and analyze the relation between the problem of thinking, drawn by Hannah Arendt, and the formative experience that is established in the School of Reference. Following the path of phenomenological hermeneutics, the study contemplates a bibliographical research that discusses the meaning of Arendt's thinking, characterizing it as activity of the spirit that engages with the search for meaning, which is related to the ethical experience, being someone who lives according to himself. Assuming this direction, the study deals with the reality of the Corsina Braga High School Reference, describing the formative experience of young people, which is marked by limits expressed in the time-space-curriculum triad, in the problems related to the extension of the student journey in inadequate spaces, with a curriculum centered on the size of the logos. In this reality, it is evident the pedagogical practice of the school, marked by a teaching action based on dialogue, a possible way to the activity of thinking, which joins contents related to social reality that require ethical attitudes of young people, which are associated with personal and professional life. We understand this reality by Arendt's contribution, discussing and relating thinking / ethics to Integral Education. The analysis reveals the challenges faced by education for the formation of thought, through the problem of knowing, logos, pragmatism and utilitarianism in education. At the same time, it reveals discrete initiatives of a formative experience for the thinking and the ethics, related to the teaching action. These issues constitute challenges to school education still marked by the emphasis on the cognitive aspect, constituting a requirement to reflect on the need for an integral education that considers the spiritual dimension of the subjects, as that able to guide the same balancing the various dimensions of the human being.

Keywords: Thought. Integral Education. Human formation. School of Reference.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O lugar da Dimensão Espiritual para uma Educação Integral.....	78
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A ATIVIDADE DO PENSAR E SEUS SENTIDOS NA EDUCAÇÃO	14
2.1 A transcendência que nos leva ao sentido: o pensar e suas características	16
2.2 O abismo entre filosofia e política: pensar x ação.....	21
2.3 Pensar e Ação: desafios e perspectivas	25
2.4 O acordo entre eu e eu mesmo: a <i>ética</i> em questão.....	29
2.5 A arte de provocar: a função do filósofo	33
3 A BUSCA PELA COMPREENSÃO: CAMINHO METODOLÓGICO	36
3.1 A abordagem Hermenêutico Fenomenológica	36
3.2 Caminho para compreensão: procedimentos analíticos.....	38
4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E PENSAMENTO NA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DOS JOVENS	41
4.1 Educação <i>Interdimensional</i> : sentidos da filosofia educativa.....	41
4.1.1 A Educação Interdimensional como proposta formativa	42
4.1.2 Educação Integral: direcionamentos que guiam as ações.....	45
4.1.3 O EREM Corsina Braga: os desafios do contexto físico-social	50
4.2 O Agir Pedagógico na EREM Corsina Braga: desafios e contribuições à formação do pensar.....	52
4.2.1 A vivência da EREM Corsina Braga: as dimensões da ação pedagógica no cotidiano	52
4.2.2 O caminho formativo: uma ênfase na ação dialógica e contextualizada.....	56
4.2.3 Os sentidos formativos: a formação ética associada à profissional.....	61
5 UMA LEITURA ARENDTIANA DA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	65
5.1 Pensar X Conhecer: o conflito da educação	65
5.2 Pragmatismo e Formação Ética: entre o sentido e a utilidade.....	69

5.3 A Dimensão Espiritual do Pensar e da Ética	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	85

1 INTRODUÇÃO

A Formação Humana se traduz numa importante pauta da atualidade, dado o cenário educativo marcado pela instrumentalização e centrada no aspecto cognitivo e pragmático da educação. Tal formação orienta-se por uma visão unilateral do sujeito, inserida na concepção de ensino das instituições educativas. A racionalidade técnico-instrumental estende-se para a educação, visando atender as demandas de um sistema social excludente. Com isso, observa-se a problemática da acomodação, do conformismo, atitudes reprodutoras, seguindo padrões e/ou concepções superficiais. Percebe-se aí a desconsideração e a desvalorização das várias dimensões do ser humano.

A formação sob esse viés, dificilmente contribuirá para que o sujeito encontre sentido naquilo que é vivido, pois, não oferece espaço propício para a reflexão, para constituição de uma singularidade. Negar essa formação aos jovens pode significar reduzir a educação à ideia de transmissão de condutas e padrões considerados como corretos pela sociedade e a serem copiados pelos sujeitos, retirando dos mesmos sua capacidade de se constituir como ser pensante, apto a atribuir sentido a si e ao mundo. Esse aspecto coloca em questão a dimensão ética do sujeito de não aceitar o que está preestabelecido, mas refletir e agir de acordo com o bem comum.

Partindo dessa realidade, esse trabalho aborda a problemática da Formação Humana, relacionando-a a experiência do *pensar* como atribuição de sentido, de descobrir os significados ocultos da realidade, pois, transcende a mesma, indo além do que é posto. Essa perspectiva coloca em questão a *educação* no espaço escolar, enquanto uma experiência capaz de atuar significativamente na vida dos sujeitos, especialmente, considerando a responsabilidade dessas instituições com a formação dos jovens. Dar importância à atividade do *pensar* é reconhecer a novidade representada em cada ser humano, pois, é o pensamento que o torna distinto dos outros, e por isto, único. Este novo floresce numa pluralidade que é a própria vivência dos homens, que exige ética como expressão do pensar de maneira singular.

Esse estudo resulta das discussões elaboradas na experiência de Iniciação Científica¹ vivenciada em dois momentos, entre os anos de 2014 e 2016. A primeira intitulada *Ética, Diálogo e Pensamento: desafios e perspectivas na Formação de Jovens no contexto da Escola de Referência* teve o objetivo de compreender a importância do ambiente escolar na vida do jovem e em que medida ele pode favorecer uma formação genuinamente humana.

¹ Pesquisas financiadas pela FACEPE – Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco Edital FACEPE PIBIC 2014-2015 e 2015-2016.

Essa investigação discutiu a concepção de Educação Integral que orienta a proposta educativa da Escola de Referência em Ensino Médio Corsina Braga, colocando em destaque as práticas educativas vivenciadas na escola, enfatizando o papel do *diálogo* na formação humana dos jovens, relacionando-o com o exercício do *pensar reflexivo*, compreendendo este último como responsável por comportamentos *éticos*. A segunda, intitulada *Pensamento e Educação Integral: o singular e o plural na formação dos jovens na Escola de Referência*, analisou as contribuições das práticas educativas e das relações escolares na educação do jovem, reconhecendo o sentido do ético na formação humana e seu vínculo com os direitos humanos. Tal pesquisa deu continuidade às discussões sobre a proposta de Educação Integral da EREM Corsina Braga, relacionando a ação educativa ali desenvolvida ao significado que Hannah Arendt atribui ao pensar e a relevância da formação ética, fundamental para o sujeito ser e agir no mundo.

Nesse contexto foi possível compreender que tal experiência formativa se encontra permeada por diferentes concepções de pensamento, marcadas ora pela ênfase no aspecto reflexivo, ora pelo caráter cognitivo. Tais concepções se inserem numa estrutura organizacional e física que tende a dificultar a formação desse pensar, especialmente, no que diz respeito aos limites que aqui sintetizamos sob a tríade *tempo-espaco-curriculo*. No estudo foi possível constatar que os jovens passam um tempo significativo na escola, contudo, em espaço inadequado para a realização das atividades formativas, limitado à sala de aula, lugar das atividades que se ocupam com a transmissão de conhecimentos, e assim de cunho cognitivo, não favorecendo o desenvolvimento das outras dimensões do ser. Essas questões se associam a organização curricular centrada na dimensão do *logos*. Desse modo, as atividades na escola são majoritariamente compostas pelo estudo realizado nas disciplinas, havendo poucas atividades representadas no currículo formal que envolva as outras dimensões do humano, além da cognitiva.

Esse aspecto é apontado como um elemento que coloca em questão a formação dos jovens, em razão da centralidade nos conteúdos, no aprender a conhecer, e a desvalorização das outras dimensões, na ausência de um tempo-espaco favorável para o ócio produtivo, isto é, para o pensar como busca de sentidos. Tal realidade nos convidou a dar continuidade às investigações, assumindo como objeto de estudo a problemática do *pensar* na visão de Hannah Arendt e sua relação com a formação humana.

Nessa perspectiva, este trabalho monográfico objetiva compreender e analisar a problemática do *pensar*, traçada por Hannah Arendt, relacionando-a à experiência formativa vivenciada na Escola de Referência. Para isso, assume como objetivos específicos:

caracterizar a concepção de *pensar* em Hannah Arendt; descrever a experiência formativa de jovens no contexto da Escola de Referência, considerando a relação entre pensamento e ética; interpretar a relação entre o pensamento/ética e a Educação Integral.

A problemática do *pensar* é significativamente tematizada por Arendt (2000, 2002), que a reconhece como atividade particular do ser humano, orientando o mesmo a desenvolver suas potencialidades. O pensamento é uma dimensão da *vita contemplativa*, sendo característica da vida do espírito, cuja satisfação não está nas coisas imediatas, mas na transcendência do ser humano, no encontro do Eu consigo mesmo. Essa faceta do pensamento coloca em questão a capacidade dos sujeitos de refletir sobre suas ações e pensar sobre o sentido delas, visto que antes de realizar uma ação a mesma é previamente realizada no pensamento. Compreendemos assim a especificidade do pensamento, que se encontra diretamente ligado à ética, que Arendt reconhece como “pensar no plural” (LAFER, 2003, p. 59).

Seguindo o caminho da *hermenêutica fenomenológica*, o estudo contempla uma *pesquisa bibliográfica*, que assume esse referencial representado nas ideias de Arendt como objeto de estudo e base teórica para análise de dados que se constituíram a partir de entrevistas realizadas com jovens da EREM Corsina Braga, na Pesquisa de Iniciação Científica, as quais nos permitem entender os sentidos desafiadores da proposta formativa da instituição, bem como os caminhos trilhados nessa ação formativa. Desse modo, o trabalho está estruturado em quatro capítulos, seguido das considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado *A atividade do pensar e seus sentidos na Educação*, aborda sobre as características do pensar em Hannah Arendt articulada a problemática educacional; o segundo *A busca pela compreensão: caminho metodológico* apresenta os procedimentos teórico-metodológicos assumidos pelo trabalho; o terceiro intitulado *Educação Integral e Pensamento na experiência formativa dos jovens*, discute a filosofia assumida pela proposta de Educação Integral, as ações que guiam essa proposta, bem como, o agir pedagógico da instituição analisada; o quarto capítulo, *Uma leitura arendtiana da experiência de Educação Integral*, apresenta uma discussão dessa realidade escolar considerando as contribuições de Arendt.

2 A ATIVIDADE DO *PENSAR* E SEUS SENTIDOS NA EDUCAÇÃO

O que nos vem à mente quando falamos em *pensar*? Geralmente esse é um tema sobre o qual não nos debruçamos porque é uma atividade comum e aparentemente todos já sabem o que é e como realizá-la. Afinal, todos nós temos a capacidade de pensar. Mas, de que maneira pensamos? Pode-se afirmar que em nossa mente há um turbilhão de pensamentos que a compõe, e que muitos deles surgem inconscientemente. Parar para se ocupar com os pensamentos, habitualmente, não é uma atividade que a maioria dos seres humanos faz. Acostumamo-nos com o pensar, de modo que ele não é objeto de nossa preocupação, e, por isso, não tem recebido sua devida atenção, tornando-o uma atividade automática, à medida que não a percebemos; uma atividade regulada, conforme nos deixamos adaptar as coisas que nos são apresentadas; e uma atividade irrelevante, à proporção que não nos importamos com ela. Essas questões nos alertam para o modo como temos tratado a atividade de pensar.

Com efeito, o que chamamos de pensar nada tem a ver com o curso rotineiro da vida, ou com a racionalidade presente nos homens, ou ainda com habilidades e inteligências, ou ainda com as paixões da alma. Assumimos como *pensar* o ato da reflexão, relacionada ao questionar-se, a não aceitar as coisas como estão apresentadas, mas ir além. Nesse sentido, o pensar exige superação: superar as fronteiras estabelecidas, os conceitos formulados, as verdades inquestionáveis, as regras de comportamentos, superar tudo aquilo que prende o ser em um modelo único e considerado ideal. Pensar é ir à busca dos sentidos.

Nessa perspectiva a educação assume lugar especial, pois, é responsável por apresentar o mundo aos jovens, tendo a escola como uma das instituições comprometidas com a formação. Nela a formação do pensamento se converte em questão central para o desenvolvimento do sujeito ético, que seja capaz de ir além das regras e conceitos absolutos, provocando a mobilização dos sentidos, revelando a novidade de cada ser. A escola tem a responsabilidade de dar conta desses aspectos, sendo tarefa dessa instituição se organizar a fim de proporcionar a experiência formativa.

Tal organização compõe a *ação pedagógica* da escola, como “agir pedagógico” que, conforme Dalbosco (2007, p. 65), caracteriza-se como um “processo interativo entre duas ou mais pessoas que têm no diálogo, enquanto sua condição máxima, uma mediação indispensável para se buscar a formação e a educação dos envolvidos no processo pedagógico”. Sendo assim, a ação pedagógica ultrapassa os limites dos conceitos do senso comum, refletindo sobre o mundo num movimento dialógico entre as pessoas que se revelam uma para outras, num processo de compreensão. Segundo Dalbosco (2007, p. 59) isso ocorre

na escola na medida em que há “o esforço voltado à construção do processo recíproco de ensino e aprendizagem dirigido por temáticas e por conteúdos específicos, permanentemente relacionados a uma noção abrangente de conhecimento”.

Contudo, a realidade educativa enfrenta desafios frente a esse objetivo, como a problemática do pragmatismo, reconhecida por Arendt (2014) ao discutir a *crise da Educação*. A autora assinala três pressupostos básicos que explicam a crise educacional americana, sendo um deles o pragmatismo, como marco da teoria moderna da aprendizagem que postula, conforme Arendt (2014, p. 232), “que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fazemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer”. Tal problemática indica o primado da prática, dos resultados; alterando o significado da atividade do pensar, deslocando-o da busca de sentido para mera reprodução, colocando-o a serviço de resultados concretos, comprometendo a capacidade de reflexão dos sujeitos, e os condicionando a realizar uma atividade que gere alguma recompensa. Essa questão penetrou na instituição escolar de maneira significativa, de modo que a ação pedagógica se volta para a conquista de resultados e metas. Tal direcionamento converte os conhecimentos em informações, o ensino transforma-se em instrução e a formação abdica da atividade do pensar, a criticidade, a mobilização e transformação das informações em conhecimento.

A forma como a instituição escolar está organizada revela uma tentativa de controlar e disciplinar os sujeitos, como herança moderna, perceptível especialmente nos discursos sobre *habilidade* e *competências*, no qual a educação corre o risco de *uniformização*. Essa problemática pode ser vista na classificação do *currículo* em que os saberes são selecionados e programados para ser estudado em determinado tempo, que pode limitar o estudante a ver aquele conteúdo apenas naquele período não se preocupando em aprofundá-lo; é como se aquele conhecimento só tivesse utilidade naquele momento, não captando o real sentido do por que é necessário estudá-lo. Assim, percebe-se uma ênfase no *conhecer*, que Almeida (2011) relaciona à perspectiva de obter resultados verificáveis, minimizando a atividade do pensar, como busca de sentido. Isso porque o pensar provocaria um desconcerto na lógica pragmática da escola, pois, questionaria os motivos de se fazer determinada prática e de informações recebidas. O pensar causaria um giro no modelo instrumental.

Um segundo aspecto é própria organização do *tempo* na escola, distribuído entre aulas e intervalos; cujas subdivisões tende a regular o andamento das capacidades intelectuais do sujeito, indicando quando começa e quando termina o estudo. Algo problemático, pois, cada pessoa tem uma experiência própria, singular com os estudos, e com isso tempos distintos de

aprendizagem. Desejar que todos sigam o mesmo ritmo e o mesmo desenvolvimento é privar a pessoa de suas particularidades. Um terceiro elemento associa-se a organização do *espaço* em que as atividades acontecem cuja estrutura possui uma finalidade. Tradicionalmente, o espaço da escola tem sido reduzido a salas de aula fechadas, com bancas enfileiradas e lousa para o professor. Essa esquematização tende a igualar e controlar os estudantes, visto que não conseguem circular pela sala, nem interagir com os outros. Além disso, a maioria das escolas possuem salas superlotadas, o que prejudica a efetivação do ensino-aprendizagem. A escola como espaço formativo, pode realizar um trabalho tanto segundo a perspectiva do pragmatismo, quanto de formar um sujeito crítico e reflexivo.

2.1 A transcendência que nos leva ao sentido: o pensar e suas características

Hannah Arendt (2000) ao ocupar-se com o pensar caracteriza essa atividade como própria da *vita contemplativa*, junto com as atividades de querer e julgar constitui a vida do espírito. O *pensar* provém de uma necessidade de cogitar que ocorre internamente, é a necessidade de refletir sobre si mesmo, a vida, um momento, o mundo. O *querer* é acionado pela vontade, que desperta o desejo por algo que se converte em representação através das faculdades de imaginação ou memória. O *julgar* mostra-se como uma atividade capaz de relacionar atividade do espírito e experiências sensível, atribuindo sentido as mesmas a partir do exercício contemplativo.

Essas atividades possuem a característica de serem autônomas, pois, não são condicionadas pelos aspectos vitais. Nas palavras da autora: “A autonomia das atividades espirituais, além disso, implica também que essas atividades não são condicionadas; nenhuma das condições da vida ou do mundo lhes é diretamente correspondente” (ARENDR, 2000, p. 56). Assim, nenhuma das atividades do espírito se apresenta como uma condição para a existência do homem. Compreendemos melhor essa questão, analisando as três condições humanas fundamentais reconhecidas por Arendt (2016): *trabalho*, pois, o homem precisa atender as suas necessidades vitais para sobreviver, isto é, precisa suprir as carências de seu corpo para continuar vivo; a *obra*, por ser ela o artifício, as coisas criadas pelos seres humanos que garante ao mesmo a sua estabilidade no mundo; e a *ação*, pois, o homem precisa estabelecer relações que permite o seu aparecimento, sua singularidade, o encontro com seu lugar no mundo. Essas são atividades que o ser humano precisa para sobreviver no mundo.

As atividades do espírito acontecem no plano da transcendência humana, a qual só pode ser realizada espiritualmente. Ou seja, o sujeito pode pensar, querer e julgar numa

dimensão que não afeta a realidade concreta, entretanto, a relação com essas atividades pode influenciar a maneira como o ser humano atua na realidade, pois, permite uma reflexão dele com ele mesmo. Tais atividades possuem três características em comuns: o caráter de invisibilidade, a quietude e as “leis inerentes à própria atividade” (ARENDDT, 2000). Contudo, elas não podem ser limitadas as mesmas, visto que cada uma possui suas próprias capacidades. Aqui nos deteremos especialmente à atividade do pensar.

O *pensar* é uma atividade que pertence à *vida do espírito*, marcada por sua capacidade de *transcendência*, que requer um *estar-só*, propiciando o *diálogo consigo mesmo*, que se caracteriza pela *busca de sentido*. Tal diálogo é exteriormente *sem som* e exige a *retirada de mundo das aparências*. A *invisibilidade* é a principal característica do pensar, nunca aparecendo na realidade sensível, o que a faz ser considerada como *inútil*, não produzindo nenhum tipo de resultado, tendo o *fim em si mesma*; sendo, no entanto, um eterno *re-pensar*.

A pura atividade do *espírito* nos possibilita um autocontrole do pensar, bem como das outras atividades do espírito – *querer, julgar*. Nessa perspectiva, o pensamento é controlado pelo ser humano, que determina quando iniciá-lo ou quando terminá-lo. Tal categoria diferencia-se da alma, apresentada como o campo onde ocorrem as paixões e comoções, as quais não podem ser vistas, nem controladas, pois, funcionam sem percebermos, assim como, pode dominar o indivíduo. O espírito é superior a alma, pois, é capaz de governar as paixões da mesma, apresentando-se como essência de si mesmo, visto que “ele é o seu próprio produto, sua própria obra” (ARENDDT, 2000, p. 70). Percebe-se, então, que o pensar não é uma atividade inconsciente, automática; mas atividade cônica, a qual o sujeito decide-se por realizá-la. Para isso, é preciso, platonicamente falando, “sair da caverna”, descobrir e espantar-se com o mundo real. Esse movimento exige coragem para desprender-se das amarras que o acorrentam e perceber as coisas como são, porém, não se contentar com elas do modo como estão apresentadas, mas ir além, ultrapassar os limites e encontrar sua essência (Cf. ARENDDT, 2002). Não obstante, a dinâmica do pensar requer o movimento de sair de si, enquanto ser individual e voltar-se para a realidade, enquanto pluralidade; e mais do que isso, também requer o processo de afastar-se dela para voltar-se a si mesmo numa dinâmica de reflexão sobre o que eu penso que é, o que de fato é, e o que está além.

Ir além significa a capacidade do pensar de *transcendência*, de inclinar-se aos assuntos eternos, ultrapassando o imediatismo.

Nenhum ato do espírito – muito menos o ato de pensar – contenta-se com o seu objeto tal como lhe é dado. Ele sempre transcende a pura imediatez do que quer que tenha despertado sua atenção e transforma isso no que Petrus Johannis Olivi, o filósofo da Vontade, no século XIII, chamou de

experimentum suitatis, um experimento do Eu comigo mesmo (ARENDR, 2000, p. 58).

É pelo *espírito* que o sujeito é capaz de transcender, de exceder suas condições humanas fundamentais, pois, não se conforma com a estabilidade, mas supera aquilo que lhe foi dado. A transcendência das atividades do espírito exige do sujeito o que Arendt (2000) denomina de “*estar só*”, que, diferente de solidão, é uma característica essencial para a vida do espírito que ocorre na conversação aparentemente silenciosa “entre mim e o eu”. Consoante Arendt (2000, p. 58-59),

[...] estar sozinho e estabelecer um relacionamento consigo mesmo é a característica mais marcante da vida do espírito. Só podemos dizer que o espírito tem sua vida própria à medida que ele efetiva esse relacionamento no qual, existencialmente falando, a pluralidade é reduzida à dualidade já implícita no fato e na palavra “consciência” ou syneidenai – conhecer comigo mesmo. Chamo esse estado existencial no qual faço companhia a mim mesmo de “*estar só*”, para distingui-lo da “solidão”, na qual também me encontro sozinho, mas abandonado não apenas de companhia humana, mas também de minha própria companhia.

O *estar só* é caracterizado por uma dualidade que marca as atividades do espírito e determina o cunho de reflexividade das mesmas. É nessa dualidade que o espírito está ativo sobre si mesmo e age na consciência. Acontece quando o *eu* – que é um – decide pensar sobre determinado assunto tentando entendê-lo e/ou quando algo precisa ser repensado. Ocorre assim o diálogo entre os dois *eus*, ou no dizer de Arendt (2000) o “diálogo consigo mesmo”, no qual se relembra os fatos, analisam-se as cenas, fazem-se questionamentos, retomam-se alguns pontos, buscando as respostas. Esse diálogo proporciona não só uma análise da realidade, mas também uma revelação do sujeito a si, momento em que é possível (re)conhecer o próprio ser, aquele que aparece para si e que com o qual tem que aprender a conviver. Como descreve a autora: “Tenho que me suportar, e não há lugar em que o eu-comigo-mesmo se mostre mais claramente do que no pensamento puro, sempre um diálogo entre os dois que sou” (ARENDR, 2002, p. 101).

O *estar-só* é um exercício que, embora pareça absurdo, pois, podemos nos questionar: como assim me conhecer? Esse momento se revela como uma experiência, que pode ser dolorosa, por perceber que apesar de sermos aquele como quem mais convivemos, somos também a quem menos conhecemos. Mas, pode ser também uma experiência apaixonante, por descobrirmos que somos muito mais do que imaginamos ser. Efetivamente, é na convivência consigo, na experiência do eu comigo mesmo, que se descobre a verdade sobre quem se é. Para isso, é preciso coragem para voltar-se a si mesmo, parar para pensar, descobrir quem se é e convivermos conosco.

Essa característica do pensamento – “estar só” – requer outro elemento fundamental para a atividade do pensar, a *retirada do mundo das aparências*, conceituada por Arendt (2000) como afastar-se daquilo que está presente aos sentidos: visão, audição, olfato, tato, paladar. A autora indica esse aspecto como condição para o pensar.

A retirada do mundo das aparências é, então, a única condição anterior essencial para o pensamento, embora não para a filosofia, tecnicamente falando. Para pensarmos em alguém, este alguém deve ser afastado da nossa presença; enquanto estivermos com ele, não pensaremos nele ou sobre ele; o pensamento sempre implica lembrança; todo pensar é, estritamente falando, um re-pensar (ARENDR, 2000, p. 61).

