

EDUCAR PARA O PENSAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA 'BANALIDADE DO MAL' DE HANNAH ARENDT

Elisangela Pavanelo  0000-0003-2926-5793

Fabiane Mondini  0000-0003-4975-6637

Universidade Estadual Paulista – UNESP

RESUMO: Este texto tem como objetivo destacar aspectos sobre a concepção de banalidade do mal, em Hannah Arendt, buscando o sentido e a potencialidade do pensar. Diante do tempo de intolerância que vivemos dentro e fora da sala de aula, perguntamos: qual o papel da escola, da Matemática, da Educação Matemática, que contribua para o desenvolvimento de um ambiente que propicie o pensar? Arendt nos convida a refletir sobre a banalidade do mal na sociedade contemporânea fruto, segundo a autora, da ausência de um pensar meditante, que nos acomoda e nos torna indiferentes para

com o outro. Entendemos a importância desse pensar, mesmo compreendendo que, no sentido apresentado por Arendt, o pensar não tem caráter fundador, mas preparador e sem garantias a dar, isto é, mesmo assumindo que ele seja apenas uma possibilidade de termos um ambiente no qual se desenvolva a incapacidade de fazer o mal. Concluimos que nos resta então uma atitude, a de resistir à ausência de pensar, contribuindo para que a escola seja ambiente capaz de trabalhar um currículo significativo que desafie sempre o aluno na sua aprendizagem de pensar.

PALAVRAS-CHAVE: Banalidade do Mal; Fenomenologia; Pensar; Educação Matemática.

EDUCATION TO THINK ABOUT IT: A REFLECTION FROM HANNAH ARENDT'S 'BANALITY OF EVIL' EXPRESSION

ABSTRACT: This paper aims to highlight aspects about the concept of banality of evil in Hannah Arendt, seeking the meaning and potentiality of thinking. In the face of so much news depicting times of intolerance, inside and outside the classroom, we ask: what is the role of school, mathematics, and Mathematics Education, which contributes to the development of an environment conducive to thinking? Arendt invites us to reflect on the banality of evil in contemporary society, according to the author, the absence of a meditating thought that accommodates us and makes us indifferent to the other. We

understand the importance of this thinking, even though we understand that in the sense presented by Arendt, thinking is not foundational, but preparatory and without guarantees to be given, that is, even assuming that it is only a possibility of having an environment in which to develop the inability to do evil. We conclude that there is then an attitude, that of resisting the absence of thinking, contributing to the school environment being able to work a significant curriculum that always challenges the student in his learning to think.

KEYWORDS: Banality of Evil; Phenomenology; Think; Mathematical Education.



1 INTRODUÇÃO

A triste verdade é que os maiores males são praticados por pessoas que nunca se decidiram pelo bem ou pelo mal.

Hannah Arendt

Diariamente nos deparamos com notícias, dentro e fora da escola, que retratam cenas de intolerância e violência; em uma expressão utilizada por Hannah Arendt, cenas que retratam “tempos sombrios” da nossa sociedade. Destacamos – neste texto – aspectos da concepção de banalidade do mal, de Hannah Arendt, onde se atenta à ideia de uma normalidade assustadora, que nega as teorias que explicam o mal cometido como de natureza ontológica ou patológica. Como Arendt coloca, “tempos sóbrios não são novos” e muito menos uma “raridade na história” (ARENDDT, 1987, p. 07).

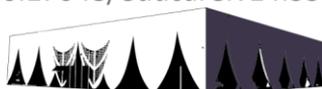
Buscamos, desse modo, discutir o sentido do pensar para Arendt como uma abertura que tem como característica ir além da atividade de conhecer, de manipular ou instrumentalizar o mundo (ANDRADE, 2010).

2 SOBRE A BANALIDADE DO MAL

A concepção de banalidade do mal é trazida pela filósofa judia Hannah Arendt, em seu livro *Eichmann em Jerusalém* (1963). Nele, Arendt discute o julgamento de Adolf Eichmann, um funcionário nazista cujo trabalho era cuidar da logística e do transporte de milhões de judeus para os campos de extermínio.

De acordo com Andrade (2010), a concepção de banalidade do mal de Hannah Arendt sofreu inúmeras críticas no livro citado tendo sido considerado o livro mais polêmico da década de 1960. (Andrade, 2010). Nele, Arendt descreve suas concepções sobre a banalidade do mal.

Com o fim do regime nazista, Eichmann foge para a Argentina em 1950, onde vive escondido por dez anos, até ser encontrado e capturado pela polícia



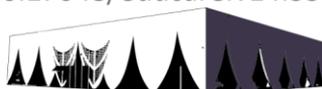
secreta de Israel. Ele é levado a julgamento, em Jerusalém, em 1962 por seus crimes de guerra. Hannah Arendt, que também conseguiu fugir dos campos de concentração para os Estados Unidos, é então chamada pela revista *New Yorker* para fazer uma análise filosófica do julgamento de Eichmann.

