

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA / PPG-FILO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA / PROF-FILO / UFAM

**O ENSINO DE FILOSOFIA ENTRE VIDA ATIVA E VIDA CONTEMPLATIVA:
POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA DE PENSAR E PENSAR A EXPERIÊNCIA
NO NÍVEL MÉDIO**

MANAUS
2021

PEDRO SECUNDINO DE SOUZA MACIEL

**O ENSINO DE FILOSOFIA ENTRE VIDA ATIVA E VIDA CONTEMPLATIVA:
POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA DE PENSAR E PENSAR A EXPERIÊNCIA
NO NÍVEL MÉDIO**

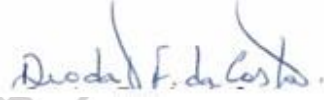
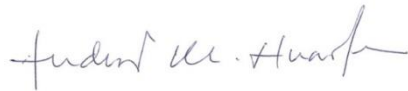

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia/Mestrado Profissional em Filosofia na Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa

MANAUS
2021

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

No dia 21 de janeiro de 2021, às 14h00, horário de Manaus, utilizando Sala virtual em ambiente eletrônico constituído pela Plataforma Google Meet, link <https://meet.google.com/udc-jegc-ipx>, devido à suspensão de atividades presenciais por parte da UFAM, com autorização prévia da PROESP/UFAM e da Coordenação Nacional do PROF-FILO, o mestrando **Pedro Secundino de Souza Maciel** realizou a Defesa Pública de sua Dissertação do Mestrado Profissional em Filosofia – Núcleo UFAM / Programa de Pós-Graduação em Filosofia, intitulada: **“O Ensino de filosofia entre vida ativa e vida contemplativa: possibilidade da experiência de pensar e pensar a experiência no nível médio”**. Os trabalhos foram instalados pelo Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa (PROF-FILO/UFAM), Orientador e Presidente da Banca Examinadora, que foi constituída, ainda, pelo Prof. Dr. André de Macedo Duarte (PROF-FILO/UFPR), como Membro Externo, e pela Prof^a. Dr^a. Valcicléia Pereira da Costa (PROF-FILO/UFAM), como Membro Interno. Após a apresentação do Mestrando, a Banca Examinadora passou à arguição e considerações sobre o conteúdo da dissertação. Encerrada a sessão, os examinadores expressaram o seguinte parecer:

Membros da Banca	Parecer	Assinatura
Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa - (PROF-FILO/UFAM)	Aprovado (X) Reprovado ()	
Prof. Dr. André de Macedo Duarte - (PROF-FILO/UFPR)	Aprovado (X) Reprovado ()	
Prof ^a . Dr ^a . Valcicléia Pereira da Costa (PROF-FILO/UFAM)	Aprovado (X) Reprovado ()	

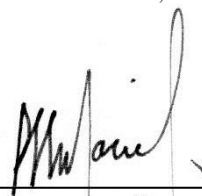
Resultado Final: Aprovado (X)
 Reprovado ()

Proclamado o resultado e encerrada a sessão, para constar, eu, Ricardo Ernesto Cadena Valdés, secretário do Mestrado Profissional em Filosofia – Núcleo UFAM / Programa de Pós-Graduação em Filosofia, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora e o mestrando.

Manaus, 21 de janeiro de 2021.



Ricardo Ernesto Cadena Valdés
Secretário do PROF-FILO



Pedro Secundino de Souza Maciel
Mestrando

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M152e Maciel, Pedro Secundino de Souza
O ensino de filosofia entre vida ativa e vida contemplativa :
possibilidade da experiência de pensar e pensar a experiência no
nível médio / Pedro Secundino de Souza Maciel . 2021
138 f.: 31 cm.

Orientador: Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa
Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade
Federal do Amazonas.

1. Compreensão. 2. Ensino de Filosofia. 3. Hannah Arendt. 4.
Metáfora. 5. Pensar. I. Costa, Prof. Dr. Deodato Ferreira da. II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

Dedico este escrito ao adorável Pedro Lucas de Moura Maciel, meu filho muito amado.

AGRADECIMENTOS

O tempo de um curso seja lato ou stricto sensu não transcorre alheio da vida ou fora do mundo, mas, dá-se como vida e dentro do mundo. Justamente, na vida e no mundo estamos sempre implicados em nossas condições propriamente humanas o que em boa parte dependemos da relação com os outros para sua realização, por isso, meus mais sinceros agradecimentos para com todos que de alguma forma cooperaram para a realização do curso e deste texto dissertativo.

Particularmente, agradeço minha família e em especialmente aos meus pais José Nascimento Maciel e Antônia Falcão Maciel por dedicarem suas vidas para nos possibilitar oportunidades de vida digna. Agradeço a companheira de vida Giselly de Moura Maciel pelo apoio durante essa árdua jornada.

Agradeço meu orientador, Professor Doutor Deodato Ferreira da Costa pelo cuidado, atenciosidade, paciência e inteligência nas orientações o que possibilitou o devido curso deste estudo.

Agradeço ao Departamento de Filosofia como um todo, ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia/PPGFILO, Mestrado Profissional em Filosofia/PROF-FILO, em Rede, Núcleo UFAM, particularmente a Coordenação do Programa e ao Secretário Ricardo Ernesto Cadena Valdés pela atenciosidade, profissionalismo e auxílio quanto aos difíceis assuntos burocráticos. Agradeço todos os professores e professoras que contribuíram no processo formativo, em especial a Professora Doutora Valcicléia Pereira da Costa e ao Professor Doutor Raimundo Emerson Dourado Pereira pelas profícuas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Agradeço aos membros da banca examinadora: Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa. Prof. Dr. André Macedo Duarte e Prof^{ra}. Dr^a. Valcicléia Pereira da Costa pela atenção, análise, crítica e contribuições para tornar o texto o mais significativo possível.

Agradeço aos companheiros de turma Frank Dias de Oliveira e ao Laerte de Stephano e Aguiar pelos diálogos e contribuições ao longo do curso.

Agradeço a atenciosidade da Professora Norma Abreu de Moura pela revisão ortográfica.

Agradeço à FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas pelo apoio financeiro crucial para esta empreitada.

Sem o sopro da vida, o corpo é um cadáver; sem pensamento, o espírito humano está morto.

Hannah Arendt.

RESUMO

A presente dissertação trata sobre uma proposta de abordagem metodológica como exercício de pensamento, por metáforas, para o ensino de filosofia no nível médio considerando a concepção de pensar em Hannah Arendt. Para enfrentar adequadamente as implicações do respectivo objeto de estudo foi estabelecido como objetivo geral a ideia de investigar o estatuto do pensar e as pistas metodológicas nas obras de Hannah Arendt, com destaque para *A condição humana* e *A vida do espírito*, ao passo de possibilitar subsídios para abordagem didático-filosófica no ensino de filosofia. Por isso, objetivos específicos foram estabelecidos no intento de analisar os conceitos dos modos de vida ativa e contemplativa na obra de Hannah Arendt e relacioná-los ao ensino de filosofia no nível médio; identificar elementos filosófico-metodológicos na obra de Hannah Arendt para o ensino de filosofia na educação básica e elaborar um boletim didático-filosófico para o ensino de filosofia. Para tanto, o procedimento metodológico deu-se como abordagem qualitativa baseado em análise de textos à luz da reflexão sobre a prática docente no ensino de filosofia de modo a possibilitar a constituição de uma escrita argumentativa tendo em mira o problema: como o ensino de filosofia pode possibilitar a atividade do pensar na educação básica? Nesta perspectiva, a argumentação considerou certo sentido do ensino de filosofia no nível médio e o pensamento de Hannah Arendt como principais pistas de compreensibilidade conformados no tema: ‘O ensino de filosofia entre vida ativa e vida contemplativa: possibilidade da experiência de pensar e pensar a experiência’. Em suma: a presente dissertação conforma em si uma pretensão didático-filosófica, de construir proposta metodológica para o ensino de Filosofia. Mas, não se limita aí, vai muito além e procura compreender a tarefa do ensino de filosofia em relação à existência e à condição humana, ao passo que a pretensão última desta dissertação consiste em apostar no exercício do pensar reflexivo e na autonomia do pensar como recursos propriamente humanos para evitar a ‘banalidade do mal’ e lumiar as ações para preservar o mundo da destruição sempre possível e renovar o mundo para novos dias.

Palavras-chave: Compreensão; Ensino de Filosofia; Hannah Arendt; Metáfora; Pensar;

RÉSUMÉ

Cette thèse traite d'une proposition d'approche méthodologique comme exercice de pensée, par métaphores, pour l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire en considérant la conception de la pensée chez Hannah Arendt. Afin de faire face de manière adéquate aux implications de l'objet d'étude respectif, l'idée d'étudier le statut de la pensée et des indices méthodologiques dans les œuvres de Hannah Arendt a été établie comme un objectif général, en mettant l'accent sur la condition humaine et la vie de l'esprit, tout en permettant des subventions pour l'approche didactico-philosophique dans l'enseignement de la philosophie. Par conséquent, des objectifs spécifiques ont été établis dans le but d'analyser les concepts de modes de vie actifs et contemplatifs dans l'œuvre de Hannah Arendt et de les relier à l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire; d'identifier des éléments philosophico-méthodologiques dans le travail d'Hannah Arendt pour l'enseignement de la philosophie dans l'éducation de base et d'élaborer un bulletin didactico-philosophique pour l'enseignement de la philosophie. A cet effet, la démarche méthodologique s'est déroulée comme une approche qualitative basée sur l'analyse de textes à la lumière de la réflexion sur la pratique pédagogique dans l'enseignement de la philosophie afin de permettre la constitution d'une écriture argumentative en vue du problème: comment l'enseignement de la philosophie peut permettre l'activité de réflexion sur l'éducation de base? Dans cette perspective, l'argument considérerait un certain sens de l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire et la pensée d'Hannah Arendt comme les principaux indices compréhensibles se conformaient au thème: 'L'enseignement de la philosophie entre vie active et vie contemplative: possibilité de l'expérience de la pensée et penser une expérience'. En bref: la présente thèse constitue en elle-même une revendication didactico-philosophique, pour construire une proposition méthodologique pour l'enseignement de la philosophie. Mais, elle ne se limite pas à cela, elle va beaucoup plus loin et cherche à comprendre la tâche d'enseigner la philosophie en relation avec l'existence et la condition humaine, alors que le but ultime de cette thèse est de s'investir dans l'exercice de la réflexion réflexive et l'autonomie des penser comme des ressources humaines proprement pour éviter la 'banalité du mal' et éclairer les actions pour préserver le monde de la destruction chaque fois que possible et renouveler le monde pour de nouveaux jours.

Mots-clés: Compréhension; Enseignement de la philosophie; Hannah Arendt; Métaphore; Pense;

LISTA DE SIGLA

bdf ----- Boletim didático-filosófico
SEDUC-AM ----- Secretaria de Estado de Educação do Estado do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Proposta curricular de Filosofia para o ensino médio. 1ª. série. 2º. bimestre.....p.114	
Figura 2 - Modelo de planejamento bimestral da 1ª. série. 2º. bimestre.....p.115	
Figura 3 - Proposta curricular de Filosofia para o ensino médio. 2ª. série. 2º. bimestre.....p.122	
Figura 4 - Modelo de planejamento bimestral da 2ª. série. 2º. bimestre.....p.123	
Figura 5 - Modelo de planejamento bimestral da 3ª. série. 3º. bimestre.....p.128	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A EXPERIÊNCIA DA AÇÃO E DO PENSAR EM HANNAH ARENDT	19
1.1 Vida e pensamento	19
1.2 Pensar a experiência do ensino de filosofia à luz do pensamento de Hannah Arendt	23
1.2.1 O exercício do pensar como sentido para o ensino de filosofia	24
1.3 Objetos-de-pensamento: natalidade, ação e pensar	29
1.3.1 A ideia de natalidade	30
1.3.2 A condição humana de agir	33
1.3.3 A condição da ação	35
1.3.4 A condição humana do pensar	36
1.3.4.1 A atividade de pensar	37
1.3.4.2 A promessa do pensar	39
2 O ENSINO DE FILOSOFIA ENTRE A VIDA ATIVA E A VIDA CONTEMPLATIVA	42
2.1 A função do ensino de filosofia	45
2.2 A relação entre a vida ativa e a vida contemplativa	47
2.3 Ensino de filosofia e vida ativa	60
2.3.1 Ensino de filosofia e trabalho	61
2.3.2 Ensino de filosofia e obra	64
2.3.3 Ensino de filosofia e ação	68
2.4 Ensino de filosofia e vida contemplativa	76
2.4.1 Ensino de filosofia e pensar	77
2.4.2 Ensino de filosofia e querer	82
2.4.3 Ensino de filosofia e julgar	85
3 O ENSINO DE FILOSOFIA COMO EXERCÍCIO DE PENSAMENTO	92
3.1 Experiência e pensar	94
3.2 Pensar e experiência	95
3.3 Ensino de filosofia e metáfora	96
3.4 Metáfora como recurso para o ensino de filosofia	99
3.4.1 A metáfora e o sentido de ensinar filosofia	101
3.5 O ensino de filosofia para autonomia do pensar	108
3.6 Metáfora como proposta didático-filosófica para o ensino de filosofia	110
3.6.1 Metáfora como proposta didático-filosófica	111
3.6.2 Boletim didático-filosófico (bdf): um subsídio para planejamento de aulas de filosofia no nível médio	113

3.6.2.1 Modelo I: planejamento de aulas da 1ª. e 2ª. séries em acordo com a proposta curricular do ensino médio.....	113
3.6.2.1.1 Aplicação dos procedimentos da proposta na 1ª. série.....	113
a) Planejamento de aula.....	114
b) Plano de aula	115
c) Exercício de compreensão	119
3.6.2.1.2 Aplicação dos procedimentos da proposta na 2ª. série.....	122
a) Planejamento de aula.....	123
b) Plano de aula	123
c) Exercício de compreensão	125
3.6.2.2 Modelo II: planejamento de aula da 3ª. série por tópico temático.....	126
3.6.2.2.1 Aplicação dos procedimentos da proposta na 3ª. série.....	127
a) Planejamento de aula.....	127
b) Plano de aula	128
c) Exercício de compreensão	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXO	

INTRODUÇÃO

O primeiro passo da jornada do pensamento rumo à compreensão é o de parar para pensar, é o de exercitar o pensar reflexivo sobre o fenômeno em questão. Nestes termos, o exercício do pensamento, como uma grande jornada onde ‘o caminho se faz caminhando’, está para o ensino de filosofia como o caminho está para uma jornada, ao passo que o exercício de pensamento exige como caminhar o pensar reflexivo para, então, trilhar o caminho da compreensibilidade.

A busca da compreensão dos fenômenos ligados ao mundo e a mundivivência humana decorre da exigência do pensamento mediante a experiência ativa e a experiência contemplativa que, por sua vez, constituem respectivamente a condição humana prática e pensativa.

Por isso, considerando a condição humana, o presente estudo busca compreensão didático-filosófica do ensino de filosofia no nível médio como exercício do pensar tendo em vista sua capacidade de possibilitar o entendimento autônomo em relação aos eventos, o que tende concorrer para uma atitude de responsabilidade em relação à preservação e renovação do mundo.

A propósito, cabe dizer que depois de algum tempo na prática do ensino de filosofia no nível médio é possível aprender que as implicações do pensar e das responsabilidades propriamente humanas, ligadas à capacidade de pensar reflexivamente, precisam ser ensinadas, não propriamente como conteúdo, mas, significativamente, como experiência.

Além disso, é possível entender que ensinar e aprender são eventos diferentes. Aprende-se que entre o ensinar e o aprender a síntese manifesta na expressão “ensino-aprendizagem” não compreende a extensão e o alcance nem do ensinar e tampouco do aprender. Pois, ensinar e aprender enquanto eventos de experiência cultural implicam conhecimento e pensamento, ao passo que o ensinar está mais ligado ao conhecimento, à “transmissão” de um conhecimento convencionalmente aceito, e o aprender, em geral, está mais relacionado a experiências subjetivas de assimilação de conteúdos e de experiências. Em todo caso, ensinar e aprender não ocorrem alheios um ao outro. São eventos que buscam em suas particularidades¹ estabelecer tal compreensão dos fenômenos de forma que, mesmo

¹ Entre tantas particularidades, pontuar-se-á as particularidades do ensinar que dizem respeito a formação por conteúdo e uma certa experiência que é proposta por professores a alunos. Essa particularidade conforma um caráter mais objetivo quanto ao conteúdo. E, as particularidades do aprender por seu caráter imperativamente

sendo independentes, constituem “fóruns” de entendimento que só podem ser realizados complementarmente.

Por outras palavras, o ensino só se realiza quando possibilita a experiência de aprendizagem e o aprender só acontece quando a ensinabilidade ocorre como experiência de compreensão significativa. Por isso, entende-se pertinente, buscar compreensão do sentido do ensino de filosofia no nível médio, bem como dos elementos metodológicos que possam concorrer aos eventos da ensinabilidade e da aprendizagem.

Para tanto, a escrita aqui empreendida como registro de compreensão significativa sobre a experiência do pensar didático-filosófico e de pensar a experiência pedagógica tende a constituir referencial de compreensibilidade acerca do ensino de filosofia entre vida ativa e vida contemplativa como possibilidade da experiência de pensar e pensar a experiência no nível médio por uma reflexão à luz do pensamento da filósofa, escritora e professora de Teoria Política, Hannah Arendt.

Dito isso, pontuar-se-á os principais tópicos da pesquisa de forma que compreenda e dê a compreender os principais elementos dissertativos e a proposta didático-filosófica por uso de metáforas como recurso para exercitar o pensar.

Pensar e repensar o sentido do ensino de filosofia põe em marcha o movimento reflexivo em busca de uma compreensibilidade do fenômeno. Busca essa empreendida à luz do pensamento de Hannah Arendt que problematiza o ser humano fundamentalmente em dois modos de vida. Um concebido como vida ativa e outro como vida contemplativa. Cada um desses conforma um conjunto de condições humanas a que Arendt reflete tendo em vista trabalho, obra e ação como principais condições do modo de vida ativa e pensar, querer e julgar como principais condições do modo de vida contemplativa.

Neste contexto de relação entre pensar e repensar o ensino de filosofia e pesquisar o pensamento de Hannah Arendt foi concebido um objeto de pesquisa que ao mesmo tempo em que permite buscar sentido ao ensino de filosofia, oportuniza uma abordagem metodológica consoante ao respectivo sentido, a saber: o exercício do pensar reflexivo em busca de compreensão significativa sobre o mundo e as mundivivências. Por isso, foi estabelecido

subjetivo possivelmente conformam relação com a experiência de pensar e pensar a experiência de modo que no evento de aprendizagem a significação dos fenômenos constitui a compreensão pela experiência pessoal diante do mundo. Em suma: é possível ousar dizer como é possível tentar ensinar, mas impossível ser razoável e ao mesmo tempo dizer como cada um aprende.

como objeto a busca de uma abordagem metodológica como exercício de pensamento por metáforas para o ensino de filosofia considerando a noção de *pensar* em Hannah Arendt.

A partir desse objeto, decorreu o tema situado entre a concepção prática do ensino de filosofia e a contribuição teórica do pensamento de Arendt de modo que foi estabelecido nos seguintes termos “O ensino de filosofia entre vida ativa e vida contemplativa: possibilidade da experiência de pensar e pensar a experiência no nível médio”.

Estabelecido o objeto e sua conformação temática, o problema norteador das investigações e da escrita se impusera frente às respostas apressadas, coisa que exigiu um pensar reflexivo mais aprofundado sobre o ensino de filosofia.

A fim de saciar a ânsia de compreensão, já na formulação do problema salienta-se a necessidade de uma educação para o exercício do pensar, pois, a atividade do pensar enquanto uma condição humana está como possibilidade para todos os seres humanos, entretanto, não é uma atividade espontânea o que precisa ser praticado.