O retirar-se do mundo das aparências é necessário à atividade do pensar, pois, é dessa forma que o mesmo é acionado na consciência. Não é possível ativar o diálogo consigo mesmo enquanto se ocupa com outras atividades. Tal diálogo necessita de um afastamento dos assuntos do mundo, deixando o sujeito a sós com seus pensamentos. Nesse exercício, o diálogo exteriormente é *sem som*, contudo, interiormente não é uma atividade silenciosa (Cf. ARENDR, 2000, p. 59), pois, o sujeito ouve sua própria voz e consegue ter consciência das atividades do espírito. Há sempre um conflito entre os dois *eus*. Chegar a um acordo exige um esforço daquele que pensa para saber o que é melhor para si mesmo, para o outro e para o mundo. Tal conflito é a inteira busca pelo sentido.

Apesar da retirada do mundo das aparências, isso não significa que o pensar abandone os acontecimentos que se realizam no chão da história, pelo contrário, é na reflexão sobre os fatos que os sentidos são refeitos e revelados. Esses sentidos dependerão do envolvimento do sujeito com tais acontecimentos, pois, é a partir da experiência que os significados serão construídos. Almeida (2008, p. 3) discutindo a questão aponta para o desafio de manter a atividade do pensar numa sociedade que perdeu o “corrimão”, que chamamos de tradição, perdeu “as certezas e o apoio de uma tradição que nos oferecia categorias e valores que serviam de orientação para o pensamento”. Construir sentidos a partir do vazio é um exercício complexo, pois, o sujeito não possui suportes para solidificar os significados e tudo que se inicia será perdido. Desse modo, cada um possui sua “filosofia de vida” e vive de modo isolado.

Com efeito, a *busca de sentido* acontece a partir das experiências do sujeito, e isso dependerá do ponto de vista de cada um, assim haverá sentidos – no plural. Como afirma Almeida (2008, p. 5):

o sentido dos acontecimentos não diz respeito à sua estrutura lógica nem depende de sua inserção numa sequência de causas e efeitos ou num processo histórico maior, que *a priori* lhes pudesse atribuir algum significado. Uma ocorrência *se torna significativa* no momento em que nós

nos relacionamos com ela. O sentido, portanto, não prescinde de nós, mas se manifesta quando transformamos meros fatos em uma história (estória, story) humanamente compreensível. Não há, porém, um sentido *definitivo*; a cada acontecimento precisamos começar a nossa reflexão de novo.

O pensar exige uma relação entre o sujeito e a realidade, pois, é nela que o movimento de reflexão acontece, sendo determinado e movido por cada situação nova. Embora esteja relacionado, o pensar não aparece na realidade concreta, por isso não é visível aos sentidos, o que leva Arendt a apontar a *invisibilidade* como característica principal dessa atividade. Nas palavras da autora:

Propriamente falando, elas nunca aparecem, embora se manifestem para o ego pensante, volitivo ou judicativo que percebe estar ativo, embora lhes falte a habilidade ou a urgência para aparecer como tal. [...] Em outros termos, ao invisível que se manifesta para o pensamento corresponde uma faculdade humana que não é apenas, como as outras faculdades, invisível, porque latente, uma mera possibilidade, mas que permanece não manifesta em plena realidade (ARENDDT, 2000, p. 57).

Por se tratar de atividades do espírito, que acontecem num plano transcendental, as mesmas não podem ser vistas na realidade empírica, elas existem e se manifestam para o sujeito que pensa, quer e julga. Tal característica faz com que, por vezes, minimize-se a importância dessa esfera, tratando-a como *inútil* do ponto de vista da realidade, já que ela nunca produz resultados. A verdade é que o pensar tem o *fim em si mesmo*, como nos explica Arendt (2000, p. 99) “Sem questionar a necessidade humana de pensar, ela parte da suposição de que a atividade de pensar está incluída entre as *energeiai*, aqueles atos que (como o tocar flauta) têm o seu fim em si mesmos e não deixam nenhum produto, externo e tangível, no mundo que habitamos”. É a própria atividade de pensar que importa, pois, é nela que os sentidos se revelam, por isso a mesma é um eterno *re-pensar* (Cf. ARENDT, 2000, p. 68), ou como também denomina a filósofa, o pensamento é autodestrutivo.

A busca de significado não só está ausente e é inteiramente inútil no curso rotineiro dos negócios humanos como, ao mesmo tempo, seus resultados permanecem incertos e não verificáveis. O pensamento é, de alguma forma autodestrutivo. [...] Daí se depreende que o pensamento é como a teia de Penélope, desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior. Pois, a necessidade de pensar jamais pode ser satisfeita por insights supostamente precisos 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 quer e porque sou capaz de pensá-los novamente (ARENDDT, 2000, p. 69).

Desse modo, o pensar é um infinito movimento que desestabiliza a si mesmo, questionando-se, refazendo-se. Sua característica de re-pensar está ligada ao querer do sujeito (re)lembrar algo, repetindo-o no pensamento. Porém, o pensar não se restringe a lembrar o objeto, vai, além disso, busca compreender aspectos que na imagem se mostram ocultos, e

que nunca serão vistos apenas com os olhos, exige uma transcendência, a qual pode causar destruição. Essa compreensão é o que chamamos de sentido, para o qual a pessoa não precisa ter habilidades e aptidões diferenciadas, basta ativar seu pensamento, desejando repensar sobre algum assunto, avaliando-o. Nessa linha, a única condição para exercer a atividade do pensamento é afastar-se do mundo, isto é, desligar-se do mundo sensível e transcender para o plano espiritual travando um diálogo entre os dois *eus*. Assim aquele que pensa se ocupa com a *vita contemplativa*, sendo considerado, por vezes, desnecessário a vida prática, pois, aparentemente, nada executa nela. Esse debate coloca em questão a discussão sobre *pensar e agir*. Temática que esbarra no debate teórico sobre *morte e vida*, e, no abismo entre *filosofia e política*.

2.2 O abismo entre filosofia e política: pensar x ação

A polêmica que circunda a filosofia platônica sobre morte e vida separa as atividades de pensar e agir, consolidando a atividade do pensamento como semelhante à morte, pelo seu caráter de afastar-se do mundo sensível e estar aparentemente inerte a realidade; e, relacionando a atividade do agir com a vida, pelo caráter ligado ao aparecer e estar ativo na pluralidade. Conforme Arendt (2000, p. 65):

Do ponto de vista do mundo das aparências – o mundo comum no qual aparecemos pelo nascimento e do qual desaparecemos pela morte –, é natural o desejo de conhecer nosso hábitat comum e de reunir todo tipo de conhecimento a seu respeito. Em função da necessidade que o pensamento tem de transcender o mundo, dele nos afastamos. Metaforicamente, desaparecemos deste mundo; e isso pode ser compreendido – do ponto de vista do que é natural e do nosso raciocínio de senso comum – como a antecipação de nossa partida final, ou seja, de nossa morte.

De fato, pensar e ação são movimentos distintos que possuem tempos e espaços diferentes. O pensar na filosofia antecede a ação, precisa de um espaço próprio que ocorre na ausência dos sentidos e na ausência de outros sujeitos. A ação, por sua vez, tem por excelência o espaço da política para ser efetivada, tendo como condição a pluralidade entre os homens. Contudo, não significa que uma é superior a outra, mas a maneira radical como foi perpetuada essa leitura tornou a atividade de contemplação inferior a ação, caracterizando-a como inútil, pois, do ponto de vista das aparências nada é feito enquanto se está pensando.

Essas questões provocam uma luta entre o filósofo e a Pólis, de um lado seres que se ocupam com a vida contemplativa, com o mundo “supra-sensível”, as questões eternas; de outro, a multidão preocupada com a vida ativa e o mundo “sensível” (Cf. ARENDT, 2000); entre eles um abismo construído a partir das “verdades” impostas. De fato, temos de um lado

aqueles preocupados com os assuntos da cidade, e de outro, aqueles que não estão tão inquietos com isso, que se incomodam com questões internas, de autoconhecimento. O filósofo é alguém que está mais distante dessas questões políticas, daquilo que é comum à vida em sociedade, ele está preocupado com o que é comum no sentido daquilo que constitui o ser humano.

O abismo entre a filosofia e a política se configura, segundo Arendt (2002, p. 92), com a morte de Sócrates, a qual revela que a “cidade não é um lugar seguro para o filósofo”. Essa afirmação se explica pelo fato de Sócrates ter tentado manter um *diálogo entre amigos* com seus juízes, e não um diálogo persuasivo a ponto de convencê-los de sua inocência. Sócrates acreditava que a Pólis podia ser espaço para a filosofia, desde que os diálogos construídos fossem entre amigos, isto é, numa dialética capaz de compreender o outro se colocando no lugar dele, o que só podia ser feito no diálogo entre iguais. Ao fracassar em sua dialética e ser condenado à morte, Sócrates deixa margem para interpretações que afirmam o contrário daquilo que ele acreditava ser possível, que a multidão não é o lugar propício para o exercício contemplativo, não é o lugar próprio da filosofia, não é o lugar para o diálogo entre amigos. Isso nos ajuda a entender a distinção entre pensar e ação e o dilema que se criou entre elas.

A *ação* está intimamente ligada ao discurso persuasivo. Era por meio da persuasão, “a forma especificamente política de falar, e como os atenienses orgulhavam-se de conduzir seus assuntos políticos pela fala e sem uso da violência, distinguindo-se nisso dos bárbaros” (ARENDR, 2002, p. 91), que o sujeito participava efetivamente da Pólis, revelando-se aos demais, isto é, agindo. No agir, o sujeito assume a posição de ator; daquele que está ativo, que aparece aos outros que estão imersos na pluralidade realizada no espaço público (Cf. ARENDR, 2016, p. 219). Essa posição de ator de suas ações, realiza-se por meio da “palavra falada na qual ele se identifica como o ator, anuncia o que faz, fez e pretende fazer” (ARENDR, 2002, p. 223). É no discurso que o ser se revela. Desse modo, discurso e revelação possuem uma relação estreita e caracterizam o que Arendt chama de “desvelar-se”, isto é, aparecer (Cf. ARENDR, 2016, p. 219).

O *pensar* nada tem a ver com persuasão, e Sócrates bem sabia disso, por isso não tentou convencer seus juízes de sua inocência, mas tentou através da dialética fazê-los perceber quais eram suas opiniões próprias, visto que, não é objetivo da filosofia impor verdades imutáveis ou convencer alguém de seus conceitos. O pensar não objetiva criar verdades ou dogmas, como assinala Arendt (2002, p. 155), “esse tipo de reflexão ponderativa não produz definições e, nesse sentido, vê-se completamente destituída de resultados”. Seu objetivo é levar o sujeito a refletir sobre algo “até o fim”, quer dizer, a derrubar todas as

barreiras necessárias para que a meditação seja completa. Desse modo, o pensar segue aquele movimento de autodestruição.

O pensar não produz nenhum resultado externo e em nada aparece, bem como, aquele que pensa está temporariamente ausente da realidade concreta, visto que, lida com objetos dessensorializados, isto é, uma representação da realidade feita pela imaginação. Arendt (2000, p. 66) explica que “sem essa faculdade, que torna presente o que está ausente em uma forma dessensorializada, não se processa nenhum pensamento; seria impossível haver qualquer série de pensamento”. Por certo, o pensar lida com ausências e isso não significa que ele é uma atividade que cria um mundo abstrato, diferente do que vivemos; mas que filtra as essências daquilo que vivenciamos na realidade (Cf. ARENDT, 2002, p. 150). Tais essências são colocadas num movimento que permite questioná-lo, repensá-lo, refazê-lo, renová-lo. Isso ocorre porque o pensar possui consciência de sua própria atividade, pois, produz a si mesmo; mas não é estável, não é conclusivo, têm a consciência de que é preciso se destruir para continuar existindo. Elemento que mostra que o próprio pensar prova de suas características, ao passo que exige sua própria transcendência.

O perigo presente nessa faculdade é abandonar por completo a realidade e permanecer no “plano das ideias”. Contudo, o afastamento do mundo exigido por essa atividade não significa que o sujeito que pensa está alheio a realidade. A maneira extrema como isso foi consolidado, colocou o filósofo ora como um ser supremo, porque lidava com questões transcendentais, ora como ser inútil porque não vivia em meio à multidão. Nesse sentido, Arendt (2000) trata do lugar do filósofo, retirando dele a característica de superior/inútil, ao mesmo tempo em que o chama para a responsabilidade com o mundo comum no qual se encontra como *espectador*.

Este não abandona o mundo das aparências, mas se retira do envolvimento ativo neste mundo para uma posição privilegiada que tem como finalidade contemplar o todo. [...] Assim, o veredito do espectador, ainda que imparcial e livre dos interesses do lucro ou da fama, não é independente do ponto de vista dos outros – ao contrário, segundo Kant, uma “mentalidade alargada” tem que os levar em conta. Os espectadores, embora livres da particularidade característica do ator, não estão solitários. (ARENDT, 2000, p. 73)

Na condição dada ao espectador que possui a posição de observar a realidade, o sujeito não está alheio a multidão, mas imerso nela; contudo, assume outra atitude que não é propriamente a ação, a de ator. Ser espectador propicia ao sujeito olhar para a realidade de modo geral, visto que, quando se é ator assume-se uma posição de participante do “jogo” que impossibilita de enxergar outro ângulo. Nesse viés, Arendt (2000, p. 73) afirma que ser espectador “é a condição para compreender o significado do jogo”, para entender o sentido da

realidade, pois, somente o espectador é capaz de analisar numa totalidade o que está acontecendo a sua volta, visto que está alocado fora dos acontecimentos. Contemplar o “espetáculo” permite ao espectador pensar sobre o mesmo, chegando a opiniões que o ator não é capaz de perceber.

A posição privilegiada do espectador de observar a realidade não lhe priva de também ser observado, pois, ele também está no mundo das aparências. Como aborda Correia (2013, p. 19):

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

Essa leitura aponta a responsabilidade do espectador para com o mundo comum, cuja pluralidade é constituída de diversas óticas as quais o espectador precisa levar em consideração na atividade do julgar. Decerto, o exercício do espectador é diferente da atividade do pensar, pela exigência dessa última em retirar-se do mundo. Contudo, é a partir das observações realizadas no ato de contemplar o “jogo da vida” que o pensar exerce sua função de ocupar-se da realidade e assim estabelecer julgamentos daquilo que foi ora observado. Da mesma forma, a experiência de ser espectador só terá êxito se o sujeito for capaz de levar essas observações para o plano da transcendência, pois, somente no diálogo consigo mesmo é possível encontrar o sentido da realidade. Nesse movimento, mesmo estando a sós, não estamos privados da pluralidade dos homens, agora vista na posição de espectador, uma vez que somos *dois-em-um*. Conforme Arendt (2002, p. 103):

enquanto travo o diálogo do estar só, no qual estou estritamente sozinho, não estou inteiramente separado daquela pluralidade que é o mundo dos homens e que designamos, no sentido mais amplo, por humanidade. Essa humanidade, ou melhor, essa pluralidade, já se evidencia no fato de que sou dois-em-um. [...] esse eu representa para mim, enquanto estou só, todos os homens, a humanidade de todos os homens.

Desse modo, a pluralidade dos homens encontra-se representada pela presença do outro eu que nos faz companhia no diálogo silencioso. A experiência que terei com esse outro eu influenciará na relação com outras pessoas, na decisão tomada na realidade, bem como, na formação do próprio ser. É o sentido que encontro na atividade do pensar que guiará minhas ações. Assim, pode-se afirmar que essa atividade, embora não produza resultados palpáveis, provoca efeitos internamente, pois, através dela é possível encontrar o sentido para aquilo que se faz no senso comum. Aspecto que é abordado por Almeida (2011, p. 154) como uma

“necessidade de compreender o mundo e refletir sobre o nosso lugar nele”. Nesse viés, cabe-nos refletir sobre como as esferas do pensar e do agir podem estar em consonância e assim favorecer uma ética, de maneira que, o sujeito atribua sentido e realize o novo na pluralidade.

2.3 Pensar e Ação: desafios e perspectivas

Pensamento e ação não podem ser entendidos como atividades antagônicas ou isoladas, mas como atividades que se complementam e são interdependentes. Do ponto de vista ético, essas atividades são indispensáveis tanto para o sujeito, quanto para a vida plural, visto que é a partir de um sujeito ético que se forma uma cidade ética, e vice-versa. As ações requeridas pela pluralidade correspondem a ações inovadoras, só possíveis através da atividade do pensar.

Quanto a isso, faz-se necessário refletir sobre como (re)construir uma ponte no abismo que se fez entre filosofia e política, pensar e ação. Nessa perspectiva, nos aliamos a Arendt (2000) que aponta Sócrates como figura que foi capaz de unir pensamento e ação, exercendo ambas as atividades, como verdadeiro cidadão que participava da *Pólis*. Ela explica:

O melhor, e na verdade o único modo que me ocorre para dar conta da pergunta é procurar um modelo, um exemplo de pensador não-profissional que unifique em sua pessoa duas paixões aparentemente contraditórias, a de pensar e a de agir. Essa união não deve ser entendida como a ânsia de aplicar seus pensamentos ou estabelecer padrões teóricos para a ação, mas tem o sentido muito mais relevante do estar à vontade nas duas esferas e ser capaz de passar de uma à outra aparentemente com a maior facilidade, do mesmo modo como nós avançamos e recuamos constantemente entre o mundo das aparências e a necessidade de refletir sobre ele (ARENDDT, 2000, p. 126).

Sócrates é o exemplo de pensador que era capaz de efetivar a característica do pensamento de retirar-se do mundo, mas também capaz de estar na pluralidade. Assim, ele conseguia entender o que acontecia com os cidadãos, ao mesmo tempo em que colocava em questão conceitos que eram do cotidiano, e fundamentais a constituição do ser, pensando a respeito dos mesmos. A figura de Sócrates representa para nós o ícone daquilo que a Filosofia nos propõe, à medida que, não se pretende estabelecer padrões ou verdades imutáveis, mas colocar em questão o sentido das experiências. E mais, ser exemplo de sujeito ético ao ponto de caminhar entre o pensar e a ação sem dificuldade.

Essa questão esbarra numa dupla problemática, a saber: o *conformismo*, que tende a igualar os comportamentos das pessoas e, os padrões absolutos que se tornam necessário em uma sociedade que não tem a ética por princípio. A problemática do conformismo inerente a

sociedade de massa, tende a padronizar os comportamentos dos sujeitos, excluindo o caráter de inovação próprio do agir. Conforme Arendt (2016, p. 50):

Ao invés da ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária.

Essa leitura nos revela que ao estabelecer regras para os sujeitos, a ação inovadora torna-se limitada, pois, enquadra as pessoas num modelo único, e aquele que foge ao padrão é condenado e desvalorizado. Dessa forma, as ações se transformam em comportamentos. Aquele que se comporta, atua a partir de algo predeterminado, logo, gera acomodação, mecanização; perde-se o elemento da singularidade.

Nessa perspectiva, aquilo que une os diversos singulares não é a relação, mas as leis e as normas estabelecidas, eliminando a condição básica da ação de viver *entre* os homens compartilhando com eles o mundo. Ao contrário disso, quando a ação é reduzida ao conformismo, seus comportamentos são guiados por competições, a fim da busca por ser o melhor. Consoante Arendt (2002, p. 98):

Pois, o que havia de comum no mundo político só se constituía graças aos muros da cidade e aos limites de suas leis; o comum não era visto ou sentido nas relações entre os cidadãos, nem no mundo que existia *entre* eles, que era comum a todos eles, embora se abrisse de modo diferente para cada homem.

Percebe-se que a pluralidade é descartada e os atos dos sujeitos tornam-se uniformizados, não há mais a relação de compartilhamento do mundo, do comum, dos sentidos vivenciados; os objetivos tornam-se individuais. Essa questão coloca a prova a capacidade de *pensar* dos sujeitos, de modo que, essa atividade não suporta conviver com modelos, a tendência que possui é destruir esses padrões. De acordo com Arendt (2000, p. 131): “A consequência é que o pensar tem inevitavelmente um efeito destrutivo e corrosivo sobre os critérios estabelecidos, valores, padrões para o bem e para o mal, em suma, sobre todos os costumes e regras de conduta com que lidamos em moral e ética”. Conduzir as padronizações ao crivo do pensamento é um exercício complexo que exige *ética* para decidir entre, deixar-se levar pelas normas ou, se assume uma posição contrária a elas. Atitude que requer uma decisão pelo pensar, invés da aceitação aos modelos impostos; requer coragem, uma coragem ética. Aqui está a relação entre pensar e ação.

Sócrates é exemplo dessa coragem, pois, mesmo diante de seu julgamento manteve a coerência ética em relação aquilo que pensava, e, manifestou-a quando não tentou persuadir seus juízes (mesmo podendo), mas manteve um diálogo como entre dois, próprio da dialética, o diálogo entre amigos. Esse diálogo tem por princípio os sentidos partilhados em comum,

que, quanto mais discutido mais comum se torna. Nesse sentido, a amizade constrói uma espécie de “mundo particular” que é compartilhado por aqueles que são amigos (Cf. ARENDT, 2002). Constituir esse diálogo requer abertura, para dividir com o outro as próprias questões, bem como, acolher as propostas por ele; confiança, no sentido de manter uma atitude de compromisso com o outro em mostrar interesse por ele; e, disponibilidade, ao passo que se toma a decisão de relacionar-se. Segundo Arendt (2002, p. 99), Sócrates nos apresenta o caráter político da amizade, revelando que “no verdadeiro diálogo, cada um dos amigos pode compreender a verdade inerente à opinião do outro”.

A amizade como princípio político é apontada por Arendt (2002), fundamentada em Aristóteles, como a relação entre iguais constituída de pessoas que são desiguais. Apenas na relação entre amigos é possível ser quem somos e aceitar quem o outro é, mantendo uma relação de compreensão entre si. Tal compreensão exige sair de si mesmo, desprender-se de suas próprias concepções para enxergar sob a concepção do outro, sair de suas seguranças para sentir o que o outro sente. A amizade requer um esquecer-se de si mesmo, sem abandonar o que se é. Isso é o que Arendt (2002) chama de igualação política.

A comunidade não é feita de iguais, mas, ao contrário, de pessoas que são diferentes e desiguais. É através do igualar-se, *isasthénai*, que nasce a comunidade. Tal igualação ocorre em qualquer intercâmbio, como o que se dá entre o médico e o fazendeiro, e baseia-se no dinheiro. A igualação política, não-econômica, é a amizade, *philia*. [...] A igualação na amizade não significa, naturalmente, que os amigos se tornem os mesmos, ou sejam iguais entre si, mas, antes, que se tornem parceiros iguais em um mundo comum — que, juntos, constituam uma comunidade. [...] O elemento político, na amizade, reside no fato de que, no verdadeiro diálogo, cada um dos amigos pode compreender a verdade inerente à opinião do outro (ARENDT, 2002, p. 99).

Nessa leitura, percebe-se que há dois tipos de igualação. Uma que pode ocorrer entre qualquer grupo que tem um objetivo, não importando o princípio do mesmo, seja econômica, social, cultural, enfim. O fato é que esse tipo de igualação se encerra quando o objetivo é conquistado, desfazendo a relação estabelecida. A igualação política possui a amizade como essência, então os objetivos em comum nascerão dessa relação, e não chegarão a seu fim porque a finalidade foi alcançada, pois, quanto mais se relacionam mais objetivos terão a conquistar. E essa igualação significa não possuir nenhum tipo de posição superior a outra, relacionando-se de igual para igual.

Podemos afirmar que esse é o fundamento sem o qual a *pluralidade*, condição para vida humana, não existe. Segundo Arendt (2016) a pluralidade está de acordo com o conviver e agir em coletividade. Contudo, a pluralidade vai além do estar junto – característica que estabelecemos até mesmo com os objetos. Ela implica uma relação de união e

compartilhamento de objetivos comuns, que se dá naquilo que nossa autora chama de “espaço-entre”, o qual constitui a “teia de relações humanas” (Ibid., p. 226). Essa teia surge dos vínculos interpessoais, das ações e das palavras compartilhadas, logo, não está localizada nas subjetividades, mas naquilo que está no exterior dos sujeitos e que é compartilhado entre eles, assim essa teia tende a aparecer. O mundo é o elemento chave para a constituição da teia de relações, pois, é ele o que todos os seres possuem em comum.

É na teia de relações que a amizade política é constituída, de modo que, permite uma ação plural feita por indivíduos distintos e também semelhantes, formada numa pluralidade a qual “as pessoas estão *com* as outras, nem ‘pró’ ou ‘contra’ elas – isto é, no puro estar junto dos homens” (ARENDT, 2016, p. 223). Percebe-se que esse princípio nada tem a ver com aquele que objetiva normalizar as ações dos sujeitos, e gera conformismo e disputa entre as pessoas, mas tende a valorizar aquilo que eles têm em comum e o singular de cada ser. Segundo Almeida (2011, p. 98) “a teia adquire a realidade que adere àquilo que é partilhado em plural e não permanece na “escuridão” do coração humano. A teia entre as pessoas precisa dos muitos fios singulares que, ao serem tecidos, modificam seu “colorido” constantemente”.