Desde o início do julgamento, ela – uma filósofa judia – fica impressionada com o que encontra, mais especificamente em relação à personalidade do réu. Arendt esperava que, dentro daquela cabine de vidro, estivesse um monstro, um homem que apresentasse uma maldade patológica. Ao contrário disso, encontra-se diante de um novo “tipo de criminoso, um *hosti humani generis* (inimigo do gênero humano), participante de um novo tipo de crime: assassinatos em massa num sistema totalitário” (ANDRADE, 2010, p. 110). Para Arendt, esse novo tipo de criminoso só pode ser entendido a partir de uma nova profissão: o burocrata. Isso se considerarmos que – para o burocrata – o seu papel principal na função é o de cumprir ordens, de obediência às leis vigentes, entendendo tais características como virtudes.

Arendt observou durante todo o julgamento a personalidade banal e comum de Eichmann, bem como a sua incapacidade de compreender as consequências dos seus atos. Eichmann apresentava-se como um homem íntegro, cumpridor das leis, segundo ele próprio cunhando “slogans, como aquele famoso lema da ss¹, tirado do discurso de Hitler em 1931 – Minha Honra é minha Lealdade” (ARENDR, p. 152, 1999).

[...] a normalidade de Eichmann assustou Arendt e colocou-a em busca de outros modelos explicativos para o mal, para além do determinismo histórico e da distorção ideológica do nazismo, negando as teorias do mal como patologia, possessão demoníaca, determinismo histórico ou alienação ideológica. (...) Assim, Arendt inicia um longo percurso para demonstrar que o mal não pode ser explicado como uma fatalidade, mas sim caracterizado como uma possibilidade da liberdade humana (ANDRADE, 2010, p.80).

Andrade (2010) também descreve a perplexidade de Arendt ao perceber o réu como um homem comum, de superficialidade e mediocridade aparentes,



diante do tamanho do mal por ele cometido. A partir dessa percepção que ela formula a sua concepção de banalidade do mal. Para Arendt, Eichmann era parte de um processo, de uma engrenagem na qual o seu lugar poderia ser ocupado por qualquer outra pessoa. Mas isso não o exime da sua culpa: a banalidade da sua personalidade não o inocenta (ARENDRT, 2016).

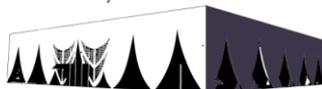
Existe também o que Arendt chama de culpa coletiva. Será que onde todos são culpados ninguém é julgado? Para a filósofa, a própria sociedade tem culpa, Arendt considera a massa assassina assustadoramente normal e desprovida da capacidade de pensar. Andrade (2010) destaca a ideia de Souki (1998) quando este alerta para o fato de que “uma sociedade torna-se cúmplice da demência totalitária do Estado na medida em que partilha as mentiras do sistema não por ser enganada, mas por se recusar a perscrutar a verdade dos fatos” (ANDRADE, 2010, p. 116).

Para Andrade, “mais uma vez, a autora argumenta a favor de uma condição humana, enquanto qualidade de ser livre e único, por isso mesmo responsável pelos seus atos e pelas consequências deles” (ANDRADE, 2010, p. 118).

E quanto às consequências para Eichmann? Matar judeus não era crime na Alemanha durante o nazismo, mas a incapacidade de analisar as consequências dos seus atos coloca Eichmann, naquele momento, dentro daquela cabine de vidro, diante de um tribunal. Para Andrade (2010), a “voz da consciência” não é algo dado naturalmente, mas sim algo construído coletiva e intersubjetivamente. Segundo Arendt,

[...] uma das alegações de Eichmann era que nenhuma voz se levantara no mundo exterior para despertar sua consciência, e que era tarefa da acusação provar que não era assim, que havia vozes que ele poderia ter ouvido e que, de toda forma, fizera seu trabalho com um zelo muito além do chamado do dever (ARENDRT, 2016, p. 143).

Arendt salienta que o mal se torna banal quando as condições de pensamento se esvaziam. Não há pensamentos perigosos; pensar é perigoso em si mesmo. Com estas ideias de Arendt se inicia o documentário *Vida Ativa: O*



Espírito de Hanna Arendt. Mas ela também diz que “não pensar é mais perigoso ainda”. E por quê? Pelo que discute a filósofa, pode-se entender que a ausência de pensamento próprio e de reflexão possibilita o desenvolvimento de comportamentos como a obediência cega e acrítica, a ausência da capacidade de agir e de falar, reduzindo o homem a uma condição de peça mecânica, de instrumento. Essa redução empobrece o homem, destituindo-o da sua capacidade de discernir o bem e o mal.

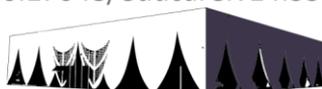
3 SOBRE O SENTIDO DE PENSAR

Segundo Freitas et al., (2012), em uma rápida pesquisa a um dicionário comum da Língua Portuguesa podemos verificar uma variedade de significados do termo sentido.