Dado o fato da não espontaneidade e a necessidade humana de realizar uma de suas condições fundamentais, o pensar, com vistas a significar as experiências e compreender o mundo humano e as responsabilidades em relação a esse mundo foi o que nos despertou para uma concepção de ensino de filosofia como uma formação para o exercício do pensar. Assim sendo, por um problema mais específico para tratar a questão de uma educação para pensar cabe problematizar: como o ensino de filosofia pode possibilitar a atividade do pensar?

Para enfrentar adequadamente as implicações do problema proposto, alguns objetivos foram pontuados no intento de demarcar o terreno de investigação do problema. Neste sentido, foi estabelecido como objetivo geral a ideia de investigar o estatuto do pensar e as pistas didático-filosóficas na obra de Hannah Arendt e explorar no ensino de filosofia. Para tanto, objetivos específicos foram organizados em vista de analisar os conceitos dos modos de vida ativa e contemplativa na obra de Hannah Arendt e relacioná-los ao ensino de filosofia; identificar elementos filosófico-metodológicos na obra de Hannah Arendt e elaborar um boletim didático-filosófico.

Dado o exposto, o presente estudo apresenta uma gama significativa de argumentos e indicações práticas e teóricas no sentido de corroborar a hipótese inicial de que o ensino de filosofia na educação básica pode possibilitar formação para a atividade do pensar por uso de metáforas como exercício de pensamento.

Assim sendo, é possível estabelecer a compreensão de que o ensino de filosofia no nível médio se constitui oportuno para exercícios de pensamento, atividade necessária aos jovens cidadãos, com vistas ao desenvolvimento do pensar autônomo, da relação com os outros seres humanos e com o mundo dado à intrínseca relação entre pensar e ação, entre ‘a experiência de pensar e pensar a experiência’. Ademais, a questão do pensar segundo Hannah Arendt se destaca pela necessidade inerente do ser humano de compreender os acontecimentos de seu tempo. Por isso, tratamos a questão do pensar na obra de Hannah Arendt em vista de depreender subsídios para o ensino de filosofia.

Sobre a investigação da questão do pensar em Hannah Arendt, cabe destacar o uso da metáfora ao que Arendt concebe como mais afim ao pensamento por construir imagens, o que tende a melhor comunicar o pensamento. Pois, as metáforas têm o poder de mobilizar a atividade do pensar em relação com o mundo, com as aparências, com a pluralidade visto o poder de fazer ver o pensamento e, por assim dizer, fazer o pensamento ver. Desta feita, a metáfora mantém o pensar em atividade ocasionando certa experiência de pensar concomitantemente ao pensar a experiência. Neste sentido, um dos elementos de primeira ordem para o exercício do pensamento, conforme depreendemos da obra de Hannah Arendt, é a linguagem metafórica.

A noção de pensar em Arendt e sua contribuição para o ensino de filosofia conforma como pressuposto a ideia de que o pensar pode ser o último recurso para evitar a relativização e banalização do mal. Deste modo, sua relevância política é das mais nobres e consiste na possibilidade de contribuir efetivamente para formar o ser humano para assumir responsabilidade pelo mundo.

Por isso, faz-se pertinente tratar o ensino de filosofia como exercício de pensamento para proporcionar aos jovens uma formação qualificada sobre como pensar tendo em vista as pistas do pensamento de Hannah Arendt à promoção da capacidade de pensar e do pensar autônomo. Em outros termos, o ensino de filosofia à luz do pensamento de Hannah Arendt pode possibilitar como exercício de pensamento certa experiência de como pensar.

Para tanto, usar metáforas como recurso didático-filosófico sofisticado e necessário para promover as condições para exercícios de pensamento nas aulas de filosofia consta como reflexão e proposta metodológica. Sendo a metáfora tratada como ponte que liga o pensamento ao mundo, tem o potencial para permitir, nas aulas de filosofia tanto a experiência de pensar quanto o pensar a experiência. Tal entendimento nos implica abordar o modo de pensar filosófico que, por sua vez, tem por característica principal um pensar por si

mesmo, um pensar autônomo. Em vista disso, o procedimento metodológico norteador do presente estudo consistiu em abordagem qualitativa baseada em análise de textos específicos à proposta em projeto e, também, na análise reflexiva sobre o ensino de filosofia no nível médio, desse modo o estudo empreendido conformou natureza monográfica com objetivo explicativo dos estudos tanto no âmbito teórico quanto no prático.

Desta maneira, ter em perspectiva que o ensino de filosofia na educação básica contém uma potencialidade sujeita à contingência da abordagem praticada pelo professor de filosofia e que a potencialidade em questão é a de pensar, então, explorar abordagens metodológicas para o exercício do pensar faz-se urgente ao trabalho dissertativo ora empreendido.

Assim, atualizar a potencialidade do pensar para que cada estudante escape do pensamento autômato e desenvolva o pensar autônomo constitui um dos principais sentidos do ensino de filosofia. Neste caso, a propositura do ensino de filosofia como exercício de pensamento a partir da obra de Hannah Arendt permite conjecturar o ensino de filosofia por metáforas tendo como referenciais eventos da vida cotidiana de modo que o exercício de pensamento praticado pelos estudantes os possibilite desenvolver e exercitar o pensar no curso de suas vidas.

Destarte, o estudo realizado e a organização da dissertação ocorreram com vistas a dar conta dos objetivos propostos e, deste modo, encontra-se estruturada em três capítulos nos quais noções e ideias da obra de Hannah Arendt são referidas ao ensino de filosofia.

O Capítulo I intitulado *A experiência da ação e do pensar em Hannah Arendt* foi composto por uma breve apresentação sobre a autora, bem como por uma justificativa, pelo problema e por noções como natalidade, ação e pensar com vistas à abordagem proposta. Assim sendo, o capítulo primeiro propõe-se para a contextualização do problema em sua extensão prática e dimensão teórica. A extensão prática diz respeito às experiências do exercício docente no ensino médio o que aduz para a questão da abordagem metodológica e usos de recursos didático-metodológicos para o ensino de filosofia. Já a dimensão teórica compreende os principais conceitos do pensamento de Hannah Arendt que interessam a esse estudo e os situa no eixo da pesquisa ao passo que possibilita conformar a discussão prevista para o capítulo subsequente, dado que o pensamento de Arendt oferece subsídios para leituras do ensino de filosofia. Ademais, o presente capítulo pretende explicar referências importantes para a compreensão do pensamento de Arendt e para o recorte do pensamento arendtiano em relação ao problema proposto onde orbita o objeto da presente pesquisa. Deste modo, a explicação dos respectivos objetos-de-pensamento é fundamental para explorar a obra de

Hannah Arendt e a discussão sobre o papel do ensino de filosofia entre a vida ativa e a vida contemplativa justamente, onde o ensino de filosofia aparece como possibilidade da experiência de pensar e pensar a experiência. Neste caso, a compreensão da experiência como pressuposto do pensar, conforme explica o respectivo capítulo, possibilita propor o ensino de filosofia como exercício de pensamento onde a questão do pensar figura como meta e a linguagem metafórica como meio para o exercício do pensar.

No Capítulo II, com o título *O ensino de filosofia entre a vida ativa e a vida contemplativa*, a escrita se ocupa em contextualizar o ensino de filosofia em relação à condição humana em seus modos de vida ativa e contemplativa conforme concebe Hannah Arendt. Nesse momento da dissertação é demonstrado a pertinência do ensino de filosofia como exercício de compreensão da própria condição humana em seus modos de existência. Além disso, há certo empenho em explorar a base teórica possibilitada pelo pensamento arendtiano para concepção do ensino de filosofia como exercício do pensar reflexivo em vista de uma compreensão significativa do mundo e da mundivivência.

O Capítulo III, intitulado *O ensino de filosofia como exercício de pensamento* explicita possibilidades da contribuição do pensamento de Hannah Arendt para o ensino de filosofia, o que foi articulado em relação aos capítulos anteriores em particular no Capítulo II onde, seguindo os passos de Hannah Arendt, é possível concebê-lo como exercício do pensar reflexivo tendo como elemento metodológico norteador metáforas como recurso para o ensino de filosofia.

Dado o exposto, a presente dissertação procura contribuir para a reflexão sobre a tarefa do ensino de filosofia em relação à existência e à condição humana de modo a elaborar proposta metodológica para o ensino de filosofia onde se almeje o exercício do pensar reflexivo e a autonomia do pensar como recurso propriamente humano para evitar a “banalidade do mal” e lumiar as ações para preservar e renovar o mundo.

1 A EXPERIÊNCIA DA AÇÃO E DO PENSAR EM HANNAH ARENDT

[...] todo pensamento deriva da experiência, mas nenhuma experiência produz significado ou mesmo coerência sem passar pelas operações de imaginação e pensamento. (HANNAH ARENDT).²

1. 1 Vida e pensamento

A obra de Hannah Arendt tem por pressuposto a experiência, os eventos no mundo, sobretudo, os de ordem política tais como instituição de leis, acordos, guerras etc. o que de alguma maneira interfere no modo de ser, viver e pensar do ser humano. Arendt, uma mulher prodigiosa, ao mesmo tempo em que é marcada pelo pensamento filosófico ocidental ousa marcá-lo com sua reflexão político-filosófica sobre os eventos de seu tempo, o século XX, e que repercutem fortemente no alvorecer deste século, o XXI. Além disso, Arendt fora uma mulher obstinada, tinha determinação por compreender os eventos de seu tempo e concebia por ação máxima a vida do espírito, sendo justamente a atividade de pensar a experiência - aquilo capaz de conferir certo sentido ao experienciado. Por isso, pensar a experiência figura no pensamento arendtiano como o recurso humano imprescindível para projetar um mundo garantidor da pluralidade e, em última instância, evitar catástrofes e preservar o mundo.

Por isso, cabe adequadamente o que diz Eduardo Jardim, (2011, p. 12), a respeito da investigação sobre a obra de Arendt “Uma investigação sobre a obra de Hannah Arendt não pode prescindir de fazer referência à sua vida. A atividade de pensar é uma resposta às experiências de cada dia e formula uma interrogação sobre seu significado.” Assim sendo, para explorar o pensamento de Hannah Arendt faz-se importante traçar um breve perfil da autora, a partir dos relatos sobre suas vivências, o que possibilitará melhor tratamento de questões relativas aos conceitos como ação, pensar e imagens (tais como as metáforas) caros ao seu pensamento.

Hannah Arendt, nascida em Hannover, na Alemanha, (1906) e educada em um circuito cultural com acesso às letras clássicas, literatura clássica, filosófica e teológica dedicou-se efetivamente aos estudos e por ser prodigiosa supunha-se que, praticamente, tinha seu destino traçado para uma vida acadêmica promissora na Alemanha.

Muito jovem (em 1924, com 18 anos) teve acesso à vida universitária. Particularmente, na Universidade de Marburgo e Heidelberg, esteve entre os grandes pensadores de seu tempo. Sob orientação de autênticos pensadores como Martin Heidegger

² Cf. *A Vida do Espírito*, 2014, p. 106.

(1889 - 1976) e Karl Jaspers (1883 - 1969) fez grandes progressos em seu amadurecimento como pensadora.

Contudo, o contexto político da Alemanha era crítico e o imediatismo, a miséria material e espiritual, a ausência do pensar, ausência do senso crítico, o desemprego, a fome e entre outros elementos, a inércia da ação viabilizaram as circunstâncias de um fenômeno novo no cenário mundial, o totalitarismo. E, o berço de tal monstro fora a Alemanha da jovem judia, Hannah Arendt. No epicentro do evento, ela identifica e procura compreender essa forma jamais vista e horripilante de governar que é capaz de fazer do homem comum e de homens sofisticados atores de crime em massa, crimes contra a humanidade sem que precise, em muitos casos, desferir um disparo ou mesmo estar presente na cena do crime.

No contexto da Segunda Guerra Mundial, os nazistas elegeram os judeus como um dos principais inimigos a ser exterminado o que consequentemente tornou Hannah Arendt alvo de perseguição, pois, sendo judia assimilada passou a ser perseguida e em pouco tempo já não tinha cidadania, foi-lhe cassado o direito de ter direito, perdeu a liberdade porque já não existia espaço público e foi escapando até conseguir sair da Europa. E, desde sua saída furtiva da Alemanha nazista teve a dura experiência de ser pária no mundo. Tendo sobrevivido à caçada nazista viveu por muito tempo como apátrida. Refugiada no Estados Unidos da América (1941) teve sua cidadania reconhecida em 1951. Mesmo assim, sua experiência de apátrida e pária permaneceram como referências para seus exercícios de pensamento.

Percebendo o poder da política nas relações humanas passou a se interessar fortemente pelo estudo das teorias políticas. Sua obra se ocupa dos eventos políticos de relevância histórica onde procura, sobretudo, compreendê-los. Hannah Arendt quando escrevia não o fazia como quem escreve uma sentença ou como quem faz apologia.

A preocupação autoral de Arendt consistira numa busca permanente por compreensão, entendimento. Procurou entender os eventos transcorridos em seu tempo e para tanto fez escritos contundentes como *Origens do totalitarismo* e *Eichmann em Jerusalém*, o primeiro, aclamado e o segundo, objeto de polêmica. É justamente pelo acompanhamento do julgamento de Eichmann que Hannah Arendt se confronta com uma questão considerada por ela perturbadora, a questão da possível relação entre o não pensar na extensão e alcance das consequências das ações e a prática do mal.³ Essa questão em si não causou tanta polêmica

³ “Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de *pensar* do ponto de vista de outra pessoa.” (ARENDR, 2017, p. 62).

num primeiro momento, mas quando implicada na conduta de lideranças judias que na irreflexão de suas atitudes em alguma medida, pode-se supor, favoreceram a morte de milhões de seres humanos que praticavam a fé judaica, aí sim, causou polêmica. Todavia, o que se tornou perturbador foi a conclusão de que qualquer pessoa que não exercite o pensar ao ponto de se colocar no lugar do outro é capaz de ignorar qualquer princípio vigente e praticar as maiores e mais terríveis atrocidades.

Assim, na ausência do pensar sobre o que estamos fazendo qualquer ser humano pode ser implicado e vir a se tornar um autor de maldades até hediondas. Assim, considerando essa noção e as condições do ensino de filosofia nos primórdios do século XXI, onde o mundo experimenta um aprofundamento da desconfiança em relação à razão e em relação à política, a questão do pensar como atividade de vanguarda da política e salvaguarda do mundo, figura como elemento articulador afim ao ensino de filosofia, também, no nível médio.

Com isso, o pensamento de Arendt tem grande potencial para contribuir com a questão do ensino de filosofia na medida em que o pensar se torna meio e fim da filosofia no nível médio. Ademais, cabe salientar que o pensamento de Hannah Arendt tem por pressuposto suas experiências de leituras e leituras das suas experiências. À luz da experiência de pensar se empenhou em compreender e significar a experiência. Sem tomar partido, narrou os eventos que considerou pertinentes contribuindo de forma eloquente para o pensamento filosófico, ético e, destacadamente, para o pensamento político contemporâneo.

Ademais, a condição de apátrida e pária foram elementos constitutivos do seu pensar no sentido de buscar compreender com todo ânimo do seu espírito os eventos que mudam o mundo, a política, os eventos humanos e a própria vida dos indivíduos, em suma: submeter a experiência ao escrutínio do pensar para conferir-lhe significado e dessa feita, tanto quanto possível, compreendê-los para fazer o que for necessário no intento de evitar a recorrência do horror e promover o que for necessário para a preservação do mundo (preservação do espaço público, preservação da dignidade da política) e promoção da dignidade da política, pois, a dignidade humana depende da dignidade da política.

Essa busca incansável por compreender os acontecimentos implicou Hannah Arendt em pesquisar, pensar e escrever a partir das experiências do seu tempo. Seus escritos reestruturaram em alguma medida o modo de pensar a política. Sua contribuição é grandiosa e eloquente. A sua obra é composta por inúmeros trabalhos dos quais *A condição Humana*; *Entre o passado e o futuro* e *A vida do Espírito* serão pedra de toque para a experiência de pensar e, preponderantemente, pensar a experiência do ensino de filosofia no nível médio.

A propósito de pensar a experiência é inegável a experiência de Hannah Arendt como primeiro motor do seu exercício de pensamento. E uma experiência em particular marcou a sua vida e a sua obra, a saber: ler sobre os horrores do holocausto foi uma experiência devastadora, de desolação, espanto e angústia que aparecem nas linhas e entrelinhas de seus escritos. O choque em saber o que se passara nos campos de concentração foi tal, que influenciou a construção da sua obra, haja vista que ela passou por triagem para ser encaminhada para campo de concentração na Alemanha e antes de ser enviada conseguiu sair do país, e se refugia na França, viveu como apátrida e antes de escapar para a América Hannah Arendt foi presa em um campo de concentração francês de onde felizmente conseguiu escapar. Por essas experiências vividas, o impacto em ler sobre os horrores do holocausto a chocou de modo mais íntimo, profundo e permanente, visto que era inimaginável para ela, até aquele momento, a crueldade e a medonha empresa de tirar a cidadania para então negar a dignidade e assim destruir o caráter de humanidade, por outras palavras, o procedimento consistia em tirar o sentido da vida para então exterminar o que ainda havia de signo de vida humana já brutalmente desconstruídos enquanto seres humanos pelos horrores dos campos de concentração. Esse horror todo fez Arendt perceber que havia sido inaugurada uma forma desumana e odiosa de governar, ao arrepio da política e por inversão de valores, possíveis somente pela ausência do pensar – por exemplo - dos cidadãos sobre o que estava acontecendo e como estava acontecendo.

Hannah Arendt, em sua obra, destaca o pensar como a resistência contra a emergência do mal, uma vez que a ausência do pensar implica uma tal ‘falta de vontade de entender o que os outros estão passando’, ao passo que se furtar de pensar sobre o que estamos fazendo e não se colocar no lugar dos outros por exercício de imaginação, pode em situações comuns e particularmente, em situações limites nos levar a dar vazão a atos que atentem contra a vida e a dignidade humana, colocando em risco a pluralidade do mundo e o próprio mundo. Por isso, como podemos perceber em seu texto *A crise na educação* Arendt aposta na promessa da educação para salvar o mundo da iminente destruição que acomete tudo que não é preservado e renovado.

Arendt faz da sua obra um alerta para a importância da entronização dos recém-nascidos como promessa de renovação da vida humana no mundo, o que pode eventualmente salvaguardar a preservação do mundo. Assim, a empresa da educação não pode perder de vista o compromisso com o pensar e sua consequente responsabilidade com vistas à dignidade da política e à preservação do mundo, pois não existe mundo sem espaço público, sem as

relações políticas onde a pluralidade humana experimenta a liberdade e o direito de ter direitos.

Hannah Arendt morre no ano de 1975 com 69 anos vividos e um de seus trabalhos mais significativos em termos filosóficos inconcluso. Tendo escrito *O pensar* e *A vontade* deixou por escrever *O julgar*, coisa que sua testamentária e seus próximos cuidaram de organizar a partir de suas conferências para compor o celebrado livro *A vida do espírito*.

1.2 Pensar a experiência do ensino de filosofia à luz do pensamento de Hannah Arendt

Feito esse breve perfil de Hannah Arendt apresentar-se-á o porquê da obra de Arendt para a questão do ensino de filosofia no nível médio como exercício de pensamento.

A experiência do ensino de filosofia na educação básica brasileira tem sido um constante recomeçar por falta de clareza das autoridades sobre a pertinência do ensino de filosofia para o fortalecimento da democracia e construção de uma sociedade educada para o exercício do pensar com vistas a garantir a dignidade da política e a dignidade humana.

Na prática do ensino de filosofia, a busca permanente por aprimorar a prática docente tem o ímpeto de mobilizar a reflexão. A reflexão sobre o sentido do ensino de filosofia tornou-se uma constante, o que favoreceu a construção de um problema que nem de longe parece de fácil resolução porque envolve certo retiro e para completar a dificuldade a própria filosofia vem sendo rotulada de infértil, improdutiva e desnecessária; preconceitos próprios da ignorância em relação à profícua tradição filosófica e à potencialidade do ensino de filosofia para o exercício do pensar. Por isso, explicitar o sentido do ensino de filosofia e apresentar abordagens metodológicas possíveis aproximou esta pesquisa do pensamento de Hannah Arendt dadas possibilidades do pensamento de Arendt na prática do ensino de filosofia.