Não há pluralidade sem preservar as singularidades, que dão corpo e vida a teia de relações. É a singularidade que caracteriza o aspecto de distinguir-se, de ser exclusivo, se diferenciando de qualquer pessoa que existiu, existe ou existirá. Essa conceituação difere do conceito de *alteridade*, pois, a singularidade é revelar a si mesmo, e, não apenas os acontecimentos ou o que se sente. Nas palavras da autora:

Só o homem, porém, é capaz de exprimir essa distinção e distinguir-se, e só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo. No homem, a alteridade, que ele partilha com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se unicidade, e a pluralidade humana é paradoxal pluralidade de seres únicos (ARENDT, 2016, p. 218).

Ser singular transcende a característica de ser outro, imprime a ideia de revelar-se como personalidade autêntica. Distinguir-se em Arendt significa *ser*, ser quem é, o qual faz parte dos fios condutores da teia de relações humanas. Somente o ser humano é capaz de possuir essa característica, visto que, além de manifestar pela palavra algo que deseja também pode manifestar a si mesmo. Aspecto que coloca em questão a ética do sujeito em pensar e agir de acordo com o bem comum. Ser quem você é e manifestar-se a partir disso depende da relação que o sujeito possui consigo mesmo, feita na atividade do pensar e revelada na ação. Questão que coloca em pauta a coerência entre pensamento e ação, o acordo entre os dois *eus*.

2.4 O acordo entre eu e eu mesmo: a *ética* em questão

Certamente quando apareço e sou visto pelos outros, sou um; de modo, seria irreconhecível. E enquanto estou junto a outras pessoas, pouco consciente de mim mesmo, sou tal como apareço para os outros. Chamamos de consciência (literalmente, “conhecer comigo mesmo”, como vimos) o fato curioso de que, em certo sentido, eu também sou para mim mesmo, embora quase não apareça para mim – o que indica que o “sendo um” socrático não é tão pouco problemático como parece; eu não sou apenas para os outros, mas também para mim mesmo; e nesse último caso, claramente eu não sou apenas um (ARENDDT, 2000, p. 137).

Abordamos essa questão a partir do duplo conceito de *doxa* socrática, a saber: a *doxa* como visão de mundo de cada ser, e, a *doxa* como glória e fama. Esses conceitos podem ser relacionados às atividades do pensar e da ação, do eu que se revela para si mesmo e do eu que se revela para os outros, que exprime a diferença da unicidade do ser, mas que apostamos num acordo entre um e outro para desvelamento do sentido ético. Isso significa dizer que é fundamental ter coerência entre aquilo que pensa a sós, consigo; e aquilo que aparece aos outros.

A *doxa* como visão de mundo estaria mais relacionado à atividade do pensar, de maneira que é nesse exercício que descobrimos nossas visões, sentidos, questionamos os fatos e elaboramos concepções. Contudo, a mesma não ficaria guardada para o ser que pensa, mas é manifestada a outros em forma de opinião. Arendt (2002, p. 96) afirma:

Para Sócrates, como para seus concidadãos, a *doxa* era a formulação em fala daquilo que *dokei moi*, daquilo que me parece. Essa *doxa* não tinha como tópico o que Aristóteles chamava de eikos, o provável, as muitas *verisimilia* (distintas da *unum verum*, a verdade única, por um lado, e das falsidades ilimitadas, as falsa infinita, por outro), mas compreendia o mundo como ele se abre para mim.

Ao comunicar aquilo que pensa, o sujeito efetiva sua condição de ser singular, de modo que, “dar à luz” a novidade que guarda cada ser. Aqui está o que Arendt chamou de “distinguir-se”, pois, é revelando o que se pensa e os sentidos encontrados que o ser anuncia *quem* ele é, como enxerga as situações, de que forma compreende o mundo. Elementos que só conseguirão ser desvelados na atividade do pensar. Todavia, a característica de aparecer e mostrar sua opinião necessita do espaço da ação para se materializar. Aspecto que conceitua a segunda vertente da *doxa*, ligada a fama e a glória. Continua Arendt (2002, p. 97):

A palavra *doxa* significa não só opinião, mas também glória e fama. Como tal, relaciona-se com o domínio político, que é a esfera pública em que qualquer um pode aparecer e mostrar quem é. Fazer valer sua própria opinião referia-se a ser capaz de mostrar-se, ser visto e ouvido pelos outros.

Esse prisma está de acordo com a conotação política da ação arendtiana, pois, é no espaço público que o ser se revela, através da palavra e da ação. Nesse contexto, o discurso está mais ligado a *doxa*, do que propriamente a ação, haja vista que essa possui um caráter de transformação, que o discurso não tem. Ele está mais relacionado ao processo do sujeito de desvelar-se.

A ação e o discurso são tão intimamente relacionados porque o ato primordial e especificamente humano deve conter, ao mesmo tempo, resposta à pergunta que se faz a todo recém-chegado: “Quem és?” Essa revelação de quem alguém é está implícita tanto em suas palavras quanto em seus feitos, contudo, a afinidade entre discurso e revelação é, obviamente, muito mais estreita que a afinidade entre ação e revelação, tal como a afinidade entre ação e início é mais estreita que a afinidade entre discurso e início, embora grande parte dos atos, senão a maioria deles, seja realizada na forma de discurso (ARENDDT, 2016, p. 221).

Por meio da palavra, o sujeito é capaz de mostrar-se para os demais e de compreendê-los, estabelecendo assim aquela relação de amizade, na qual há um encontro entre iniciativa e reciprocidade, à medida que tomo a decisão de relacionar-me e nessa relação há uma atitude de não-indiferença por parte do outro. Nesse processo, a revelação dos sujeitos também denunciará a relação que o mesmo tem consigo, pois, ao se mostrar, declara também o que foi debatido no diálogo consigo mesmo. Manter um consentimento entre aquilo que se pensa a sós e o que é desvelado nas ações é uma das condições para o ser ético.

Sobre isso, Arendt (2000, 2002) discute a afirmação socrática relacionada à ética, enquanto atitude de conciliação entre os dois eus: a consciência de conviver consigo, agindo de acordo com o que se pensa. Para ela, é na atividade do pensar que o sujeito pode conhecer-se e estabelecer relação entre os dois eus, isso se dá pela capacidade de dois-em-um do sujeito. Quanto a isso, ela utiliza-se da alegação socrática: “Eu preferiria que minha lira ou um corpo por mim dirigido desafinasse e produzisse ruído desarmônico, e [preferiria] que multidões de homens discordassem de mim do que eu, *sendo um*, viesse a entrar em desacordo comigo mesmo e a contradizer-me” (ARENDDT, 2000, p. 136). Nessa leitura, Sócrates aponta como condição para ética o “estar de acordo consigo mesmo”, não se contradizer. Nesse caso, a consciência, construída na relação entre os dois eus, seria o termômetro que mediria o quão ético é o sujeito. Ou seja, se ele está de acordo com sua consciência, isto é, consigo mesmo, também será capaz de viver eticamente com os outros. Consoante Arendt (2000, p. 102):

O que Sócrates está tentando dizer (e o que a teoria de Aristóteles explica de forma mais cabal) é que viver junto com os outros começa por viver junto a si mesmo. [...] A ética, não menos do que a lógica, tem sua origem nessa afirmação, pois, a consciência, em seu sentido mais geral, também se baseia

no fato de que posso estar de acordo ou em desacordo comigo mesmo; e isso significa que não só apareço para os outros, como também para mim mesmo.

Essa questão revela a dupla face da ética, que se encontra interligada: a ética consigo e com os outros, ao mesmo tempo em que, aponta para a atividade do pensar como movimento anterior ao da ação. O *dois-em-um* exprime o próprio ato de pensar, o qual ocorre numa dualidade. É o ser para si mesmo e em si mesmo, isto é, o diálogo silencioso dos dois *eus*, feito na atividade do parar para pensar. Nela acontece os conflitos, pois, no plano da transcendência tem-se a liberdade de contradizer-se, e, só assim colocamos à prova aquilo que somos. Esclarecendo, no pensar temos o encontro dos dois eus, se um não coloca em questão o outro, o *eu* não saberá *quem* de fato é, e assim sempre será derrotado pela contradição. Possuindo essa clareza, o ser pensante consegue alcançar através da atividade do pensamento os sentidos que podem servir como princípios para guiá-lo na vida plural.

O “estar de acordo consigo mesmo” é o fundamento principal da ética. É nesse sentido que Arendt (2002) reconhece a contradição lógica e a má-consciência ética como sinônimos. Vejamos:

Esse duplo desacordo, a contradição lógica e a má-consciência ética, ainda era para Sócrates um só fenômeno. Eis o motivo pelo qual Sócrates acreditava que a virtude pudesse ser ensinada, ou, para dizê-lo de maneira menos trivial, é a consciência de que o homem é um ser pensante e atuante em um — isto é, alguém cujos pensamentos acompanham invariável e inevitavelmente seus atos —, é o que aperfeiçoa homens e cidadãos. O pressuposto subjacente a esse ensinamento é o pensamento e não a ação, porque somente no pensamento é que realizo o diálogo do dois-em-um que sou (ARENDR, 2002, p. 103-104).

Essa visão nos revela que a consciência de si mesmo é que definirá o caráter ético do sujeito. Aqui é importante diferenciarmos os atos da consciência, da ação do pensar, pois, a primeira auxilia no conhecimento de algo como é, está ligada ao cognitivo; já o pensar é a faculdade que dá movimento aos conceitos (Cf. ARENDR, 2000). Nesse sentido, faz-se necessário ter consciência no sentido ético, que implica ter um discernimento sobre o bem e o mal. Quanto a isso, Arendt (2000, p. 135) afirma que apenas “as pessoas inspiradas pelo *eros* socrático, o amor da sabedoria, da beleza e da justiça são capazes de pensamento e dignas de confiança”. Ou seja, apenas as pessoas capazes de entender o significado de pensar são éticas, visto que, “o mal, como diríamos nós, não tem estatuto ontológico: ele consiste em uma ausência, um algo que não é” (Ibid., p. 134). Desse modo, o pensar nunca estará relacionado à maldade, a indignidade e a desonra, pois, estes elementos não possuem sentido. O pensar sempre estará ligado ao bem, e ao bem de/para todos.

Outro destaque a autora faz a partir da contradição lógica e a má-consciência ética, é o reconhecimento de que a virtude poder ser ensinada. A isso, relacionamos outra faceta socrática, cuja crença era a de que falando sobre assuntos filosóficos como “a piedade, a justiça, a coragem e coisas do gênero poderiam tornar os homens mais pios, justos e corajosos, embora nem definições nem “valores” lhes fossem dados para que pudessem orientar sua conduta futura” (ARENDDT, 2000, p. 129). Embora acreditasse nisso, Sócrates não possuía nenhuma intenção de ensinar algo, mas de provocar o “vento” do pensamento que tem o poder de movimentar o que está parado, de “descongelar” o pensamento “congelado”, de sacudir, de dar vida.

Para melhor explicar isso, Arendt (2000) utiliza das três comparações aplicadas por Sócrates a ele mesmo: Sócrates moscardo; Sócrates parteira; e, Sócrates arraia-elétrica.

Na primeira, Sócrates é um moscardo: ele sabe como ferrear os cidadãos que, sem ele, vão “continuar a dormir pelo resto da vida”, a menos que alguém venha despertá-los. [...] Na segunda comparação, Sócrates é uma parteira: no Teeteto, diz que sabe trazer à luz os pensamentos alheios porque ele mesmo é estéril. [...] Em terceiro lugar, Sócrates, sabendo que não sabemos, recusa-se contudo a deixar tudo por isso mesmo e desistir de suas próprias perplexidades; e, como a arraia-elétrica, permanece paralisado e paralisa os que com ele entram em contato. (ARENDDT, 2000, p. 130)

As comparações de Sócrates com os elementos anteriores são possíveis, justamente pelo fato dele ser alguém que exercia a função de ator e espectador, de ação e de pensamento. Nesse exercício, ele conseguia “parir” as ideias, ao mesmo tempo, que estabelecia vínculos entre os cidadãos, apontando elementos que eram comuns a todos, porque eram assuntos sobre a constituição do ser, e, desses diálogos, estabeleciam-se as relações. Apresenta-se então, a função política do filósofo: “ajudar a estabelecer esse tipo de mundo comum, construído sobre a compreensão da amizade, em que nenhum governo é necessário” (ARENDDT, 2002, p. 100).

Isso se articula a ética arendtiana ao passo que a mesma está de acordo com a pluralidade (Cf. LAFER, 2003, p. 59). É articular pensamento e ação, mas, como afirma Seixas (2003, p. 115) “não se deve, apressadamente, concluir que, com tal articulação, Arendt estaria dando autoridade ao pensamento para que indicasse o caminho para o bem”. Se assim fosse, estaria indo contra todos os princípios até então anunciados. O pensar ajuda os sujeitos a tomarem suas decisões, como diz a própria autora: “Na prática, pensar significa que temos que tomar novas decisões cada vez que somos confrontados com alguma dificuldade” (ARENDDT, 2000, p. 133). Assim, a atividade do pensar precisa ser despertada.

2.5 A arte de provocar: a função do filósofo

O papel do filósofo apontado por Arendt (2002), seguindo o exemplo socrático, é o de ser “moscado”, isto é, de “picar” os sujeitos provocando-os para coisas antes nunca pensadas, para as suas opiniões próprias. Nas palavras dela:

Sócrates queria gerar essa verdade que cada um possui em potencial. Fiéis à sua própria metáfora da maiêutica filosófica, podemos dizer: Sócrates queria tornar a cidade mais verdadeira fazendo com que cada cidadão desse à luz suas verdades. O método para fazê-lo é a *dialegesthai*, discutir até o fim; essa dialética, entretanto, não extrai a verdade pela destruição da *doxa*, ou opinião, mas, ao contrário, revela a *doxa* em sua própria verdade. O papel do filósofo não é, então, governar a cidade, mas ser o seu “moscardo”; não é dizer verdades filosóficas, mas tornar seus cidadãos mais verdadeiros (ARENDRT, 2002, p. 97).

Sócrates se revela como moscado ao instituir a maiêutica como método para dar luz às ideias. Num ato simples de fazer perguntas ele conseguia levar o interlocutor a iniciar o movimento de pensar sobre aquilo que foi questionado, e, nesse movimento dava-se a busca pelas respostas, nem sempre encontradas; a busca pelo sentido presente em cada coisa, em cada ser, em cada assunto. Nesse método, é possível perceber que assim como a *natalidade* é condição para a atividade da ação, ao passo que a cada nascimento representa uma novidade para o mundo (Cf. ARENDRT, 2016), da mesma forma, cada pergunta aporética pode trazer o novo que está em cada ser, este novo corresponde ao pensamento, o qual não se repete, não é idêntico. Nas respostas dadas, cada pensamento é colocado em forma de opinião, assim “cada homem tem sua própria *doxa*”, cada homem é uma novidade (Cf. ARENDRT, 2002). Isso se revela pelas particularidades de cada sujeito, o qual é formado em diferentes contextos, com diferentes experiências e relações. Desse modo, cada um exerce uma posição diferente, e é a partir dela que cada um enxergará um novo ângulo. E mesmo que olhem para o mesmo lado, aqueles que veem são em si diferentes, logo, suas opiniões são distintas.

Trazer à tona esses pensamentos, causando o espanto é o legado do filósofo uma vez que, como denomina Arendt (2002, p. 112), “um perito em espantar-se”. Provocar o espanto revela-se como caminho para despertar a reflexão nas pessoas, pois,

o espanto diante daquilo que é como é, segundo Platão, é um *pathos*, algo que se sofre e como tal é muito diverso da *doxadzein*, da formação de uma opinião sobre alguma coisa. O espanto que o homem experimenta ou que o acomete não pode ser relatado em palavras, por ser geral demais para palavras. [...] E uma vez que o espanto, estado mudo, se traduza em palavras, isso não acontecerá com afirmações, mas com a formulação, em variações infinitas, do que chamamos perguntas últimas — “o que é ser?” “Quem é o homem?” “Qual o significado da vida?” “O que é a morte?” etc. —, todas tendo, em comum o fato de que não podem ser respondidas cientificamente.

[...] Ao fazer as perguntas últimas, irrespondíveis, o homem se estabelece como um ser que faz perguntas. (ARENDDT, 2002, p. 111-112)

Se o homem é um ser que faz pergunta, é também um ser que trava o diálogo consigo mesmo, visto que são as perguntas que dão movimento a reflexão. São elas que guiam a busca pelo sentido presente na *vita contemplativa*. O espanto, embora cause mudez, colaboram para dar vida as *doxas*, as opiniões. Quando questiono a opinião do outro e ele a expõe, posso compreendê-la, da mesma forma que ao expor a minha ele pode fazer o exercício de compreensão. Essa dinâmica proporciona enxergar o mundo pelos olhos do outro, bem como, permite que ele veja as coisas sob o meu ponto de vista. Lembrando que esse processo só ocorrerá na dialética, numa relação de igualdade com o outro, de compreensão mútua.

Esse caráter político da maiêutica seria o fundamento do pensar e da ação. Do pensar, pois, é através dessa atividade que cada ser formula sua própria opinião, e da ação, pois, nela é possível colocar a prova as *doxas*, revelando-as aos outros. Exercício que enfrenta o perigo de tornar-se verdade imutável, o qual é um problema platônico desde que se formulou o conceito de verdade platônica, condenando a *doxa*, opinião, e impondo a verdade entendida como padrões absolutos tanto para os pensamentos, quanto para as ações humanas (Cf. ARENDT, 2002). Esse conceito contrapõe-se aos fundamentos do pensar arendtiano, pois, nenhum pensar resiste a verdades/conceitos absolutos, nem a ação pode se basear em um único padrão que não seja de acordo com o bem de todos.

A busca de sentido se opõe a busca por verdades ou conhecimentos, ou ainda, a necessidade de atender a objetivos práticos. Para Arendt (2002, 2000) conhecer é diferente de pensar, tema também discutido por Almeida (2011, p. 167) ao afirmar:

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

É na esfera do pensamento que os significados se abrem para nós. É no momento em que o sujeito se encontra sozinho, desocupado, despreocupado e, longe de algo que lhe prenda atenção, que os sentidos são revelados. Efetivamente, em nenhuma outra atividade é possível experimentar essa essência. Segundo Almeida (2011, p. 151-152), “o pensar nos abre uma dimensão própria da existência: a busca de significados para a qual em outras esferas de nossa existência não há espaço nem tempo”. Dessa forma, o exercício contemplativo e o debate filosófico transforma o aparentemente inútil numa atividade necessária a todos, reconhecendo que sem ela não há sentido, logo não há vida. Segundo Arendt (2002, p. 156): “Pensar, examinar questões, uma atividade sem a qual, para ele, a vida, além de não valer a pena, sequer era totalmente viva”.

Nesse ponto, compreendemos o perigo que representa a *ausência do pensar*, em não se questionar sobre a vida, sobre a sociedade; de não se inquietar, e aceitar o estabelecido. Segundo Arendt (2000, p. 133) a ausência de pensar “ensina a aderir rapidamente a tudo o que as regras de conduta possam prescrever em uma determinada época para uma determinada sociedade”, convertendo a atividade da ação em mera repetição e cumprimento de ordem, retirando dela seu princípio fundamental, que é a novidade. Dessa forma, percebe-se a importância da atividade do pensar não só para aquele que pensa, mas também para a vida plural. Nesse contexto, colocam-se em questão as atitudes éticas dos sujeitos, que advém da capacidade de se dispor a agir, não aceitando a mera normatividade. Atitude que se vincula a compreensão que o sujeito tem de mundo, a qual por seu lado, articula-se a capacidade de estar só em conversação com o próprio eu, na busca do sentido dos acontecimentos.

Essas proposições compõem o horizonte a partir do qual constituímos a problemática do pensar relacionado à educação, a seguir apresentamos o caminho percorrido para abarcar esse objeto de estudo.

3 A BUSCA PELA COMPREENSÃO: CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa é um caminho que proporciona o encontro com o ser e o desvelamento dos fenômenos. Ela possibilita uma aproximação do contexto construído pelos diversos significados, o que pode ser um desafio ao pesquisador. Nessa perspectiva, é preciso aliar-se a abordagem que nos permita chegar a esses sentidos. A hermenêutica é uma via capaz de auxiliar nessa compreensão, e no caso desse estudo, ela está em consonância com o referencial teórico assumido, uma vez que a filosofia de Arendt nos coloca frente ao exercício da busca de sentidos, atividade realizada pela própria autora em suas teorizações. A partir desse caminho metodológico, a investigação insere-se no âmbito das pesquisas qualitativas, na qual, segundo Andrade (2010, p. 260) se “busca uma compreensão particular daquilo que estuda, já que o foco de sua atenção é dirigido para o específico, o individual, aspirando à compreensão dos fenômenos estudados que somente surgem quando situados”. Assim, concentramos nosso estudo na pesquisa bibliográfica que tem a função de compreender o sentido do texto em sua singularidade, mas sem perder de vista o contexto no qual ele se insere.

3.1 A abordagem Hermenêutico Fenomenológica

O estudo assume a abordagem *Hermenêutica Fenomenológica*, que visa compreender o sentido dos fenômenos, indo além da mera descrição deles, pois, se ocupa com a sua essência. Tal sentido diz respeito à própria existência do ser humano, haja vista que é ele um ser no mundo, e o mundo é constituído por ele. Nesse viés, só é possível compreender o sentido dos fenômenos entendendo o sujeito que dele compartilha, do mesmo modo que somente a compreensão do fenômeno nos propiciará entender o sujeito. Isso ocorre, pois, é na relação entre singular e todo que o sentido emerge (Cf. CORETH, 1973).

Esse movimento foi assumido por Hannah Arendt que, “adotou uma fenomenologia política na qual o ser humano, que precede à política, seria o seu sujeito/objeto” (GYRÃO, 2015, p. 109). Assim, as teorizações da filósofa revelam um “pensamento desinteressado, sendo a prioridade a busca do significado, do sentido, da essência do que lhe é mostrado” (GYRÃO, 2015, p. 108). Essa questão pressupõe a transgressão do imediatismo, optando por uma via que considere os múltiplos aspectos que influenciam o contexto, traduzido no discurso e situações, e que revelam os seus sentidos, movimento próprio da hermenêutica (Cf.

CORETH, 1973). Para isso, é necessário ultrapassar a explicação dos fatos, alcançando a compreensão deles. Quanto a isso, é significativa a distinção traçada por Coreth (1973, p. 49):

Explicar significa, nesse sentido, a regressão casual de um fenômeno particular a leis gerais. Se tal fenômeno for dedutível do concurso casual das leis naturais, ou seja, se o nexos de causas e efeitos for conhecido, tem-se a explicação. “Compreender”, ao contrário, significa uma apreensão mais alta de sentido, que ultrapassa qualquer explicação casual.

Os fenômenos podem ser explicados, mas isso não garante a compreensão deles. A explicação nada revela, pois, só na “arte de compreensão” é que os sentidos se manifestam. Dessa forma, a hermenêutica se apresenta como essa arte, e como tal pressupõe o “horizonte de compreensão” do pesquisador, o qual diz respeito ao lugar de onde ele enxerga, suas lentes teóricas, sua visão de mundo, a partir do qual o mesmo atribuirá significado ao objeto estudado. Como nos afirma Holanda (2006, p. 367):

é através do horizonte da experiência (que primeiramente parece nos dizer sobre nossos próprios estados interiores) e de seu “alargamento”, que se passa a saber sobre o mundo externo e sobre as demais pessoais, ou seja, parte-se de si-próprio para expandir o conhecimento.

Contudo, o sentido desse objeto não depende apenas do ponto de vista do pesquisador, pois, está imerso numa realidade histórica possuindo um significado próprio. Dessa forma, a compreensão dependerá do diálogo que se estabelece entre o pesquisador e a realidade estudada, e, das perguntas que ele for capaz de realizar. O mesmo acontece na relação entre o pesquisador e o texto escrito. Para compreender o que o autor manifestou é preciso lançar perguntas ao texto e abrir-se para as respostas, ao sentido próprio do texto, permitindo que a compreensão prévia seja aprofundada sem perder de vista o que é anunciado pelos escritos (Cf. CORETH, 1973).

Nosso estudo assume essa perspectiva de compreensão a partir da pesquisa bibliográfica, que se ocupa com a compreensão dos conteúdos presentes nos textos, como é próprio aos estudos hermenêuticos que surgiu inicialmente no âmbito teológico, com o objetivo de apreender o sentido presente nas doutrinas e escrituras sagradas, visto que estas apresentavam problemas de interpretação. Para realizar esse movimento, é necessário aproximar os fatos relatados nos escritos com o contexto atual, haja vista que aquele que realiza esse movimento, não pode enxergá-los em outra realidade que não a sua. Isto significa que, para compreender o sentido do texto o pesquisador o fará a partir do seu horizonte de compreensão. Isso não significa descartar o contexto em que foi escrito o texto e os sentidos presente nele. Faz-se necessário, como afirma Coreth (1973, p. 19), “aprofundar-se” no autor, uma “vivência” em sua situação e intenção, em seu mundo de ideias e representações”; é mergulhar no texto sem se perder de vista.