O dicionário eletrônico Priberan da Língua Portuguesa (2010), por exemplo, apresenta 14 significados para o termo “sentido”, no singular, número que se eleva para 18, quando o termo é empregado no plural – “sentidos”, e para 28 (!) quando se refere à conjugação do verbo “sentir” (FREITAS et al., 2012).

Os mesmo autores apontam que podemos identificar nesses verbetes aqueles que remetem às ‘funções básicas’, vinculadas ao corpo – a sensação e a percepção, e as relacionadas às ‘funções intermediárias’ – humor, afeto e sensibilidade, chegando finalmente às chamadas ‘funções superiores’ – memória, consciência, sentimento, linguagem, pensamento e juízo. Freitas et al. (2012) destacam que alguns desses verbetes se diferenciam dessa análise subjetiva e fazem referência à física (sentido enquanto lado de uma coisa, ou enquanto rumo ou direção de uma linha, força ou movimento) ou à cultura (sentido enquanto voz de comando e respectiva posição da tropa no contexto militar).

A partir de todos esses significados apontados sobre o termo empregado no cotidiano da vida humana, pode-se compreender o sentido como algo que ilustra o que ocorre com a consciência no mundo vida, o que Husserl aponta como intencionalidade da consciência (FREITAS et al., 2012).



Passamos – a partir de então – a compreender a ideia de sentido em uma perspectiva fenomenológica. Tomamos a ideia de que o todo é maior que suas partes; desse modo, o sentido em sua totalidade engloba todas as variações apontadas no verbete de um dicionário, mas de modo integrado e interconectado (FREITAS et al., 2012).

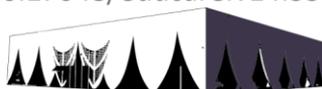
Atentemos ao exemplo descrito por Freitas et al.(2012,).

Pensemos no beijo por exemplo. O beijo envolve o sentido do tato, do paladar, do olfato, mas também envolve sentimento e um significado, que pode ser de paixão ou de indiferença. Envolve também uma noção de direção, podendo apontar para um desfecho da relação (um beijo frio, por exemplo) ou para um aprofundamento da mesma (um beijo apaixonado). E pode, ainda, conter elementos da ordem do ideal – romântico, sagrado ou religioso – quando se realiza também na metáfora do beijar o sapo, no ato de beijar a mão dos avós, ou no ritual de beijar o santo. Esses sentidos não são vividos pelas pessoas de maneira isolada, mas apreendidos como um todo. Portanto, um conceito que se quer fiel e completo ao sentido deste verbo – beijar – há que se referir a todas essas significações de modo intrinsecamente articulado (FREITAS et al., 2012, p.9).

Dessa maneira pensar, na perspectiva fenomenológica, é compreendido a partir de uma trama de significação.

Para compreendermos a noção de sentido em uma perspectiva fenomenológica, podemos fazer uma analogia com o buquê de flores, tal como na semiologia de Roland Barthes (1966/2008). Sabemos que o buquê é composto por várias flores individuais, mas o buquê é mais que isso. Podemos dizer, acompanhando a Psicologia da Gestalt, que o todo é maior que a soma de suas partes. O mesmo vale para a questão do sentido. O sentido total da experiência engloba todas as modalidades de sentido apontadas no verbete de um dicionário, mas de modo integrado e interconectado. Assim, o que o corpo sente não é separado do significado e da sensação, isto é, a experiência corporal só pode ser entendida como uma realidade subjetiva onde o corpo, a percepção dele e os significados a que remetem se unem numa experiência única que vai além dos limites do corpo em si (FREITAS et al., 2012, p.10).

O pensar pode nos remeter a diferentes significações possíveis, esses verbetes falam de “rosas individuais”, mas a partir da ideia fenomenológica o que buscamos é alcançar um buquê (FREITAS et al., 2012)



3.1 O sentido do pensar em Heidegger

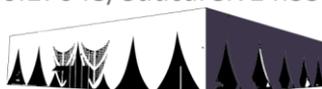
“Que chamamos pensar?” é o título de um dos cursos proferidos por Martin Heidegger na Universidade de Freiburg – no inverno de 1951 e no verão de 1952, e publicados em 1954. (KAMPPFF, 2017, p. 77). Para Heidegger (2012, p. 111), o pensar é algo que pode ser aprendido, se nos dispusermos a pensar. O homem pode pensar à medida que é possibilidade de ser, mas a possibilidade de pensar não garante que pensamos. Em Heidegger (2012), possibilidade é o ‘vir para junto de nós’, que só é possível quando nos afeiçoamos, quando gostamos do que vem ao nosso encontro. Desse modo, “só podemos pensar se temos gosto pelo que em si é o que cabe pensar cuidadosamente” (HEIDGGER, 2012, p. 112). Pensar exige esforço! “O esforço, ‘ofício do pensar’, está em dirigir-se em um caminho que questiona historicamente (*geschick-liche Frage*); sobretudo, prepara o caminho do pensar a vir (*ad-vir*)” (MIRANDA, 1968, p. 6). Para isso, precisamos aprender a pensar.