A propósito, a leitura da obra de Hannah Arendt iluminou a reflexão sobre a prática docente, seus desafios e em particular, sobre o ensino de filosofia na educação básica e será dita a razão em três pontos.

Primeiro, a questão do ensino de filosofia como de qualquer área exige um tipo de responsabilidade distinta da responsabilidade burocrática. O ensino de filosofia exige uma tal responsabilidade com o mundo e por isso, não pode se furtar ao seu papel no fortalecimento do espaço público (isto é, das garantias civis e políticas) e na grande promessa de preservação e renovação do mundo. Por mundo, entenda-se o espaço de convivência entre as pessoas, o mundo que existe é o mundo de gente, de seres humanos. Sem gente o Planeta Terra seria só um astro na vastidão do Universo sem sentido, sem memória e sem história. Esse mundo de

pessoas é o que exige a liberdade, a pluralidade e a dignidade da política. Nesse sentido, contextualizar o ensino de filosofia reclamará o pensar como alternativa à barbárie. E, nesse ponto, o pensamento de Hannah Arendt tem potencial para contribuir proficuamente para problematizar o sentido do ensino de filosofia no ensino médio como exercício do pensar.

Segundo, a experiência em sala de aula e a convivência com os estudantes secundaristas ao longo de quase uma década provocou certa angústia em relação à questão da ensinabilidade do pensar, justamente, porque o senso comum entende, por exemplo, opinião, frases soltas, clichês e, entre outros, lembranças em separado e, aleatoriamente, como o pensar, sendo que o pensar consiste numa atividade do espírito em que “todo ato espiritual repousa na faculdade do espírito de ter presente para si o que se encontra ausente dos sentidos” (Arendt, 2014, p. 94). Considerando esse entendimento da questão do pensar e dada a possibilidade permanente de ocorrer o totalitarismo ou coisa da mesma natureza, reivindicar o pensar torna-se imperativo para a educação e para resguardar o mundo do pior que sempre pode acontecer.⁴

Terceiro, ao problematizar o ensino de filosofia na educação básica considerando a experiência escolar, os textos de Hannah Arendt e espiando a escalada conservadora do que há de pior no mundo em termos de intolerância, negação da pluralidade etc. então, um problema passou a incomodar e exigir compreensão sob pena de a própria atividade docente perder o sentido, trata-se da questão como pensar? Ora, sendo o ensino de filosofia de natureza abstrata parece óbvio que pode possibilitar a atividade do pensar para o aluno do nível médio, desse modo o ensino de filosofia como possibilidade didático-filosófica para a atividade de pensar na educação básica exige ao mesmo tempo recurso didático e filosófico para promover o exercício do pensar no tempo e no espaço das aulas e, particularmente, das aulas de filosofia, posto que não há uma fórmula universal de como pensar. Mas, sem dúvidas há uma prática universalizável, a de exercitar o pensar.

1.2.1 O exercício do pensar como sentido para o ensino de filosofia

O problema norteador do presente estudo conforma questão de ordem didático-filosófica e tem algumas implicações que exigem reflexão, por exemplo, que tipo de pensar o ensino de filosofia pode possibilitar? E, ainda, em que consiste a atividade pensar? A propósito, o desdobramento didático em alguma medida reclama uma diretriz, um guia, uma proposta metodológica ou mesmo um recurso didático para promover o ensino de filosofia como exercício de pensamento.

⁴ David Rousset apud ARENDT, Hannah “Os homens normais não sabem que tudo é possível” (2016, p. 10).

Neste sentido, algumas considerações a respeito do tipo do pensar possível pelo ensino de filosofia e a situação da própria atividade de pensar tornam-se pertinentes para favorecer a leitura de conjunto da justificativa do problema.

Sobre que tipo de pensar pode possibilitar o ensino de filosofia é importante situar a questão em termos de formação humana para a mundivivência⁵ e cuidado com o mundo e não direcionando para o pensar filosófico especializado no sentido de tratar detida e exclusivamente do pensamento dos filósofos, do que nos legou a tradição pela importante e necessária história da filosofia para a formação do espírito ocidental, mas, por extensão da contribuição dos filósofos para pensar os fenômenos do mundo com destaque aos fenômenos humanos, posto que a capacidade de pensar como uma condição humana de ordem espiritual, não sensível, está presente em todos os seres humanos, então, cabe ao ensino de filosofia se propor como exercício de pensamento para possibilitar compreensão significativa das experiências humanas. É por isso que a capacidade de pensar pode e deve ser explorada, desenvolvida e exercitada por todos que se prestarem a tal no intento de compreender a mundivivência.

Entretanto, é importante pontuar que o exercício do pensar, a atividade de pensar não se trata de um fenômeno espontâneo, pelo contrário, pode-se passar a vida toda sem parar para pensar seriamente sobre a própria vida e sobre os eventos do mundo. Por essa possibilidade, a educação enquanto formação humana de responsabilidade coletiva constitui o espaço para acolher e iniciar os recém-nascidos nas questões do mundo.

As questões do mundo são experimentadas por certos condicionamentos culturais conforme o plano de pensamento predominante em cada cultura. Disso pode-se inferir que quando nos damos conta de que pensamos já o fazemos em “cavernas” culturais, ou melhor dizendo, em “balizas” culturais, daí a pertinência de conceber o ensino de filosofia como exercício de pensamento a fim de desenvolver a autonomia do pensar para que o pensar seja o recurso humano mais acessível aos recém-chegados no mundo.

A capacidade de pensar do ser humano precisa ser exercitada e o espaço oficial para a formação humana em termos culturais é a escola. Na escola, o tipo de pensar predominante é o pensar científico mesmo que ocorra em alguma medida o pensar crítico ou outro. Com isso,

⁵ A categoria mundivivência - é uma junção do termo mundo e vivência no sentido de experiência humana - tomados da interpretação da leitura da obra de Hannah Arendt e estudiosos do pensamento de Hannah Arendt que constarão nas referências desse escrito. A categoria mundivivência é bom deixar claro não se trata de um conceito, trata-se de uma categoria para dizer sobre certa experiência de vida no mundo considerando a condição humana em suas experiências ativa e contemplativa.

o ensino de filosofia na medida em que conforma em seu conteúdo as bases de memória remota da tradição do pensamento ocidental, os postulados elementares da cultura com vistas a conhecimentos futuros mais complexos, é implicado em provocar o pensar fora da “caverna” ou ainda fora das “balizas” culturais e dessa feita, possibilitar por exercícios de pensamento um tipo de pensar diferente daquele que se restringe em explicar, justificar ou tomar partido, mas um pensar que busca compreender o sentido dos eventos do mundo.

Esse pensar que compreende precisa ser autônomo, livre e educativo. Autônomo porque precisa partir de cada ser humano; é o indivíduo que tem a responsabilidade de se pôr para pensar. Livre porque as balizas culturais tendem para estacionar o pensamento como se não houvesse outras formas de emergência, nas palavras de Arendt, de eventos-pensamento. E, educativo porque a compreensão na medida em que ocorre, já educa o pensador dado que a compreensão possibilitará certa renovação no modo de tratar os eventos no mundo, sejam eles da ordem do pensamento, sejam eles da ordem da ação.

Por isso, o ensino de filosofia no ensino médio precisa ir além do pensar filosófico – tem a responsabilidade de viabilizar o exercício do pensar como recurso humano e humanitário para evitar catástrofes⁶, pois, sendo o ser humano capaz de qualquer coisa – a aposta no exercício do pensar como capacidade autêntica de evitar ação hedionda deve ser a meta de toda forma de educação e uma prática do ensino de filosofia na educação básica justamente, porque, pelo pensar, é possível fazer com que o indivíduo se coloque no lugar do outro visto que o exercício do pensar tem a potencialidade existente em todo ser humano.

Sobre a atividade do pensar cabe destacar que consiste em sair do mundo das aparências e conferir sentido às experiências da vivência humana. Pois, mesmo que o pensamento em alguma medida derive das experiências, o sentido das experiências não deriva da experiência por si mesma ao arrepio do exercício de pensamento.

Deste modo, a questão do ensino de filosofia enquanto possibilitador da atividade do pensar, impõe-se como uma demanda da formação humana com vistas à ação, pois o pensar mesmo não tendo inicialmente um objetivo fora de si, o seu desdobramento tem potencial de acontecer como ação, ainda mais se considerarmos que compreender e conferir sentido às experiências é um modo de ação, daí o exercício de pensamento ser uma demanda ordinária e que, conforme Arendt, em *A vida do Espírito*, não é coisa só de sábios e tão pouco do que

⁶ Cf. ARENDT, 2014, p. 216. “A manifestação do vento do pensamento não é o conhecimento, é a habilidade de distinguir o certo do errado, o belo do feio. E isso, nos raros momentos em que as cartas estão postas sobre a mesa, pode sem dúvida prevenir catástrofes, ao menos para o eu”.

dizem os sábios, mas uma peculiaridade de todos os seres humanos, de modo que nós, você, eu, os estudantes do nível médio e qualquer pessoa pode e precisa pensar e repensar todos os dias sobre o que pensa e sobre o que faz. Para tanto, a tarefa do ensino de filosofia no ensino médio perpassa pela prática didática dos exercícios de pensamento como uma forma de preparar para como pensar enquanto lidar mental com situações-problema e situações-limite.

Sobre a questão que envolve a tarefa do ensino de filosofia no nível médio é importante destacar que consiste em potencializar as capacidades do pensar. Considerando que todos os seres humanos são dotados da capacidade de pensar por discurso ou por imagem, o ensino de filosofia pode contribuir para o exercício de pensamento seja explorando discursos, seja explorando imagens. Em todo caso, é importante salientar que o pressuposto de todo exercício de pensamento são os planos de pensamento compartilhados culturalmente, seja o plano mítico, o plano religioso, o científico, o filosófico etc. Ter clareza da relação dos planos de pensamento e identificar o plano predominante ajuda muito na elaboração dos exercícios de pensamento bem como na construção de uma atitude diante do mundo.

A atitude de pensar, por seu turno, possibilita conferir sentido aos fenômenos e então compreender o que está acontecendo e mais importante, o que cada um está fazendo em relação ao que está acontecendo. Tal pensar tende orientar a ação para transformar o mundo e torná-lo a casa comum onde o espaço público seja o grande salão da pluralidade.⁷

Assim, o ensino de filosofia que lida com a pluralidade de pensamentos e, nas salas de aula, com a pluralidade de vozes e vivências tem como maior resistência o aspecto negativo do seu ponto de partida, a saber, o reconhecimento da ignorância. Ora, sendo a atividade filosófica, por sua natureza abstrata, um lidar mental com discursos, ela se dá no campo do pensar e se expressa no lugar de fala (o espaço público enquanto lugar de ação constitui lugar privilegiado de fala) o que exige do pensar compreensão, ao passo que o pensar em sua ocorrência funciona como fonte de compreensão, daí a ideia de pensar para compreender.

Desta feita, o ensino de filosofia enquanto atividade formativa com vistas à vida pública não pode se furtar de possibilitar situação de ensaios de exercício de pensamento reflexivo como forma de contribuir na formação dos jovens para a participação na vida pública. Uma vez que o ensino de filosofia conforma estreita relação com o exercício de pensamento, podendo contribuir efetivamente para exercício de pensamento dado que não

⁷ “[...] a pluralidade é uma das condições existenciais básicas da vida humana na terra [...] o sinal de estar vivo, ciente da realidade do mundo e do Eu [...]”. (ARENDT, 2014, p. 92).

pensar seriamente sobre os fenômenos tem se mostrado uma dificuldade para o exercício autônomo do pensamento.

Outro elemento importante dessa dificuldade está na questão do reconhecimento da própria ignorância, coisa pouco comum entre as pessoas. Como é sabido, desde Sócrates o reconhecimento da própria ignorância constitui ponto de partida para a busca continuada do conhecimento, neste sentido, o reconhecimento da própria ignorância é a humildade mobilizadora para a busca do conhecimento o que oportuniza, apesar da neblina da ignorância que paira sobre os seres humanos e turva os eventos do mundo, o ensino de filosofia conforma em potencialidade os elementos necessários para possibilitar o pensar, mais especificamente, o exercício do pensar que em alguma medida pode dissipar a neblina da ignorância ora presente.

Os elementos necessários à atividade do pensar estão ligados à natureza abstrata da atividade filosófica. Esse pensar que o ensino de filosofia no nível médio pode possibilitar não visa o filosofar especializado, mas, sobretudo, o exercício do pensar como forma de compreender as razões e consequências de nossas concepções de mundo e, principalmente, de nossas ações.

Haja vista o pensamento filosófico operar por discursos, conceitos e uma estrutura lógica - o pensar enquanto vida do espírito que tem a experiência no mundo como fonte, não cabe dentro das balizas da cultura filosófica sendo necessário ir além, operando o pensar por imagens, metáforas e exercícios espirituais vários e variados, pois, de acordo com Arendt, (2014, p. 96), “[...] não há nada na vida do homem comum que não possa se tornar alimento para o pensamento [...]”. Assim sendo, o pensar precisa ser reivindicado como atitude de busca de compreensão dos eventos do mundo e pode ser reivindicado por qualquer pessoa e para mobilizar o pensar os indivíduos precisam estar preparados e a preparação se dá por exercícios de pensamento sobre como pensar, coisa que tem lugar privilegiado nas salas de aula, e em particular, nas aulas de filosofia, visto que o ensino de filosofia não pode se limitar a “ensinar” o pensamento filosófico, deve antes de tudo e, sobretudo, ensinar a exercitar o pensar, a como pensar no intento de ampliar os modos de compreensão e não, o contrário.

Desta forma, o ensino de filosofia no nível médio figura oportuno para exercícios de pensamento, atividade necessária à preparação dos cidadãos com vistas ao desenvolvimento do pensar autônomo, da relação com os outros seres humanos e com o mundo dado à intrínseca relação entre pensar e agir assim como entre a experiência de pensar e pensar a experiência.

A questão do pensar, segundo Hannah Arendt, destaca-se pela necessidade inerente do ser humano de compreender os acontecimentos de seu tempo. Por isso, acreditamos que a investigação da questão do pensar na obra de Hannah Arendt tende a fornecer subsídios para o ensino de filosofia no nível médio.

A propósito da investigação da questão do pensar em Hannah Arendt, quando a autora trata da questão do pensar faz uso de palavras-pensamento, isto é, conceitos, mas não os privilegia por entender que a metáfora é mais afim ao pensamento. As metáforas, ao invés de conceitos que, em alguns casos estancam o pensar têm o poder de mobilizar a atividade do pensar em relação com o mundo, com as aparências, com a mundivivência. Assim, a metáfora mantém o pensar em atividade ocasionando certa experiência de pensar concomitantemente ao pensar a experiência. Neste sentido, um dos elementos de primeira ordem para o exercício do pensamento ao que parece é a linguagem metafórica.

Assim, a noção de pensar em Hannah Arendt e sua contribuição para o ensino de filosofia no ensino médio tem por pressuposto a ideia que o pensar pode ser o último recurso para evitar a relativização e banalização do mal. Deste modo, sua relevância política é das mais nobres e consiste na possibilidade de contribuir efetivamente para formar o ser humano para assumir responsabilidade pelo mundo.

Uma formação humana para preservar e renovar o mundo implica conhecer a tradição porque as experiências constitutivas de mundo compõem referências para as escolhas do novo no mundo; apresentar como o mundo é em sua dimensão pública e exercitar o como pensar para situações extremas onde o ser humano é convocado a decidir.

Assim, a tradição, a ação e o pensar constituem fontes às práticas filosófico-metodológicas para o ensino de filosofia, seja pela contribuição de um modo de pensar fundador da tradição do mundo cultural em que estamos inseridos, seja pela feitura ordinária do mundo cultural como o conhecemos objetivamente, seja pela atividade de “reiniciar” o modo de viver no mundo, isto é, o pensar essa capacidade de atualizar a atitude humana diante da pluralidade própria do mundo.

1.3 Objetos-de-pensamento: natalidade, ação e pensar

Sobre a questão como pensar? Não se trata de impor uma estrutura ou um rito único de como proceder o pensar, antes deve ser meta para o ensino de filosofia em todos os níveis por inúmeras razões com destaque para as seguintes: (1) pensar é uma condição humana; (2) pensar confere sentido à experiência; (3) pensar, em última instância, pode evitar catástrofes.

Por essas razões, a obra de Hannah Arendt se torna obra-lume para tentar compreender a potencialidade do pensar inerente ao ensino de filosofia na educação básica. Além disso, a obra de Arendt na medida em que alcança as grandes questões políticas de um dos mais transformadores dos séculos, o século XX, comporta em seu pensamento um conjunto de objetos-de-pensamento com intento de compreender os eventos-do-mundo, coisa que exige, por princípio, a atividade de pensar.

Do conjunto de objetos-de-pensamento concebido por Arendt, três em particular são importantes para o desenvolvimento da compreensão deste trabalho, a saber: natalidade, ação e pensar. Tais objetos-de-pensamento (conceitos) estão presentes no conjunto de seus escritos, entretanto, podem ser melhor identificados nas obras *Entre o Passado e o Futuro*, *A Condição Humana* e *A Vida do Espírito*.

1.3.1 A ideia de natalidade

A ideia de natalidade no pensamento de Hannah Arendt está estreitamente ligada à ideia de ação, trata-se de um modo da ação, pois para Arendt o ser humano é um ser para a vida e a natalidade constitui uma condição para o estar aí humano no mundo, condição que exige responsabilidade. Essa concepção é explorada em termos políticos na obra *A Condição Humana* e em termos, por assim dizer, pré-políticos na obra *Entre o Passado e o Futuro*.

Na obra *A Condição Humana* (2016) Arendt procura compreender a condição humana analisando as dimensões público-práticas da condição humana. É importante salientar que as dimensões da condição humana são independentes, porém relacionadas entre si, elas são expressas pelas concepções de trabalho, obra e ação. Essas concepções conformam relação com a ideia de natalidade, seja a natalidade biológica onde o ser humano nasce no mundo em transformação, seja a natalidade política onde o ser humano nasce pelos atos e pelos discursos com potencial para preservar e renovar o mundo. A respeito dessa distinção Adriano Correia salienta:

A natalidade não é idêntica ao nascimento, que consiste na condição inaugural fundamental da natalidade. Enquanto o nascimento é um acontecimento, um evento por meio do qual somos recebidos na Terra em condições em geral adequadas ao nosso crescimento enquanto membros da espécie, a natalidade é uma possibilidade sempre presente de atualizarmos, por meio da ação, a singularidade da qual o nascimento de cada indivíduo é uma promessa; a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por termos nascido e de nascermos, assim também, para o mundo; de que sejamos acolhidos no mundo por meio da revelação de quem somos mediante palavras e atos; de que nasçamos sempre de novo e nos afirmemos natais, não mortais; a possibilidade, enfim, de que nos tornemos mundanos, amantes do mundo. (CORREIA, 2010, p. 813).

A distinção pontuada por Adriano Correia entre natalidade e nascimento faz-se necessária para evitar confusão das ideias e, principalmente, para elucidar o caráter político da ideia de natalidade. No nascimento somos aparentemente determinados, por exemplo, as necessidades de sobrevivência próprias de todos os seres humanos constituem uma condição humana primária e precisa ser equalizada para que a natalidade, uma espécie de nascimento para a vida pública pelos discursos e atos seja gozo da liberdade e efetivação da pluralidade, coisas que compõem a dignidade humana no seu caráter político. E, justamente por essa potencialidade da natalidade a chegada de cada recém-nascido precisa ser acolhida e “preparada” para a vida no mundo, ou por outras palavras, educar para a vida no espaço público comum.

Desta maneira, a natalidade e não o nascimento natural é o que nos torna mundanos, ao passo que a responsabilidade pelo mundo nos exige responsabilidade e engajamento para preservação e renovação do mundo, o que do contrário, ocasionaria a destruição do mundo. Para evitar a eventual catástrofe o caminho é a educação.