Nessa perspectiva, nosso estudo tem como problemática a relação entre a atividade do *pensar*, teorizado por Hannah Arendt, que pressupõe o aprofundamento nessa perspectiva filosófica, e a experiência formativa da Escola de Referência, que nos levou a conhecer o contexto vivenciado pelos jovens na instituição.

3.2 Caminho para compreensão: procedimentos analíticos

A perspectiva anunciada assume uma significativa importância na apreensão dos fenômenos, que segundo Deslandes (2009, p. 21) se apresenta como “mundo das relações, das representações e da intencionalidade”. A relevância da análise hermenêutica deve-se à importância da pesquisa que tem o objetivo de compreender o ser, haja vista que não se pode descrevê-lo. Desse modo, a pesquisa trata dos significados da ação humana, que envolvem elementos de valores e atitudes que influenciam na formação do ser.

Nesse sentido, o estudo buscou compreender a relação existente entre a problemática do *pensar* em Arendt e a formação humana, tendo como objeto a proposta de Educação Integral das Escolas de Referência. Para isso optou-se por uma pesquisa bibliográfica contemplando esses dois polos de modo a relacioná-los, e atender nossos objetivos específicos, e, que podem ser divididos em três etapas: a) estudo da referência assumida nesse trabalho; b) análise do contexto da Escola de Referência; c) interpretação da realidade.

No que concerne à primeira, selecionamos os textos que foram assumidos na análise realizada, tendo como principal referência as teorizações de Hannah Arendt sobre o *pensar*. Nesse viés, compõe essa leitura as seguintes obras: *A vida do Espírito* (ARENDR, 2000), *A dignidade da política: ensaios e conferências* (ARENDR, 2002), *A Condição Humana* (ARENDR, 2016), e *Entre o Passado e o Futuro* (ARENDR, 2014). Para isso, elegemos partes específicas dessas obras, considerando a especificidade do estudo, assim como tempo para sua realização. Soma-se a essas leituras, a contribuição de comentadores, como Almeida (2010, 2011, 2016); Correia (2013, 2010) e Lafer (2003).

Tendo essas obras selecionadas, realizamos o que Lima (2007) chama de “leitura reflexiva ou crítica”, tendo como critério os objetivos anunciados em forma de perguntas que foram lançadas aos textos num movimento hermenêutico, capaz de desvelar os sentidos contidos. Em seguida, foi construído um quadro interpretativo a fim de sistematizar os conceitos e unidades de significados do texto e compreensões da pesquisadora. Logo após, foi realizada “a leitura interpretativa” dos textos, o que permite “relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das ideias do

autor, acompanhada de uma interrelação destas com o propósito do pesquisador” (LIMA, 2007, p. 41).

O segundo momento da pesquisa se ocupou com o estudo da proposta educativa da Escola de Referência, realizando uma análise dessa filosofia a partir da base de fundamentação da mesma (ARROYO, 2012; COSTA, 2008, 2001, 2006; D’AMBRÓSIO, 2012; DELORS, 1998), assim como foram analisados os relatos de dois grupos de jovens da Escola de Referência em Ensino Médio Corsina Braga, coletados numa entrevista inicialmente realizada para os estudos de Pesquisa de Iniciação Científica², com oito (08) estudantes, divididos em dois grupos de quatro (04) alunos/as, referentes ao 1º e ao 3º ano do Ensino Médio. A escolha dessas duas séries esteve associada a nossa inquietação em compreender a visão dos jovens que estavam iniciando os estudos na Escola de Referência e a visão dos jovens que estavam finalizando essa etapa formativa, considerando que isso nos permite entender o processo formativo da instituição, uma vez que, os alunos iniciantes representariam a possibilidade de uma maior abertura para a experiência formativa, e os alunos que estão finalizando, a possibilidade de uma crítica mais elaborada dessa proposta formativa. Importante destacar que, as entrevistas foram realizadas ao final do segundo semestre, o que se subentende que ambos tinham significativa aproximação com a experiência educativa: os primeiros por já terem permanecido na escola por quase um ano, e, os outros por estarem concluindo o processo de formação do ensino médio.

O processo assumido para tratamento desses relatos foi o mesmo realizado na pesquisa bibliográfica, que abarcou as obras de Arendt. Consistiu na leitura reflexiva e interpretativa dos relatos dos dois (02) de cada grupo de jovens, totalizando quatro (04) jovens³, aqueles que apresentaram respostas mais significativas e completas, considerando as questões discutidas naquele contexto, às quais foram lançadas outras, a saber: Qual o lugar do pensar na experiência formativa da Escola de Referência? Como o pensar se forma na escola? Qual o caminho que o aluno percorre para essa formação? Qual sentido dessa experiência? Para organização desses relatos, assumimos o processo de análise hermenêutico, que permitiu a “explicitação dos significados” e “elaborar as categorias” que foram definidas a partir dos nossos objetivos, e a partir dos sentidos que emergiram das falas. Depois, disso, os relatos

² Pesquisa de Iniciação Científica, intitulada: Ética, Diálogo e Pensamento: desafios e perspectivas na Formação de Jovens no contexto da Escola de Referência; financiada pela FACEPE – Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Edital FACEPE PIBIC 2014-2015. As entrevistas foram realizadas na perspectiva reflexiva de proposta por Szymansky (2011).

³ Os sujeitos da pesquisa foram identificados como Jovem 1, Jovem 2, referente ao grupo do 1º ano e Jovem 3 e Jovem 4, referente ao grupo do 3º ano. A escolha pela nomenclatura *Jovem* invés de *Aluno* foi dada para atribuir-lhes uma singularidade, coerente com a perspectiva que, embora adolescentes, precisam de alguém para representar-lhes o mundo.

“foram agrupados aos temas referidos. Para discutir os temas, voltou-se às categorias” (SZYMANSKY, 2011, p. 84).

A terceira etapa, a etapa da interpretação, foi realizada pensando no singular e no todo, isto é, nos jovens singular, inseridos no contexto mais amplo que não se limitou a proposta de Educação Integral, mas ao contexto socioeconômico. Quanto a isso, assinala Coreth (1973, p. 73):

O conteúdo singular, que aparece mais ou menos com dado sensível, não é, porém, isolado por si, como um ponto, em seu conteúdo inteligível, não sendo, muito menos, mecânica e automaticamente apreendido, logo que a visão espiritual se dirige nessa direção, compenetra o fenômeno e contempla a essência inteligível.

Aqui, se priorizou tanto a visão da pesquisadora, constituída a partir das lentes teóricas assumidas nesse trabalho, quanto o sentido da experiência desvelado pelos sujeitos. Assim feito, realizamos um movimento de reflexão que permitiu desvelar a novidade do estudo. Desse modo, a análise dos dados buscou a compreensão da realidade pesquisada em seus múltiplos sentidos, partindo do princípio de que a mesma busca, conforme Andrade (2013, p. 48) “o significado, e esse não tem a ver com acúmulo de informações ou análises científicas” ou com o “exercício de uma razão prescritiva”.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E PENSAMENTO NA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DOS JOVENS

A escola é um importante espaço de formação, pois, nela se tem a possibilidade de conhecer diversas formas de enxergar o mundo, podendo se configurar como lugar de manifestação do pensamento e de vivência ética. Nesse sentido, essa instituição tem a responsabilidade de proporcionar experiências que favoreçam o pensar e assim promover uma formação ética, possibilitando vivências para construção de valores. A partir desse olhar, analisamos a proposta de Educação Integral, objeto de nossa pesquisa, como um dos caminhos para essa formação, que em sua proposta anuncia *princípios e concepções* ancorados nas várias *dimensões do ser humano*, uma proposta de *educação para valores*, apontando o papel essencial do *educador como presença* na vida do estudante.

A organização dessa proposta depende do *agir pedagógico* das instituições educativas. Este trabalho encontra-se estruturado por elementos que caracterizam o tempo-espaço-curriculo da escola analisada e as relações que nela são estabelecidas; ações que revelam os limites e as contribuições para a educação integral, e nela a formação do pensamento. Tais questões serão apresentadas a seguir em dois tópicos: o primeiro, intitulado *Educação Interdimensional: sentidos da filosofia educativa*, que apresenta os fundamentos, organização e ações da proposta de Educação Integral, bem como, a caracterização do contexto analisado; e o outro, *O Agir Pedagógico na EREM Corsina Braga: desafios e contribuições à formação do pensar*, que apresenta a proposta de educação integral, e a relação dela com o pensar, o caminho formativo assumido pela instituição e os sentidos dessa experiência para os jovens.

4.1 Educação *Interdimensional*: sentidos da filosofia educativa

Considerando as múltiplas dimensões do humano, a formação pressupõe os valores, saberes, emoções e ações dos sujeitos, numa dinâmica de transformação pessoal e social. Tal formação depende das experiências vivenciadas, as quais, por sua vez, dependerão do contexto social, político, educacional, cultural, econômico, que o sujeito é condicionado. Nessa perspectiva, formação e experiência estão intimamente relacionadas, especialmente, pelo fato de só acontecer à formação quando as experiências são colocadas naquele movimento de transformação, à qual se relaciona a atividade do *pensar*, que permite levar as experiências ao crivo da transcendência para assim atribuir-lhes sentido.

4.1.1 A Educação Interdimensional como proposta formativa

As questões anteriormente assinaladas possibilitam um significativo debate com a perspectiva de uma Educação Integral anunciada na visão de Educação *Interdimensional* desenvolvida por Costa (2008), que fundamenta o programa de *Educação Integral nas Escolas de Referência* de Pernambuco. Tal concepção formativa parte do reconhecimento de quatro dimensões do humano, as quais se revelam como fundamentais ao processo educativo:

1. o *logos*, a *dimensão do pensamento*, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, ciência e técnica;
2. o *pathos*, a *dimensão do sentimento*, da afetividade, geradora da simpatia, a empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros;
3. o *eros*, a *dimensão do desejo*, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade, das emanções vitais básicas, do *élan vital*;
4. o *mytho*, a *dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte*, do bem e do mal (COSTA, 2008, p. 16-17).

Essas dimensões são consideradas indispensáveis no processo educativo, e mais do que admitida, elas precisam estar interligadas, de modo a possibilitar uma educação integral ao sujeito. A integralidade dessas dimensões se dá pelo caráter indissociável das mesmas, não havendo sobreposição de uma sobre outra, mas um equilíbrio entre elas. Segundo Costa (2008), esse equilíbrio não vem sendo satisfatoriamente vivenciado em razão da *crise ontológica* que marca a realidade humana, e que está relacionada à razão analítico-instrumental fortalecida pelos ideais iluministas que influenciaram no processo de constituição da escola pública, intervindo diretamente na formação dos sujeitos; bem como na organização social, tendo a democracia representativa como organização social e a economia de mercado como meio de produção. A partir desse direcionamento, a escola se apresenta como espaço em que a ciência e a técnica são conhecimentos primordiais, deixando em descrédito as dimensões do ser.

É importante destacar que essa crise na educação apontada por Costa (2008), revela uma abordagem distinta daquela assinalada por Arendt (2014), que demarca a problemática política, caracterizada pela referência ao fenômeno totalitário, como forma de dominação ideológica e desumana. Esse contexto fez perder os paradigmas políticos e morais que orientaram a sociedade, impedindo de elaborar regras que guiassem as ações modernas e ajudassem a compreender a história dos acontecimentos (Cf. LAFER, 2003, p. 52). Segundo César (2010, p. 827): “a crise contemporânea da educação é, pois,, o correlato de uma crise de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais de nosso tempo”. Tal crise se insere na escola, atribuindo um duplo movimento, pois, se por um lado, ela se configura em um cenário

de crise política que afeta à formação dos sujeitos, decorrente da perda de autoridade e de tradição; por outro, a escola como espaço pré-político é marcada por uma expectativa de enfrentamento dessa crise. Destaca-se nesse cenário a figura do professor como responsável por apresentar e representar o mundo, além de ser presença educativa capaz de conduzir a formação do indivíduo.

A análise dessa crise apontada por Costa (2008) coloca em evidência uma escola marcada por essa lógica instrumental, destacando os aspectos que prevalecem nesse contexto: a mente, a racionalidade, o pensar normatizado, a docência, a impessoalidade, o coletivo, a mecânica estrutural e funcional, a padronização, a quantidade, o viril, a teoria, a palavra, o controle e o *logos* tem se sobreposto aos acontecimentos, a dimensão simbólica, ao corpo, aos sentidos, a intuição, a vivência, a presença, a individualidade, a espontaneidade, a diversidade, a qualidade, o feminino, as práticas, a liberdade, ao *pathos*, *eros* e *mytho* (Cf. COSTA, 2008, p. 19-20). Esses fatores provocam o que o autor denomina de “*desenvolvimento desequilibrado do ser humano*” (COSTA, 2008, p. 16). Esse quadro compromete a educação integral por priorizar aquelas dimensões vinculada ao sistema econômico-social, negligenciando ou negando as características internas dos sujeitos.

A “*integração equilibrada das diversas dimensões do humano*” (COSTA, 2008, p. 16), e a Educação *Interdimensional* se apresenta como caminho para enfrentar essa realidade, visto que “defende que a escola não se coloque apenas como transmissora de saberes, mas como impulsionadora do pensamento da integralidade do ser humano, atuando no equilíbrio de tais dimensões” (MOURA, 2012, p. 17). Dessa forma, a escola pode se configurar em espaço propiciador dessa experiência e os professores tornam-se agentes fundamentais à formação de seres pensantes e éticos.

O princípio da Educação *Interdimensional* apoia-se na Educação para Valores que Costa (2008, p. 30) relaciona aos significados, sendo como “*fontes de sentido*” que guiarão nossas decisões. Nessa linha, se insere a preocupação com o *sentido da vida*, tema tratado por Moura (2012, p. 27) que o apresenta como aquilo que move o ser, e é “algo peculiar de cada sujeito, baseado em seus valores e vivências”. Percebe-se assim que há uma íntima relação entre valores e sentidos, pois, são os valores que farão brotar os sentidos da vida, estes, por sua vez, orientarão as escolhas e atitudes dos sujeitos. Os valores determinam o que somos e que queremos ser e se articulam às nossas atitudes.

Costa (2008) define valor como a atitude de colocar-se diante de si e avaliar suas ações e conhecimentos, relacionando às vivências. Por isso, possui um vínculo estreito com a educação, sendo necessário possibilitar situações para que os valores sejam incorporados e

vivenciados pelos estudantes. A questão da formação de valores é abordada por D'Ambrosio (2012) como um enfoque transdisciplinar, acreditando que o sistema educacional é um dos melhores caminhos “para se atingir um comportamento ético da sociedade, conduzindo a um pacto social digno” (D'AMBROSIO, 2012, p. 106). Tal ética, chamada por D'Ambrósio (2012) de *ética primordial*, encontra-se ancorada em três princípios para guiar o surgimento de novos valores, a saber: “1. respeito pelo outro; 2. solidariedade com o outro; 3. cooperação com o outro” (D'AMBROSIO, 2012, p. 107). Essa proposta enfatiza o trabalho com os conhecimentos e coloca em questão a ação do professor em sala de aula, e fora dela, visto como modelo de vivência para os educandos, pois, ele não é apenas um transmissor de saberes e técnicas. Condição que retira o mesmo de sua zona de conforto do discurso, para refletir sobre suas ações, assim como entender o contexto dos estudantes em vista da afirmação de valores vitais.

Nessa perspectiva, a formação envolve a relação entre os sujeitos, que pressupõe *presença*, como uma necessidade humana de estar junto, de se conhecer e reconhecer-se no outro, uma relação humana concreta e valorativa, que exige convívio e encontro, tornando concreta uma atividade que envolve afetividade. No caso da educação escolar, evidencia-se o papel do professor na relação com os estudantes, definida por Costa (2001) como *Pedagogia da Presença*. Tal pedagogia é uma proposta de educação salesiana colocada por Dom Bosco, ao sugerir ao professor tornar-se *presença educativa* para os estudantes, apostando em seu potencial. A pedagogia salesiana⁴ está baseada em três tendências: “a docência, as práticas e vivências e assistência/presença” (COSTA, 2001, p. 27). A *docência* refere-se aos conhecimentos que são transmitidos para os alunos, estes que não podem ser simplesmente “jogados” na mente dos mesmos, mas precisam ser significativos de modo que façam sentido para o interior e exterior. As *práticas* e *vivências* estão relacionadas às oportunidades de desenvolvimento do potencial dos estudantes, que precisam ser iniciativas da escola e do professor. Já a *assistência/presença* remete ao professor ser capaz de se preocupar com o aluno, dando-lhe abertura, reciprocidade e tendo compromisso com o mesmo.

Essas três atitudes fundamentais compõem a noção de *presença*: 1. *Abertura*, como disposição para “entrar na experiência de vida da pessoa com quem nos relacionamos e permitir que ela entre na nossa” (COSTA, 2008, p. 59); ou seja, é abrir a porta do interior e permitir que o outro conheça suas qualidades e defeitos, é ser convidado a entrar na

⁴A Pedagogia Salesiana assume o enfoque do Sistema Preventivo de Dom Bosco, que tem por princípio a aposta no desenvolvimento do jovem, evidente na pedagogia humanista, cuja preocupação é formá-lo integralmente, considerando corpo, alma e espírito. Nessa formação o princípio básico é o amor educativo, que constitui uma relação educativa, tendo na presença do educador o real sentido humanístico (Cf. SCARAMUSSA, 1984).

subjetividade do outro e possuir a disposição de conhecê-lo. 2. *Reciprocidade*, como “o movimento vital que nos leva a influenciar e a ser influenciados. [...] A reciprocidade é a troca de elementos que nos dá a certeza de que temos valor para alguém” (Ibid., p. 60); isto é, a partir da entrada estabelecer relações de compartilhamento mútuo e ser capaz de reconstruir a si mesmo e contribuir para que o outro se reconstrua. 3. *Compromisso*, como “atitude de não-indiferença” (Ibid., p. 62), mas responsabilidade e cuidado pelo outro, como suporte construtivo em sua vida.

Nessa perspectiva, uma relação educativa que não é orientada pela *presença* é desumanizada, semelhante à relação entre coisas. Como destaca Moura (2012, p. 22): “a caracterização desses elementos adquire relevância dentro da proposta, ao apresentar a Presença como fundamental à formação do ser humano, destacando a importância dela para vivência da pessoa fora dos muros da escola”. Nota-se que a presença vai além do aspecto físico, e está intimamente relacionada a ser capaz de adentrar a vida do outro de maneira profunda, compreendendo-o em sua essência e se fazendo disponível para ele.

A Formação Humana caracterizada na perspectiva *Interdimensional* é um desafio posto à escola e ao docente. Formar um jovem autônomo, solidário e competente não é tarefa fácil, exige segundo Costa (2008), a escolha de métodos que atuarão diretamente na vida do jovem. São três os conteúdos que devem contribuir para um jovem com essas características: 1. Educação básica de qualidade, 2. Educação Profissional, e 3. Desenvolvimento pessoal e social. São esses três elementos que constituem o que Costa chama de Educação para a Vida, esta que possui o protagonismo como centro para desenvolvê-la.

4.1.2 Educação Integral: direcionamentos que guiam as ações

A Educação Integral das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco assume os princípios da Educação *Interdimensional*, como filosofia educativa que considera o ser integralmente, apostando no potencial humano e considerando a escola como um dos espaços para o desenvolvimento do mesmo. Tal proposta educativa assume as orientações propostas pelo Relatório da Unesco para a Educação no Século XXI (DELORS, 1998), especialmente relacionados a proposta de *Educação ao longo de toda a vida*, os *Quatro Pilares da Educação*, e, o *Protagonismo Juvenil*, a política de *ampliação da jornada escolar* e a *perspectiva interdisciplinar* (Cf. COSTA, 2008).

A *educação ao longo de toda vida*, apresenta a educação como chave para desenvolver o potencial humano, assinalando o primado do conhecer a si mesmo para conhecer e

compreender o outro e o mundo. Isto implica em uma educação contínua capaz de favorecer o aperfeiçoamento dos conhecimentos, além de auxiliar o sujeito no reconhecimento da responsabilidade por aquilo que faz e escolhe. Tal experiência é assim definida:

É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELLORS, 1998, p. 18).

A preocupação com uma educação que envolva o sujeito em toda sua vida refere-se ao fato de que essa experiência não se restringe a escola, ocorrendo também fora dela. Portanto, faz-se necessário trabalhar tanto os conteúdos de aprendizagens (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas) quanto os conteúdos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), englobando dessa forma o âmbito escolar e social (Ibid., p. 21).

Pensar em uma educação que englobe o sujeito ao longo da sua vida exige a constituição de bases que sustentem essa proposta. Nesse sentido, unido às quatro dimensões do ser, se encontra os *Quatro Pilares da Educação*, a saber:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELLORS, 1998, p. 90).

O primeiro pilar – *aprender a conhecer* – afirma a necessidade de instrumentos do conhecimento para conhecer o mundo a sua volta e ser capaz de compreendê-lo. O desejo por conhecer permite a ampliação daquilo que se sabe, porém, não é possível conhecer tudo, por isso é necessário *aprender a aprender*, o que significa aperfeiçoar o exercício da atenção, memória e pensamento. O segundo pilar – *aprender a fazer* – está relacionado à questão profissional, entretanto, não se limita em transmitir um ofício, mas reunir qualidades próprias do sujeito como: competência técnica e profissional, ser social, trabalho em grupo, aptidão para atitudes, e coragem de ariscar-se.

O terceiro pilar – *aprender a viver juntos* – apresenta uma perspectiva atenta para o meio social, que deve proceder sob dois vieses: o primeiro está relacionado à descoberta do outro, porém, que parte da descoberta de si mesmo para então descobrir e encontrar semelhanças e diferenças no outro, compreendê-lo e respeitá-lo na convivência. O segundo viés relaciona-se a ter objetivos comuns, percebendo que apesar das diferenças quando se vive junto há uma finalidade que todos apoiam e lutam para alcançar. O quarto pilar – *aprender a*

ser – remete a formar o sujeito em sua totalidade: “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELLORS, 1998, p. 99). O que manifesta a importância da preparação dos jovens para entender o mundo e saber como agir sobre ele, responsabilizando-se por suas ações. Isso implica na necessidade de atividades que sirvam de experiência para que os jovens desenvolvam suas potencialidades.

Nesse sentido, a educação passa a ser vista como caminho para desenvolvimento da pessoa, do cidadão e do profissional. Sobre isso, Costa (2008, p. 38) afirma a necessidade da pessoa ter uma educação plena, capaz de indicar o caminho a seguir que implica no reconhecimento de valores individuais (liberdade) e coletivos (solidariedade). Enquanto cidadão, é abordada a necessidade de “compreendê-la no nível cognitivo (razão), aceitá-la em nível afetivo (emocional) e praticá-la em nível atitudinal (ação)” (COSTA, 2008, p. 39). Enquanto profissional, a ênfase recai na qualificação para o trabalho e, na prática de habilidades para esfera produtiva, enquanto empreendedor. Ainda há um destaque para o jovem *protagonista*, no sentido de inseri-lo no âmbito de lutas culturais e políticas (Cf. COSTA, 2008). Na visão de Moura (2012) as proposições formativas da Educação *Interdimensional*, baseadas nos quatro pilares parecem indicar uma compreensão utilitarista da educação, à medida que visam o atendimento da lógica do sistema econômico, que se encontra em dinâmica mudança.

A intenção primeira dos escritos da comissão parece ser a de explicitar o tipo de formação que se articularia com o acelerado desenvolvimento que vem sendo realizado pela sociedade, o qual manteria sintonia com as formas de produtividade, decretando à escola o tipo de sujeito que atenda aos seus interesses, como contribuinte e não na condição de dependente (MOURA, 2012, p. 20).

Essa problemática do modelo educativo ligado ao sistema produtivo relaciona-se a ideia de sociedade de massa já apontada por Arendt (2014, 2016), ao caracterizar a crise na educação e a problemática da *vita activa* na era moderna. César (2010) discutindo a questão assinala que a sociedade atual “prioriza as atividades do trabalho e do consumo; que deseja avidamente a novidade pela novidade, orientando-se apenas pelo futuro imediato; e que nada quer conservar do passado, consumando-se aí a perda da autoridade e da tradição” (CÉSAR, 2010, p. 826). Nesse contexto, a educação passa a se ocupar com a preparação do sujeito para o futuro, para o mercado de trabalho, e isso se reflete no ensino dos conteúdos, como afirma Almeida (2010, p. 860):

Entre os diversos tipos de conhecimentos, a escola moderna tem visado cada vez mais os conhecimentos técnicos, em detrimento dos conhecimentos gerais. Os critérios tornam-se sempre mais pragmáticos, desqualificando

assim o conhecimento que não é imediatamente aplicável. A transmissão de conhecimento do mundo aparentemente só se justifica se ele puder exercer alguma função prática.