E “o homem aprende à medida que traz todos os seus afazeres e desfazeres para a correspondência com isso que a ele é dito de modo essencial”, ou seja, “aprendemos a pensar à medida que voltamos nossa atenção para o que cabe pensar cuidadosamente”, ao que nos interessa (p. 112).

Desse modo, o pensar é movimento, é tensão, é o não pensado e o pensável, que se “dá a pensar”, quando nos interessa pensar (HEIDGGER, 1969, p. 9).

Todo pensável dá a se pensar. Mas ele não dispensa este dom, senão quando o que dá a pensar é, a partir de si mesmo, o que deve ser pensado. [...] Há o que é tal, que nos dá a pensar, a partir de si mesmo, como de sua origem. Há o que é tal, que reclama que sejamos atentos a ele, e pensando, voltamo-nos para ele: para pensa-lo. O pensável, ou seja, o que nos dá a pensar, não é, portanto, de nenhum modo estabelecido por nós, nem por nós só agora construído, nem representado apenas para nós. (HEIDGGER, 1969, p. 10).

Segundo Heidegger, o pensável atrai e o que atrai já concedeu um encontro. Tomados pela atração, já estamos no impulso do pensar. “O que nos cabe pensar



cuidadosamente em nosso tempo, que tanto nos dá a pensar, revela-se no fato de ainda não pensarmos. A ciência não pensa.” (HEIDEGGER, 1954, p. 115).

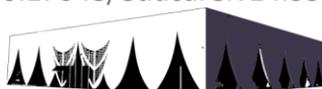
A ciência não pensa porque a sua essência é a do método, do passo-a-passo. Simplesmente pelo fato de cultivarem somente um dos lados daquilo com que lida, a ciência exaure a possibilidade de contemplar a essência do seu saber. Preso ao tangível da ciência, o homem se encontra refém do domínio técnico que o interdita e afasta das questões essenciais que falam à sua alma, por isso, na seara da ciência o pensamento se retrai (KAMPFF, 2017, p. 79).

A ciência, sustentada pela lógica cartesiana, pauta-se nos pilares do correto, do comprovado, do irrefutável e do previsível, em que as coisas se dão por antecipação: “contamos sempre com condições prévias que consideramos em função do objetivo que pretendemos atingir” (HEIDEGGER, 1959, p. 13).

A sua particularidade consiste no facto de que, quando concebemos um plano, investigamos ou organizamos uma empresa, contamos sempre com condições prévias que consideramos em função do objectivo que pretendemos atingir. Contamos, antecipadamente, com determinados resultados. Este cálculo caracteriza todo o pensamento planificador e investigador. Este pensamento continua a ser um cálculo, mesmo que não opere com números, nem recorra à máquina de calcular, nem a um dispositivo para grandes cálculos. O pensamento que calcula faz cálculos. Faz cálculos com possibilidades continuamente novas, sempre com maiores perspectivas e simultaneamente mais econômicas. O pensamento que calcula corre de oportunidade em oportunidade. O pensamento que calcula nunca para, nunca chega a meditar. (HEIDEGGER, 1959, p. 13).

E “o pensamento que calcula não é um pensamento que medita” (HEIDEGGER, 1959, p. 13). Ao afirmar que a ciência não pensa e que e que é preciso aprender a pensar, Heidegger nos convida a um pensamento diferente do calculador: o meditativo. Não nega com isso a importância da lógica cartesiana à sociedade europeia ocidental, mas nos chama a atenção para o despertar do pensamento que medita.

O pensamento que medita exige de nós que não fiquemos unilateralmente presos a uma representação, que não continuemos a correr em sentido único na direção de uma representação. O pensamento que medita exige que nos ocupemos daquilo que, à primeira vista parece inconciliável (HEIDEGGER, 1959, p. 13).



O pensamento que medita abre um novo caminho: o da reflexão, próprio da condição humana, que nos conduz ao novo, ou seja, nos coloca em movimento e que nos faz agir.

Ao escrever sobre a banalidade do mal, Hanna Arendt nos provoca a esse segundo tipo de pensamento explicitado por Heidegger – o pensar meditante – que nos impulsiona e nos leva à ação. Um pensar que nos cause “espanto” (ARENDR, 2000).

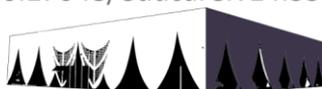
3.2 O sentido do pensar em Arendt

Em seus trabalhos, Arendt (2002) apresenta uma reflexão sobre o conhecer e o pensar e o cuidado necessário ao assumirmos a lógica cartesiana, que sustenta a metafísica moderna, cuja concepção é a de que o mundo verdadeiro é aquele que não é tangenciado pelos sentidos, que se afasta do percebido e da experiência corpórea.

A res cogitans cartesiana, essa criatura fictícia, sem corpo, sem sentidos e abandonada, sequer saberia que existe uma realidade e uma possível distinção entre o real e o irreal, entre o mundo comum da vida consciente e o não-mundo privado de nossos sonhos” (ARENDR, 2002, p. 38).