A educação existe porque seres humanos nascem, mesmo assim, a educação não conforma garantias, trata-se de uma promessa porque uma característica da natalidade é começar e todo começar tem uma certa imprevisibilidade. Assim sendo, cabe pontuar que a educação se justifica pela natalidade e precisa ser assumida com responsabilidade singular e imperativamente coletiva em relação à formação humana das condições fundamentais do agir e do pensar com vistas a preservar o mundo e renová-lo por novas ideias e novas ações de modo a garantir o mundo para todos como casa comum.

Portanto, é na condição humana de ação que a condição humana da natalidade configura o nascimento para a vida pública, para a vida do mundo. Neste sentido, Arendt destaca:

[...] a ação tem a relação mais estreita com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Nesse sentido de iniciativa, a todas as atividades humanas é inerente um elemento de ação e, portanto, de natalidade. Além disso, como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode ser a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico. (ARENDT, 2016, p. 11).

Sendo a ação vinculada à natalidade cabe considerar o fenômeno que distingue o ser humano dos outros animais, o fato do ser humano - ao contrário dos outros animais que são carentes de mundo – ser cheio de mundo porque pelo pensar confere sentido às experiências e pela ação sempre começa algo novo, imprevisível e incontrolável o que pode renovar o mundo ou mesmo levá-lo à destruição.

Ademais, quando nasce uma criança, passa a existir a possibilidade de reestruturar ou revolucionar o mundo de modo a preservá-lo e renová-lo, assim sendo, as crianças e jovens figuram como esperança do mundo pela sua capacidade de agir e, por essa razão, a responsabilidade de acolher as crianças e os jovens e com eles compartilhar o mundo é da comunidade de plantão, a que tem a responsabilidade de ensinar como é o mundo sem com isso eliminar a possibilidade dos novos inícios inerentes à condição da natalidade. Por isso, pode-se afirmar que existe educação porque nascem crianças com quem se deve compartilhar o mundo, e neste sentido, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDT, 2016, p. 222). Assim sendo, o evento da natalidade corresponde ao agir como início de algo que não pode ser controlado, previsto ou revertido. Sobre o fato de começar algo diz Francisco Ortega

[...] no fato de todo agir ser um início, um começo, a erupção de algo novo e imprevisto que interrompe a necessidade automática submetida a lei inexoráveis e ao ciclo da mera existência biológica. Agir representa o começo de um ser que se define precisamente por essa capacidade de criar algo novo, agir como um segundo nascimento: o fato da natalidade. (ORTEGA, 2000, p. 34).

Isto é, a natalidade traz o horizonte de um novo início, o que significa dizer que o ser humano não nasce somente para crescer e morrer, mas sobretudo para viver começos, começar novidades, novos inícios que se caracterizam por serem imprevisíveis, irreversíveis e geradores de desdobramentos incontroláveis.

Deste modo, compreende-se a natalidade como possibilidade de renovação do mundo pela potencialidade do início dos novos no mundo, ao passo que a natalidade é a vida renascendo e constituindo-se promessa e esperança de preservar e de renovar a vida do mundo.⁸

⁸ Cf. ARENDT, 2016, p. 306.

1.3.2 A condição humana de agir

Hannah Arendt concebe em *A Condição Humana* a ideia de *ação* articulando em uma tríade própria do fenômeno humano, a saber: trabalho, obra e ação. Conforme Arendt as três experiências fundamentais da condição humana ao mesmo tempo em que tem capacidade para unir o sentimento de pertença à espécie humana e a Terra, também, o tem para desunir. Disso é possível supor a ideia de ação como uma das asas do pensamento⁹ de Hannah Arendt.

Considerando a vastidão de sentido que dá conta o objeto-de-pensamento *ação* na obra de Arendt trataremos das condições para a realização da ação, da condição da ação e da tríplice dimensão da ideia de ação.

A natalidade biológica como condição primeira para ação tem em potencialidade a dimensão de subsistência, artifício e vivência. A dimensão de subsistência tem relação com a ideia de trabalho conforme diz Adriano Correia (2016, p. XXVII) “A atividade do trabalho, compreendida como o metabolismo do homem com a natureza, visa a subsistência da vida de cada indivíduo”. Com isso é possível depreender que os feitos do trabalho são perecíveis e consumíveis o que exige atenção à realização satisfatória, na linha da justa medida sem carência e sem excesso, conforme bem advertiram os filósofos da Grécia Antiga, o que permite ao ser humano um status distinto dos outros animais sobretudo pelo ato de criar meios para a dimensão da feitura humana onde pelo engenho humano a sua arte protagoniza o artifício humano enquanto conjunto de coisas com significativa durabilidade o que configura, por assim dizer, uma infraestrutura usufruível, assim

A obra ou fabricação é a atividade que responde à condição humana da mundanidade, à dimensão da existência humana demandante de um mundo artificial de coisas duráveis, cuja permanência instaura, em contraposição ao tempo cíclico da vida biológica, uma temporalidade linear na qual se podem reconhecer vidas individuais, e não apenas a vida da espécie. (CORREIA, 2016, p. XXVIII-XXIX).

Neste caso, compreende-se que os feitos da obra são duráveis e destinados para o uso. Essa mundanidade construída pelo ser humano cria coisas e formata lugares tanto para a vida privada quanto para a vida pública. Dispostas essas condições elementares, então, está preparado o terreno para a cultura da ação. Cabe dizer que não existe uma ordem necessária entre trabalho, obra e ação. Todos, estamos implicados nessas condições que são independentes e interligadas uma a outra; com isso, estou dizendo que podem ser realizadas enquanto tais, mas não sem relação em algum momento de uma com as outras.

⁹ Metáfora assimilada do texto *Fides et ratios*, 2002, p. 05.

Considerando o exposto cabe destacar a leitura de Eduardo Jardim a respeito do que salienta ser a tese principal da obra *A Condição Humana* de Hannah Arendt quando diz “[...] O livro contém uma fenomenologia das atividades humanas do labor, do trabalho e da ação¹⁰. Sua tese principal é de que essas três atividades, mesmo interligadas, obedecem a critérios próprios, devendo, por isso, ser compreendidas cada uma em si mesma [...]” (Jardim, 2011, p. 19).

As atividades, obra e trabalho estão intrinsecamente ligadas à ação, contudo por serem independentes, para que a ação aconteça de forma plena, devem ser realizadas observando a justa medida para assim favorecer o exercício da ação. Pois, caso se sobressaia o trabalho e o consumo pelo consumo, a obra e o uso pelo uso, então a realização da ação estará ameaçada porque a pluralidade e a Terra estarão submetidas aos excessos e distúrbios decorrentes da exploração demasiada do trabalho e da obra.

Com vistas a garantir a pluralidade, o direito de todos terem direitos, e preservar o Planeta Terra da exploração exagerada, a ação figura como a condição humana por excelência para engendrar eventos por um mundo comum sustentável e construir o entendimento necessário sobre o que interessa ao bem comum.

A ação tende a realização da dignidade da política e a política é a atividade da vida pública e plural que ocorre quando da relação entre humanos. Por sua vez, Adriano Correia chama atenção para as correspondências da ação com a pluralidade e a capacidade de iniciar eventos no mundo, ao que diz:

A ação é a atividade que corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que a Terra e o mundo são habitados não pelo homem, mas por homens e mulheres portadores de uma singularidade única – iguais enquanto humanos, mas radicalmente distintos e irrepetíveis, de modo que a pluralidade humana, mais que a infinita diversidade de todos os entes, é a “paradoxal pluralidade de seres únicos” [...] A ação corresponde à capacidade humana de desencadear o novo, e o espaço adequado à sua manifestação, do qual ela depende para adquirir realidade, é o domínio público. (CORREIA, 2016, p. XXXII-XXXIII)

Assim, podemos identificar a extensão e o alcance da ação, enquanto uma condição humana, para a construção do espaço público onde os seres humanos no exercício da

¹⁰ A 13 edição brasileira de *A Condição Humana* de Hannah Arendt traz uma nota à revisão técnica onde justifica a tradução de *work* por *obra* ao invés de labor. A despeito da controvérsia em relação a essa tradução atualmente é comum nos trabalhos em língua portuguesa a opção ser por obra, trabalho e ação ao invés de labor, trabalho e ação.

liberdade¹¹ e na experiência da pluralidade conforma sempre a potencialidade de começar e por assim dizer, renovar a vida do mundo.

Portanto, a condição humana relativa ao trabalho, à obra e à ação constituem modos da vida *ativa* que Hannah Arendt compreende fenomenologicamente como “[...] não apenas aquela em que a maioria dos homens está engajada, mas ainda aquela de que nenhum homem pode escapar completamente”. (2005, p. 176), ou seja, trata-se de uma condição propriamente humana e justamente, por isso, precisa ser educada.

1.3.3 A condição da ação

A condição da ação consiste na liberdade, na pluralidade e no espaço público onde acontece a vida política. Sem o espaço público, comum para o encontro da pluralidade e construção do entendimento, os homens seriam demasiado animais. Daí a pertinência do espaço público para o encontro da pluralidade dado que

A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens [...] corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo [...] essa condição humana é especificamente a condição [...] de toda a vida política. (ARENDT, 2016, p. 9).

Por isso, a ação se realiza política porque a política compreende a liberdade sem a qual a ação é impossível, porque a política não pode existir sem a pluralidade humana e porque sem espaço público não há liberdade e sem liberdade, a pluralidade é silenciada e desconstruída, ao passo da ação configurar a condição humana mais elevada e necessária para a vida humana e para a preservação da Terra, a casa comum. Neste sentido, Hannah Arendt salienta “Quando enumerei as principais atividades humanas – Trabalho-Obra-Ação – era óbvio que a ação ocupava a posição mais elevada. Na medida em que a ação está ligada à esfera política da vida humana [...]” (Arendt, 2005, p. 177).

Ora, sendo a condição da ação a pluralidade, a ação não pode ser realizada senão entre os homens, ou seja, na diferença entre iguais, ao passo que, a pluralidade se configura condição da ação porque é justamente nela que os seres humanos pela ação e pelo discurso se mostram quem são e ao mesmo tempo, efetivam o espaço público “cuja origem se deve unicamente ao agir e ao falar dos homens diretamente uns com os outros” (Arendt, 2016, p.

¹¹ Cf. LAFER, Celso (2018, p. 89-90) “Liberdade, para Hannah Arendt, é a liberdade antiga, relacionada com a polis grega. Significa liberdade para participar, democraticamente, do espaço público da palavra e da ação. A liberdade, nessa acepção, e a política surgem do diálogo plural, que aparece quando existe esse espaço público que permite a palavra viva e a ação vivida, numa unidade criativa e criadora”.

226), de modo que não é possível ação no isolamento e uma vez realizada a ação não pode ser revertida ou controlada dado à potencialidade de se desdobrar em cadeia por todas as direções e por quanto durar a existência humana na Terra.

A compreensão de ação por Arendt tem algumas características que de alguma forma exige uma crença, não uma crença sobre-humana, mas uma crença propriamente humana, uma crença na política, o que pode ser dito como esperança na humanidade.

A esperança no agir conjunto dos homens não conforma certezas, por isso se constitui imprevisível e, ainda, não pode ser desfeito o que seria assombroso caso não houvesse solução mesmo que paliativa como a capacidade de perdoar e prometer.¹² Perdoar no contexto da ação não é um ato de misericórdia ou fraqueza, trata-se de conciliar ou mesmo reconciliar mediante os constrangimentos não previstos. E, prometer significa assumir compromisso diante dos outros e, sobretudo, consigo mesmo de cumprir a promessa.

Por último, a ação sendo própria das relações humanas e o ser humano tendo a potencialidade de engendrar atos e coisas, sobretudo imprevistas, não pode negligenciar os sinais da contingência (da ação) visto que pode ou não precipitar acontecimentos. E uma vez iniciados, os acontecimentos são caracterizados pela imprevisibilidade, irreversibilidade e incontrolabilidade. Por isso, não pode ser negligenciado o fato de não podermos prever os desdobramentos possíveis de uma ação, bem como o fato da ação não poder ser desfeita, uma vez a ação engendrada não mais pode ser reiniciada.

Destarte, a ação enquanto condição humana não é algo realizado, mas algo em realização entre os homens enquanto reunidos, pois é a reunião de seres humanos que instaura o espaço público e viabiliza a pluralidade. Assim, compreender a educação como espaço pré-político, aquele espaço que deve “preparar” para a vida no mundo implica a todos os atores da educação uma responsabilidade pelo mundo e com os outros de forma a cumprir a tarefa que compõem o horizonte para onde deve mirar os olhos de um projeto de educação: à tarefa de formar para o exercício do agir (e do pensar) para preservar e renovar o mundo.

1.3.4 A condição humana do pensar

Para além da condição humana do agir, outra condição humana por excelência é a do pensar. Em *A Vida do Espírito* Hannah Arendt concebe a tríade da condição humana interior onde sua reflexão compreende o pensar, o querer e o julgar. A última parte do livro não chegou a ser escrita porque Arendt não teve oportunidade de continuar, foi acometida por um

¹² Cf. ARENDT, 2016, p. 293.

infarto fulminante quando entre amigos. Em todo caso, suas anotações, cursos e palestras relativas à questão do julgar foram recolhidas e organizadas para compor a parte sobre o julgar, o que permite, mesmo com fortes limitações, uma visão de conjunto dessa tríade da condição espiritual do ser humano.

A respeito da relação entre pensar, querer e julgar Arendt pontua: “Pensar, querer e julgar são três atividades espirituais básicas. Não podem ser derivadas umas das outras e, embora tenham certas características comuns, não podem ser reduzidas a um denominador comum.” (Arendt, 2014, p. 87).

Com esse destaque, fica claro que a atividade de pensar bem como querer e julgar são independentes uma da outra, porém constitutivas da vida do espírito. Desta maneira, “[...] toda atividade espiritual repousa na faculdade de tornar presente para o espírito aquilo que se encontra ausente dos sentidos” (Jardim, 2011, p. 127).

Assim, o pensar, por seu turno, além da autonomia que lhe é peculiar tem por fim o próprio exercício de pensamento como atividade característica da condição de ser humano. Negar essa condição é o mesmo que negar a submissão dos fatos ao escrutínio do pensar e é justamente aí que mora o perigo porque a irreflexão tem potencial para despertar os monstros que todos nós temos ocultos por nossas etiquetas.

Por isso, neste texto, nos ateremos à questão do pensar como uma das asas do pensamento de Arendt, coisa que nos possibilitará empreender o voo da compreensão do pensar e com isso problematizar o ensino de filosofia na educação básica como possibilidade de formação para o pensar, o que eventualmente pode vir a favorecer o agir.

1.3.4.1 A atividade de pensar

O pensar, segundo Hannah Arendt, é uma atividade com características não sensíveis e que opera apartado da contingência do mundo, mas, em relação com os acontecimentos do mundo. A atividade de pensar os acontecimentos permite em alguma medida conferir sentido e compreender o já experienciado. Para tanto, essa atividade por mais que seja inerente ao ser humano precisa ser ativada, pois para acontecer depende do ser humano parar para exercitar o pensar e tal exercício pode ser interrompido, mas jamais finalizado. Esse exercício pode eventualmente aparecer, mas não faz parte da sua realização. Pois, conforme Arendt, (2014, p. 80), “A atividade do pensamento, ao contrário, não deixa nada de tangível em seu rastro, e, portanto, a necessidade de pensar não pode nunca ser exaurida pelos insights dos “homens sábios.”

Assim, Arendt chama atenção para um fato: a atividade de pensar não é coisa de alguns, mas se trata de uma coisa acessível para todos porque é próprio da condição humana, bastando a atitude de parar para pensar seriamente sobre qualquer fenômeno, preferencialmente, àqueles que dizem respeito à vida do mundo.

Dada à natureza reflexiva da atividade de pensar¹³ o exercício de pensamento pode causar insegurança inicial, mas na medida em que o exercício do pensar for acontecendo e ficar claro que o ponto de partida é o destino de todo o exercício de pensamento, a saber: o pensar, então a reflexão que pode causar certa insegurança pelo que ela pode desvelar, logo passa a configurar a segurança do encontro consigo mesmo sem as demandas dos sentidos ao passo que “o estar-a-sós [...] torna possível a experiência do pensamento” (Jardim, 2011, p. 124).

Considerando o pensamento enquanto linguagem e discurso, o seu exercício, depende muito da atitude de pensamento de cada ser humano. Pois, pensamos o que temos condições de pensar e todos têm condição de pensar qualquer coisa sobre qualquer coisa conforme as experiências e possibilidades de exercício de pensamento ao longo da vida. Contudo, é totalmente possível passar uma vida inteira sem pensar e mesmo ignorar a situação limite que é estar vivo. Assim sendo, o ensino de filosofia se faz espaço e tempo oportuno para provocar a atividade de pensar. Visto que “O empenho na atividade de pensar envolve a suspensão de todas as demais atividades por meio das quais os homens, por um lado, lidam com o mundo e, por outro, interagem entre si.” (Jardim, 2011, p. 116).

Esse afastamento das circunstâncias objetivas do mundo ocorre pelo curioso acontecimento da dessensorialização operado pela capacidade mental de lidar com imagens oriundas das experiências, o que Arendt chama de imaginação, ao que diz “a capacidade para transformar objetos sensíveis em imagens é chamada “imaginação”. Sem essa faculdade, que torna presente o que está ausente em uma forma dessensorializada, não se processa nenhum pensamento; e seria impossível haver qualquer série de pensamento.” (Arendt, 2014, p. 104).

Assim sendo, o pensar, além de ocorrer de forma discursiva, também, dá-se como uma forma imagética, ao passo que, a metáfora configura melhor forma de comunicar o pensar porque tanto consiste na forma discursiva quanto na forma imagética. Sobre essa questão Celso Lafer destaca o que Arendt disse sobre Walter Benjamin¹⁴, “[...] o conceito abstrato de razão (Vernunft) é reconduzido à sua origem pelo verbo “perceber” (vernehmen) por meio da

¹³ Cf. ARENDT, Hannah. 2014, p. 93.

¹⁴ Cf. ARENDT, 2014, p. 123.

metáfora, cujo sentido original – metapherein – é o de transportar. A metáfora torna visível o invisível [...]”. (2018, p. 179).

De fato, como a metáfora conforma essa arte de dá visibilidade ao pensamento trata-se da forma mais afim ao pensamento e por isso tem grande potencial para constar como recurso metodológico para o ensino de filosofia no nível médio. Ademais, diz Hannah Arendt “O discurso metafórico conceitual é, de fato, adequado para a atividade do pensamento, para as operações do nosso espírito [...]” (2014, p. 48) o que nos aduz considerar a metáfora como a coroa da moeda que tem por face o conceito. Haja vista

O pensamento, e a linguagem conceitual que o acompanha, necessita – à medida que ocorre em e é pronunciado por um ser que se sente em casa no mundo das aparências – de metáforas que lhe possibilitem preencher a lacuna entre um mundo dado à experiência sensorial e um domínio onde tais apreensões imediatas de evidência não podem existir. (ARENDT, 2014, p. 49).

Esse necessitar de metáforas está ligado à necessidade iminente do ser humano por compreender a vida do mundo, ao passo que, o pensar quando compreende, confere sentido às experiências o que só é possível porque o ser humano em sua singularidade figura como o portador da mais sofisticada manifestação de existência, o pensamento.

Por último, as metáforas enquanto lidar mental por imagens e situações possibilita com maior poder de sensibilização constituir um simulacro de evento, e assim, considerar as consequências humanas e humanitárias das decisões que tomamos ao longo da vida.

1.3.4.2 A promessa do pensar

Ao longo da vida, nós, seres humanos temos tantas atividades práticas em nosso dia a dia que a atividade de pensar finda em alguma medida negligenciada. O pensar como atividade que não visa um fim fora de si e exige esforço para seu exercício precisa ser tomado como remédio para prevenir, tanto quanto possível, a emergência do mal.