Nesse cenário, torna-se objetivo da escola promover a participação do jovem no meio social e suas áreas, econômica, política, cultural. Esse ideal pode ser relacionado à noção de *Protagonismo Juvenil* assumida pelas escolas. Costa (2006) discute essa questão, afirmando que cabe a educação criar possibilidades para o jovem exercitar sua autonomia, responsabilidade e ações que considerem o bem de todos. Para isso, há uma ênfase a “grupalidade”, como essencial para o desenvolvimento do jovem de modo pessoal e coletivo. A participação do jovem nessa proposta de protagonismo está ancorada na finalidade de ultrapassar os seus interesses individuais, e a escola se apresenta como espaço para novas visões. Nesse sentido, tal perspectiva está vinculada à “educação para valores”, como possibilidade de “ressignificar a relação do educando com as questões relativas ao bem comum”; mas também aparece ligado a um “protagonismo empreendedor” (COSTA, 2008, p. 43-44), ligado a conscientização social e a cidadania.

Outro aspecto que caracteriza a organização da proposta de Educação Integral é a *ampliação da jornada escolar*. Tal ação, segundo Pacheco & Titton (2012, p. 149), tem o objetivo de propiciar às “crianças, adolescentes e jovens uma educação em tempo integral verdadeiramente voltada à integralidade do ser humano”. Isso exige que o tempo seja organizado de modo a atender às múltiplas dimensões do ser humano. Unido ao tempo, está o espaço escolar, haja vista que, ambos interferem de modo significativo na formação do sujeito, e sua forma de organização não é neutra, mas indica uma intencionalidade educativa. E unido a ambos se encontra as atividades propostas nesses tempos-espacos.

Com efeito, existe uma tensão entre tempo e espaço que é destacada por diferentes teóricos. Arroyo (2012) alude a questão, afirmando o direito a *tempos-espacos* dignos para viver. Efetivamente, há a necessidade de mais tempo a educação, contudo, isso não significa mais tempo da mesma escola, da mesma educação. É preciso proporcionar tempos-espacos dignos e justos para as vivências de infâncias e adolescências, isso exige um repensar do “direito à vida, ao corpo, ao espaço, ao tempo e à sua inseparabilidade dos processos de educar, ensinar, aprender, humanizar-nos” (ARROYO, 2012, p. 40). Reconhecer a intencionalidade da organização dos tempos-espacos é perceber que o processo de formação está associado a uma relação intrínseca entre o subjetivo, e o objetivo. Ao assumir a ampliação da jornada escolar, a proposta de Escola Integral nos alerta para a necessidade das vidas e diversidade presente nos tempos-espacos da escola. Nesse sentido, Arroyo (2012) destaca que é de urgência oferecer um novo tratamento aos tempos-espacos, para isso, ele

indica seis passos: 1. Enxergar os problemas dos estudantes como problemas histórico-sociais e não individuais; 2. Reconhecer os estudantes para além de suas capacidades mentais, mas reconhecê-los em sua totalidade; 3. Superar o limite da sala de aula, possibilitando outros espaços dignos para o convívio; 4. Articular conhecimento científicos e tecnologia a valores e culturas, emoções, artes, ritmos, experiências, memórias, etc.; 5. Possibilitar as infâncias e adolescências conhecer as formas indignas que foram submetidas; 6. Superar as divisões dos tempos-espacos que segmenta e hierarquiza os conhecimentos, de modo que, no turno regular trabalham-se os conteúdos formais, secundarizando as outras áreas para o contra-turno (Cf. ARROYO, 2012, p. 44-45).

Vinculada a essa problemática, insere-se a perspectiva de uma organização curricular ancorada na *interdisciplinaridade* assumida pela proposta de Educação Integral, que visa, conforme Pacheco & Titton (2012, p. 150) repensar a “hierarquia e a fragmentação do conhecimento”. Moura (2012, p. 33) conceitua a interdisciplinaridade como o “diálogo entre os conhecimentos, sem que haja a generalização das disciplinas; a contextualização alude para a relação entre sujeito e objeto no que se refere a apreensão do conteúdo, objetivando aprendizagens significativas pelo educando”. Assim compreendida, essa perspectiva exige um tratamento igualitário para com os conhecimentos, no reconhecimento da importância dos diversos saberes – históricos, sociais, culturais, artísticos, etc. – para a educação totalizadora do ser. Além disso, a organização do currículo também propõe repensar a forma como os conhecimentos estão sendo trabalhados, visando segundo Lomonaco (2013, p. 22) “uma maneira contextualizada e articulada ao universo sociocultural das cidades e comunidades, de modo que os currículos reflitam esse contexto e compartilhem sua intencionalidade com a comunidade.”

Frente a essas considerações voltamos nosso olhar para a realidade educativa das Escolas de Referência que assumem a responsabilidade de efetivar essa proposta formativa. Compreender tal fenômeno exige uma análise dos vários fatores que compõe tal contexto, aqui representado pela realidade educativa de uma instituição escolar, situada num tempo, num espaço, constituída por sujeitos específicos que fazem dessa realidade um fato vivo. Assim, para compreendermos a realidade educacional da instituição em questão em sua totalidade, faz-se necessário uma caracterização da mesma, considerando sua *organização no espaço físico, tempo curricular e perfil dos jovens*.

4.1.3 O EREM Corsina Braga: os desafios do contexto físico-social

A Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Corsina Braga é uma instituição pública da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, localizada na cidade de Cachoeirinha/PE. Inserida no Programa de Educação Integral desde o ano de 2011, a instituição funciona na modalidade Semi-Integral, com a *organização no tempo curricular* em dois (2) dias com horário integral e três (3) dias com meio período. Nos dias em que os estudantes passam o tempo integral na escola, as aulas ocorrem tanto pela manhã, quanto no horário da tarde. Nos dias semi-integral, os jovens tem aulas dessas disciplinas no turno da manhã e a tarde as atividades se dividem entre, cursos de inglês e espanhol, oficinas e reforço. Além dessas atividades a instituição funciona no período noturno com salas dos Programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1º e 3º módulo e Travessia, ambos referentes ao Ensino Médio⁵.

No que se refere ao *espaço físico* da instituição, a escola mantém doze (12) salas de aulas, que recebem em média quarenta e cinco (45) jovens cada. Uma (1) quadra de esportes descoberta. Uma (1) biblioteca e um (1) auditório. A escola possui três laboratórios: a) Informática, com computadores e mesas de estudo, mas com acesso à internet limitada, por vezes, não funcionando; b) Química e Biologia, que funcionam na mesma sala que contém poucos materiais para experiências e trabalhos; c) Matemática e Física, que dividem espaço e recursos pedagógicos. Possui um (1) pátio interno, que serve também de refeitório para refeições realizadas nos dias de tempo integral, e, uma área externa ampla que serve para estacionamento de carros e motos dos professores/funcionários/alunos, e para o lazer dos estudantes no horário de intervalo. Tal área possui algumas árvores que proporcionam sombra e pneus reciclados pelos jovens que servem de bancos. Nessa área os jovens conversam, brincam, descansam. Há também banheiros, mas esses se destinam apenas às necessidades fisiológicas, não estendendo ao uso para higiene pessoal (banho). Além disso, a escola possui Secretária, Sala dos Professores, Diretoria e Sala de Recursos Especiais.

No que se refere ao *público atendido* a escola recebe jovens da comunidade local e de comunidades vizinhas, especialmente, oriundas da zona rural. O perfil desses jovens é, em sua maioria, jovens de classe média baixa, que desde cedo começam a trabalhar para ajudar na

⁵Dados correspondentes aos anos que foram realizadas as pesquisas PIBIC no período de 2014-2016.

renda familiar, outros abandonam os estudos porque não conseguem conciliar estudo e trabalho. Outros mantêm o trabalho no contraturno da escola, impossibilitando-os de participarem das atividades oferecidas nesse horário. O perfil os estudantes é o principal fator para a escola manter a modalidade Semi-Integral, visto que, não há na cidade outra escola de Ensino Médio que possa atender as necessidades desses jovens trabalhadores. Dessa forma, transformar a modalidade para o Tempo Integral pode ser um risco de exclusão deles.⁶

Essa caracterização revela os desafios enfrentados pela instituição educativa. No tocante a organização do tempo percebe-se que a oferta de atividades é marcada pela ênfase em conhecimentos, o que pode indicar uma educação conteudista, centrada no aspecto cognitivo. O espaço disponível indica a restrição das aulas as suas respectivas salas, cujo espaço é reduzido em vista do número excessivo de alunos em cada classe, que tende não favorecer o ensino-aprendizagem. O espaço de lazer é limitado, não havendo um local específico para isso, tendo que dividir o ambiente com outras atividades, como é o caso do refeitório. Outra inadequação a formação é a existência de laboratórios duplicados, o que revela a ausência tanto de espaço quanto de material que dê suporte ao ensino-aprendizagem. A ausência de uma estrutura que ofereça o atendimento as necessidades básicas dos estudantes também influencia na aprendizagem, pois, se não estão livres delas, elas passarão a ser um incômodo podendo atrapalhar o potencial crítico-reflexivo. Em relação ao público atendido, percebe-se que o contexto social-econômico dos mesmos interfere na educação, obrigando os adolescentes a ingressar no mundo do trabalho muito cedo, o que compromete a permanência na escola de tempo integral, levando à repetência e à evasão.

Esse quadro nos remete ao significado do aspecto físico enquanto ambiente formativo que possui uma intencionalidade, o qual não está destituído do contexto mais amplo que também possui seus objetivos e espera da instituição escolar a formação do sujeito para a sociedade. Essa realidade nos remete ao significado que o social assume na modernidade, e que Arendt (2016) tematiza, ao frisar que após a perda da distinção entre privado e público, e a absorção do primeiro pelo segundo, há uma transformação dos sujeitos em “trabalhadores e empregados” (ARENDR, 2016, p. 56), os quais passam a viver em função das necessidades. Esse problema afeta a instituição, e, ao mesmo, à sociedade, revelando a complexidade e os desafios que marcam a implementação da escola de educação integral.

⁶ Esses dados compõem parte dos relatos fornecidos pelos professores da instituição por meio de entrevistas realizadas com os mesmos, nas pesquisas PIBIC no período de 2014-2016.

4.2 O Agir Pedagógico na EREM Corsina Braga: desafios e contribuições à formação do pensar

O agir pedagógico de uma instituição revela as intencionalidades formativas daquele ambiente, e sua organização depende de fatores externos e internos. No caso do espaço escolar, os elementos externos referem-se à proposta formativa que fundamenta a ação educativa. Os fatores internos estão ligados àqueles elementos que caracterizam o contexto em que se situa a instituição, que por vezes, provocam tensões entre o global e o local. Ambos influenciam na formação dos estudantes que vivenciam estes aspectos de modo vivo, ao passo que o planejado é efetivado com/para eles.

No contexto da EREM Corsina Braga, a ação pedagógica se configura segundo a proposta de Educação Integral para o Ensino Médio, embora revele peculiaridades próprias à realidade vivida pelos sujeitos que constituem este ambiente. Tal organização é evidenciada pelos jovens como *desafio* a ser enfrentado, especialmente, no início dessa experiência formativa cuja estrutura é diferente no que diz respeito ao Ensino Regular e ao nível de Ensino Fundamental. Como aspectos que revelam essa distinção, os jovens destacam a organização do programa que está relacionado ao *tempo escolar*, ao *espaço*, ao *currículo* e a *prática docente*. O caminho formativo da instituição apresenta uma *ação docente* pautada no diálogo e na contextualização dos conteúdos. Elementos que permeiam a *experiência formativa* desses jovens, marcada por duas dimensões: uma ligada à *ética*, a experiência valorativa, atitudinal; e, outra relacionada à *formação profissional*, a entrada na universidade. Nesse contexto educativo, consideramos que esses aspectos constituem o conjunto de elementos que dão vida a ação formativa, e por isso influenciam, direta ou indiretamente, na formação do pensar.

4.2.1 A vivência da EREM Corsina Braga: as dimensões da ação pedagógica no cotidiano

Os ideais formativos que norteiam o programa de Educação Integral assinalam a necessidade de diferentes estratégias para garantia de aprendizagens significativas, cuja efetivação depende das ações realizadas. A proposta formativa da escola em questão assume aqueles direcionamentos que guiam as ações pedagógicas, entre eles, destaca-se a organização do *tempo escolar* marcado pelo *aumento da carga horária*, pelo *acréscimo de disciplinas no currículo*, o *conflito entre a possibilidade de aprender mais e o cansaço* gerado por essa experiência, e, a *constituição de relações* nesse ambiente formativo.

Nesse contexto, tais elementos aparecem como fatores determinantes na formação dos jovens, cuja experiência é marcada por um desafio que impacta os mesmos logo no início dessa experiência, pois, precisam lidar com outra forma organização escolar, que exige uma maior dedicação em decorrência *da ampliação do tempo* de permanência na escola, bem como, de disciplinas curriculares ofertadas. Essa realidade é descrita pelo Jovem 1:

Todo aluno de escola de referência enfrenta uma grande dificuldade, pois, a gente está acostumado ao ensino fundamental, onde nós só passamos meio período na escola, e estudamos um número menor de matérias. Chegamos à escola de referência, como a nossa, que é semi-integral, passamos dois dias inteiros na escola, e entra várias matérias que nós nunca ouvimos falar e não sabemos nem de onde elas vêm. [...] Mas a maior dificuldade que eu encontrei foi realmente adaptar os meus horários a escola de referência. Horários como, leitura, sair com os amigos, lazer. A maior dificuldade que todo aluno de referência enfrenta é essa (JOVEM 1, 2014).

Nesse contexto, o *tempo escolar* está intimamente ligado ao *currículo*, haja vista que, ampliação da jornada escolar significa também uma ampliação curricular no que pese a inclusão de outras disciplinas que não são ofertadas no Ensino Fundamental. Essa organização da Escola de Referência, comparada a Escola Regular, exige do jovem um novo estilo de vida, que requer mais tempo de dedicação aos estudos, maior compromisso e responsabilidade, adequação de tempo pessoal e estratégias de organização para além da escola. O Jovem 2 nos relata como foi sua experiência no início desse novo trajeto formativo.

É um choque de realidade, tanto que os primeiros meses pra mim foram os piores. Foi terrível. Eu cheguei a chorar, não queria mais... Eu não queria mais. Mas ai eu vi que era isso, que eu estava fazendo uma escolha e que eu ia ter, que eu ia ter resultados bons lá na frente. Eu vou está... eu estou perdendo uma série de lazers (entre aspas), porque se eu estivesse em casa agora eu ia está o quê? Assistindo, internet, ou dormindo. Mas não, eu estou na escola, eu estou fazendo curso, entendeu? Eu estou abrindo mão de certas coisas, que vou ter um reconhecimento lá na frente. Isso que é bom. (JOVEM 2, 2014).

Nota-se que o impacto causado pela diferença das modalidades de ensino resultou numa experiência inicialmente difícil para o jovem, de exigências, decisões, amadurecimento. Tais dificuldades parecem ter sido superadas ao perceber o valor dessa vivência. Valor que é projetado como esperança de um futuro reconhecimento, tão forte a ponto de fazer coisas em detrimento de outras, o que exige atitude frente a situação.

A dificuldade de adaptação pela diferença em relação ao Ensino Fundamental, e o caráter positivo de recompensa no futuro, é também um aspecto destacado pelos jovens que já estão na fase de conclusão dessa experiência. O Jovem 4 nos explica:

É difícil a adaptação, não é?! Que você vem do ensino fundamental só cinco aulas, ai você chega aqui tem logo... Tipo na segunda-feira você sai no final de semana – quem gosta de sair muito – pra chegar na segunda-feira passar

dez dias [horas]. Ai no começo é difícil a adaptação. [...] mas eu acho interessante também ficar na escola de referência porque você chega numa universidade mais preparado. Tipo: é mais conteúdo que você chegar a ver em um dia de aula (JOVEM 4, 2014).

Nessa leitura, também se observa o impacto em relação à organização do Ensino Médio, bem como, a nova proposta formativa, que é compensada pela possibilidade de retribuição no futuro. Nota-se também o destaque à correlação entre *tempo-curriculo* associada a carga horária de dez (10) horas de aula por dia a um maior quantitativo de conteúdos apresentados. Essa questão é vista pelos jovens sob uma perspectiva *otimista*, relacionada à possibilidade de aprender mais, pois, há um maior tempo destinado a isso, além do contato maior com os professores. Contudo, também indica o *limite* dessa proposta, relacionado ao cansaço gerado por essa vivência por exigir um maior tempo e uma maior demanda de atividades, o que torna as relações difíceis no ambiente escolar. Esse aspecto é significativamente descrito na fala do estudante, que relaciona essa experiência educativa de aprender mais ao cansaço causado por essa exigência.

Então eu acho bem interessante também por ser integral, que dois dias a gente estuda mais. Apesar de ser cansativo, mas a gente tira dúvidas também. Temos dois dias a tarde para ficar em casa que eu acho que dá pra descansar, saber conciliar e eu, eu praticamente gostei, acostumei e eu acho que o Brasil inteiro devia adotar esse projeto porque eu acho muito interessante e ajuda bastante no desenvolvimento intelectual e também de adaptação, não é, porque já é formando a gente pro mercado de trabalho querendo ou não a gente está lidando com... passar o dia inteiro na escola é mais compromisso... é uma... Regras, normas que aqui tem demais. Mas é bom (JOVEM 3, 2014).

A visão otimista dessa experiência para os jovens aparece relacionado a possibilidade de aprender mais, de desenvolver-se intelectualmente, de se preparar para o mercado de trabalho. A fala também indica que essa perspectiva de aprendizagem não é apenas do estudante, mas decorre da própria organização escolar, que prepara o jovem para um sistema que irá exigir mais compromissos do que a experiência escolar. Ao mesmo tempo, o jovem revela indícios do *limite* dessa vivência, presente no cansaço, na necessidade de acostumar-se/adaptar-se, as muitas regras, o que pode revelar um perigo a formação do pensamento.

Nessa perspectiva, nota-se uma ênfase no aspecto cognitivo do estudante relacionado a um utilitarismo do saber. Essa questão fica clara no relato do Jovem 2, ao nos apontar que

A escola de referência é uma escola que prepara ainda mais o aluno pra ingressar numa faculdade, pra prestar vestibular, porque foram incluídas mais matérias, mais disciplinas. Consequentemente, a gente vai aprender mais. É uma carga horária maior, vai mais a fundo em todos os assuntos. Tem um lado ruim, mas também tem um lado bom, que é um lado que não nos deixa inferior aquelas pessoas fazem escola particular, que pagam. Eu vejo por esse ponto (JOVEM 2, 2014).

A alusão a uma experiência positiva da Escola de Referência aparece marcada, não ao fato de a proposta atender as várias dimensões do ser humano, mas porque é uma escola que favorece a aprovação em processos seletivos (ENEM, vestibular) para ingresso numa instituição acadêmica, associado à necessidade de se obter um amplo conhecimento que favoreça esse objetivo. Nesse sentido, o aumento da carga horária unida a organização curricular que estende os conteúdos, é um fator considerado positivo pelos alunos, pois, proporciona uma vastidão de saberes necessários para a realização de uma prova classificatória. Aqui, percebe-se a ênfase na dimensão cognitiva, pois, a ampliação da jornada escolar é destinada ao trabalho com a mesma, deixando as outras à margem, o que coloca em questão a proposta de Educação Integral. Também indica que os conhecimentos são considerados em seu aspecto pragmático, questão problemática a experiência educativa nesse contexto.

O destaque dado à organização do tempo curricular é também marcado pela alusão ao *cansaço* gerado pelo *acúmulo das atividades propostas*, seja dentro ou fora da escola. Essa questão aponta para, a *redução do tempo com a família*, relatado pelos jovens do 1º ano. O Jovem 2 falando sobre o tempo permanecido na escola, relata:

Sem falar o contato com a família que diminui, praticamente, porque na escola do ensino fundamental a gente chegava em casa meio dia, a gente tinha o direito de almoçar com a família, passava a tarde com a mãe, com o irmão, a noite tinha a relação familiar. Agora não. A gente passa o dia todo na escola; chega em casa cansado; a maioria das vezes tem trabalho, tarefa pra terminar, rever assuntos, sem falar no curso que está tomando o resto de tempo da gente (JOVEM 2, 2014).

O Jovem 1 concordando com a fala, reafirma:

[...] a questão familiar se torna muito difícil realmente, porque nós estamos na adolescência. Como disse o filósofo, nós estamos grávidos de nós mesmos. Ai o que acontece? A gente chega em casa, chega cansado, estressado, com um monte de coisa na cabeça, um monte de trabalho para fazer. E o que acontece? O tempo que nós poderíamos ter com nossa família, nós acabamos entrando no nosso esconderijo: o quarto. Ficamos lá, trancados, fazendo trabalho, escutando música, arrumando alguma forma de aliviar a tensão (JOVEM 1, 2014).

Os relatos descritos nos levam a dois sentidos em relação ao tempo curricular. O primeiro destaca o tempo que o jovem permanece na escola, sendo privado do convívio familiar. Relacionado a isso, o segundo aspecto mostra que o tempo que resta para essa convivência é prejudicado pelas demandas exigidas pelas atividades escolares, que requerem outros momentos que não é propriamente a aula, e outros espaços que não é a classe, ou a escola. Unido a isso, temos o fator *cansaço* gerado por essa experiência que irá suscitar a necessidade de descanso, e certo isolamento.

O tempo de permanência na escola é revelador das *relações* estabelecidas nesse ambiente, marcada por vínculos e seus conflitos. O aumento da jornada escolar auxilia na aproximação entre professor e aluno, como dito pelo Jovem 2 (2014): “A escola de referência ela ajuda a gente a [se] aproximar. Aproximar professor e o aluno, porque a gente passa maior tempo com eles”. Nesse caso, o fator tempo é visto como algo positivo, pois, contribui para as relações interpessoais. De fato, conviver com o outro por mais tempo intensifica a relação, possibilitando conhecê-lo melhor, criar vínculos mais sólidos, bem como, nos exige a resolução de conflitos, a tomada de decisão, o pensar no plural.

O Jovem 4 também destaca essa questão, ao falar do contato com os professores: “É o contato que... pelo fato de ser cidade pequena você tem mais um contato. Tipo, alguma dúvida você pode até ir na casa dele; falar a respeito com ele” (JOVEM 4, 2014). Percebe-se que a relação com os professores ultrapassa os muros da escola. Nesse sentido, a construção das relações não depende apenas do tempo, mas, especialmente, da abertura, da disposição dos sujeitos em querer participar da vida do outro. Sobre isso, o Jovem 2 destaca:

Aqueles professores que chegam na sala estão abertos a ouvir, estão abertos a discussão é os mais fáceis de se relacionar. Um exemplo é Artúsia mesmo: você chegar nela pedir pra conversar sério; pra pedir um conselho que tenho certeza que ela vai escutar, porque ela está aberta a isso. A gente consegue perceber (JOVEM 2, 2014).

Um aspecto que se torna significativo nessas relações é a *abertura* do professor, o que favorece uma relação baseada na confiança. Nesse caso, o diálogo é porta de entrada para esse vínculo, afinal é por meio dele que há o desvelar-se ao outro, o que não acontece a um desconhecido, muito menos a alguém que não confiamos; mas, requer certa segurança no que diz respeito à outra pessoa, isto é, exige reciprocidade no sentir-se valorizado por alguém.

Contudo, essa relação é permeada por conflitos inerentes as relações, manifestos na irritação, cansaço. Nesse sentido, o Jovem 1 (2014) relata: “Hoje eu me acordo de sete horas, correndo... E eu chego aqui na escola, eu chego cansado. Você já escuta a voz da pessoa, diz: “Cara, que cara irritante! Que cara chato, por que ele está aqui ainda?”. A convivência nesse contexto exige do jovem o desafio de saber lidar com as diferenças, respeitando-as, mesmo que haja discordância. A presença de conflito nas relações é fundamental, pois, coloca a prova a capacidade de se colocar no lugar do outro, de entendê-lo, de sair de si e ir ao encontro do outro, é nesse conflito que a ética se revela.

4.2.2 O caminho formativo: uma ênfase na ação dialógica e contextualizada

Certamente são muitos os caminhos para materialização da proposta formativa de Educação Integral, considerando que cada escola possui suas especificidades, e, cada docente assume uma metodologia própria que dá identidade a sua aula, à disciplina ministrada. A forma como cada profissional lida com isso também definirá as relações construídas. Nos relatos dos jovens, são destacados alguns caminhos afirmados em detrimento de outros, logo não podemos afirmar que a perspectiva aqui descrita seja a única assumida pela instituição, mas o que pareceu mais significativo para os jovens. Dessa experiência é enfatizada a *ação docente* assentada em *um diálogo* que promove a participação dos jovens, a qual é favorecida por tais elementos: a) disciplinas da área de Ciências Humanas; b) conteúdo formativo, que propicia uma contextualização com a vivência sociocultural dos jovens; c) perfil profissional do docente. Tal caminho parece indicar uma sinalização do possível exercício do pensar, haja vista que promove sentidos e requer atitudes ligadas ao bem comum.