Diferentemente do que é apresentado na lógica cartesiana, Arendt (2002) distingue conhecer de pensar. Para ela, o conhecimento (científico ou de senso comum) é uma atividade mental, um raciocinar ou um modo de produzir verdades. Já o “o pensar parte da experiência concreta, mas precisa distanciar-se dela para submetê-la à reflexão” (FLORES; ROCHA FILHO, 2017, 137). “Precisamos parar para pensar!” (ARENDR, 2002, p. 38).

Todo pensar, estritamente falando, é feito na solidão e é um diálogo entre eu e mim mesmo; mas este diálogo do dois-em-um não perde contato com o mundo dos meus semelhantes porque eles são representados no eu [self] com quem estabeleço o diálogo do pensamento. O problema da solidão é que este dois-em-um precisa dos outros para voltar a ser um de novo: um



individuo imutável cuja identidade nunca pode ser confundida com a de qualquer outro (ARENDT, 2002, p. 38).

O pensar nos chama a ação responsável, em um mundo em que somos com os outros, também humanos. Nesse sentido, o mal deve nos causar espanto. Banalizar o mal mostra irresponsabilidade e uma compreensão de usar o mundo, sustentada pelo não pensar. Quando realmente pensamos sobre o mal, sentimos em nosso próprio corpo a dor do outro e – desse modo – não temos uma atitude banal.

De acordo com Andrade (2010), a hipótese de Arendt é a de que o pensar poderia condicionar os seres humanos a não praticar o mal.

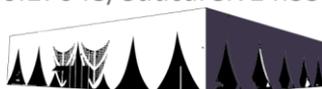
Se, como Eichmann, homens e mulheres em tempos sombrios experimentam o fracasso moral e se esse fracasso se relaciona com a incapacidade de pensar, com a incapacidade de retirar-se do mundo e significá-lo, então poderíamos agora perguntar: poderia a educação ser propícia ao pensamento enquanto estranhamento das coisas cotidianas? Se o que em está crise é a maneira como tradicionalmente pensamos e não a nossa capacidade de pensar, então é provável que haja um tipo de educação que seja possível na perspectiva do rompimento e da significação? (ANDRADE, 2010, p. 121).

A atividade do pensar – então – consiste em um distanciar-se do mundo para que seja possível vê-lo. Ou seja, pensar é a possibilidade de ver o mundo, desde fora, desde uma posição privilegiada para ver a ação cotidiana e ressignificá-la. Assim, o pensar não é passivo, mas pura atividade humana.

Andrade (2010) destaca que essa perspectiva inovadora de Arendt sobre o pensar ajuda a entender a banalidade do mal que a educação deve enfrentar. Assim, considerando a perspectiva do pensar de Arendt (1995), destaca três contribuições que considera centrais para o campo da educação.

1) a relação entre a incapacidade de pensar (não atentar aos fatos, coisas e significado do mundo) e a prática do mal;

2) a necessária distinção entre pensar e conhecer, ou entre a atividade do significado e a suposta atividade da verdade. Para Arendt, conhecer é a busca do



intelecto pela verdade, já o pensamento não busca a verdade, mas sim lida com significados atribuídos aos fatos, ao mundo, às pessoas. “O pensamento não se interessa pela verdade das coisas, mas sim pelo que elas significam para nós” (ARENDT, 1995, p.47). O pensamento é uma abertura que se caracteriza por ir além da atividade de conhecer, de manipular, de instrumentalizar o mundo. Em relação à educação parece claro que ela

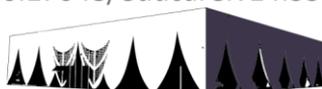
[...] não deve estar preocupada apenas com conteúdos moralizantes a serem incluídos no currículo escolar. Na perspectiva arendtiana, uma educação que se queira moral deve, sobretudo, apostar – sem garantias ou certezas – no pensamento enquanto exercício de descontinuidade com o cotidiano e significação do mundo (ANDRADE, 2010, p. 122).

3) Para Arendt, o pensamento não é uma recusa do mundo sensível, mas uma retirada do mundo para um diálogo silencioso do eu comigo mesmo, a fim de dar significado ao mundo.

Com Arendt, entende-se que o pensar não tem caráter fundador, mas preparador, ele é de possibilidade indefinida, de advento incerto e sem garantias a dar, talvez ele seja a possibilidade de favorecer um ambiente no qual se desenvolva a incapacidade de fazer o mal. A partir dessa compreensão, Andrade (2010) apresenta um desafio para os educadores: educar para e no pensamento, e questiona: o que deve ser valorizado na atividade do pensar, a fim de oferecer um ambiente propício para uma proposta de educação com tais características? Ou seja, o desafio lançado é para que se pense no sentido de uma educação para o pensar.