Por mais que o pensar tenha seu fim em si mesmo, Arendt percebe que em alguma circunstância o pensar pode funcionar como um freio de mão impedindo o homem de seguir rumo ao abismo que é o caminho inevitável para quem procede sem refletir. Pois, sem o exercício do pensar, a mentalidade do ser humano tende a ser tão errante quanto intolerante, coercitiva e autodestruidora. Todavia, o pensar deslocado da vida do mundo pouco ou nada contribuirá para compreensão do que está acontecendo e de quem sou no que está acontecendo.

Assim, o ponto de partida para o ser humano se pensar, pensar sua relação com os outros e sua estada transitória no mundo é antes de tudo sua mundivivência, ou seja, suas experiências de vida no mundo. Pois, nenhum pensamento pode ser completamente deslocado da experiência, mas, na medida em que antecede o pensar, o possibilita, até porque ‘o objeto do nosso pensamento é a experiência’.¹⁵

Ademais, “A experiência extraordinária do pensar não promove um distanciamento da realidade, mas constitui uma alteração da maneira de se relacionar com ela” (Jardim, 2016, p. 130). Trata-se de um estágio tipicamente humano a experiência de pensar. Esse estágio da experiência humana é como uma tarrafa¹⁶. A tarrafa da linguagem que busca no rio simbólico da existência o sentido para a mundivivência.

Deste modo, o pensar acontece como procura de sentido, de compreensão e se dá por reflexão discursiva e metafórica. Haja vista que “todo ser humano tem necessidade de pensar, não de pensar abstratamente [...] mas apenas de pensar enquanto está vivo [...]” (Arendt, 2010, p. 124).

Esse pensar enquanto está vivo consiste em ter consciência do pensamento pensando. Por exemplo, quando nos impomos pensar sobre o nada é sobre algo indeterminado que estamos pensando, e ter consciência do pensamento pensando nos possibilita conferir certo sentido ao evento-pensamento. Pois, a partir dos sinais da experiência conformam-se os elementos para a construção do raciocínio com vistas à compreensão do sentido do evento-pensamento.

Considerando o exposto depreende-se que o pensar só tem sentido quando faz sentido, isto é, quando confere sentido as experiências. Assim, pensar é o exercício do pensamento sobre si mesmo, por isso a forma do pensamento será sempre um “resultado”, um modo de narrativa em detrimento da atividade em si mesma do pensar. Além disso, a forma do pensamento tem relação com o plano de pensamento compartilhado pelo indivíduo, o que geralmente tende a funcionar como uma dificuldade para o livre exercício do pensar. Visto que o pensar tende a operar por princípios, mas não costuma se ater a princípios e tende a ir ao ato do pensar. Contudo, a dificuldade de ir ao ato do pensar é o mundo de tarefas que precisamos realizar para tornar as condições de vida, a melhor possível. Por isso, dadas as dificuldades presentes para a atividade de pensar, por quase não termos as condições para o

¹⁵ Cf. ARENDT, 2010, p. 130.

¹⁶ Instrumento de pesca que se lança à mão de modo a abrir por completo graças a chumbada que conforma em suas extremidades que a faz descer até o fundo do rio com objetivo de pescar peixes.

exercício do pensar seja pelas demandas do trabalho, ou seja, pelas demandas do fazer e dos afazeres, as aulas em geral, e em particular, a aula de filosofia deve ser espaço de parar para exercitar o pensar, o momento do pare e pense.

2 O ENSINO DE FILOSOFIA ENTRE A VIDA ATIVA E A VIDA CONTEMPLATIVA

A expressão *vita activa*, compreendendo todas as atividades humanas e definida do ponto de vista da absoluta quietude da contemplação, corresponde, portanto, mais estritamente à *askholia* grega (“inquietação”), com a qual Aristóteles designava toda atividade, que ao *bios politikos* grego. (HANNAH ARENDT).¹⁷

Em Hannah Arendt a vida ativa corresponde às atividades humanas práticas com destaque para as principais que são a atividade do trabalho, da obra e da ação. E, conforme a passagem supracitada salienta, ao comparar com a quietude uma característica do modo de vida contemplativo, evidencia-se que as atividades humanas correspondem ao modo de vida ativo. Assim, a vida humana conforma como necessidade de realização existencial por um lado a “inquietação” e por outro a quietude.

A atividade tem sua máxima expressão na ação enquanto a quietude tem sua singularidade no pensar ao passo que os seres humanos são qualificados, sobretudo, por essas dimensões de cada modo de vida. Destarte, destacaremos a seguir a ação e o pensar como signos de modos de vida ora independentes, ora interdependentes.

A ação, ligada à vida ativa, e o pensar, ligado à vida contemplativa, são fenômenos próprios dos seres humanos, características, por assim dizer, que conferem o status de humanidade à nossa distinta espécie. A ação e o pensar por serem distintos comportam entre si como que uma “lacuna”, lacuna essa onde o ser humano precisa intercalar suas experiências ora de ação, ora de pensar, para evitar vícios tanto na ação quanto no pensar. Pois, agir, agir e agir sem pensar sobre a ação tende implicar perda de sentido da ação e pensar, pensar e não agir indica falta de compreensão do sentido da ação.

O ser humano tem capacidade e tendência para ora agir e pensar sobre a experiência da ação, ora pensar e agir a partir da experiência do pensar, sendo esta última excepcional pelo fato do pensar não poder compreender o alcance e extensão de uma ação que ainda não fora efetivada, sendo comum, todavia, pensar algumas possibilidades e como a ação não é um fenômeno individual, tal como é o pensar, está sempre sujeita às intervenções de outros ao passo que seu efeito repercute na história de forma que escapa ao pensar porque é imprevisível, incontrolável e irreversível. Assim sendo, cabe destacar que a primeira precisa ser compreendida como “protocolo” de repensamento, como um modo de proceder diário.

¹⁷ Cf. Entre o passado e o futuro, 2016, p. 18.

Isto é, sempre parar para pensar e repensar sobre os atos realizados, problematizar os motivos da ação, em uma pergunta: por que faço o que faço? Por óbvio, desse modo, não se elimina a possibilidade de errar, mas oportuniza-se a chance de reconsiderar o curso das novas ações. Assim, mesmo sendo distintas, a condição humana ativa e contemplativa podem se relacionar e em nenhum momento são irreconciliáveis, ao contrário, na distinção tendem a complementarem-se, seja a ação alimentando o pensar, seja o pensar conferindo sentido à ação. Ademais, conforme Arendt pontua em seu ensaio *Trabalho, obra e ação* é possível passar a vida sem a devida experiência da vida contemplativa. Mas, não é possível passar a vida sem a experiência da vida ativa, ao que diz

[...] que seja bastante possível para os seres humanos passar pela vida sem jamais se entregarem à contemplação, ao passo que, por outro lado, ninguém pode permanecer em estado contemplativo durante toda sua vida. Em outras palavras, a vida ativa é não apenas aquela em que a maioria dos homens está engajada, mas ainda aquela de que nenhum pode escapar completamente. (ARENDT, 2005, p. 176).

Neste sentido, Arendt nos possibilita compreender que a condição humana em suas várias faces tem em dois modos de vida predominantes a experiência existencial dos seres humanos. As principais características quanto ao o modo de vida ativo constitui-se basicamente pelas atividades do trabalho, da obra e da ação, enquanto o modo de vida contemplativo constitui-se basicamente pelas atividades espirituais do pensar, do querer e do julgar. Para usar uma imagem, é como se a experiência humana tivesse como pernas e pés, o modo de vida ativa e o modo de vida contemplativa, de modo que mesmo sendo distintos precisam se suceder para a experiência humana caminhar na sempre presente necessidade de construir sentido para a mundivivência.

Assim sendo, Hannah Arendt emenda sobre a relação dos respectivos modos de vida afirmando

[...] é próprio da condição humana que a contemplação permaneça dependente de todos os tipos de atividade – ela depende do trabalho para produzir tudo o que é necessário para manter vivo o organismo humano, depende da fabricação para criar tudo o que é preciso para abrigar o corpo humano e necessita da ação para organizar a vida em comum dos muitos seres humanos, de tal modo que a paz, a condição para a quietude da contemplação, esteja assegurada. (ARENDT, 2005, p. 176).

Por outras palavras, a vida contemplativa depende da realização da vida ativa e o sentido da vida ativa depende do exercício da vida contemplativa.

Destarte, considerando a condição humana em sua dupla face, a face ativa e a face contemplativa, faz-se pertinente refletir sobre o pensamento de Hannah Arendt quando lança luz ao que mais nos qualifica como humanos, a saber sobre a condição humana. A propósito, a existência humana pode até ser parecida com a existência de outros animais e outras formas de vida no Planeta Terra, mas não é igual, justamente por sua condição no mundo. Entre as inúmeras condições humanas tais como a de trabalho, a de obra, a de pluralidade etc. duas se destacam pela singularidade de suas ocorrências (1) a condição humana de ação, a mais humana da vida ativa e (2) a condição humana de pensar, a mais humana da vida contemplativa.

Desta forma, problematizar a vida ativa e a vida contemplativa no pensamento de Hannah Arendt consiste em problematizar a condição humana em seu plano visível e em seu plano invisível, onde por um lado as atividades do trabalho e da obra concorrem para bens tangíveis, condições necessárias para agir e a ação concorre para atitudes diante do mundo e comportamentos políticos, visíveis pela aparição pública, e, por outro lado as atividades do pensar, do querer e do julgar concorrem para bens intangíveis, mas com capacidade para repercutir na aparência do mundo seja pela estruturação do pensar, do querer e do julgar onde a particularidade dessas dimensões podem interagir para vitalizar a vida do espírito e conferir sentido às experiências humanas, seja pela reestruturação do pensar, do querer e do julgar o que demanda uma certa ordem de compreensão da mundivivência, visto o “poder” do pensar em relação ao querer e, principalmente, em relação ao julgar de modo que a atividade de pensar figura como a própria vida do espírito entre outras coisas pelo seu caráter de fiel da balança.

A importância de pautar a condição humana está em poder reivindicar uma tal responsabilidade pelo mundo que oportunize compreensão sobre o papel da ação e o papel do pensar dado que a ação não pode ser privada de sentido e o pensamento não pode ser privado de realidade. A experiência existencial e sua manifestação cotidiana precisam ter sentido o que demanda um pensar sobre e, por seu turno, o pensar tem na realidade, isto é, na experiência do que é possível perceber o “trampolim” para a atividade de pensar de modo que tanto a ação quanto o pensar lidem com a mundivivência.

Neste sentido, a educação no âmbito escolar cumpre a tarefa de mostrar como é o mundo, visto “que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (Arendt, 2016, p. 246) e nesse processo o ensino de filosofia no nível médio cumpre imprescindível tarefa, a de engendrar exercícios de pensamento com vistas à

formação para o desenvolvimento da autonomia para o pensar, atualizar a compreensão racional e à responsabilidade para ação com vistas a preservar o mundo e renová-lo para ser um mundo melhor para a geração de plantão e para as futuras gerações,¹⁸ trata-se de uma educação para responsabilidade com o mundo de maneira que a responsabilidade figura no pensamento de Hannah Arendt como condição para se tomar parte da educação.¹⁹

Com isso, expor-se-á para além da relação entre vida ativa e vida contemplativa, a tarefa do ensino de filosofia no nível médio em relação à dimensão ativa e a dimensão contemplativa da condição humana, para tanto, faz-se importante pontuar a questão em que consiste a tarefa do ensino de filosofia no nível médio e suas características.

2. 1 A função do ensino de filosofia

A atividade filosófica é expressão da magnanimidade do engenho humano, trata-se de uma atividade marcadamente racional que tem por escopo compreender os fenômenos em sua manifestação imanente e no seu alcance transcendente. Se é possível dizer em que consiste a tarefa da atividade filosófica então, pode-se dizer que, consiste em compreender os fenômenos ora pensando a experiência, ora experienciando o pensar. Contudo, antes mesmo do surgimento da filosofia os seres humanos já construíam suas compreensões ao passo que compreender não é um resultado exclusivo da filosofia, mas do raciocínio e pode acontecer em formas múltiplas. Assim sendo, o que significa dizer: a tarefa da filosofia consiste em compreender?

O tipo de compreensão decorrente da filosofia tem por características (1) inteligibilidade, (2) discursividade crítica, (3) abertura de questão, (4) repensamento. Por óbvio, a filosofia enquanto campo do conhecimento humano tem um número de outras características. Mas, as quatro características destacadas em alguma medida dão conta de certo entendimento sobre a atividade filosófica e sua potencial ensinabilidade, o que possibilitará emendar a reflexão em relação à tríade da vida ativa e à tríade da vida contemplativa.

Em qualquer campo de conhecimento é possível identificar os elementos supracitados como partes da empresa de compreensão, mas é na atividade filosófica que esses elementos possibilitam pensar a experiência e a experiência de pensar, porque constituem condição de pensamento autônomo e crítico com fito de provocar compreensão mais rigorosa possível do ponto de vista da inteligibilidade dos fenômenos.

¹⁸ Cf. ARENDT, 2016, p. 243.

¹⁹ Idem, p. 239.

Cabe salientar que a atividade filosófica em sua especificidade tem seu grau de complexidade e conforma entre outras características inteligibilidade, discursividade crítica, abertura de questão e repensamento como partes integradas de movimento reflexivo que não busca esgotar um problema, nem submetê-lo pela persuasão à crença ou a comprovação de dado fenômeno, antes e sobretudo, procura compreender e permanentemente atualizar a compreensão sobre dado fenômeno.

Assim, a inteligibilidade enquanto qualidade do que pode ser compreendido se destaca porque tudo que está para a experiência humana está suscetível para o pensamento, isto é, tudo que pode ser experimentado, pode ser perscrutado e pode ser compreendido pelo pensar de modo que não há exemplo de compreensibilidade completamente desvinculado da experiência e não há possibilidade de compreensão sem o exercício do pensar, essa atividade marcadamente abstrata.

Por seu turno, a discursividade crítica constitui a atividade filosófica pela natureza abstrata da filosofia que mesmo podendo manifestar-se por uma prática de vida, uma imagem etc., é no discurso, nas palavras racionalizadas que melhor comunica o empreendimento de uma ordem discursiva. Tal ordem discursiva problematiza porque deseja compreender, critica porque implica a capacidade de exame rigoroso da problemática; ao passo que procura questionar o que aparentemente está resolvido ou o que aparentemente não permite resolução e neste sentido, a discursividade crítica enquanto ordem crítica do discurso procura compreender parcialmente a forma como o fenômeno aparece em cada tempo e espaço histórico-cultural.

Por sua vez, a abertura de questão figura como marca de procedimento socrático, o reconhecimento da própria ignorância para Sócrates era como um mobilizador para o engajamento na busca da compreensão do problema em pauta e neste sentido, assim como o procedimento socrático conduzia à aporia; a abertura de questão conduz para a importância e necessidade de repensar para melhor compreender. No intento de melhor compreender, uma resposta, a leitura do problema não deve encerrar a questão, mas apresentar uma leitura ou até algumas leituras sobre o problema.

Assim, essa característica muito interessante a de abertura de questão é basicamente para a leitura que se propõe, porque o filosofar definitivamente não objetiva fechar questão, apresentar respostas definitivas ou ainda propor provas cabais sobre um ou outro problema, antes busca compreender sabendo que a compreensão é histórico-cultural de modo que o mesmo problema pode ter um número tal de pensamentos numa mesma época e mais

comumente em épocas distintas, isso faz com que o filosofar seja particularmente distinto, pois em todos os outros campos de conhecimento, em todos os outros planos de pensamento o propósito consiste em resolver e fechar questão, por isso, a atividade filosófica resguarda a responsabilidade em pensar e repensar as questões do interesse humano sejam as grandes questões, sejam as questões mais imediatas.

E, o repensamento, por seu turno, qualifica a atividade filosófica na medida em que oportuniza a atualização da compreensão e configura a experiência de pensar como um repensar para melhor entender, melhor dizer e melhor compreender a experiência da leitura do pensamento e da mesma sorte a leitura da experiência do pensar. O repensar permite reconsiderar o comportamento quando problematiza o que se está fazendo e suas consequências humanitárias prevenindo dessa maneira a recorrência de ações prejudiciais à dignidade humana em suas várias dimensões.

A atividade filosófica enquanto uma reflexão sobre as experiências humanas e sobre a mundivivência dá-se entre a vida ativa e a vida contemplativa de maneira que constitui um modo de pensamento que tem por meta a busca intransigente por compreensibilidade racional, ao passo que seu procedimento se faz particular por operar no campo da inteligibilidade, o que apresenta por discurso geralmente crítico sem o fito de encerrar questão, ao contrário, sempre que estabelece ponto de compreensão, novos pontos passam a ser reclamados pelo problema, o que provoca o repensar como recurso de “segurança” para a compreensibilidade do fenômeno-problema em questão.

2.2 A relação entre a vida ativa e a vida contemplativa

A relação entre a vida ativa e a vida contemplativa é de interdependência, basicamente uma depende da outra sendo que não é possível sustentar a vida sem a condição do trabalho, assim como não é possível conferir sentido às experiências sem a condição do pensar. Assim sendo, a vida ativa e a vida contemplativa são como faces da mesma moeda que é a condição humana, encontrar o meio termo entre esses modos de vida é o desafio para uma vida desejável.

A vida ativa abordada em sua tríade trabalho, obra e ação o que dá conta, conforme o pensamento de Hannah Arendt, da condição de sobrevivência, da condição de fabricação e da condição de vida comum constituindo assim um modo de vida prático.

O trabalho enquanto toda prática para atender as demandas fisiológicas mais imediatas do ser humano como alimentar-se, hidratar-se, cuidar-se para manter o organismo em bom

funcionamento é realizado por todos os seres humanos desde o primeiro nascimento, por exemplo, quando os recém-nascidos mamam com certa desenvoltura vê-se aí a execução da dimensão do trabalho. “A condição do trabalho é a própria vida” (Arendt, 2016, p. 9). Essa condição precisa ser realizada em todos os dias, a segurança de poder realizar sem dispendar de muito tempo possibilita a marcha do desenvolvimento humano na medida em que outras dimensões também serão realizadas.

A fabricação é a manifestação construtiva do engenho humano, é a condição humana de construir bens simbólicos e duráveis, é pela fabricação ou obra que o ser humano constrói a estrutura artificial do mundo humano, os espaços e os objetos dos espaços forjando assim um mundo adaptado para suas necessidades de abrigo, reuniões, convivência e manifestação da arte de bens duráveis para um tempo depois de seus usufrutuários de modo a serem legados para as gerações sempre renovadas. Essa dimensão da condição humana é importante porque associada ao trabalho permite as circunstâncias para o engajamento na condição humana da ação, posto que para fazer política as questões materiais precisam estar “resolvidas” para que haja tempo livre, do contrário, ao invés de agir para preservar o mundo e renová-lo como casa comum a tendência será no sentido de resolver as questões materiais de necessidade individual e não coletiva consumindo parte determinante do tempo livre que deveria ser dispensado para conferir dignidade à política.

Em outras palavras, uma pessoa que tem muitas carências materiais e se ocupa em geral para resolvê-las não tem como atuar de forma integral na política porque seu primeiro movimento será de resolver sua necessidade, o que não significa dizer que essa pessoa não possa vir participar integralmente da vida política, caso se livre das carências materiais. Seja como for a ideia, é que mesmo sendo independentes, a fabricação e a ação só podem acontecer na medida em que o trabalho for realizado.

A propósito, a mundivivência na vida ativa reclama em grande medida a obra. Assim, “A condição humana da obra é a mundanidade” (Arendt, 2016, p. 9). É o mundo das coisas feitas pelos seres humanos, a construção de um espaço de referências na passagem pela casa de trânsito comum, a Terra, onde jamais a mesma pessoa poderá nascer novamente, pois, a natalidade não possibilita reedição de gente, sempre traz gente nova que nunca viveu e jamais voltará a viver²⁰, daí a responsabilidade pelo mundo ser uma constante na formação humana para o segundo nascimento, o nascimento que pode salvar o mundo de ser destruído. O nascimento para a vida pública decorrente de ação entre os seres humanos.