A *ação docente* está ligada a uma metodologia que favorece o diálogo em sala de aula, contribuindo para o trabalho educativo e favorecendo a expressão das ideias dos estudantes. Como exemplo dessa ação, o Jovem 2 (2014) diz que a atividade que os alunos gostam é

Um debate por exemplo. O aluno gosta disso, ele gosta de interagir, entendeu? De participar junto. Não adianta o professor chegar aqui e começar a falar, falar, falar, falar... Vai está dando todo o assunto? Vai. Mas ele não vai conseguir chamar atenção da turma toda; ele não vai conseguir que todos tenham uma aprendizagem. E logo a escola de referência que está com jovens e adolescentes que são a todo vapor, que tem energia; que qualquer coisinha tira sua atenção. Ele tem que ter isso; tem que ser voltada pra isso. Os professores tem que pensar nisso e a atividade com propostas diferentes que tragam o aluno pra junto da aula, sai mais interessante.

A fala indica o debate como facilitador da aprendizagem, despertar o interesse da maioria dos alunos, e conseqüentemente promove um melhor aproveitamento do ensino-aprendizagem. Esse tipo de atividade pode garantir que todos consigam expor seu ponto de vista e reflexão sobre o tema tratado, bem como, pode revelar a função do professor em mediar essa discussão num processo semelhante a maiêutica. Nesse processo, é notório o desejo do jovem de ser agente participativo, cooperando com a construção do conhecimento. Do mesmo modo, revela a responsabilidade do professor em despertar o aluno para esse conhecer, oferecendo propostas de ensino que incentivem os estudantes. Contudo, essa realidade também aponta para um fator determinante que é a *atitude* do jovem em decidir participar. Sobre isso, o Jovem 3 (2014) afirma que há professor que

dá muito espaço, é porque as vezes a pessoa num fala. [...] E também, geralmente no fim da unidade ela [professora] fecha com uma mesa redonda, não é?! Que dá o direito de cada um. Ela divide em temas... tipo: na minha sala foi a eutanásia, e a sala ficou dividida em grupos, falando da eutanásia na parte social, biológica, e, direitos, noções de direito; e ela dividiu cada

pessoa. Então foi aquela coisa, qual era nossa opinião? No caso, assim, o que eu gosto da aula dela é porque ela quer ver nosso poder de argumentação, de nossas teses, a gente tem que defender severamente nossas teses. E assim, como eu gosto de persuadir (já percebeu que eu to falando muito, né?!) ela dá assim esse espaço da gente falar, da gente defender nossas teses a gente mostrar nosso poder de argumentação. Acho muito interessante.

A metodologia do docente favorece uma participação e abertura para expor suas opiniões, aquilo que pensa, defender aquilo que acredita. Mas há um limite para essa ação, cujo sucesso depende da atitude de participação ativa do jovem, que por vezes, pode não ocorrer. Vemos, portanto, que o desejo de interagir na aula não é constante. Estaria essa inconstância relacionada ao cansaço relatado pelos jovens em outros momentos? Afinal, a atenção exigida por um debate não ocorre da mesma forma se os participantes estiverem esgotados mentalmente. Outra questão destacada dessas falas é que os debates não se restringem a sala de aula, mas são também planejados para abarcar a comunidade escolar, como exemplo a atividade da mesa redonda, discutindo sobre temas sociais e delicados que precisa ser debatido abertamente, o que demanda do jovem um posicionamento que precisará ser defendido com argumentos.

A ação docente promotora da participação do jovem nas atividades não se restringe as discussões, o Jovem 4 nos explica que “as atividades dela [professora] é sempre questões abertas que ali é para você expressar o que realmente você vê. Num é tipo aquela questão fechada. É mais questão aberta.” (JOVEM 4, 2014). Nota-se assim, a ênfase a exposição da opinião, do ponto de vista do estudante, dessa vez manifestada através da escrita, na qual o jovem pode expor seus pensamentos escrevendo sobre determinados temas. Essa pode ser uma tarefa que possibilita a reflexão e de desvelamento de si mesmo.

Com efeito, a metodologia do professor está vinculada ao currículo escolar que define os vários elementos que serão desenvolvidos no processo educacional, naquele período de tempo. Dentro desse currículo há as áreas de ensino que definem e especificam os conhecimentos. Na realidade analisada as *disciplinas das áreas de Ciências Humanas* parecem melhor propiciar o trabalho com temas socioculturais, sobre isso o Jovem 1 (2014) diz:

Há aulas que ficam tediosas e o professor vai passar uma, duas, três horas falando que a gente não vai entender nada. Agora há aulas, como as de Filosofia, Direitos Humanos, Sociologia que são uma aula por semana, cinquenta minutos e nós conseguimos entender boa parte do assunto e avançar muito mais. [...] Também tem a questão que hoje a gente tem uma grande necessidade de conhecer: conhecer como é que é o mundo; conhecer a nós. Essas coisas. E a Filosofia e a Sociologia nos traz esse olhar. Levanta debates atuais que acontecem na nossa sociedade, como: fome, violência contra mulher; esses temas da atualidade.

Nessa leitura, observa-se que as disciplinas das Ciências Humanas possibilitam aos jovens o contato com o conhecimento de si e do mundo, o que acontece através dos *conteúdos formativos* que possuem conexão com aquilo que é vivido na realidade social. Tais conteúdos auxiliam na discussão em classe, como dito pelo Jovem 2 (2014):

O assunto ajuda também. Eu acho que o de Direitos Humanos dessa unidade foi o que mais teve discussão, que foi a violência contra a mulher, foi o que debateu bastante; preconceito também. [...] É porque muitos alunos, fica no canto dele por achar que são inferiores. Consequentemente, quando esse professor chega na sala ele vai instituir um assunto que vai ser do nosso dia a dia. Ai ele vai conhecer. Ai o que vai acontecer? Ele vai se abrir; vai começar a contar as experiências que já viu. Isso ajuda.

A abordagem contextualizada facilita a interação entre os sujeitos, haja vista que o jovem associará os conteúdos com sua vida, sentindo-se parte daquele saber. Assim, poderá compartilhar o que pensa, descobrindo os vínculos e sentidos que possuem em comum com os outros. Essa dinâmica pode contribuir para a formação ética dos jovens, à medida que exige um diálogo que mobiliza a reflexão, os sentimentos e as ações, não sendo algo meramente instrumental. Não obstante, também apresenta o limite dessa experiência, a qual possui um tempo reduzido para acontecer, fator causado pela distribuição desigual da carga horária destinada as disciplinas da área de Ciências Humanas. Questão que, enfatizada pelos docentes da instituição⁷, coloca em questão a proposta interdisciplinar do programa de Educação Integral.

Outra problemática que se evidencia em relação as disciplinas é um paralelo existente entre as áreas de conhecimento, de um lado a área das Ciências Humanas como abertas ao diálogo, de outro a área das Ciências Exatas como fechadas a opiniões. Esse aspecto é enfatizado pelos jovens, como podemos observar nos dois relatos:

chamam maior atenção é aquelas que causam mais discussão, como Direitos humanos, Sociologia. Filosofia principalmente. Ela causa reflexão na gente. [...] E pode colocar o que a gente pensa também e por nossa opinião. Ao contrário das outras, que são disciplinas exatas, que tem que ser aquilo e que a gente não vai poder mudar, entendeu? (JOVEM 2, 2014).

Eu acho que essas humanas, História; Direitos Humanos eu gosto também bastante. E Filosofia. Todo mundo tem uma opinião ali a respeito disso. Não é tipo, um exemplo: matemática que é aquele negócio exato. E todo mundo tem que seguir aquele padrão. Direitos humanos você abre várias possibilidades de uma conversa [...] (JOVEM 4, 2014).

Na leitura apresentada, observa-se uma polarização entre as áreas de conhecimento, dividindo-as entre áreas que proporcionam o diálogo e a reflexão, sendo possível o confronto de ideias, a relação com a realidade social; e áreas que privilegiam os resultados verificáveis,

⁷ Para saber mais, ler o texto de Silva e Santiago (2016).

aqueles que podem ser comprovados, e por isso, precisa ser exato, não havendo contradições. Essa problemática indica uma possível separação entre as áreas de conhecimento, apontando-nos as disciplinas de Ciências Humanas como mais ligada à reflexão crítica e formação do ser.

Os conteúdos formativos que tais matérias propiciam unem-se ao *perfil profissional do docente*, associado à competência e a *formação do docente*. Segundo o Jovem 1 (2014):

eu acho que um ponto a mais que toca é, porque o professor gosta de fazer aquilo, ele gosta. Ele gosta da matéria filosofia; ele gosta dos Direitos Humanos e ele se aprofunda naquilo. Tem uma base; tem estudos, estatísticas, e eles nos encantam com isso, ele nos inspira conhecimento.

Isso expressa que a *formação do docente* é perceptível aos alunos, e ainda mais, a atitude de acreditar naquilo que ensina revelando uma ética docente ao ponto de inspirar os jovens, de confiar neles, de despertá-los para o conhecimento. Essa questão é também enfatizada por outro Jovem, que afirma, “quem despertou meu gosto por história foi Chico, filosofia também. Porque assim, eu me espelho muito nele, porque ele é muito inteligente, muito crítico e eu admiro. Assim, então eu quero ser uma pessoa assim bem crítica, bem focada assim na história” (JOVEM 3, 2014). Nota-se que há o destaque para a competência do docente associada a sua inteligência e criticidade, mas que isso não se encerra aí, mas ultrapassa o perfil do docente se estendendo para uma relação de confiança, admiração, de exemplo a ser seguido.

Essa questão está associada à noção de *Presença Educativa*, fundamental para a *Educação Interdimensional* (COSTA, 2008), e que é um elemento reconhecido pelos jovens ao falarem sobre as atitudes dos docentes. Experiência descrita a seguir:

porque ela [professora] ajuda, ela não é aquela pessoa de, “Não! virar as costas” Qualquer dúvida assim ela ajuda e ela é de incentivar você. Se é o que você quer, ela “Não, não vá por dinheiro não, vá porque um profissional qualificado você vai se desenvolver bem em qualquer área” Ela também ajuda muito, sempre está assim presente, a pessoa precisa de ajuda ela está pra ajudar (JOVEM 3, 2014).

A concepção formativa da escola ancorada na presença educativa do docente, reconhecida pelo estudante, se manifesta nas atitudes dos docentes em assumir-se como responsável por ele à medida que lhe dá conselhos, ao parar para ouvir, em sugerir caminhos que irão favorecer o jovem em sua formação humana, em ser alguém significativo na vida do outro. Ela se torna educativa, uma vez que está baseada na disponibilidade e confiança recíproca. Desse modo, as aprendizagens dos jovens se realizam não só em relação a conteúdos curriculares, mas uma educação que assume uma dimensão ética. Nesse sentido, a figura do professor torna-se como exemplo a ser seguido, como dito pelo Jovem 1 (2014):

hoje nós procuramos alguém para nos espelhar, em alguém para ser. Para quando eu chegar depois, na minha universidade poder dizer: teve um professor que marcou meu ensino médio. Ele foi assim, desse jeito. E é isso que nós estamos encontrando hoje: professores que nos marcam e que verdadeiramente viram nossos heróis.

Essa leitura ressalta a responsabilidade docente em ser agente ético em seu ofício a ponto de ser como referência para seus alunos, o que implica em ter princípios e valores para se conduzir. Esse fator sublinha o papel do professor em sala de aula, mas que não se limita a esse espaço físico, pois, à medida que a atitude do docente afeta o estudante, ela não para nele, mas transforma-se em uma ação em movimento.

De fato, o caminho formativo interfere diretamente o jovem na sua formação enquanto ser pensante e ético. No contexto analisado a prática dialógica de modo a contextualizar os conhecimentos a vivência dos jovens parece contribuir para essa formação. Desse modo, há a necessidade de compreendermos o que nessa experiência formativa marca a vida dos jovens. Essa questão desvela os sentidos que emergem dessa experiência e os impactos dessa formação.

4.2.3 Os sentidos formativos: a formação ética associada à profissional

A ação formativa constitui-se numa oportunidade de descortinar o conhecimento de si, do outro e do mundo. O envolvimento do sujeito com essa formação dirá a partir de qual perspectiva ele enxergará os caminhos indicados. A decisão pelos caminhos revela os sentidos dessa formação. Na realidade analisada dois caminhos formativos tornam-se evidentes e entrelaçados, um ligado a *formação ética*, e outro ligado a *formação profissional*. Ambos os sentidos, envolvem a proposta e trabalho educativo da instituição.

A relação com formação ética encontra-se marcada, especialmente, pela ação docente que assume uma perspectiva dialógica contextualizada, visto que os conhecimentos possibilitam a reflexão da vida cotidiana e contribui para a construção de valores. O Jovem 1 relata-nos que as discussões em classe ajudam a

nós mudamos o nosso modo de ver a mídia, por exemplo; será que tudo que a mídia nos passa é verdade? Como exemplo, por que – nas aulas de direitos humanos – a violência contra a mulher ela subiu tanto depois, da lei Maria da penha? Tem como eu impedir isso? E as vezes nós sofremos por falta de informações, muitos dos meus colegas não sabiam que eu, vizinho de uma pessoa de uma mulher agredida por seu esposo ou companheiro, ou qualquer parente, posso denunciar o mesmo. Então é uma forma de conhecimento, uma forma de atitude cidadã que é nos passada (JOVEM 1, 2014).

Os conteúdos debatidos em sala de aula unidos à reflexão oportunizam uma mudança de pensamentos, à medida que passa a questionar certos conceitos estabelecidos; e atitudes, que decorrem desse processo de reflexão e que são efetivadas de acordo com o bem comum. Nota-se que o debate reflexivo sobre o assunto, nesse caso, a violência contra a mulher – tema social importante – abre janelas para ações éticas. Tal experiência parece contribuir para construção de valores que será convertido numa atitude cidadã, que exige o direcionamento para a coletividade, questão que é discutida na proposta de Educação Integral (Cf. COSTA, 2008).

Essa perspectiva de conhecimento para *ser* é constituída pelos valores transformados em sentidos é demarcada pelo Jovem 2 quando destaca que as aprendizagens significativas são aquelas que levará para a vida.

E sem falar pra o seu eu pessoal, porque em uma discussão eu vou poder está ouvindo o outro; vou poder respeitar a opinião dele; vou conhecer que no mundo lá fora eu vou encontrar pessoas com opiniões diferentes da minha e eu vou ter que respeitar aquilo. É isso, principalmente nas aulas de Direitos Humanos, sempre aparece. E a turma aborda questões que é diferente da sua opinião, mas eu vou ter que saber respeitar aquilo porque vai estar presente em outros momentos, em outras situações (JOVEM 2, 2014).

No exercício de fala e escuta do outro, os estudantes aprendem a lidar com situações conflituosas, nas quais é preciso se posicionar, mas também respeitar as opiniões divergentes para assim chegar a uma solução tendo em vista o bem de todos. A posição assumida pelo jovem é de alguém que tem consciência de como precisa agir fora da escola, já que neste espaço age desta maneira. Vale ressaltar que, o respeito pelo outro, revela a necessidade de ouvi-lo, o que significa uma compreensão, de ser necessário conviver com os sujeitos reconhecendo-os em sua diferença, e, para isso é fundamental permitir que o outro se expresse. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a formação proporciona experiências que orientam a busca de sentidos e possibilita a construção de valores que guiem suas vidas.

Esses aspectos estão diretamente relacionados à formação do caráter, como podemos inferir da fala do Jovem 4 (2014): “Principalmente Direitos Humanos eu acho interessante, porque ali você está convivendo, tipo é o que vai lhe mostrar seu caráter ali no futuro, não é? Você está aprendendo a lidar com vários tipos de pessoas, culturas, essas coisas assim”. Nessa visão, o caráter aparece relacionado à ética, de modo a revelar a capacidade humana em lidar com o diferente presente no dia a dia, não se restringindo apenas ao discurso. Nota-se que o sentido das aprendizagens se torna vivo na medida em que o jovem cria uma conexão entre pensar e agir. O Jovem 2 também relata:

eu acho que o que sempre vai valer a pena é você aprender são as coisas que você vai levar como seu pessoal, que vai acrescentar no seu caráter. Além

dos conhecimentos, disciplinas – Português, Matemática – eu acho que é fundamental você aprender coisas, como Direitos Humanos. Você vai aprender a ver o outro, enxergar o outro e isso é fundamental. E eu espero que, daqui pra terminar o ensino médio, poder crescer tanto nas duas áreas. Porque vai ser duas áreas que eu sei que bem lá na frente eu vou precisar e muito. A escola de referência é isso, é você está preparando pra você ser alguém melhor lá na frente, nas duas formas, pessoal e profissional.

Nessa leitura, percebe-se que os sentidos que emergem dessa experiência formativa indicam a perspectiva ética, que ultrapassa os saberes conteudistas, instrucionais; revelando uma visão de formação para *ser*. Ao mesmo tempo, indica a perspectiva de formação profissional como uma ferramenta necessária para a vida adulta. Nesse ponto, vale destacar que essa é a visão dos jovens do 1º ano do Ensino Médio.

A visão dos jovens que estavam no 3º ano, finalizando sua trajetória na instituição, representa uma perspectiva de aprendizagem ligada à ética profissional, em que o sentido do conhecimento está na utilidade dos saberes. Esse aspecto pode ser observado abaixo:

Porque eu não veja assim exatas ter tanta influência no que eu vou utilizar no mercado de trabalho, não vejo. Tipo, Direitos Humanos precisa no cotidiano pra conviver com as pessoas; pra respeitar; pra ter diálogo; pra saber escutar as pessoas também. Acho que as humanas, como diz: é vivência humana; tem que saber ter humanidade (JOVEM 3, 2014).

Além da ausência de conexão entre alguns conhecimentos com a vida cotidiana, essa leitura destaca uma problemática que é o utilitarismo dos conhecimentos, associando ética a ter conhecimentos. Ao vincular a relevância desses conhecimentos, que ora aparecem como perspectiva de formação ética, ao uso dos mesmos para o mercado de trabalho ocorre uma deslegitimação do sentido desses saberes. No contexto analisado, tal realidade aparece de maneira mais acentuada no discurso dos jovens do 3º ano, que estão numa fase de finalização do ciclo do Ensino Médio, preparando-se para vestibulares, apreensivos com o futuro, se preparando para o primeiro(?) emprego; e seu ponto de vista sobre a experiência formativa é diferente dos jovens do 1º ano que não estão tão preocupados com essas questões. A perspectiva desses jovens do 3º ano pode nos revelar um dos principais objetivos da Educação Integral que é a formação para o mercado de trabalho. Podemos compreender melhor a questão na fala seguinte, quando o Jovem continua destacando essa percepção em relação às disciplinas:

Direitos humanos porque assim é aquele negócio de direito de escolha. Cada um tem seu direito de escolha e é bom a gente saber conviver com as pessoas e também é uma coisa que eu quero, que eu quero fazer Direito, então é voltado a leis, debate; é uma coisa que eu gosto argumentar de persuadir, então é o que eu me identifico. Filosofia... E história porque a pessoa conhece tudo; conhece a história de países e quando a pessoa está falando assim, a pessoa sabe o porquê daquilo (JOVEM 3, 2014).

Para além dessa identificação do jovem, está a necessidade de aprender a conviver com as pessoas e de saber o porquê dos acontecimentos, fatos; contudo, essa preocupação aparece relacionada a uma ética profissional ligada, por sua vez, a convivência com as pessoas. Essa é uma questão polêmica, visto que, por um lado, os conhecimentos podem cair num utilitarismo ao passo que é correlacionado a escolha profissional, deixando de lado aqueles que não condizem com essa perspectiva; por outro, pode revelar uma preocupação com a ética no ambiente de trabalho. Nesse caso, há uma linha tênue entre pragmatismo e formação ética que perpassa a formação na instituição.

Ainda ligado a perspectiva de formação profissional, o Jovem 4 destaca a necessidade de entrar na faculdade após o término do Ensino Médio, afirmando: “a questão da universidade é preciso, tipo, uma experiência pra você, só vai ter em que você crescer ali.” (JOVEM 4, 2014). Nota-se que os jovens têm uma visão de continuidade dos estudos para crescimento, seja pessoal, seja profissional, o que pode ser considerado positivo ao passo que nunca estamos formados. Essa questão também atende aquela perspectiva de Educação ao longo da vida.

5 UMA LEITURA ARENDTIANA DA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A realidade educativa analisada revela conflitos que rondam a educação na atualidade, envolvendo a organização e ação pedagógica num processo de interação que compõe a formação nas instituições escolares. Tais conflitos se apresentam como desafios à experiência do pensar, pois, é contrária a essência dessa filosofia educativa, colocando em questão a educação integral do ser. Considerando o desafio de analisar essas questões, assumimos a perspectiva arendtiana de pensar e ética, ligada a *vita contemplativa*, a atividades do espírito, mas que não se encerra nesta dimensão, refletindo nas ações humanas.

Na realidade estudada, dois aspectos despontam como problemáticas a educação, a saber: a ênfase no *conhecer*, revelando uma formação conteudista, centrada no aspecto cognitivo; e o *pragmatismo*, acentuando o caráter utilitário da educação. Frente a tais problemáticas a análise salienta nuances a *formação do pensamento*, marcada pela *ação dialógica*, conectada a *formação ética*, evidenciada na *presença educativa* dos docentes que se converte numa responsabilidade e compromisso ético com a formação.

Refletindo sobre essas questões faz-se necessário pensar em possibilidades que permitam uma formação preocupada com o *pensar* e com a *ação ética*, de modo a garantir a formação integral do sujeito, baseada no equilíbrio entre aquelas dimensões do ser humano, e ainda mais, baseada no equilíbrio espiritual que envolve a transcendência do pensar e o agir ético. Essa perspectiva sublinha a *função do professor* em ser responsável por provocar o pensamento e a virtude no processo de ensino-aprendizagem, e a *posição dos estudantes* frente a essa ação. Abordamos sobre essas questões nos três tópicos a seguir, o primeiro, *Pensar X Conhecer: o conflito da educação*; o segundo, *Pragmatismo e Formação Ética: entre o sentido e a utilidade*; e por fim, *A Dimensão Espiritual do Pensar e da Ética*.

5.1 Pensar X Conhecer: o conflito da educação

A problemática do pensar e do conhecer se apresenta como um conflito à educação, que lida com o saber reflexivo e o saber científico. Com efeito, o atual cenário social encontra-se marcado pela coexistência de duas perspectivas formativas, uma mais ligada à reflexão e consciência crítica dos sujeitos, outra mais ligada ao desenvolvimento de habilidades tecnológicas e científicas. Nesse contexto, a escola assume o desafio de se posicionar frente a esses prismas, tendo que revelar sua colocação frente às problematizações sociais e acompanhar os avanços tecnológicos.

Na perspectiva arendtiana, esse quadro converte-se em um conflito, pois, a educação deixa de se ocupar com a função de “apresentar o mundo aos mais jovens”, passando a se preocupar com o desenvolvimento de habilidades e competências, em atendimento às demandas do avanço tecnológico e científico, e, com isso enfatizam o conhecer em detrimento do pensar. Ressaltamos a diferença entre pensar e conhecer. Segundo Arendt (2000), o conhecer está ligado à faculdade do intelecto como mero desejo de obter conhecimentos e resultados científicos/verificáveis, já o pensar está ligado a busca pelo sentido, a capacidade de ir além do óbvio, diferenciando-se do conhecer que está diretamente relacionado às aptidões cognitivas e/ou acúmulo de conhecimentos. Assim, essas “duas atividades espirituais [são] completamente diferentes: pensar e conhecer; e [possuem] dois interesses inteiramente distintos: o significado, no primeiro caso, e a cognição, no segundo” (ARENDR, 2000, p. 13).

Interpretando a realidade, percebe-se que a organização da ação educativa na escola encontra-se marcada pela ênfase no *conhecer*, especialmente no que diz respeito à tríade *tempo-espaco-curriculo*. Esses aspectos revelam a centralidade da dimensão *cognitiva*, que materializa uma educação *conteudista*. Tal problemática está marcada por fatores que ocorrem associados, envolvendo essa tríade, a saber: ao passo que ocorre uma ampliação da jornada escolar, o currículo é estendido, o que demanda um espaço propício para o desenvolvimento do mesmo. Contudo, a experiência vivenciada pelos jovens da instituição em questão revela que a ampliação do tempo escolar gera *cansaço*, em razão do acréscimo de disciplinas curriculares, numa ênfase à dimensão *cognitiva*, deixando de lado as outras dimensões do ser; *priva o jovem do contato familiar*, pois, permanecem mais tempo na escola; e, gera uma *sobrecarga de atividades* que ultrapassa os muros da escola. Ao mesmo tempo, essa ampliação do currículo é considerada positiva, pois, proporciona mais aprendizagem, o que indica o *acúmulo de conhecimentos*. Essas questões se apresentam como desafios aos jovens, que com o decorrer do tempo se *acostumam* com essa realidade, o que pode ser perigoso para a formação do pensar. Além disso, o aumento da jornada escolar não é feito num espaço propício que atenda de modo integral as necessidades dos sujeitos, pelo contrário, a realidade educativa mostrou que até mesmo as necessidades básicas lhes são negadas.