4 O PENSAR, O SENTIDO DA ESCOLA E O SENTIDO DA MATEMÁTICA NA ESCOLA

“O que faz uma escola ser uma escola?”. José Sérgio Fonseca de Carvalho (2014), professor de filosofia da USP, aponta essa questão ao iniciar um debate sobre a atual crise na educação. Segundo ele, ao pensarmos as particularidades que podemos destacar da escola, algumas respostas são colocadas prontamente,



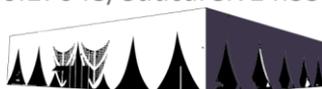
representando um discurso cristalizado: a escola é o lugar da aprendizagem. Mas será que a aprendizagem é o que distingue a escola das outras instituições da sociedade (família, trabalho, redes sociais, televisão, internet, etc.)? Então qual seria, nas palavras de Carvalho (2014), a escolaridade da escola? Para responder a essa pergunta, ele retoma as origens, os princípios, a diretriz que norteia (a *arché* ou *arque*) a escola.

O autor ressalta que a criação da escola é um ato político, que se originou na Grécia antiga, que gera o conceito de *scholé*, cuja palavra significa ócio², tempo livre. A ideia seria a criação de um espaço e de um tempo, iniciado na infância, quando o objetivo não seja o da produção, mas sim o de uma formação, de constituição do sujeito. E mais, que este tempo e este espaço fossem estendidos não só como um privilégio da aristocracia, mas como um direito de todos.

Carvalho (2014) destaca que a *scholé* opera como uma ruptura dos marcadores sociais que dão o lugar próprio dos membros da sociedade. Isso gera um potencial do escolar em agir como um mecanismo de igualdade, não a igualdade social e econômica, mas sim uma igualdade de acesso aos bens e objetos culturais herdados das gerações que nos precederam. O compromisso fundante da escola – então – é o da igualdade de acesso a coisas que deem sentido à existência humana.

Esse compromisso da escola destacado por Carvalho (2014), de oportunizar o acesso a todos a saberes como poesia, escrita, leitura, bem como a geometria, por exemplo, tem a força de desfuncionalizar o conhecimento, onde os saberes têm como objetivo principal a formação do espírito, e não uma aplicação imediata. Desse modo, a escola deseja – a partir da prática do estudo – constituir alguém como sujeito.

Com isso, a finalidade maior da escola não se foca na questão do “para que” eu aprendo ou “para que” eu estudo, mas sim na necessidade de se alcançar um



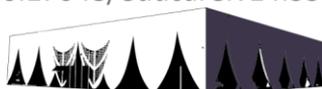
sentido próprio no que se aprende ou que se estuda. Estabelece um espaço e um tempo livres para – por exemplo – fazer da poesia, da geometria o que se queira. Não necessariamente para ser um poeta ou um matemático, mas que a poesia ou a Matemática possam ter um sentido na vida de quem aprende. Ou seja, para Carvalho (2014), a escola, pensada em seu compromisso fundante, proporciona experiências simbólicas que possuem um caráter formativo.

Assim pensada, a escola transforma a experiência cultural em um bem comum e público, ela nega a ideia de finalidade; estabelece – ao contrário – um espaço e um tempo livres, para fazer da Matemática, por exemplo, algo que não necessite de uma aplicação prévia, imediata vislumbrada. Ou seja, não necessariamente o aluno precisará ser um matemático, um empresário ou um professor. Mesmo não escolhendo nenhuma formação ligada diretamente à Matemática, esta pode ainda ter profundo sentido na vida do aluno.

O aluno, nesse contexto, está livre para se servir de bens culturais/ que eram restritos a apenas uma elite da sociedade e que, por meio da escola, se tornou um bem cultural público. Nós educadores cremos que o aluno – ao passar por determinadas experiências que envolvam, por exemplo, conceitos matemáticos – acessa experiências simbólicas que propiciam a ele um caráter formativo.

Entendemos aqui, caráter formativo como a aprendizagem de algo que nos transforma profundamente enquanto sujeitos. São experiências que, quando ocorridas dentro da escola, possibilitam que os alunos saiam dela como alguém novo e imprevisível; nunca se sabe com precisão qual será o efeito formativo de uma aprendizagem.

Podemos questionar qual será o impacto na vida de um aluno aprender certas ideias ou conceitos matemáticos que fazem sentido pra ele e que o faz pensar, proporcionando que seja transformado enquanto sujeito? Isso garante um espaço de liberdade para aquele que é formado, que nós não temos controle?



Isso é o que proporciona o pensar ou uma possibilidade de pensar? A possibilidade de....

Quando consideramos a Matemática como um conjunto de fatos, o que se torna importante é estudá-la

[...] em termos de sua linguagem, suas proposições, seus métodos de construção, seus modos de raciocínios, de geração de produtos, de operar com suas grandezas, de efetuar análises de sua semântica, de visualizar possibilidades de aplicações e assim por diante. Ou seja, importa trabalhar com conteúdos, significados semânticos, operações e possíveis aplicações (BICUDO, 2009, p.10).