²⁰ Cf. Hannah Arendt, 2016, p. 10.

A condição humana de ação que ao contrário da condição de trabalho que tem efeito imediato e passageiro, ao contrário da obra que tem o signo da durabilidade e pode perdurar no mundo por muito tempo, a ação é a condição humana que tem a potencialidade para preservar o mundo e renová-lo tendo por seus efeitos a repercussão infindável na história humana do mundo.

Essa extensão e alcance do agir torna a ação de máxima importância para a mundivivência bem como para a compreensão de preservar a quintessência humana, o Planeta Terra e o caráter mais distinto da vida, a dignidade humana – uma vez que “A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens” (Arendt, 2016, p. 9) conforma a capacidade de engendrar novos inícios. Trata-se de uma dimensão humana que carece dos outros para acontecer. Assim, a pluralidade humana é como o império da ação. É na ação que o ser humano pode se realizar como ser humano, ao passo que agir cumpre o papel de atualizar o mundo, podendo preservar ou destruir. Por isso, uma educação para responsabilidade com o mundo faz-se urgente em tempos onde a tradição é pouco ouvida e a autoridade pouco observada.

A vida contemplativa em sua tríade pensar, querer e julgar constituem a vida do espírito, um modo de vida de caráter abstrato. Essa parte da condição humana conforma temas como diria Arendt “espantosos”²¹ porque de uma ordem de experiência invisível e sem fim permanente, mas que tem a capacidade de conferir sentido às experiências aparentes na medida em que ocorre tendo como ponto de partida e como ponto de regresso a experiência cotidiana de mundivivência que geralmente chamamos realidade, o mundo como o percebemos e a forma como interagimos.

Das três atividades do modo de vida contemplativo, das atividades abstratas, a central, sem dúvida, é a de pensar. Pensar é efetivamente uma atividade diferente, sendo de ordem não prática, não visível, não sensível e rigorosamente discursiva e imagética, mas ligada a leis e métodos.

Discursiva por acontecer geralmente por discurso, pensamos em uma língua que confere forma, curso e sentido da atividade pensar em relação às experiências passadas e às possibilidades futuras. Imagética porque em muitos casos a língua não alcança nem a generalidade e tão pouco a particularidade de certas experiências, isto é, não consegue dizer com a precisão qualitativa pretendida, mas, também é uma forma de operar e comunicar o

²¹ Cf. Hannah Arendt, 2014, p. 17.

pensar, como é possível verificar entre o povo chinês onde “o pensamento em si não é discurso silencioso, mas sim um lidar mental com imagens” (Arendt, 2014, p.119). Em todo caso o uso de imagens é uma forma de operar o pensar de modo a ligá-lo às experiências imediatas e compartilhadas por uma comunidade. Entre as muitas formas de conceber o uso de imagens, uma forma relevante de imagem é a metáfora (o que trabalharemos com mais atenção no próximo capítulo) dado que usa a experiência imediata para conferir sentido à experiência de pensar (a experiência).

Ademais, o pensar está em potencialidade para todos os seres humanos e compete a cada um cuidar de atualizar; para atualizar o pensar faz-se necessário sair do casulo das falas prontas, faz-se necessário permitir-se lidar com a realidade, ou seja, pensar é compreender autonomamente, pensar com a própria cabeça e isso implica enfrentar os fatos sobretudo como estão dados. Desta forma a “[...] exigência de atenção do pensamento feita por todos os fatos e acontecimentos em virtude de sua mera existência”, (Arendt, 2014, p. 19), tende a fazer com que o pensador, o indivíduo em questão procure exercitar o pensar, a compreensão, a leitura do fenômeno-problema que está sempre carecendo de ser emendado posto às circunstâncias da intermitência do pensar. A intermitência do pensar é uma situação do pensamento que pode ser demorado, mas sempre é interrompido para as exigências da natureza fisiológicas ou por situação outra. Essa interrupção põe um fim ao momento do pensamento que pode ser retomado em outro momento e, assim por diante, coisa que permite a vantagem do repensar como recurso para atualizar o pensar.

Atualizar o pensar não necessariamente significa melhorá-lo, mas a tendência é essa na medida em que o indivíduo pensante reconsidera suas ações e seus próprios pensamentos tendo como referência suas experiências. Além disso, o pensar, enquanto capacidade comum aos seres humanos, precisa ser atualizado, posto que “[...] os homens têm uma inclinação, talvez uma necessidade, de pensar para além dos limites do conhecimento, de fazer dessa habilidade algo mais do que um instrumento para conhecer e agir.” (Arendt, 2014, p. 26).

Neste sentido, a experiência do pensar para além de uma habilidade e uma condição humana constitui o principal gerador de sentido da experiência humana no mundo porque não se restringe à questão do conhecimento ou da análise política. O pensar transcende os dados dos sentidos e instaura um espaço próprio onde ocorre sem a preocupação de um fim determinado e assim, busca compreender os acontecimentos e representações da mundivivência em seu âmbito imanente e em seu âmbito transcendente.

A questão do querer enquanto atividade do espírito conforma o problema da liberdade e até um conflito interno de negação onde a vontade figura como afirmação, considerando que toda afirmação de vontade ocorre para se impor a uma falta de vontade. Ao afirmar a vontade de fazer um discurso, por exemplo, está subjacente à falta de vontade de fazê-lo do contrário, simplesmente, o faria sem a necessidade de afirmação. Assim, a vontade se caracteriza pelo fato de que “[...] sempre quer *fazer* algo [...]” (Arendt, 2014, p. 298) e para tanto independe de qualquer outra faculdade a iniciativa é livre no sentido de ocorrer sem precisar passar pelo crivo seja do pensar, seja do julgar.

Em Hannah Arendt a questão da vontade é melhor tratada no segundo capítulo de *A vida do Espírito*, que a destaca como “[...] uma faculdade autônoma do espírito” (Arendt, 2014, p. 319) e nesse sentido figura, por assim dizer, como uma força do espírito capaz de mobilizar as outras atividades do espírito seja a de pensar, seja a de julgar e até as atividades da vida ativa dado sua completa liberdade. Essa liberdade concebida em termos de possibilidade de realização permite pensar a vontade como provocação de possibilidades onde qualquer deliberação executada poderia simplesmente não ter sido. É essa possibilidade que caracteriza a vontade como livre, ao passo que “Uma vontade que não é livre é uma contradição em termos”. (ARENDR, 2014, p. 275).

Assim, faz-se importante destacar a seguinte passagem no intento de pontuar a importância da faculdade da vontade no pensamento de Arendt. Neste sentido,

[...] o fio condutor do pensamento arendtiano é a idéia de que a Vontade enquanto faculdade autônoma do espírito é a única que possui não só o potencial, mas, também, o poder efetivo de induzir a ação humana rumo à realização do novo, pois a Vontade está irremediavelmente vinculada à idéia de liberdade [...]. (CARVALHO e AYRES, 2006, p. 239-240).

O destaque da vontade como faculdade autônoma do espírito confere um status à vontade jamais concebida entre os filósofos, Arendt recorre aos clássicos da filosofia e percebe que entre os filósofos gregos clássicos a faculdade da vontade praticamente passa despercebido. É Aristóteles quem fará menção para alguma coisa aproximada ao criar o termo *proairesis*²² para tratar da escolha deliberada, por isso, Arendt diz que *proairesis* é como a precursora da compreensão de vontade²³.

²² Conforme PETERS, F. C. *proairesis* significa escolha deliberada onde “Duas coisas devem notar-se acerca da escolha: é precisamente isto que leva as ações humanas ao reino da moralidade, e seguidamente, ao postular este

A vontade enquanto faculdade livre se destaca das atividade de pensar e julgar por não ter que obedecer critérios, sua emergência é sempre no sentido de fazer algo, justamente o que a torna distinta porque tem inclinação para a vida ativa na medida em que sua emergência mobiliza para alguma ação o que, por sua vez, requer as considerações do pensar e do julgar posto que mesmo sendo independentes, as faculdades se relacionam entre si de forma que o movimento da vida contemplativa para a vida ativa pode ter como mobilizador o querer, mas não acontece ao arrepio do pensar e do julgar. Em suma, a vontade figura no pensamento de Arendt como a atividade autônoma do espírito humano que não depende das leis do pensamento e não se enquadra ao papel moral do julgar.

A propósito do julgar em Hannah Arendt é importante destacar que a pesquisa e reflexão de Arendt sobre essa atividade do espírito não chegou a ser escrita por conta de seu súbito falecimento. Contudo, seus escritos para conferência sobre a filosofia política de Kant foram juntados como apêndice aos textos sobre o pensar e querer para compor a leitura mais completa possível de *A vida do espírito*.

Sobre a questão do julgar Arendt indica algumas pistas para compreender a relação do julgar com o pensar. Julgar enquanto atividade que faz uso do juízo a partir do pensamento, mas não preso ao pensamento, porque “O julgar atua ligando, comparando, os subsídios do pensar com a situação particular em questão” (Schio, 2011, p. 130), por exemplo, havendo um pensamento devidamente construído sobre economia onde fatos e fortes argumentos são apresentados para justificar que um determinado modelo é o melhor porque favorece a todos, então, faz-se necessário o juízo cotejar (coisa que a faculdade do pensar não faz) a realidade econômica das experiências do proposto modelo econômico. Assim, o juízo cumpre o papel de refletir a partir dos dados do pensamento e considerando os dados da experiência. Deste modo, o julgar figura mais como uma postura de entendimento ao invés de uma postura de deliberação ou definição. A deliberação nesse contexto pode proceder ao entendimento, mas não anteceder - coisa que provocaria no máximo uma ação impensada ou mesmo autômata.

Além do juízo ligado ao pensar, não é infrequente o juízo desligado do pensar, juízo sem reflexão, sem compreensão. Sobre isso, Schio argumenta

o julgar “determinante” pode funcionar de forma automática, e o “reflexivo” estar inoperante ou atrofiado, mesmo assim, o mundo externo, ao circundar o ser humano,

acto voluntário [...] Aristóteles deslocou as discussões da moralidade da área da inteligência [...] para a da vontade”. (1983, p. 195).

²³ Cf. ARENDT, 2014, p. 322.

o “chama” constantemente a uma espécie de “resposta” ao que ocorre [...] É necessário manter o pensamento e o julgamento sempre ativos [...]. (SCHIO, 2011, p. 134).

É possível identificar na passagem supracitada que o juízo quando opera desligado do pensar, isto é, sem a preparação reflexiva, ainda assim é chamado a pensar posto que não opera desligado da realidade, do que acontece ao passo que se faz necessário escapar dos automatismos para proceder o julgar reflexivo, a construção do entendimento de dado fenômeno.

Pois, o julgar opera pela capacidade da imaginação de acessar e fazer presente as experiências como objetos imagéticos de sentido particular, por isso, o julgar mesmo sendo autônomo não pode ocorrer adequadamente ao arrepio do pensar. Neste sentido, Arendt indica uma ideia de julgar a partir de suas leituras sobre o pensamento de Kant no que diz

Há duas operações do espírito no juízo. Há a operação da imaginação, em que são julgados objetos não mais presentes [...] Essa operação da imaginação prepara o objeto para a “operação de reflexão”²⁴. E essa segunda operação - a operação da reflexão - é a verdadeira atividade de julgar alguma coisa. (ARENDT, 1993, p.88).

Assim, para Arendt, julgar consiste na operação da reflexão, em análise dos dados acessados pela memória e, no que Arendt destaca do pensamento de Kant, no pensar alargado.

Possibilitado pela imaginação, o pensar alargado considera tanto quanto possível a pluralidade de perspectivas, para tanto

O “alargamento do espírito” [...] é alcançado “ao compararmos nosso juízo com o juízo possível dos outros, e não com seu juízo real; e ao nos colocarmos no lugar de qualquer outro homem” [...] Pensar com a mentalidade alargada - isso significa treinar nossa imaginação a visitar... (ARENDT, 2014, p. 513).

Tal comparação acontece pela capacidade da imaginação de tornar os dados dos sentidos já passados, argumentos possíveis e panoramas prováveis em dados do espírito no presente, tendo em conta eventuais juízos e enquanto mais possibilidades de juízos forem consideradas, mas apropriado tende ser o juízo particular. Por isso, Arendt justifica a dificuldade de considerar o juízo como faculdade de arbitrar em casos particulares sendo que “a dificuldade principal no juízo é ser “a faculdade de julgar o particular”; mas *pensar*

²⁴ Cf. ARENDT, 2014, p. 522-523.

significa generalizar; portanto, trata-se da faculdade que misteriosamente combina o particular e o geral.” (Arendt, 2014, p. 528).

Assim, julgar, figura no pensamento de Arendt como a faculdade que não prescinde do pensar, posto que o pensar reflexivo prepara as condições para o julgar de modo que o julgar aprecia o pensar para orientar certo entendimento, sendo o julgar distinto do pensar e tendo em vista a dinâmica e atualização do pensar, também, o juízo precisa ser apreciado para evitar entendimento e ações indesejáveis e inaceitáveis do ponto de vista das consequências humanas do juízo e de uma eventual ação orientada pelo juízo.

Cabe ressaltar que o juízo não implica ação, mas em última instância pode eventualmente orientá-la, visto que se o juízo tem algum fim, esse fim é a promoção de algum entendimento. Neste ponto, ao contrário de Kant, Arendt qualifica o julgar atribuindo-lhe, por assim dizer, caráter moral quando salienta as “‘proposições morais’ da faculdade de julgar” (Arendt, 1993, p. 17).

Neste sentido o julgar em Arendt ganha uma função decisória que pode, sem garantias, orientar a ação. Tal função consiste, segundo Schio ao comentar sobre o mal banal, em

[...] como distinguir o bem do mal, ou o acerto e o errado. E essa é tarefa do julgamento, segundo Arendt, e não da moral, e ocorre quando esse tem a posse da matéria pensada e ampliada pela consideração dos outros pelo pensar na perspectiva de qualquer outro [...] Dessa forma, Arendt pretende que a fixidez da moral, com seus ordenamentos imperativos, tenha seus conteúdos flexibilizados pelo julgamento. (SCHIO, 2011, p. 132).

Conforme a leitura de Schio, a função da faculdade de julgar na medida em que distingue o bem do mal pode evitar o comportamento autômato ou mesmo guiado por uma determinada moral que pode ser ajustada aos humores dos governantes. Uma vez que a moral vigente pode ser alterada seja por força de lei ou por convenção circunstancial de massa de modo que uma hora o não matarás passa a ser aceito como princípio moral e em outra hora, não. Por seu turno, o juízo que precisa ser atualizado diariamente é a oportunidade inalienável dos seres humanos de construir o entendimento a partir da experiência de pensar e de pensar a experiência.

Assim, a faculdade de julgar faz com que os seres humanos não fiquem no pensamento sem “entendimento” por um lado, e por outro lado não constitui certeza, ao passo que precisa ser repensada constantemente para evitar ocorrência e recorrência em equívoco.

Ademais, quanto mais geral for o pensamento, o julgar tende a ser o mais particular uma vez que o pensar não visa o agir, e o julgar tende a promover o entendimento²⁵ de um particular exemplar. Essa promoção fica mais evidente quando do uso de exemplo particular que

[...] entra em juízos e que não são cognições: podemos encontrar ou pensar em alguma mesa que julgamos ser a melhor possível e tomar esta mesa como o exemplo de como as mesas deveriam realmente ser – *a mesa exemplar*. (Exemplo vem de *eximire*, escolher um particular.) Isto é e continua a ser um particular que em sua própria particularidade revela a generalidade que, de outra forma, não poderia ser definida. A Coragem é como Aquiles. Etc. (ARENDT, 2014, p. 529-530).

Ora, o juízo particular não necessariamente precisa ser comunicado por um exemplo, mas, quando ocorre o particular, o juízo deve dar conta do mesmo em seu sentido mais geral. O sentido geral de coragem conforma muitas ideias, mas compará-la com Aquiles participa um modelo as atitudes, aos comportamentos, e toda prática guerreira de Aquiles ao passo que dá conta de dizer o que é coragem com a reivindicação do exemplo de Aquiles. Assim, o particular na medida em que conforma a generalidade e a extensão de uma ideia geral comunica de forma mais adequada porque contextualizada. Neste sentido, ao analisar a dificuldade do “juízo ser a “faculdade de julgar o particular”” (Arendt, 2014, p. 528) Arendt trata a validade exemplar como meio de comunicar o entendimento. Deste modo, Arendt emenda “(“Exemplos são veículos dos juízos.”)” (Arendt, 2014, p. 529).

Em síntese, a faculdade de julgar enquanto juízo do particular pode ser melhor comunicada por meio de exemplos a partir das operações de reflexão, análise de cenários e construção de entendimento sobre o certo e o errado, o bem e o mal. Dessa feita, o juízo enquanto construtor de entendimento funcionará como recurso do pensar acessível para todos sem maiores erudições de forma a prevenir ao mesmo tempo da inércia ou falta de ação em detrimento do pensamento e da ação autômata por falta de pensar.

Por último, é importante destacar as máximas ou princípios do senso comum para construção de juízos frente ao senso privado que possa perdurar em situações ordinárias e, principalmente, em situações extraordinárias. Com efeito, Arendt sintetiza sua leitura de Kant no que diz respeito ao senso comum nas seguintes máximas:

²⁵ Cf. ARENDT, 1993, p. 93.

seguem-se as máximas deste *sensus communis*: pensar por si mesmo (a máxima do esclarecimento); colocarmo-nos no lugar de todos os outros em pensamento (a máxima da mentalidade alargada); e a máxima da consistência (estar de acordo consigo mesmo [...]). (ARENDT, 2014, p. 526).

Pois, o juízo na medida em que relaciona os dados do pensar com a questão em análise, deve tanto quanto possível, observar os passos para construção do entendimento reflexivo e do senso comum. Os passos são os supracitados (1) ‘pensar por si mesmo’; (2) ‘colocar-se no lugar dos outros em pensamento’; e (3) ‘estar de acordo consigo mesmo’. Seguindo esses passos, o pensar pode evitar equívocos em geral e, particularmente, equívocos com consequências humanitárias desastrosas.

Dado o exposto, sobre a vida ativa e a vida contemplativa, algumas considerações sobre a relação dos respectivos modos de vida são importantes para situar o papel do ensino de filosofia para atualizar os exercícios do espírito e o sentido das práticas humanas.

Os exercícios do espírito humano, comumente são expressos por discursos, os discursos conformam pensamentos. Os discursos podem ser ditos de várias formas, a ordem do discurso pode torná-lo mais ou menos compreensível, o que para Arendt representa a humanização pela comunicação. A comunicabilidade entre os seres humanos é como uma ponte entre a vida contemplativa individual e a vida ativa plural justamente, porque qualifica a condição humana. Posto que

o mundo não é humano simplesmente por ser feito por seres humanos, e nem se torna humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se tornou objeto de discurso [...] Tudo o que não possa se converter em objeto de discurso – o realmente sublime, o realmente horrível ou o misterioso – pode encontrar uma voz humana com a qual ressoe no mundo, mas não é exatamente humano. Humanizamos o que ocorre no mundo e em nós mesmos apenas ao falar disso, e no curso da fala aprendemos a ser humanos (ARENDT, 2008, p. 33-34).

A comunicação como condição de humanidade coloca os seres humanos em interação simbólica, significativa com o mundo de artefatos e com o mundo das relações humanas, a propósito, “a abertura aos outros [...] é de fato a pré-condição para a “humanidade”” (Arendt, 2008, p. 23). Assim, a humanização do mundo se dá na medida em que ocorre significação do mundo e, então, se torna objeto de compreensão para com os outros. É na relação com os outros seres humanos que se constrói a “humanidade”. Haja visto que a experiência para ser objeto de discurso precisa ser experimentada pela vida ativa e significada e compreendida pela vida contemplativa.