O trabalho com a dimensão do *logos* revela-se como uma experiência enfadonha para os estudantes, talvez isso ocorra, porque o tempo não é bem aproveitado no sentido de realizar outras atividades que não estejam ligadas a essa dimensão. A ausência do desenvolvimento das outras áreas – *pathos, eros, mytho* – causa um fragmento na formação integral, acumulando uma série de atividades repetitivas que geram cansaço físico e mental, o que presume também um tempo para o ócio, aquele ligado a liberdade das necessidades vitais,

condição para a atividade do pensar. Contudo, percebe-se que a organização do tempo não possibilita esse ócio produtivo. Ora, se os estudantes se encontram fadigados pelas atividades já realizadas, como estarão dispostos a dar movimento ao pensar? A atividade do pensar, assim como as outras, exige um tempo-espço favorável para sua efetivação. Nessa perspectiva, o pensar requer a retirada do mundo, para que o sujeito fique a sós consigo mesmo (Cf. ARENDT, 2000). Contudo, se a escola não dispõe de espaço adequado para as atividades cotidianas, ligadas ao trabalho com os conhecimentos, como então possibilitar essa retirada do mundo? Desse modo, a atividade do pensar fica comprometida.

Esse entrave ultrapassa os muros da escola e alcança a vida pessoal dos jovens, que diminuem o contato com a família em decorrência do tempo que passam nesse ambiente, chegando em casa cansados pelas tarefas feitas durante o dia, mas ainda tendo outras para serem finalizadas ou aprofundadas. A primeira questão é delicada, pois, a escola pode tornar-se responsável pela redução do contato familiar, das formas de relacionamento interpessoal, em função de manter a lógica social. Problemática séria, visto que não estamos no mundo para servir como peças que sustentam um sistema, pois, como afirma Almeida (2010, p. 855), “as nossas atividades não são regidas apenas pelas exigências da necessidade ou da utilidade, mas também somos capazes de estabelecer relações e de criar formas de convivência que não obedecem a fins utilitários”. Ao enfatizar o *fazer*, atividades úteis para a escola, talvez se retire do jovem o direito a essas relações que não possuem objetivos produtivos, mas que são constituídas por aquilo que os sujeitos possuem em comum.

A segunda questão está ligada a *sobrecarga de tarefas* que excede o espaço escolar, e essa se mostrou uma experiência negativa. O trabalho com as disciplinas gera cansaço ao longo das aulas, e, ao sair do espaço escolar, o jovem não é motivado a pensar sobre as vivências que teve na escola, mas é atraído para um momento de descanso e de relaxamento, o qual é feito de maneira isolada, para atender as necessidades vitais do corpo, estando assim muito mais ligado à solidão do que ao *estar-só*. Por vezes, até esse momento é comprometido pelas atividades extras, obrigando o jovem a permanecer num ritmo de estudo exaustivo e estressante. Tal experiência afeta significativamente a formação, em razão da ausência de tempo para a atividade do pensar, exercício do diálogo consigo mesmo, condição para o mesmo, seja dentro ou fora da escola. Nessa perspectiva, Almeida (2010, p. 857) destaca:

O pensamento é algo como uma resposta às nossas experiências no mundo. Lembramos do acontecido e procuramos compreendê-lo, de modo que o ocorrido ganhe um sentido para nós. Assim, o pensar parte da experiência concreta, mas precisa distanciar-se dela para submetê-la à reflexão, ou, nas palavras de Arendt, precisamos “parar para pensar” (ALMEIDA, 2010, p. 857).

Se as experiências vivenciadas no ambiente escolar não são repensadas nesse diálogo do sujeito com ele mesmo, revela-nos uma dupla problemática, as experiências não estão sendo significativas e o pensar não se realiza. Importante ressaltar que uma não está diretamente ligada a outra, visto que, a atividade do pensar não seleciona experiências mais importantes ou apreciáveis, mas leva ao crivo da transcendência qualquer experiência que o sujeito tenha. A questão aqui é a ausência de tempo-espaço para essa atividade, causada pelo cansaço físico e mental dos jovens, que deveria ser um dos aspectos a ser questionado por eles que sofre na pele essa experiência. Entretanto, parece que isso não acontece porque os jovens consideram que essa sobrecarga de tarefas e de conteúdo proporciona mais aprendizagens que servirão para o futuro deles.

Essa questão coloca em destaque o *acúmulo de conteúdos*, e assim o acento na dimensão cognitiva nessa proposta, em sua ênfase no conhecer. Na visão dos jovens, ter mais conhecimentos significa ser mais inteligente, e isso pode trazer melhores benefícios/resultados, como a conquista do vestibular, por exemplo. Nesse caso, a habilidade intelectual está intimamente ligada ao conhecer, visto que o pensar não depende de inteligência ou grande quantidade de conhecimentos, ou ainda seja privilégio de alguns, não. Como afirma Arendt (2000, p. 13), o pensar “não pode mais ser deixado aos “especialistas, como se o pensamento, à maneira da alta matemática, fosse monopólio de uma disciplina especializada”, pois, o pensar é uma atividade possível de ser realizada por todos, não precisando de competências especiais para isso.

Aliado a essa problemática está o perigo do “*acostumar-se*” com o ritmo de estudo, com essa sobrecarga de atividades, com as regras da escola, o que acaba gerando certo *comodismo*, refletido nesse processo de adaptação dos jovens a escola, seja no que diz respeito à organização do tempo-espaço-curriculo, seja as regras que estruturam essa organização. A acomodação indica o perigo da “ausência de pensar”, destacada por Arendt (2000, p. 133) quando o sujeito começa “a aderir rapidamente a tudo o que as regras de conduta possam prescrever em uma determinada época para uma determinada sociedade”. O que por sua vez, também interfere na ação dos sujeitos, que é substituída pelo “comportamento” (ARENDRT, 2016, p. 50), e não da ação inovadora. Esses aspectos se tornam conflituosas na realidade educativa em questão pelas condições aí encontradas, na qual, os jovens atravessam por desafios no início dessa experiência, justamente por não estarem “acostumados”, mas com o decorrer do processo eles se adaptam a esse novo ritmo

de estudos e tarefas escolares, não se revelando dispostos a questionarem essa situação, mas se comportando de acordo com o estabelecido.⁸

Essa realidade pode também está relacionada ao número elevado de estudantes em uma sala de aula⁹, que compromete a formação dos jovens como seres que pensam de maneira única, e que se revelam na coletividade. Isso pressupõe que a escola vá além de um espaço de socialização dos conhecimentos, assumindo a problematização dos mesmos, o que requer uma interação entre o grupo para que todos compartilhassem suas ideias e pudessem ouvir as dos demais. Mas, como fazê-lo, num grupo com uma quantidade excessiva de pessoas, e com um tempo reduzido? Arendt (2010) ao abordar sobre o advento do social problematiza a questão da grande quantidade de pessoas que compõe uma sociedade, afirmando que “quanto mais pessoas existem, maior é a possibilidade de que se comportem e menor a possibilidade de que tolerem o não-comportamento” (ARENDR, 2010, p. 52). Seixas (2009, p. 3) ao discutir a problemática, afirma: “ao massificar-se, torna-se mais fácil romper com a capacidade humana de discernir, essencial para se estabelecer algum tipo de comunicação entre os homens para assim, agirem politicamente”. Estaria a escola objetivando o comportamento dos jovens, no lugar do pensar singular e das ações inovadoras?

Nessa perspectiva, parece-nos que, em parte, os conhecimentos são considerados em sua utilidade, ao passo que a ênfase na cognição expressa certa desvalorização do pensar, cuja formação é centrada no pragmatismo do conhecer, substituindo a esfera do pensar pelo raciocínio lógico e resultados concretos. Trata-se de uma questão criticada por Arendt (2014) e uma problemática que ronda a proposta de Educação Integral nesse contexto.

5.2 Pragmatismo e Formação Ética: entre o sentido e a utilidade

Os sentidos que despontam dessa realidade educativa indicam um conflito entre a formação para *ser*, e a formação para *ter*. A primeira fica evidente na *ação docente* no que diz respeito à metodologia assentada no diálogo sobre temas sociais favorecendo a *formação ética* dos jovens. A segunda indica a *utilidade* dessa formação, ligada a entrada na universidade, a boas notas no vestibular, a entrada no mercado de trabalho. Esse contexto há indicativos de uma formação preocupada com o pensar, mas que objetiva um fim utilitário.

⁸ Ao tratar sobre costume ou hábito, nesse contexto, não falamos sobre a disciplina que também se faz necessário a experiência educativa, mas ao comodismo frente a tal situação, não dando movimento a essa realidade que se revela enfadonha e, por isso, compromete a formação ligada ao pensar como busca de sentido.

⁹ Dado obtido no relato com os professores da instituição através das Pesquisas de PIBIC/Edital Facepe PIBIC 2014-2016.

Isso se denota como uma problemática, assumindo a perspectiva de Arendt, é como transformar a capacidade de pensar em produzir resultados. Retira-se o sentido central daquele saber, cuja perspectiva passa do ser para o ter.

O pragmatismo que afeta a educação está intimamente relacionado à utilidade que o conhecimento pode ter que, no caso específico da realidade analisada, revela-se como perspectiva para o futuro do jovem, projetado como esperança de passar no vestibular, de conseguir um bom emprego. Aqui, nota-se que a instituição escolar perde a função de “apresentar o mundo aos mais jovens” (Cf. ARENDT, 2014), de se preocupar com a tradição, ancorando-se nela a para a conservação do mundo comum, para ser uma área que se preocupa em preparar os mais jovens para o desenvolvimento de habilidades e competências que atendam o sistema social-econômico, para o mundo do trabalho e produção. Ao abordar a questão, Almeida (2010, p. 855) assinala que o papel da educação é “familiarizar os educandos com experiências e compreensões compartilhadas, instituições e práticas, saberes e pensamentos que foram constitutivos para o mundo”. Pois, mais do que para sobreviver no mundo, somos feitos para conservá-lo em seus sentidos humanos, isto é, para viver *entre e com* os homens, o que exige relações autênticas e recíprocas. A escola tem a função de cuidar desse mundo que não é feito só pelos artefatos humanos, mas constituídos de relações e ações humanas; contudo, ao priorizar os conhecimentos pragmáticos, corre o risco de tornar o ser superficial. Correia (2010, p. 816) afirma:

O grande esforço da ciência por “tornar ‘artificial’ a própria vida, acaba por cortar o último laço por meio do qual mesmo o homem é contado entre os filhos da natureza” (Arendt, 2010), torna patente a moderna rebelião contra a condição humana e o moderno desejo de substituir a existência humana tal como foi dada ao homem por algo produzido por ele mesmo.

A ideia de que o homem só possui valor à medida que faz algo de útil retira a essência humana do *ser*, reduzindo-o a seus feitos, aquilo que ele possui. A condição humana de pertencer ao mundo e ser agente ativo nele é minimizada pela construção de artefatos para o mundo. A atividade da ação é substituída pela fabricação (Cf. ARENDT, 2016), e o *ser* torna-se artificial. Invés de ser reconhecido por *quem é*, manifestado em seu discurso e ação; o sujeito passa a ser reconhecido por *o que é*, manifestado em suas obras, estas que por mais que representem o produtor, nunca revelarão a verdadeira essência que se encontra no ser vivo.

A ciência e o pragmatismo têm alcançado uma grande dimensão na escola, a qual tem servido como palco de produções e vitrine de resultados que indicam a qualidade do ensino. Essa questão pode ser vista na escola analisada quando os jovens indicam que a Escola de

Referência proporciona uma igualdade de competição para entrar na faculdade quando comparado a escolas privadas, e isso ocorre pela quantidade de conteúdos estudados. Observa-se certo instrumentalismo da educação, que se torna um processo de preparação para disputar com os outros. A formação nesse sentido, invés de favorecer o relacionamento do bem comum, causa fragmentação e competição. Nesse ponto, é importante ressaltar que a conquista de uma vaga na universidade não é um aspecto negativo, pelo contrário, proporciona a ampliação dos horizontes dos jovens. A crítica refere-se à forma de seleção desse sistema, bem como, o direcionamento e valor dos conteúdos para este fim, tornando o pensar não instrumental menosprezado.

No relato dos jovens percebe-se o reflexo de uma formação que se destina a isso. O que fica mais evidente na fala dos estudantes de 3º ano que estão saindo da escola e apreensivos pelo futuro, indicando como meta cursar uma faculdade, adquirir um emprego. É como se esse fosse o momento para que o processo formativo percorrido na escola desse seu fruto, o qual já seria suficiente, se fosse uma dessas duas coisas. Interessante observar que – fazendo uma analogia – apesar de serem muitos jovens, todos são plantados no mesmo terreno que invés de alimentar a raiz de cada ser para que brotem seus próprios frutos/flores de modo singular, a raiz parece ser cortada e oferecem-se no lugar dois tipos: emprego, universidade. E, embora cada fruto tenha seu sabor, visto que são cursos universitários e empregos diferentes, todos são colocados num processo de igualação, e os que não conseguem brotar são cortados. É como se a formação só tivesse sido válida se houvesse um desses dois resultados, caso contrário, gera o sentimento de fracasso seja nos jovens, seja nos professores. O relato dos alunos do 1º ano indica também essa finalidade formativa, mas não com tanta ênfase, porque não estão tão preocupados com isso no momento, pois, ainda tem mais dois anos para atingir esse fim. Aqui, questionamos qual o lugar do pensar nessa experiência, pois, quando

esse tipo de utilitarismo se torna critério para todo o ensino, não haverá espaço para o pensar, ou seja, para uma reflexão que não tem nenhuma utilidade direta e que sequer produz resultados objetivos. Na perspectiva da construção do conhecimento, o pensar improdutivo simplesmente não faz sentido (ALMEIDA, 2011, p. 173).

Nessa realidade educativa, percebemos que não é todo o ensino que se encontra marcado por essa perspectiva instrumental, havendo experiências discretas que revelam a busca por uma *formação ética*. Tal direcionamento pode ser reconhecimento nas *ações dos docentes* como ação *dialógica* que proporciona a interação entre os alunos, permitindo-os expor seu ponto de vista e reflexão sobre o tema tratado, bem como, pode revelar a função do

professor em mediar essa discussão num processo semelhante a “maiêutica socrática”, que pressupõe o ensino através de perguntas, não havendo respostas prontas, e dessa forma se oportuniza o pensamento, a busca de sentido. Nesse viés, a experiência do diálogo pode ser provocadora do pensamento através das indagações, de problemáticas a partir das quais os estudantes irão se direcionar para determinadas questões. Assim, o pensar pode se materializar e se confrontar com outros, possibilitando o debate e a troca de conhecimentos; permitindo a mobilização dos conceitos e conteúdos estudados.

Essa mobilização parece ocorrer de maneira mais acentuada quando os conteúdos estão em consonância com a realidade dos estudantes, isto é, quando eles conseguem estabelecer uma relação entre o estudado e o vivenciado. Isso pode revelar que quando há uma conexão entre conhecimento escolar e vivência, ambos adquirem um sentido, dado ao fato que é possível refletir sobre o conteúdo a partir das experiências e enxergar a realidade de outra forma, possibilitada pelos conhecimentos sobre a mesma. Assim, os conhecimentos se apresentam como um alicerce que auxilia na compreensão de diferentes fatores – social, cultural, político, além da (re)construção do pensamento e interpretação do mesmo, bem como, na formação de posicionamentos frente aos problemas coletivos. Isso porque os valores aparecem articulados aos conhecimentos, e podem se constituir em chave para o ético. Apesar desse ponto de vista educativo e do compromisso com a discussão desses conteúdos, não é garantia que essa perspectiva seja realizada pelos estudantes, pois, dependerá do discernimento que os mesmos terão sobre as situações e das visões de si, do outro e do mundo.

O fato é que são os conteúdos e as ações pedagógicas que unem professores e alunos numa relação, como afirma Almeida (2011, p. 109):

As relações instauradas, portanto, são mediadas pelos conteúdos e pelas práticas escolares. Se não considerarmos esse *espaço-entre*, se não há nenhum assunto objetivo entre professores e alunos, corre-se o risco de os próprios alunos, seus afetos e desafetos, se tornarem objeto exclusivo da preocupação do professor, de modo que o desenvolvimento psicológico e o bem-estar emocional se tornariam prioritários.

A ação docente no contexto estudado, unida ao conteúdo significativo, revelou-se como capaz de contribuir para a formação do pensar à medida que dialoga sobre temas sociais e requer do jovem decisões frente a um contexto social, tornando-se, uma experiência ética, ao passo que os conhecimentos exigem atitudes e reflexões que são compartilhadas através da palavra, estabelece-se uma relação de responsabilidade e compromisso com o outro. Tal relação pode oportunizar a criação de vínculos que proporcionem a construção de sentidos em comum, aproximando-se do caráter de amizade defendido por Sócrates, cuja capacidade de

compreensão se estende ao ponto de vista do outro (Cf. ARENDT, 2000). Isso ocorre porque a ação dialógica provoca a participação dos jovens que se sentem à vontade para compartilhar com o outro seu ponto de vista, da mesma forma que, desperta neles a capacidade de escuta atenta para assim compreender a percepção do outro. Nesse sentido, diálogo é reciprocidade.

Pode-se afirmar que esse diálogo é uma iniciativa que abre espaço para o jovem revelar *quem é*, ao passo que é também capaz de reconhecer o outro. Esse movimento é destacado pelos próprios jovens ao afirmarem que esse debate em sala de aula contribui para formação do caráter, fazendo-os perceber que é necessário o respeito pela opinião do outro, mesmo que não concorde com ela. E isso é formação para/do *ser*, que exige dos estudantes um conhecimento de si mesmo, Arendt (2000, p. 140) alude sobre a “consciência de si mesmo”, como a capacidade de estar em acordo consigo mesmo. Segunda a autora, sem essa consciência, “o pensamento seria impossível” (ARENDT, 2000, p. 140); em razão da ausência do diálogo silencioso consigo mesmo, pois, é nesse exercício que o eu revela-se a si próprio.

Essa ação pedagógica parece ter lugar específico na instituição em questão, que é a área das Ciências Humanas, propiciando o contato dos jovens consigo e com o mundo, num movimento de reflexão sobre assuntos delicados que envolvem esse duplo aspecto. Enquanto as Ciências Exatas seriam mais fechadas à opinião dos jovens, seguindo modelos e padrões. Esse quadro pode nos revelar que na instituição há um abismo entre as áreas de conhecimento, e mais do que isso, nos revelar que o lugar do pensar, na perspectiva arendtiana, encontra-se mais ligado ao desenvolvimento com as disciplinas das Ciências Humanas, enquanto o conhecer estaria relacionado à área de exatas.

Contudo, não é apenas a área de ensino que revela essa questão, mas também o *papel assumido pelos docentes* em agir de modo a despertar a reflexão, sobre esse direcionamento, Custódio (2015, p. 8) afirma que:

Não se trata, portanto, da escola e do professor assumirem a posição do formador de opinião, ideia essa que é uma contradição em si. Afinal, a opinião é o produto do processo de reflexão de mim para comigo mesmo em um diálogo que, para tornar-se uma afirmação falada, precisa ter um término e um acordo ainda que provisório. Ou seja, a opinião não é algo externo que institui um governo sobre mim e meus pensamentos. Pois., se assim o fosse, não se trataria de um diálogo, mas de uma tentativa violenta de doutrinação.

A ação docente segue nessa direção ao passo que permite a opinião dos jovens do interior para o exterior, assemelhando-se a atitude assumida por Sócrates como parteira, que sabe trazer a luz os pensamentos ocultos (Cf. ARENDT, 2000, p. 130). É proporcionar que a visão dos jovens seja manifestada, mas também indicando outras visões, num processo de

compreensão de sentidos que permitem a compreensão do outro. Não é sobrepor uma opinião sobre a outra, mas perceber a diversidade de opiniões que refletem os diferentes posicionamentos, as singularidades do pensar. Aceitar e reconhecer essas diferenças é um movimento ético.

O papel do professor é o de apresenta-lhes os conhecimentos e mediar o diálogo. Tal *diálogo* assinalou uma identificação do jovem pelo professor, e mais ainda, a marca da *presença* educativa desses docentes refletida pela relação professor-aluno, baseada na reciprocidade, abertura para o diálogo e confiança, mas não é isenta de conflitos. A *presença* é uma forma de reconhecimento do outro, tal como ele é, exigindo abertura; a reciprocidade é o que movimenta a relação, sua essência. Assim, presença e reciprocidade pressupõem o reconhecimento da diferença, da legitimidade do ponto de vista do outro, que no diálogo se manifesta num encontro do ser com outro ser, promovido por uma interação que compartilha sentidos. Como afirma Santiago (2006, p. 2), a “relação, que é possibilidade de um encontro dialógico sempre novo, encontra-se envolta na condição de gratuidade, que nos permite reconhecê-la em sua dinâmica de *abertura-espontaneidade*”. Desse modo, a relação autêntica é aquela que não espera nada em troca, mas que não deixa de receber, pois, há envolvido uma interligação mútua.

Efetivamente, a formação ética desenvolvida na escola acontece, especialmente, pela preocupação dos docentes para com os estudantes (Cf. SILVA; SANTIAGO, 2016). Contudo, tal perspectiva exige dos *jovens uma postura* de disposição, abertura, coragem, decisão. Disposição para escutar o outro, para lhe dar sua atenção, na tentativa de compreendê-lo. Abertura para permitir a aproximação do outro, acolhendo-o como ele é. Coragem para abrir mão de si mesmo e colocar-se no lugar do outro para entendê-lo. E, decisão para agir no mundo considerando a si e também o outro. Percebe-se que esse não é um processo instrumental ligado a técnica e aos resultados, ou a relações individuais, mas um processo que se efetiva na relação autêntica, colocando em questão a ética dos sujeitos.

Diante do exposto, nota-se que na instituição analisada há uma linha tênue entre pragmatismo e formação ética que perpassa a formação dos jovens. A forte presença do pragmatismo na organização pedagógica da escola, não impede ações formativas ligadas à reflexão e a ética, contudo, mostra-se mais forte especialmente quando os jovens estão na etapa final dessa experiência educativa. Desse modo, questionamos o que é necessário ainda para garantir que o processo formativo ancorado na atividade do pensar e agir ético não cai no perigo do utilitarismo?

5.3 A Dimensão Espiritual do Pensar e da Ética

Apostamos em uma Educação Integral baseada numa dimensão que não encerra o ser nele mesmo, mas ultrapassa a realidade física e sentimental, que é a dimensão espiritual. Tal direcionamento pode ser compreendido a partir da concepção arendtiana de *pensar*, atividade da *vita contemplativa*, como busca de sentido que traz em si a característica da novidade, da singularidade. Esse novo não pode ser transformado em produto para ganho material, pois, se assim for, perde-se a essência dessa atividade. O pensar não produz nenhum resultado, mas nem por isso pode ser considerado inútil, pois, o ato de refletir pode provocar mudanças interiores no sujeito. Como afirma Almeida (2011, p. 147): “O pensar, contudo, não age, nem tem algum efeito direto sobre nosso agir; e, no entanto, é o único caminho para atribuímos algum sentido àquilo que se passa no mundo, sendo nisso que consiste sua relevância”. Isso ocorre, pois, é através dele que é possível chegar ao sentido das coisas, o qual pode provocar desconstruções de conceitos, que não serão revelados externamente se não for através da ação.

A *ética* se insere nesse debate, ao passo que agir de maneira ética é “estar de acordo consigo mesmo” (Cf. ARENDT, 2000), o que pressupõe uma reflexão e uma conversa entre os dois *eus* feita no exercício do parar para pensar. As ações desse sujeito manifestarão, para ele mesmo, se foi ou não capaz de se contradizer. É por esse motivo que tanto o pensar, como a ética, exige do sujeito uma decisão por fazê-los, pois, somente o sujeito poderá dizer se está ou não de acordo consigo mesmo. Com efeito, esse movimento não se encerra na dimensão espiritual, mas manifesta-se na *palavra* e na *ação* dos sujeitos. Entender essa dinâmica na educação, campo de formação humana, contribui para consolidação de uma formação integral do ser, equilibrando pensamento e ética.

A filosofia que fundamenta a proposta de Educação Integral, a saber, a *Educação Interdimensional*, tem o princípio de (re)equilibrar as quatro dimensões do ser, valorizando os aspectos humanos que foram perdidos ao longo da história pela ênfase dada a razão analítico-instrumental. Contudo, a realidade educativa da Escola de Referência, campo que consolida a proposta formativa de Educação Integral, tem mostrado que o destaque aos conhecimentos instrumentais/pragmáticos permanece, dando ênfase a dimensão do *logos*, e desvalorizando as outras dimensões. Tal prioridade, afeta a formação dos jovens, e ainda mais, gera um descaso com a dimensão contemplativa do ser, aqui ligada ao pensar e a ética.