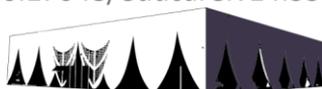
Nessa ideia, o conteúdo é o cerne do trabalho em Matemática. Porém, quando se busca a compreensão do sentido desse fato ou enunciado matemático,

[...] importa buscar o sentido que se tem, com seus modos de ser, faz para a pessoa e para o mundo-vida em que habita, bem como para aquele da Matemática e da Ciência e Tecnologia, em geral. Na postura fenomenológica, a operação Matemática é efetuada e percebida e pode ser compreendida pela pessoa que a efetua nos atos atualizados no movimento da consciência, de modo atento ou apenas como uma 'síntese passiva' (BICUDO, 2009, p.10).

A postura do professor de Matemática, nesse contexto, é a de cuidar para que aquilo que se trabalha com os alunos faça sentido. Portanto, de acordo com Bicudo (2009) é preciso que se conheçam as operações e o discurso da Matemática e sua linguagem técnica, como também suas aplicações.

Mas, quando voltamos a nossa atenção para o 'pensar', perseguimos o sentido que esse conhecimento faz para nós, alunos e professores, pessoas presentes à situação de ensinar e de aprender. De acordo com Souza (1999), expor-se ao vento do pensamento, derrubando certezas e abrindo novas possibilidades.

Desse modo, compreender o movimento de ação e reflexão está no âmago desse pensar fenomenológico, onde essa reflexão e essa ação incidem sobre as estruturas transformadoras a serem transformadas. A escola – ao proporcionar



um ambiente que incentiva essa atividade do pensar – não procura garantias que lhe sirvam para produzir um resultado, mas sua busca é pelo significado e sua atividade é livre e desinteressada. Filosoficamente, o pensamento quer o significado das coisas; o conhecimento conhece seu fim, o pensamento não. O conhecimento manipula, experimenta, demonstra, prova e para. O pensamento vai além, continua no significado, sempre novo e imprevisível (SOUZA, 1999, p.89).

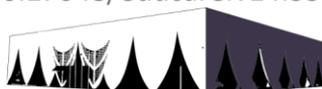
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de acontecimentos que apontam que a banalidade do mal hoje é algo que se apresenta em nosso cotidiano, temos a crença de que os educadores se encontram com um grande desafio pela frente: educar para o pensamento; conseqüentemente, para a solidariedade, para a democracia, para a cidadania, para a tolerância e a paz (SOUZA, 1999).

A oportunidade – então, que nos é dada, neste momento – é a de refletir sobre essa banalidade do mal com a qual convivemos. Principalmente com as que ocorrem no cotidiano escolar, em nossas salas de aula. Muitas vezes, a intolerância “assassina banal, como se fosse normal, é uma realidade das atuais sociedades de massa, autoritárias e despersonalizadas” (ANDRADE, 2006).

Mas, como educar para o pensar pode contribuir para sairmos dessa banalidade? De acordo com Andrade (2006), educar para o pensar é cultivar em nós e em nossas relações educativas “atitudes que possibilitem o estar só para o diálogo do seu eu consigo mesmo” (ANDRADE, 2006, p.216). Mesmo na prática do trabalho colaborativo, que se valorize o silêncio para o pensamento. Na prática, toda aula, texto ou trabalho em grupo poderia propiciar uma reflexão pessoal levando para uma abertura e imprecisão, características urgentes em tempos de intolerância (ANDRADE, 2006).

Nesse contexto, pensar a matemática não somente em suas linguagens, proposições e métodos, mas construir a partir dela uma compreensão do seu



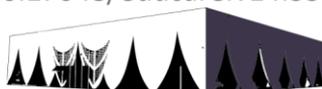
sentido. A resolução de um problema começa antes mesmo de o lápis ou a caneta tocar o papel; a solução começa pelo pensar, no momento em que buscamos estratégias, analisamos as consequências das decisões, discutimos e decidimos o que fazer, em como obter uma solução que nos faça sentido individualmente.

Andrade (2006) afirma que o pensar não gera nenhum código de conduta; entretanto deve ser uma

[...] atividade atribuída a todos e não somente a alguns. Apesar da atividade do pensamento lidar com o invisível e ser fora de ordem, talvez, ela seja a possibilidade de favorecer um ambiente que desenvolva a incapacidade de fazer o mal, talvez seja a possibilidade de construção de um ambiente desfavorável para a intolerância assassina. Educar na perspectiva do pensamento, então, seria despertar a si mesmo e os outros do sono da irreflexão, abortando nossas opiniões vazias e irrefletidas. Educar para o pensamento seria uma atitude consciente de indignar-se e admirar-se, abrindo nossas janelas conceituais para o vento do pensamento e começando já, agora mesmo, o nosso diálogo interno (ANDRADE, 2006, p. 216).