Uma forma de humanizar uma experiência e atribuir-lhe sentido consiste em comunicar por história contada. Pois, “A história revela o sentido daquilo que, do contrário, permaneceria como uma sequência intolerável de puros acontecimentos” (Arendt, 2008, p. 115). Assim, colocar a mundivivência em história é como uma forma de se orientar em termos de sentido e compreensão de experiências no mundo.

Desta maneira, o discurso funciona como uma condição humana entre a vida ativa e a vida contemplativa, o que possibilita a comunicabilidade entre os seres humanos. Posto que a “representação” dos dados da experiência para os atos do espírito é preparada pela imaginação, faculdade que possibilita tornar presente o que está ausente e com isso permite, também, simular cenários comunicativos.

Deste modo é possível estabelecer um fato, a relação entre os seres humanos é comunicativa e enquanto tal precisa recorrer a capacidade racional própria dos seres humanos para lidar com os objetos de discurso. No uso do discurso, a palavra racionalizada, ao mesmo tempo em que diz sobre as coisas para os outros, também, diz para o falante; aparece aí uma potencialidade interessante, a de “aprender” a ser gente, justamente quando da operação dos discursos.

Pois, a capacidade de se humanizar pelo discurso que proferimos, ou seja, pela compreensão que conseguimos na mundivivência cotidiana nos implica uma responsabilidade tal com os discursos que proferimos que não podemos nos furtar da experiência de pensar e tão pouco nos furtar de pensar a experiência.

Implicada em pensar a experiência humana, Arendt escreve para alcançar o público não erudito, daí seus usos de metáforas, resumos em palavras populares, mas, sem perder o rigor e a profundidade de seu pensamento. Para tanto, a ordem discursiva adotada por Arendt em relação aos modos de vida tratados até aqui caracteriza o fenômeno da vida ativa, bem como o da vida contemplativa em uma tríade estrutural onde, por assim dizer, assenta-se à condição humana.

Por outras palavras, o que caracteriza o ser humano enquanto tal, é justamente, as atividades práticas que, por um lado, possibilitam para além de viver no Planeta Terra criar um mundo e dotá-lo de um espaço comum para a mundivivência da pluralidade humana e por outro lado, as atividades do espírito possibilitam transcender a aparência, estar só consigo mesmo e conferir sentido às experiências da vida ativa. Assim, fica evidente que o eixo da relação entre os modos da vida ativa e da vida contemplativa é a condição humana existencial

da pluralidade e o espaço comum dos negócios humanos que só é possível pela comunicabilidade.

Sobre A condição humana, Kattago, (2020, p. 83), comenta Arendt considerando sua abordagem fenomenológica sobre a vida ativa, ao que diz: “A *condição humana* descreve a relação entre a vida contemplativa e a vida activa: a capacidade de engajar-se no mundo é necessária, bem como a habilidade em afastar-se dos negócios mundanos, para que seja possível pensar e deliberar.”

É nessa diferença entre os modos de vida contemplativo e ativo onde Arendt chama atenção para o fato de uma vida contemplativa desvinculada da realidade e dos negócios humanos, particularmente afastada da vida política e por isso tender a limitar e comprometer o senso de responsabilidade com o mundo, com a vida e com a dignidade humana. Também chama a atenção para o fato de uma vida ativa que não seja pensada vir a incorrer no automatismo pela falta de sentido comprometendo dessa feita o juízo.

Para evitar a alienação a um ou outro modo de vida, a tarefa de pensar faz-se uma necessidade porque tem a potencialidade de atualizar o pensamento sobre o que pensa e sobre o sentido das ações. Esse exercício de pensamento diário é necessário para escapar do automatismo, da irreflexão e da reprodução de clichês. Sendo, a ausência de pensar uma falta de atitude de pensamento que deixa de alertar sobre o que estamos vivendo, ocorre como uma causa muito possível de ações inconsequentes, principalmente do ponto de vista humanitário, por isso, exercitar o pensar faz-se urgente.

Na urgência do exercício do pensar reclamado pela realidade²⁶, o ensino de filosofia no nível médio conforma papel formativo em relação à atitude de pensamento. Cabe dizer que a formação filosófica não pretende ensinar uma forma de pensar absoluta ou ainda reivindicar proficiência quanto ao pensar. Antes de tudo, o ensino de filosofia, por suas características abstratas, racionais e críticas tem o papel de provocar a experiência de pensar e pensar a experiência no intento de oportunizar exercícios de pensamento a partir das questões filosóficas e do cotidiano que dizem respeito ao mundo e aos negócios humanos. Desta forma, o ensino de filosofia figura na educação básica como formação para ativar as capacidades do pensar.

Mesmo o pensar sendo uma experiência particular, as aulas de filosofia tratam da matéria direta e indiretamente, na pluralidade dos presentes em sala de aula onde a

²⁶ Cf. ARENDT, 2014, p. 66, 68, 69.

problematização tende a qualificar os pensamentos expostos. A propósito, o ensino de filosofia de nível médio trata diretamente a atitude de pensar quando pauta os conteúdos de epistemologia, lógica, filosofia da mente, filosofia da linguagem etc. e, trata indiretamente quando da forma da aula, isto é, a didática-filosófica oferece recursos metodológicos para o exercício do pensar.

Desta feita, o ensino de filosofia agrega à atitude de pensar recursos e técnicas do pensamento “profissional”, por exemplo, o modo como pensaram os filósofos na construção do conhecimento o que por si só não garante nenhuma atitude em relação à realidade e, também, o exercício de pensamento operacionalizado de forma mais didática em relação às questões filosóficas ou às questões da mundivivência que podem ou não se constituírem filosófica. Mais importante, por assim dizer, é fomentar as capacidades do pensar e dispor a condição da autonomia para como pensar as questões que surgem e urgem por compreensão na mundivivência.

A respeito do ensino de filosofia, cabe dizer ainda que muitos são os recursos para aulas de filosofia, mas um recurso didático-filosófico que tem potencial para o exercício de pensamento com vista às aulas e que pode funcionar como recurso para o pensar em qualquer situação foi percebido na obra de Arendt como recurso para ir além do conceito, da forma e da organização das palavras; é um recurso que faz uso de palavras para além de dizer, mostrar por imagem ideias que dão a pensar. O recurso é a linguagem metafórica, o uso de metáforas para exercício de pensamentos. Pois, a metáfora é das possibilidades de linguagem a que melhor se alinha a experiência de pensar e pensar a experiência.

Dado o exposto, cabe relacionar o ensino de filosofia com a vida ativa e a vida contemplativa de modo que se explicita a pertinência do ensino de filosofia para compreensão da condição humana em relação às condições trabalho, obra, ação, pensar, querer e julgar. E, assim, problematizar o ensino de filosofia entre a vida ativa e a vida contemplativa o que supõe refletir o ensino de filosofia entre dois modos de vida, indicando desse modo a importância do ensino de filosofia como espaço de compreensão dos fenômenos aparentes e inaparentes da mundivivência.

Por fim, a abordagem a seguir acontecerá por partes, primeiro, a reflexão sobre ensino de filosofia e vida ativa e segundo, a reflexão sobre ensino de filosofia e vida contemplativa. Essa abordagem é uma escolha para melhor comunicar as reflexões, pois, a condição humana atua sempre em sua complexidade onde todas as dimensões concorrem às experiências humanas, por outras palavras, o fato de uma dimensão se sobressair não significa que as

outras estão inativas, pelo contrário, as dimensões da condição humana, ouso dizer, sempre atuam simultaneamente e, por vezes, cooperativamente. Daí a importância de potencializar as dimensões principais²⁷ para serem complementares e cooperarem de tal forma que a vida ativa coopere com a vida contemplativa e vice versa. Para tanto, o ser humano precisa compreender suas potencialidades e atualizá-las diariamente a partir de duas questões-chave para o processo de reflexão e compreensão.

A questão primeira é explicitada por Arendt a partir de suas leituras de Kant sobre por que fazemos o que fazemos, essa questão implica compreensão prévia sobre o que estamos fazendo e a segunda é uma questão convertida da primeira que busca compreender por que pensamos o que pensamos, o que implica ter compreensão preliminar a respeito de um fato inerente à condição humana, o fato de que pensamos. Em síntese, problematizar o ensino de filosofia em relação à vida ativa e a vida contemplativa é uma forma de explicitar a tarefa da filosofia frente à experiência de pensar e pensar a experiência como recursos em última instância humanitários.

2.3 Ensino de filosofia e vida ativa

O ensino de filosofia em relação ao modo de vida ativo conforma a capacidade de compreender em alguma medida a condição humana do trabalho, da obra e da ação. Pois, o ensino de filosofia exerce papel formativo providencial para lidar com as questões existenciais, com a preparação para a vida pública e entre outras tantas questões com a questão da preservação do mundo.

As questões existenciais estão mais ligadas à condição do trabalho, mas é na fabricação e na ação que aparece o sentido da vida para além da sobrevivência, por isso, faz-se importante reiterar que a realização da condição humana não se restringe à efetivação de uma condição isolada, posto que a condição humana é complexa. Assim, sempre que houver a relação do ensino de filosofia com uma dimensão particular da condição humana considere a complementaridade e a cooperação direta ou indireta das outras dimensões autônomas da condição humana, pois quando pensa ou quando age o ser humano sempre o faz integral com toda complexidade que constitui sua condição humana.

²⁷ Cf. ARENDT, 2016, p. 14. As condições da existência humana salientadas em A condição humana são sintetizadas como uma tríade da vida ativa, a saber: trabalho, obra e ação e uma tríade da vida contemplativa, a saber: pensar, querer e julgar. Contudo, a condição humana não se restringe a individualidade e conforma caráter contingente.

Por sua vez, a preparação para a vida pública passa pela educação escolar onde o ensino de filosofia cumpre tarefa crítica em relação ao passado (à tradição) e ao futuro, à preservação e renovação do mundo de modo a exercitar o pensar e mirar a ação considerando o senso comum²⁸ e a responsabilidade de cada um e de todos pela casa comum e plural que é o mundo dos seres humanos.

Ademais, é entre as condições mais gerais dos seres humanos – o nascimento e a morte – que a vida ativa ocorre e repercute no curso da história. Ela não acontece para a morte, a vida ativa não mira nem na morte dos homens, nem na morte do mundo, ao contrário, ela se volta para a natalidade. A natalidade torna possível a vida em seus modos possíveis ao que faz necessário compreensão da mundivivência, para tanto, o ensino de filosofia na medida em que possibilita a experiência de pensar e pensar a experiência cumpre uma tarefa formativa das mais importantes para a natalidade pública, a de formar para o exercício do pensar frente ao agir, visto, segundo o pensamento de Arendt que o ser humano age porque nasce e não porque vai morrer.

Assim, a condição humana enquanto finita e circunstancial começando quando o ser humano nasce biologicamente e se realizando quando o ser humano nasce publicamente, pois a vida pública é o lugar, o espaço privilegiado da liberdade, da pluralidade e da realização da vida ativa.

Destarte, o ensino de filosofia em relação à vida ativa “reclama” por meta concorrer para formação do ser humano para o nascimento público, para a vida pública. E a tarefa mais afim ao ensino de filosofia com vistas à vida pública consiste no exercício do pensar. Em síntese: o ensino de filosofia pode ensinar, na medida em que promove exercícios de pensamento, a como pensar, a praticar o pensar como recurso de compreensão dos fenômenos que constituem o mundo e seus eventos e com isso implicar pelo exercício de pensamento o senso de responsabilidade com o mundo.

2.3.1 Ensino de filosofia e trabalho

O ensino de filosofia não é um ensino para sobrevivência ou mesmo para feitura, ao passo que pode ser dispensável à prática do trabalho e à prática da obra. Contudo, sendo o ensino de filosofia uma atitude de compreensão dos eventos do mundo constitui, por um lado, uma atitude racional e, por outro, um modo de operar a racionalidade frente aos fenômenos, isto é, pensar a experiência para significar e ressignificar a mundivivência, coisa que pode ser

²⁸ Cf. ARENDT, 1993, p.86, 90, 91, 93.

concebida como compreensão dos modos dos fenômenos conforme os percebemos. Neste sentido, o ensino de filosofia pode não ser necessário à realização do trabalho, mas certamente é indispensável para contribuir na tarefa de conferir sentido dado que a atividade de pensar sobre a experiência é o que confere sentido, fazendo com que o trabalho seja mais que uma atitude de sobrevivência sendo-o uma dimensão da vida ativa.

O trabalho, enquanto dimensão da vida ativa cumpre a função de “produzir tudo o que é necessário para manter vivo o organismo” (Arendt, 2005, p. 176), ao trabalhar, os seres humanos cumprem a vida em suas necessidades fisiológicas de forma que a realização do trabalho acontece quando finda no consumo. Por uma imagem, pode-se dizer que trabalho consiste em preparar o almoço e almoçá-lo. Toda energia empreendida na feitura do alimento é uma parte do trabalho, a outra parte é o consumo, pois o trabalho é para garantir o curso da vida, uma vez que todo feito do trabalho é para o cuidado da vida. Nas palavras de Arendt, “ao trabalhar, os homens produzem as necessidades vitais que devem alimentar o processo vital do corpo humano”. (Arendt, 2005, p. 180).

O corpo humano dotado de um aparato cerebral que de alguma forma o desperta para o que está vivendo implica-o, particularmente quando do ócio, a pensar sobre o sentido do que está fazendo. Assim, o ensino de filosofia em relação ao trabalho conforma a competência de mobilizar o pensar para compreender a experiência e dessa feita conferir-lhe sentido. É quando conferimos sentido às experiências que as tornamos mundivivência significativa e nos humanizamos.

Considerando que o trabalho não coisifica, salvo se incidentalmente, a sua produtividade é efêmera e vital, posto que

a própria atividade do trabalho [...] possui realmente uma “produtividade” própria, por mais fúteis e não duráveis que sejam seus produtos. Essa produtividade não reside em qualquer um dos produtos do trabalho, mas na “força” humana, cujo vigor não se esgota depois que ela produz os meios de sua subsistência e sobrevivência [...] além disso, como a sua força não se extingue quando sua reprodução já está assegurada, ela pode ser utilizada para a reprodução de mais de um processo vital, mas nunca “produz” outra coisa senão “vida”. (ARENDT, 2016, p. 108).

Assim sendo, a produtividade do trabalho nos termos de Hannah Arendt constitui uma condição humana de primeira necessidade para produzir a “força humana”²⁹, a “vida”.

²⁹ Sobre essa expressão “força humana” cabe destacar sua capacidade tanto para a “produção” material, quanto para a espiritual. Isto é, a capacidade inerente ao ser humano de projetar e realizar artefatos, recursos materiais

Contudo, o trabalho não faz outra coisa senão assegurar a sobrevivência, de modo que o trabalho não costuma deixar produtos para a posteridade, isto é, não produz mundo e não produz ação ao passo que, por si só não caracteriza a humanização de quem o executa, por exemplo, os outros animais na natureza também trabalham, pois trabalhar é uma condição para manter a vida, mas o ser humano é o único capaz de conferir sentido para a sua condição mais natural, pois o que faz são bens de consumo, “Os bens de consumo [...] são as menos mundanas e, ao mesmo tempo, as mais naturais e necessárias de todas as coisas”. (Arendt, 2005, p. 181). Por isso, compreender o trabalho como força humana, como vida faz perceber que a humanização do mundo e do homem não se restringe a essa condição humana que não faz coisas, posto que “[...] é típico de todo trabalho nada deixar atrás de si, que o resultado do seu esforço seja consumido quase tão depressa quanto o esforço é despendido”. (Arendt, 2016, p. 107).

Destarte, o filosofar não se ocupa de buscar o sentido do produto, mas, antes e sobretudo da própria experiência do trabalho dado seu caráter existencial, e nada mais filosófico do que a questão existencial. “Uma vez que o trabalho corresponde à condição da própria vida, participa não apenas das suas fadigas e penas, mas também da mera felicidade com que podemos experimentar o fato de estarmos vivos.” (Arendt, 2005, p. 182).

Por conseguinte, a questão existencial implicada na questão do trabalho não se liga estritamente ao fato do trabalho resguardar a vida biológica, mas sobre a experiência do trabalho como realização da condição da vida, da condição humana em suas circunstâncias que possibilita a experiência de se sentir vivo. Pois, o trabalho como experiência pode ser mais leve ou mais pesado, mas o seu tempo é o tempo da vida, acontece no tempo entre o nascimento e a morte³⁰.

Assim sendo, o ensino de filosofia quando do exercício de pensamento oportuniza aos jovens, postulantes da vida pública, compreender o trabalho como uma condição humana vital compartilhada por todos, pois, “o trabalho é a própria vida” (Arendt, 2016, p. 9). E ainda, compreender o trabalho como uma experiência existencial de modo a conferir sentido ao trabalho para além da mera sobrevivência.

necessários à sobrevivência; bem como de constituir, formular algo abstrato e necessário para a existência humana, como projetos e ideias de sentido da vida.

³⁰ Cf. ARENDT, 2005, p. 185 ao que diz: “O trabalho, aprisionado no movimento cíclico biológico, não tem, propriamente falando, nem um começo nem um fim – apenas pausas, intervalos entre exaustão e a regeneração”.

2.3.2 Ensino de filosofia e obra

A obra, por sua vez, enquanto resultado da feitura humana, mesmo que em alguns casos sendo precedida pelo pensamento, tem sua origem nas mãos humanas e em geral, independe do pensamento para sua realização. A obra para cumprir a finalidade de fazer um mundo artificial em relação com o ambiente natural exige certa compreensão do fazer, ou seja, tem relação mais imediata com a cognição que com o pensar. Além disso, realiza certas condições para modos de ser e estar na Terra.

Assim, os seres humanos pela força e arte de suas mãos fizeram e fazem um mundo para acomodar a pluralidade e as mundivivências, por mais durável que possam ser os objetos, de tempos em tempos a maioria precisa ser reproduzida, inovada e adequada aos anseios e necessidades de cada tempo. Mesmo assim, a feitura de mundo - ao contrário da circularidade própria da condição humana do trabalho que segue o ritmo da natureza - instaura um espaço duradouro que se torna para além de condição de vida, condição humana porque espaço contínuo de mundivivência. Neste sentido, Paul Voice destaca a leitura de Arendt sobre o mundo quando diz

A concepção de mundo arendtiana também o torna em intermediário entre a natureza e o homem: o trabalho³¹ nos alça das repetições, do ciclo mudo da natureza, e nos reúne em uma realidade comum, um espaço objetivo compartilhado. Logo, o mundo é um espaço não natural, inteiramente humanizado. (VOICE, 2020, p. 59).

Deste modo, fica destacada a função do mundo como espaço humano porque possibilita a vida em comunidade e com isso concorre para a emergência do espaço público; o mundo compreendido dessa forma favorece à pluralidade na medida em que “ampara” o nascimento para a vida pública, para a experiência da fala e do ato público.

Contudo, ao fabricar as coisas que constituem o mundo, o fabricante não mira favorecer alguma coisa, mas apenas fazer algo para alguma utilidade específica, ao passo que “A obra de nossas mãos [...] fabrica a mera variedade infinita das coisas cuja soma total constitui o artifício humano, o mundo em que vivemos” (Arendt, 2005, p. 183). Assim, o mundo em que vivemos, para além do sentido do usufruto, ocasiona o espaço público para as vozes e atos da pluralidade, o que constitui efetivamente o mundo humano, o que implica

³¹ Por escolha de tradução, o tradutor optou pela palavra *trabalho*, mas, conforme já salientado no capítulo primeiro, novos estudos optam pela palavra obra. Para evitar confusão, onde está traduzido *trabalho* na passagem em questão salienta-se que cabe adequadamente a palavra *obra*.

significação das coisas que, por seu turno, só é possível quando a experiência é pensada, compreendida.

Em vista da compreensão, de pensar a experiência, o ensino de filosofia exerce papel de formação para compreensibilidade na medida em que opera em pensamento, ao passo que possibilita pensar a experiência “ensinando” a experiência de pensar, posto que a experiência de pensar ligada à realidade concorre para pensar a experiência e é justamente pensando a experiência que se confere o significado dos artefatos, e com isso a compreensão do sentido dos artefatos, o que permite compreender o mundo forjado pelas mãos humanas de modo a lidar melhor com os objetos que configuram o mundo de coisas como mundo humano para além de utilidade e uso de alguma coisa porque alcança, pelo pensar, a compreensibilidade do sentido de fazer que consiste em humanizar, em conferir significação humana a um mundo de coisas.