Para entendermos isso, faz-se necessário analisar as quatro dimensões apresentadas na proposta de Educação Interdimensional (COSTA, 2008), que aparecem ligadas aos Quatro Pilares da Educação (DELLORS, 1998). A primeira dimensão, “o *logos*, a *dimensão do*

pensamento, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, ciência e técnica” (COSTA, 2008. p. 16): refere-se à capacidade intelectual humana. Pensamento, nessa perspectiva, encontra-se ligado a habilidade técnica, científica, vinculada a *ter* conhecimentos, a ter inteligência. O que nada tem em comum com a definição de *pensar* para Arendt (2000). Pelo contrário, as habilidades intelectuais do sujeito nessa perspectiva estão associadas ao *conhecer*, a validade dos conhecimentos, uma utilidade concreta. Assim, a dimensão do *logos* está muito mais associada à consciência do que ao pensar, portanto, esse não é o lugar do pensar na perspectiva da Educação Integral.

A segunda dimensão, “o *pathos*, a *dimensão do sentimento*, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros” (COSTA, 2008. p. 16): remete a dimensão emocional do ser. Tal dimensão aparece como responsável pelas relações sócio-emocional dos sujeitos, à medida que as emoções interferem na maneira de se relacionar consigo e com os outros. Nesse sentido, é a forma como o sujeito se sente que irá definir sua relação intra e interpessoal. A terceira dimensão “o *eros*, a *dimensão do desejo*, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade, das emanções vitais básicas, do *élan vital*”: diz respeito aos instintos naturais do homem. São os impulsos e desejos que decorrem do corpo humano e direciona o comportamento do sujeito. Podemos associar essas questões com a definição de “alma” dada por Arendt (2000, p. 57), quando afirma que é nessa que “surgem nossas paixões, sentimentos e emoções [...] e que, nos casos de grande intensidade, pode nos dominar, como a dor ou o prazer”. O pensar é oposto as emoções e pulsões da alma, visto que é uma atividade e por isso, precisa ser iniciada e paralisada, dito de outra forma, nem sempre controlamos a dimensão das emoções e desejos, mas o pensar é sempre comandado pelo ser.

A quarta dimensão “o *mytho*, a *dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte*, do bem e do mal” (COSTA, 2008, p. 17): refere-se à dimensão da intuição, daquilo que se percebe sem necessidade de uma análise profunda. Essa pode ser a dimensão que mais se aproxime da *vita contemplativa*, mas pela ausência de uma definição mais aprofundada sobre isso, não podemos afirmar que são semelhantes ou que seja suficiente para tratar das questões dessa dimensão.

Essas quatro “*dimensões ontológicas*” unem-se aos Quatro Pilares da Educação que procuram desenvolver “habilidades” para cada um dos pilares. No primeiro – aprender a ser – habilidades como autoconhecimento, autoconceito, autoconfiança, etc. No segundo – aprender a conviver – habilidades de cuidado e relacionamento social. No terceiro – aprender a fazer – habilidades ligada ao trabalho. No quarto – aprender a conhecer – habilidades metagônicas

de autodidatismo, construtivismo, etc. (COSTA, 2008, p. 23). No geral, são competências que atendem os aspectos pessoais, físicos, sociais e profissionais dos sujeitos, mas deixa de fora a dimensão que perpassa tudo isso, a dimensão espiritual.

Consideramos que a *dimensão espiritual* pode ser melhor compreendida a partir de outra perspectiva: aquela apresentada pelas ideias de Röhr (2012), que compreende a espiritualidade como fundamental ao ser humano, considerando a sua integralidade. Para o autor, a espiritualidade está ligada a intuição que apreende a essência das coisas, aprofunda a razão e guia a vida. A espiritualidade nesse sentido está relacionada à realidade, unindo subjetividade e objetividade, que promovem o encontro com o sentido. Assim, a dimensão espiritual é caracterizada como transcendente:

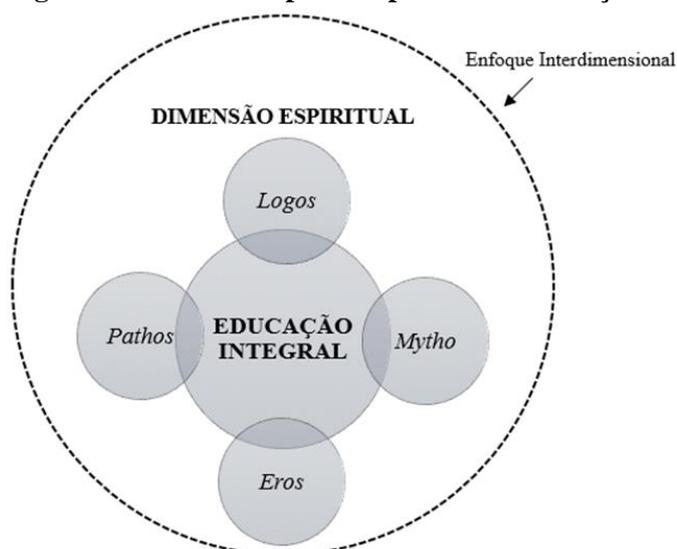
A dimensão espiritual transcende a realidade empiricamente verificável e nem por isso deixa de ser realidade para quem se volta para ela e se compromete com ela. Posso viver nas dimensões imanentes sem ser comprometido com nenhum aspecto delas. Entro na dimensão espiritual no momento em que me identifico com algo, em que eu sinto que isso se torna apelo incondicional para mim (RÖHR, 2012, p. 15).

Com efeito, a atividade do pensar e ética fazem parte da dimensão espiritual ao passo que vão além do que é posto pelos sentidos empíricos e suas dimensões. Ou seja, a transcendência dessas atividades supera o imediatismo ou impulsos das outras dimensões. Ela requer do sujeito a decisão de iniciá-la, o que pode ser provocado por questões que são fundamentais a vida humana. Nesse sentido, acrescentamos uma *quinta* dimensão às “dimensões ontológicas”, a qual envolve todas as outras quatro, e como dimensões transversais do espírito consideramos o pensar e a ética¹⁰. Em torno dela o Enfoque Interdimensional, como responsável por equilibrar todas essas dimensões.

Tomando como base o esquema da Interdimensionalidade de Costa (2008, p. 21) e o esquema das cinco dimensões básicas do ser humano (RÖHR, 2012, p. 18), elaboramos uma representação que atenda a Educação Integral sem deixar de lado nenhuma das dimensões fundamentais do ser humano (FIGURA 1).

¹⁰Faz-se necessário ressaltar que no esquema apresentado por Röhr (2012) o *pensar* não aparece como dimensão transversal da espiritualidade, mas incluímos por ser ela a própria atividade de transcendência (ARENDETT, 2000).

Figura 1 - O lugar da Dimensão Espiritual para uma Educação Integral.



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse esquema representativo não descartamos o trato com o *logos*, o *mytho*, o *pathos* e o *eros*, visto que essas dimensões também fazem parte do ser humano, mas encontramos um lugar para o *pensar/ética* na formação integral do ser. Esse lugar tem a responsabilidade de levar a transcendência todos os aspectos/experiências propiciadas pelas outras dimensões, ou seja, refletir sobre aquilo que é tido como conhecimento verdadeiro, conceitos e padrões estabelecidos, impulsos, desejos e emoções não-saudáveis. É na atividade do pensar que essas dimensões ganharam sentido.

Nessa perspectiva formativa, o *Enfoque Interdisciplinar* tem o compromisso de equilibrar essas dimensões, além de reconhecer as especificidades de cada uma, não as hierarquizando. Contudo, isso não depende apenas da proposta, mas especialmente, das ações que a efetivarão. Por isso, faz-se necessário uma organização pedagógica que também atenda a dimensão espiritual do humano, o que implicaria mexer na estrutura curricular. Nesse processo, destacamos a abordagem com os *conteúdos* e a *figura do professor*.

Apesar da polêmica entre pensar e conhecer, não descartamos o trabalho com os conhecimentos, os quais auxiliam na compreensão do mundo, na análise e compreensão dos fatos que ocorreram e que ocorrem ao nosso redor. E, na realidade educativa analisada, observou-se que os conteúdos assumem uma perspectiva formativa reflexiva, sendo assim transformados em conhecimentos que podem potencializar a atividade do pensar. Isso ocorre quando tais conteúdos são discutidos e a visão de mundo de cada sujeito é revelada, naquela ação dialógica, gerando confronto e compreensão. Tal processo pode despertar o sujeito para

a ação de refletir sobre o que foi discutido, estabelecendo relações com sua vida, encontrando sentidos e descobrindo como agir.

Nesse sentido, os conhecimentos podem auxiliar a potencializar a atividade do pensar. Como afirma Almeida (2011, p. 183-184):

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

A escola como instituição da educação formal e responsável pela socialização dos conhecimentos tem a função de ocupar-se com os mesmos e de favorecer suporte para que eles sirvam como pontes para a formação do pensamento. Assim, a concepção de pensamento encontra-se pautada na criticidade e na visão rigorosa de mundo apresentando essa responsabilidade, ao passo que objetiva a (des)construção de conceitos formados socialmente, o que significa dizer que esses conceitos são levados à reflexão dando movimento ao conhecimento através do pensar (Cf. ARENDT, 2000).

Os conhecimentos aliados à experiência de vida dos jovens e dos professores podem construir a “teia de relações” a qual tem por comum os conteúdos debatidos, as experiências e sentidos compartilhados. O diálogo aparece como essencial nesse processo, ação que ganha destaque na análise do contexto educacional aqui investigado, visto que é fundamental para a educação manifestarmos o que pensamos, pois, consoante Almeida (2011, p. 214), “entrando em contato com o pensamento de outras pessoas, os alunos são desafiados a pensar por conta própria, isto é, indagar a respeito de sua relação com os acontecimentos, com as pessoas e as coisas”. É no compartilhamento de pontos de vistas diferentes que a teia se constitui, se fortalece e se refaz, visto que é assim também o pensar (Cf. ARENDT, 2000). Nessa ação dialógica o ser se revela pela palavra, ao passo que ao defender seus pontos de vista desvela a si mesmo, e, nessa troca pode reconhecer o outro e compreendê-lo.

Iniciar a atividade do pensar exige, no mínimo, uma base, visto que não se pensa a partir do vazio. Por isso, a *figura do professor* é fundamental, pois, ele apresentará e representará o mundo aos mais jovens, e por isso tem a função de mediar as discussões fazendo essa contextualização com o que já foi vivido e pensado. Mas isso não basta, é necessário provocar os estudantes pela arte da maiêutica para que eles sejam sacudidos pelo vento do pensar, e levem essas informações ao crivo da transcendência, questão também em destaque na realidade analisada. Isso é, como diz Almeida (2011, p. 220), “educar [...]

“colocar em relação”, para que cada um seja desafiado a buscar o sentido das coisas e a descobrir sua singular “pertença no mundo”. Para isso, é necessário ir além da interdisciplinaridade, relacionando não só os temas debatidos em sala de aula entre si, mas conectando o próprio ser a esses conhecimentos.

Nesse processo, a relação professor-aluno é de fundamental importância, pois, para entrar na viagem de descoberta do mundo é preciso confiar no guia, aqui representado pelo professor, que tem a responsabilidade de orientar os mais novos nesse lugar que também é seu, que agirão nele e darão continuidade ao mesmo. Tal condição manifesta a exigência de favorecer a reflexão acerca do mundo, despertando no jovem o ato de espantar-se. Contudo, para despertá-lo, o próprio professor precisa também se espantar. Aqui voltamos ao exemplo de Sócrates que conseguia paralisar as pessoas com suas perguntas porque ele mesmo estava paralisado, e mais, conseguia “dar luz as ideias”, porque acreditava que cada ser era fértil ao pensar, e por isso, capaz de dar vida a uma novidade. O fato é que a arte da maiêutica não buscava respostas prontas, conclusas, mas dava abertura para o desafio do novo que cada pensamento gera. Questão se evidencia nos relatos dos alunos, que anunciam sentir-se estimulados a reflexão provocada pela ação docente que assumem a responsabilidade de “dar luz” ao pensar com suas perguntas, revelando o poder da ação transformadora da educação, indicando que a mudança é possível a depender daquele que a conduz, que o ensino de valores e virtudes é possível a depender daquele que ensina.

No entanto, essa formação também requer uma *atitude do aprendiz* frente a decisão de se deixar conduzir e enxergar outros caminhos apresentados, para então assim escolher qual seguir. Processo que exige uma posição de abertura dos jovens, que precisam se permitir pensar sobre as questões apresentadas, a questionar, a querer conhecer e assim refletir sobre elas. Tal abertura nos ficou mais evidente nos alunos do 1º ano que se mostram mais dispostos a dar movimento aos conceitos, enquanto os alunos do 3º se revelam mais preocupados com o que essa formação pode oferecer enquanto resultado. Tal realidade nos faz refletir sobre o sentido da educação nesse espaço que parece se preocupar com a formação humana, mas que sofre com o utilitarismo que invade a educação.

Tal disposição também deve ocorrer no trato com os conhecimentos, dando movimento aos mesmos através da dinâmica do pensar. Para isso, ele precisa querer descortinar os sentidos por trás dos temas abordados em sala de aula, pois, se trata de um caminho autoformativo. Não há garantia de que todos irão escolher por realizar a atividade do pensar e agir de modo ético, mas, como afirma Arendt (2014), é necessário apostar nos mais novos.

O pragmatismo presente na escola pode interferir na atividade do pensar, mas se esse fazer leva a uma reflexão pessoal, ao diálogo consigo mesmo, estaríamos rompendo com a lógica instrumental racional e propondo sentido para esses fazeres. Isso não é garantia, mas uma possibilidade de que os conhecimentos serão mobilizados, refletidos. Desse modo, o fazer aliado aos sentidos construídos, transformar-se-ão em ações inovadoras, as quais precisam ser repensadas para não se tornarem mecanizadas. Nesse movimento, o sujeito será formado sob uma linha tênue que liga ação e pensamento, tendo entre ambos a ética. Dessa forma, pensamento assim abarca a reflexão, o sentimento e a ação, extrapolando o caráter meramente instrumental, pois, está diretamente ligado ao sentido dos nossos atos, possuindo uma conotação ética. Assim sendo, pensar e ética se relacionam a Educação Integral à medida que a dimensão espiritual ganha seu lugar e significado: “guiar a nossa vida” (RÖHR, 2012, p. 17).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arendt nos leva a compreender a dimensão ética do *pensar*, que se configura como capacidade de atribuição de sentido a realidade, e como tal se relaciona à *ética* e à possibilidade de formação de um ser singular que vivencia esta condição na pluralidade das relações. A atividade do pensar possibilita uma desestabilização de conceitos preestabelecidos levando o sujeito a um movimento que requer a tomada de decisão ligada ao bem comum que adquire uma conotação ética, por espantar-se com o moralismo e questionar as atitudes antiéticas. Tal correlação coloca em destaque a exigência de uma formação que assuma a experiência do pensar, como compromisso a ser assumido pela escola. Para Arendt (2014), a educação está ligada a novidade, a transformação, a renovação que cada ser pode trazer ao mundo. Desse modo, ela assume papel central na formação de valores e saberes fundamentais à vida do sujeito.

Os sentidos que despontam da realidade estudada revelam que a relação entre o pensar e a formação humana encontra-se marcada por conflitos que circundam a educação escolar, mas que há caminhos que indicam a possibilidade de reconhecimento da atividade do pensar no processo educativo. Os conflitos são pontuados quanto à *distância entre a proposta educativa e a realidade*; a problemática de uma *educação conteudista* que tende a enfatizar o *utilitarismo* e *pragmatismo educacional*, o que pode comprometer a experiência formativa. Os caminhos são revelados nas ações docente, cujo papel formativo é o de compromisso em despertar o pensar, o que também dependerá da *posição dos estudantes* frente a essas ações.

Na experiência educativa analisada, percebemos que a configuração do agir pedagógico revelam elementos que atuam na formação humana, que vai desde a proposta assumida pela escola ao contexto que está inserida, influenciado por outros relacionados a fatores como o espaço físico e os conhecimentos abordados. A análise da Educação Integral revela uma *distância entre a filosofia da Educação Interdimensional e a realidade educativa*, pois, ainda predomina uma ênfase no aspecto instrumental da educação, enfatizada na dimensão do *logos*, deixando à margem as outras dimensões, na ausência de equilíbrio entre elas. Essa problemática também nos leva a indagar sobre o significado da interdisciplinaridade em tal proposta, pois, a polarização das áreas de conhecimento na realidade pode indicar a inexistência de diálogo entre elas. Esses conflitos geram a sobreposição de conhecimentos utilitaristas, direcionadas a resultados, recompensas ou promessas de ganho futuro, evidenciando aquele abismo entre pensar e ação, que levou a desvalorização do pensar. O destaque para o trabalho de desenvolvimento cognitivo dos

jovens configura-se como um alerta, uma vez que pode limitar a atividade pensante, ou pode indicar uma visão do pensar diretamente ligado a esse aspecto, descaracterizando o sentido dessa atividade, pois, como afirma Arendt (2000), não é sobre o que se pensa, nem com qual objetivo se pensa que é importante, mas sim a própria atividade do pensar.

A problemática do *utilitarismo* da educação se conjuga com *imediatismo* e a formação deixa de ser um processo contínuo, para tornar-se uma medida instantânea. Aqui cabe uma questão: Poderia o *ser* se constituir segunda uma lógica imediatista? Efetivamente, a formação do ser não pode ocorrer de forma rápida, mas exige um percurso que demanda a vida inteira, visto que somos constituídos pelas nossas contínuas experiências. Dessa forma, o ser nunca está pronto, pois, cada novo dia é também uma nova oportunidade para se (re)construir.

Ao considerar as aprendizagens com um fim imediato, a noção de formação que abarque todo ser é diluída, sendo reduzida ao *pragmatismo* que produz resultados imediatos e a uma racionalidade que orienta para a obtenção de habilidade e conhecimentos para sobreviver em sociedade. Tais questões demonstram que o elemento da novidade e do movimento dos conceitos proporcionado pela atividade do pensar é reduzido, e os estudantes são levados ao conformismo, ao comportamento, aquele ligado a modelos pré-concebidos como corretos.

A dificuldade em dar movimento ao pensar mostrou-se marcada pelas contradições enfrentadas, que sintetizamos na tríade tempo-espaco-curriculo, de modo que a ampliação do tempo na escola se destina as atividades curriculares, gerando cansaço e impedindo a experiência de *estar-só*, o qual não encontra lugar propício para sua realização. A exposição do sujeito a esses aspectos tende a gerar uma indisposição para o pensar, substituindo pela reprodução de atos, ao passo que está tão esgotado que não tem mais disposição para ações inovadoras.

Com efeito, essa realidade também descortina caminhos possíveis para a formação do pensar e da ética, revelada na *posição assumida pelos docentes* em constituir vínculos que propiciem a ação dialógica, num exercício de “dar luz às ideias”, numa atitude de motivar o estudante a desconstruírem as visões sobre o mundo, para enxergar além e assim descobrir a si mesmo e entender/conhecer o mundo. O pensar como reflexão se mostra aliado ao trabalho com os conhecimentos. Isso ficou evidente no trato com os conteúdos que estão associados à vida dos estudantes, e por isso, ganham sentido e o desejo de realizar a reflexão. Nessa realidade, cabe ressaltar que o domínio e o acúmulo de conhecimentos não garantem a atividade do pensar, contudo, pode ser um ponto de partida para sua realização.

Isso se configura numa tentativa de formação ética, à medida que as experiências educativas se relacionam aos vínculos estabelecidos dentro e fora da escola, exigindo respeito e reconhecimento do outro em sua singularidade revelada em sua *doxa* e manifestada no diálogo realizado em sala de aula. Contexto que requer uma *posição* também *dos estudantes*, que precisam querer participar e realizar a dinâmica do pensar, enxergando o sentido presente nos conteúdos estudados, e não apenas os selecionando conforme sua utilidade para exames vestibulares ou meio profissional. De fato, os conhecimentos possuem mais do que uma serventia, possuem sentidos fundamentais à compreensão de si e do mundo.

Consideramos que é tarefa da escola contribuir para o desenvolvimento do senso crítico no indivíduo, a fim de que ele tome consciência “do seu lugar no mundo”. Possibilitar a reflexão sobre essas questões é um desafio ao professor, e conseqüentemente a escola, na tarefa de orientar indivíduos para que tomem decisões baseadas no bem comum, que saibam argumentar e que tenham pensamento autônomo. Isso não pode ocorrer se não for desenvolvido no sujeito a sua dimensão espiritual, haja vista que é ela a responsável por orientar nossa vida, num movimento que leva a transcendência todas as dimensões do ser humano – chamamos de transcendência a capacidade do espírito de elevar os objetos da realidade ao pensar a fim de encontrar o sentido – a qual passa por uma reflexão, própria do diálogo consigo mesmo, e retorna a essas dimensões revelando o pensar e a ética do sujeito. Esse movimento depende de um duplo fator ligado ao que se busca, mas também ao que é oferecido. A escola oferece caminhos à formação através dos conteúdos, das discussões, relações; que esbarra naquilo que o estudante busca. Se a escola consegue proporcionar esse percurso reflexivo, ela consegue oferecer suportes para o jovem guiar sua vida, mas cabe a ele, de modo especial, decidir voltar-se para a dimensão espiritual e buscar os sentidos das experiências vivenciadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Siervers de. **A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 853-865, set./dez. 2010.
- _____. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo.** São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Educação, Histórias E Sentido Em Hannah Arendt.** 31ª Reunião da ANPED. 2008. Anais eletrônicos... Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 3 set. 2016.
- ANDRADE, Celana C.; HOLANDA, Adriano Furtado. **Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica.** Estudos de Psicologia, pp. 259-268, abril-junho 2010.
- ANDRADE, Flávio Rovani de. **A crise na educação de Hannah Arendt e a crítica às concepções educacionais do pragmatismo.** Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE, n. 10, mai./out. 2008.
- _____. **Narrativa e compreensão nos escritos educacionais de Hannah Arendt.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 37-68, dez. 2013.
- ANDRADE, Marcelo. **A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas.** Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- _____. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar.** Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2000.
- _____. **A dignidade da política: ensaios e conferências.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- _____. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços.** Porto Alegre: Penso, 2012.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. **Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010.
- CORREIA, Adriano. **A questão da aparência em Hannah Arendt.** Politética, São Paulo, v.1, n.1, p. 7-22, 2013.
- _____. **Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 811-822, set./dez. 2010

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1973.

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

_____. **Presença educativa**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

_____. **Protagonismo juvenil: adolescência e participação democrática**. 2. ed. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **É possível ensinar a pensar? Reflexões sobre as concepções de educação e pensamento em Hannah Arendt**. Revista Cadernos de Educação, São Paulo, n. 50, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5824/4248>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

DALBOSO, Claudio. **Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

DELORS, J. et al. **Educação - um tesouro a descobrir: relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Tradução de José Carlos Eufrásio. São Paulo: Cortez, 1998.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Formação de valores: um enfoque transdisciplinar. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GYRÃO, Maria Lucia Sales. **Reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt**. Cadernos da EMARF, Fenomenologia e Direito, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 1-117, abr./set. 2015.

HOLANDA, Adriano. **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica**. Análise Psicológica, 3 (XXIV): 363-372, p. 2006.

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

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katál, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Edição especial.

LOMONACO, Beatriz Penteadó; SILVA, Letícia Araújo Moreira da. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: Fundação Itaú Social – UNICEF, 2013.

MOURA, Maurinúbia Monteiro de. **Formação humana e escolarização: um estudo da proposta formativa das escolas de referência de Pernambuco.** Caruaru, 2012.

PACHECO, Suzana Moreira; TITTON, Maria Beatriz Pauperin. Educação Integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços.** Porto Alegre: Penso, 2012.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e educação. In: **Diálogos em educação e espiritualidade.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

SANTIAGO, Maria Betânia do N.; RÖHR, Ferdinand. **Formação e Diálogo nos discursos de Martin Buber.** Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2672>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

SCARAMUSSA, Tarcísio. **O sistema preventivo de Dom Bosco: um estilo de educação.** 3. ed. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1984.

SEIXAS, Rogério Luis da Rocha. **Ação plural, singularidade e poder em Hannah Arendt.** Intuitio Revista do PPG em Filosofia da PUCRS, Porto Alegre, vol. 2, n. 1, p. 201-216, jun. 2009.

SILVA, Julianne Luiza da; SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. **Ética e educação integral: desafios e experiências formativas no contexto da Escola de Referência.** In: Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 37., 2016. Anais eletrônicos... Juazeiro: FUNDAJ; Juazeiro: UNIVASF, 2016. 1 CD-ROM.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.