Parece que nos resta então uma atitude: a de resistir à ausência de pensar. Como resistir? Fomentando papel da escola como um ambiente capaz de trabalhar um currículo significativo que desafie o aluno a aprender a pensar. Onde se trabalhe uma Matemática que os encante, mesmo com o seu rigor, e que contribua com um mover-se do aluno. Heidegger aponta – a título de exemplo – que o nadar não se dá por um manual sobre natação. “O que é nadar é dito saltando na correnteza. Somente assim conhecemos o elemento em que o nadar precisa se mover”. (HEIDEGGER, 2012, p.120). Proporcionar ambientes onde a Matemática deixe o aluno alerta ao anúncio de um “*a-de-pensar*”.

Desse modo, poderemos despertar a estima “pelo mundo que nos une com os diferentes, encorajá-los a encontrar seu lugar nele num momento em que a ausência de sentido e a preocupação com a sobrevivência se impõe” (FELÍCIO, 2016, p. 981), e que ainda este é um mundo no qual vale a pena apostar.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIA, O. A. Violência e Banalidade do Mal. **Revista Cult**, São Paulo, 2010. Disponível em : <https://revistacult.uol.com.br/home/violencia-e-banalidade-do-mal/>. Acesso em março de 2019.

ANDRADE, M. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 43, p. 109-124, 2010.

ANDRADE, M. **Tolerar é pouco?** Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância. 2006. 318 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 336 p.

ARENDT, H. **The crisis in Education**. Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought, New York: Viking Press, 1961, pp. 173-196.

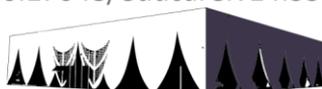
ARENDT, H. **A vida do espírito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

EPTV. **Casos de violência escolar na região de Piracicaba deixam marcas e medo**. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2014/12/casos-de-violencia-escolar-na-regiao-de-piracicaba-deixam-marcas-e-medo.html>. Acesso em março de 2018.

FERREIRA, D. As faces da chacina no cárcere. **Metrópoles**. 2017. Disponível em: <https://www.metropoles.com/materias-especiais/chacinas-nos-presidios-conheca-as-123-historias-dos-detentos-mortos>. Acesso em março de 2019.

FLORES, J. F.; ROCHA FILHO, J. B. Hanna Arendt e a distinção entre conhecer e pensar: reflexões para o ensino de ciências. **Acta Scientiarum**. Education. N. 39. 2017, 39 Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303350428003>. Acesso em março de 2019.

GOUSSINSKY, E. **Em ranking mundial de homicídios Brasil ocupa 13º lugar**. R7 Internacional. 2018. Disponível em: <https://noticias.r7.com/internacional/em-ranking-mundial-de-homicidios-brasil-ocupa-13-lugar-20072018>. Acesso em março de 2019.



HEIDEGGER, M. **Construir, Habitar, Pensar**. Ensaios e conferências. Traduzido por: Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, M. **O que quer dizer pensar?** Ensaios e conferências. Traduzido por: Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, M. **O fim da filosofia e a tarefa do pensamento**. São Paulo: Abril Cultural, 1966.

HEIDEGGER, M. **Serenidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

HEIDEGGER, M. **A questão da técnica**. Ensaios e conferências I. Traduzido por: Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fode, Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.

JANEL, N. Vigia põe fogo em creche e mata crianças em Janaúba (MG). **Jornal Hoje G1**. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/10/vigia-poe-fogo-em-creche-e-mata-criancas-em-janauba-mg.html>. Acesso em março de 2018.

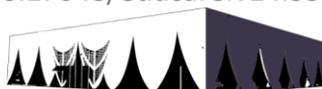
KAMPPFF, V. L. Heidegger e o outro pensar: uma breve leitura de Que chamamos pensar? **Revista Analógos**. São Paulo, n.1. 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31512/31512.PDFXXvmi=>. Acesso em março de 2019.

PAULO, M. P. A formação de professores para o ensino na era da tecnologia da informação e comunicação: desafios e perspectivas. In: **Encontro Nacional de Educação Matemática**, 10. 2010, Salvador, Anais... Salvador: Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade, 2010, v 1, p. 01-09.

RIBEIRO, A. G. Mulher morta após boato em rede social é enterrada em Guarujá, SP. **O Globo**. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/05/mulher-morta-apos-boato-em-rede-social-e-enterrada-nao-vou-aguentar.html>. Acesso em maio de 2018.

CARVALHO, J. S. **Seminário Interno mais educação São Paulo** – Parte I. 2014. (35m15s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bSyMciGDb1Q> >. Acesso em: 20 ago. 2018.

SOUKI, N. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 152 p.



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

¹ Schutzstaffel (em português Tropa de Proteção), abreviada como SS, ˚ ˚ ou ˚˚ (em Alfabeto rúnico) foi uma organização paramilitar ligada ao partido nazista e a Adolf Hitler. Seu lema era Meine Ehre heißt Treue (Minha honra chama-se lealdade).

² Ócio, não significa preguiça, nem lazer, nem entretenimento, mas sim, espaço de tempo de discussão que não visa à função de produtividade.

Recebido em: 31/05/2019

Aprovado em: 15/09/2019