Destarte, todos estamos implicados na condição de fabricantes e usufrutuários de um mundo de coisas como mundo humano, ao passo que precisamos compreender o significado do que fazemos, posto que uma característica do fabricante está no fazer e não, no pensar.

Todavia, sem o pensar não é possível haver compreensão e significação do sentido para além do usufruto, daí a pertinência do ensino de filosofia como aquele campo do conhecimento humano que lida com exercícios de pensamentos, processos de compreensão, significação e ressignificação de mundivivências em que a existência humana está implicada.

Deste modo, o ensino de filosofia faz-se pertinente pelo fato do fabricante, como adverte Arendt, ser perito na arte de fazer instrumentos e forjar coisas, mas carente de compreensão, de habilidade para confecção de sentido. Essa carência decorre de certa incapacidade, uma vez que “O homo faber, na medida em que é apenas um fabricante de coisas e em que decorrem diretamente de sua atividade da obra, é tão incapaz de compreender o significado como o animal laborans é incapaz de compreender a instrumentalidade.” (Arendt, 2016, p. 192).

Tendo em vista essa incapacidade do homo faber de compreender o significado de sua atividade – muito pelo não exercício do pensar, o que transparece pela incapacidade de se perceber ao ponto de aprisionar-se à fabricação e ao uso do artefato – o que o impossibilita de exercitar o pensar e significar sua atividade. Justamente por isso, é que se faz necessário uma formação humana que possibilite sermos mais que metabolizadores, mantenedores do corpo e fabricantes e usufrutuários de coisas, para tanto, o ensino de filosofia pela sua arte de exercitar

o pensar e lidar com pensamentos está para a compreensão do mundo comum, da mesma forma como um instrumento está para as mãos do fabricante, um meio em vista de um fim.

Destarte, o ensino de filosofia como uma propedêutica para o exercício de pensar a experiência concorre para “preparar” os seres humanos - já hábeis em cuidar do corpo pelo trabalho e forjar com as mãos pelo fabricar - em seres com condições para o exercício do pensar reflexivo e dessa forma operar significação do artefato que decorre da necessidade permanente do ser humano de buscar o sentido das experiências, pois é a significação dos artefatos que permite a compreensão das coisas como ambiente do mundo humano.

Assim sendo, fica evidenciado que o ensino de filosofia cumpre o papel de formação para o pensar reflexivo na medida em que possibilita exercício de pensamento sobre o sentido da atividade da condição humana da obra, do fabricar artefatos, posto que os artefatos são tomados como parte na condição humana dado a fabricação de coisas que ganham sentido de mundo por criar ambientes propriamente humanos porque feitos para atender necessidades do ser humano de forma que além de práticos conformam sentido sobre a obra.

Considerando o exposto, o ensino de filosofia concorre para a significação do mundo decorrente da fabricação pela atividade de pensar a experiência reflexivamente e no caso da obra pensar reflexivamente a experiência da instrumentalidade, posto que “A experiência mais fundamental que temos da instrumentalidade surge do processo de fabricação” (Arendt, 2005, p. 187).

Pensar a experiência da fabricação, vai além da objetificação, ou seja, não se limita ao projeto de utilidade para que é feito uma coisa, mas persegue a compreensibilidade de uma condição humana fundamental bem como do sentido de mundo no contexto em que se dá a experiência humana com os objetos produzidos.

Assim, a diferença entre o sentido de utilidade e a significação de uma coisa implica à formação humana uma educação para ver com os olhos do espírito, para pensar reflexivamente e conferir sentido à experiência.

Sobre essa diferença Arendt pontua: “O “a fim de” torna-se o conteúdo do “em razão de”; em outras palavras, a utilidade instituída como significado gera a ausência de significado” (2016, p. 192). E, tendo em vista que para uma vida humana digna se pressupõe que seja significativa, o ensino de filosofia tem as possibilidades formativas para favorecer a significação.

Para lidar com a falta de significado decorrente da falta de compreensão, o ensino de filosofia conforma papel importante na formação humana por oportunizar um lidar mais reflexivo com a experiência de pensar para pensar a experiência, justamente o que confere sentido a mundivivência. Isso faz toda diferença considerando que a condição humana de fabricar não lida diretamente com o pensar posto que o homo faber tem, segundo Arendt, “uma incapacidade inata de compreender a diferença entre utilidade e significância.” (2016, p. 191).

Neste sentido, Paul Voice enfatiza “uma vida humana “significativa” não pode ser atingida por vidas dominadas pelos valores do Labor e do Trabalho”³² (2020, p. 62). Portanto, transcender as necessidades próprias do trabalho e o utilitarismo próprio da fabricação é o que pode alçar o ser humano da mera existência para uma existência propriamente humana, na medida em que instaura uma compreensão do mundo como espaço público, e nesse processo, o ensino de filosofia tem sua contribuição pelo exercício de pensamento em relação à condição humana e o que se agrega a condição humana como mundo comum.

Ademais, o que faz o mundo não são os objetos em si mesmos, mas o sentido conferido aos objetos. O pensar a experiência como exercício de pensamento reflexivo próprio do ofício do ensino de filosofia é o que possibilita gerar significação e com isso, tornar as coisas mais que coisas, torná-las mundo, na medida em que humaniza o mundo de coisas como espaço público de mundivivência. A ideia de mundo como espaço público fica evidente quando Arendt diz

[...] o termo “público” significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que privadamente possuímos nele. Esse mundo, contudo, não é idêntico à Terra ou à natureza, enquanto espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como com os negócios realizados entre os que habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo espaço-entre [in-between], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si. (ARENDT, 2016, p. 64).

Com isso, é importante ressaltar que o ser humano não é para o objeto, mas o objeto que é para o ser humano uma coisa da capacidade humana de produzir e significar. E, na

³² A opção de tradução para esse texto indica as faculdades do espírito como Trabalho, Obra e Ação ao passo que Labor é tratado como a faculdade do trabalho e o Trabalho como a faculdade da Obra é justamente como será tratado na sequência do texto.

medida em que o mundo está posto, os negócios humanos passam a se dão entre os homens que tomam o mundo por morada.

Assim, a condição humana de fabricar possibilita fazer de coisas um mundo e do mundo, uma morada. Neste sentido

O mundo das coisas fabricado pelo homem torna-se uma morada para homens mortais, cuja estabilidade suportará e sobreviverá ao movimento de permanente mudança de suas vidas e feitos apenas na medida em que transcenda tanto a pura funcionalidade dos bens de consumo como a mera utilidade dos objetos de uso. (ARENDT, 2005, p. 190).

Fazer de coisas, mundo e do mundo morada evidencia a estreita relação entre as condições da vida ativa em relação com as condições da vida contemplativa, sendo o ensino de filosofia uma possibilidade para a compreensão e significação porque é da sua atividade formar para pensar reflexivamente a mundivivência.

Por outras palavras, o ensino de filosofia como um elevador transita do térreo da experiência à cobertura das ideias e da cobertura das ideias ao térreo da experiência de modo a fazer o pensar dispor de “alguma experiência visual de uma coisa real” (Arendt, 2016, p. 176) e concomitantemente fazer a experiência ser significativa.

2.3.3 Ensino de filosofia e ação

Das três principais condições da vida ativa, sem dúvidas, é em relação a ação que o ensino de filosofia melhor se aplica, porque a ação - enquanto atividade manifesta na pluralidade, na relação entre humanos - nasce no espaço público onde os indivíduos como em um segundo nascimento pelo discurso e pelo ato aparecem para o mundo.

No espaço público, tal aparência se dá basicamente por palavras e atos, o que demanda alguma preparação para que haja a devida comunicabilidade, elemento necessário para notabilizar o ator e o ato inicial e desse modo dispor de elementos para a experiência de significação que melhor aparece ao contar uma história onde apareça o ator e o ato. A esse respeito, Arendt emenda “Os homens no plural, isto é, os homens na medida em que vivem, se movem e agem neste mundo, só podem experimentar a significação porque podem falar uns com os outros e se fazer entender aos outros e a si mesmo.” (ARENDT, 2016, p. 05).

Experimentar a significação e com isso estabelecer compreensão implica estar em relação com os outros seres humanos e se fazer inteligível pelo discurso. Para se fazer

inteligível a comunicabilidade por discurso é a forma de aparência na pluralidade por conformar a individualidade do ator e a potencialidade do ato junto aos outros presentes.

Haja visto, que a comunicabilidade por palavras e gestos tem na experiência seu ponto de partida e na experiência seu ponto de chegada na jornada da compreensibilidade das experiências humanas. A jornada da compreensão da experiência se dá no campo do pensar e para melhor compreender a experiência o uso de metáforas tende favorecer a comunicabilidade porque a metáfora explora imagens da experiência dos sentidos e as projeta aos “olhos” do espírito de forma a possibilitar compreensão a quem quer que se permita pensar a experiência, seja o erudito, o cientista, o homem comum; a metáfora enquanto recurso linguístico tem potencialidade para sintetizar, representar os conceitos em imagens de pensamento de maneira a levar ao pensar uma imagem da ideia em reflexão por relação direta com a experiência.

Considerando o uso de metáforas em vista da comunicabilidade, o ensino de filosofia como formação para o pensar reflexivo, na medida em que explora exercícios de pensamento, prepara para o recurso ao pensar e julgar reflexivo antes de agir, antes de iniciar a ação. Assim, considerando que o aparecimento no espaço público da pluralidade se dá basicamente por palavras e atos, o ensino de filosofia à medida que tem por função formar para o pensar reflexivo, cumpre a função de preparar para o exercício do pensar, o que favorece o uso adequado de palavras e coerência destas com os atos, pois a coerência como uma moeda em uma face tem as palavras e na outra face os atos.

O ensino de filosofia ao cumprir o papel de formar para o pensar reflexivo que se desdobra em uma formação para o pensar alargado, para o uso da palavra racionalizada e análise crítica das consequências do que se pensa e faz, deve tanto quanto for oportuno fazer uso didático-filosófico de metáforas, posto que quanto maior e melhor forem as possibilidades de comunicabilidade, maior e melhor tendem ser as possibilidades de compreensibilidade no espaço público, ao passo que o ensino de filosofia em relação à ação figura como formação de primeira necessidade, por exercitar como pensar e comunicar o pensamento em vista da ação.

Destarte, cabe salientar que o ensino de filosofia como a ação “ocorre diretamente entre os homens” (Arendt, 2016, p.09). O filosofar como exercício de pensamento reflexivo se dá na individualidade, no pensar pessoal, mas para constituir comunicação filosófica e ser levado para sala de aula precisa ser público, exposto ao escrutínio dos outros, da pluralidade concorrendo para a experiência de pensar. Esse filosofar não é mudo, fala em voz alta e tem a

experiência como referência, ao contrário do filosofar profissional que se afasta da experiência imanente e do meio dos homens comuns para tratar das questões em geral transcendentais e desligadas da realidade da vida pública.

Contudo, o filosofar profissional pode até decorrer do ensino de filosofia no nível médio, em ocorrendo é acidental, pois o papel do ensino de filosofia no ensino médio tem propósito outro ou pelo menos deve ter outro propósito que não se engaiole no filosofar profissional comumente alheio à experiência prática, por isso o ensino de filosofia no ensino médio figura mais próximo da aparência dos negócios humanos que na abstração alheia ao meio público; justamente, porque a formação básica deve ter por meta preparar para a vida pública, ensinar o que é e como é o mundo, por isso o ensino de filosofia no nível médio deve buscar oferecer condições de pensamento reflexivo sobre a mundivivências, o que não significa filosofar profissionalmente, significa que qualquer pessoa pode exercitar o pensar reflexivo desde que esteja em condições para tanto, para que independente da orientação política ou das circunstâncias tanto no presente quanto no futuro, possam ter condições reflexivas para considerar as possíveis consequências humanitárias de suas palavras, seus atos e escolhas; o que poderá concorrer para a devastação do mundo ou para a preservação e renovação do mundo.

Por outras palavras, o ensino de filosofia no nível médio deve ser um ensino com vistas a preservar o mundo, e preservar o mundo é muito mais que manter as coisas em ordem, consiste em renovar, pautar nova ordem para resguardar a vida e a dignidade humana independente das circunstâncias, para tanto a ação precisa ser engendrada em comum, para o bem comum.

No sentido de que a ação precisa ser engendrada em comum, Hannah Arendt ratifica a ideia de que a ação se dá na pluralidade quando diz logo nas primeiras páginas de *A condição humana*: “A pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá.” (Arendt, 2016, p. 10).

Assim, a pluralidade ao mesmo tempo que constitui condição para a ação humana, também constitui meta porque a medida em que conformamos igualdade na diversidade, ou seja, nos reconhecemos seres humanos e sabemos que cada um tem sua pessoalidade, que cada ser humano é único, tem uma identidade própria e vivemos - todos os seres humanos - no Planeta Terra e no mundo, ao passo que compartilhamos a condição de sermos terrestres e

a condição de mundanidade, então, a ação constitui por meta a pluralidade, porque a ação não pretende a preservação do mundo pelo mundo e o cuidado com a Terra pela Terra, mas, para preservar as condições para vida humana, para a vida dos seres humanos e por isso, os seres humanos encontram na pluralidade o meio e a meta da ação o que possibilita a experiência da significação que só pode ser experimentada porque os seres humanos podem se comunicar, discursar inteligivelmente.

Por seu turno, o aparecimento do ator corresponde ao iniciar com os outros, posto que não é possível aparecer fora da pluralidade, no isolamento. Somente na relação com os outros, na pluralidade, o ser humano se mostra no espaço público onde efetiva sua humanidade dada a igualdade em relação à espécie e dada a pessoalidade em relação aos outros, dessa forma

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e da distinção. Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender. (ARENDT, 2016, p. 217).

Destarte, o que nos caracteriza humanos está na compreensibilidade que podemos manifestar e depreender do discurso e da ação em relação com os outros, justamente o que nos possibilita visibilidade. Interessante que a compreensibilidade decorrente do discurso e da ação a medida que nos distingue dos outros animais e nos dá visibilidade pública nos implica por um lado a considerar as experiências passadas, daí a importância da compreensão sobre a experiência da significação e por outro lado a responsabilidade em relação ao futuro, ou seja, considerar as próximas gerações quando dos planos para o futuro, dos discursos e dos atos.

Deste modo, falar e agir mais que uma maneira de aparência na pluralidade constitui sentido para a vida humana, sem as quais seria “mera” vida animal. Pois, “uma vida sem discurso e sem ação [...] deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens”. (Arendt, 2016, p. 219).

Desta maneira, a pluralidade, “viver entre os homens” implica agir, isto é, “em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar [...] imprimir movimento a alguma coisa [...]” (Arendt, 2016, p. 219) o que só pode ser efetuado pelo ser humano entre seus iguais, único capaz da experiência da significação por ser implicado para além de estar entre os homens, ou seja, é implicado em ser humano com os outros o que exige iniciativa e discurso.

Por isso, em relação à necessidade do discurso - uma vez que “A ação muda deixaria de ser ação, pois não haveria mais um ator; e o ator, realizador de feitos, só é possível se for, ao mesmo tempo, o pronunciador de palavras”, (Arendt, 2016, p. 221) – o ensino de filosofia ao propor exercícios para o pensar reflexivo aposta em uma formação para pensar a experiência de tal forma que a comunicabilidade e o agir transcorram como partes do mesmo aparecimento no espaço público.

Daí, uma formação que explore o pensar reflexivo se faz pertinente por favorecer a forma de aparecimento no espaço público onde os homens se encontram para agir, porque o discurso precisa considerar os seres humanos, por assim dizer, entre as experiências do passado e os planos para o futuro, e com isso, as eventuais consequências que são indetermináveis porque é próprio da ação não ter um fim previsível de tal modo que uma formação com vistas ao pensar reflexivo enseja uma formação para a responsabilidade do agir. A propósito da questão da responsabilidade Paul Voice salienta

Responsabilidade é um tópico essencial para se compreender a discussão arendtiana de Ação [...] significando que suas consequências são “inerentemente” imprevisíveis e além do controle do autor da Ação [...] A responsabilidade pelas ações permanece com o autor, mas o risco de agir é, de certo modo, compartilhado pela comunidade em episódios de promessa, ação e perdão. (VOICE, 2020, p. 67).

Assim sendo, a responsabilidade figura como requisito para o agir, pois, dada a imprevisibilidade, incontabilidade e a irreversibilidade da ação - ter responsabilidade ao agir é o mínimo que se espera de um agente e mesmo que o agente ignore não pode escapar da responsabilidade implicada em suas ações, pois as consequências são desdobramentos da ação e como a ação é engendrada entre os seres humanos, as pessoas envolvidas numa ação são no mínimo corresponsáveis.

Pois, ao compartilhar da ação as pessoas por não terem garantias se permitem como em uma aposta, a promessa, prometer não dá garantias, mas orienta em alguma medida o agir comunitário; o desdobramento indesejado ou desastroso não pode ser revertido, mas pode ser perdoado permitindo que o passado seja narrado como experiência do fracasso humano para que não seja repetido ou ainda como experiência de reconciliação.

Por outras palavras, a promessa mira o futuro, alimenta a esperança de um mundo melhor e o perdão lida com o passado, põe a experiência pretérita “em pratos limpos”, em forma de narrativa porque perdoar não significa esquecer, mas estabelecer certa compreensão

dos acontecimentos o que possibilita o gesto de expiação humana, uma vez que a humanidade continua agindo, para não perder de vista a convivência, o espaço público, isto é, o espaço-entre-os-homens onde a história da vida humana acontece.

A respeito da questão do espaço-entre Arendt diz “o espaço-entre é [...] “teia” de relações humanas” (2016, p. 227) e em seguida ressalta

A rigor, o domínio dos assuntos humanos consiste na teia de relações humanas que existe onde quer que os homens vivam juntos. O desvelamento do “quem” por meio do discurso e o estabelecimento de um novo início por meio da ação inserem-se sempre em uma teia já existente, onde suas consequências imediatas podem ser sentidas [...] É em virtude dessa teia preexistente de relações humanas, com suas inúmeras vontades e intenções conflitantes, que a ação [...] “produz” histórias, intencionalmente ou não. (ARENDT, 2016, p. 228).

Assim, a metáfora da teia dá bem a ideia de que o espaço-entre os homens onde transcorrem os assuntos humanos está em permanente processo de tecitura de modo que os novos inícios, os novos discursos e as novas ações começam para adiante, mas sempre lidando com as circunstâncias e desdobramentos de ações anteriores de maneira que tomar parte na teia das relações humanas é viver uma história que começou antes e seguirá depois, ao passo que “a ação sempre produz história” (Arendt, 2005, p. 192) onde pelo discurso alguém aparece e aparecer não é se tornar dono da história, mas parte dela. Haja visto que “Essas histórias podem então ser registradas em documentos e monumentos, ser contadas na poesia e na historiografia e inseridas em todo tipo de material [...] é precisamente nessas histórias que a verdadeira significação de uma vida humana finalmente se revela.” (Arendt, 2005, p. 192).

Pois, os registros históricos sobre os negócios humanos lança luz sobre a significação da vida humana, conformar o ator e o ato em uma história não significa limitar a ação, mas antes disso, significa revelar a significação da vida humana, uma vez que a vida humana tendo algum sentido este só se manifesta no agir, isto é, na ação onde os seres humanos interagem uns com os outros.

Ao agir com os outros, o ser humano, o agente não tem como compreender a extensão e o alcance da ação na teia histórica da vida humana, razão pela qual a necessidade de agir demanda responsabilidade individual e coletiva sobre a ação posta em marcha, uma vez que

Os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe completamente o que está fazendo; que sempre vem a ser “culpado” de consequências que jamais pretendeu ou previu; que, por mais desastrosas e imprevistas que sejam as consequências do seu ato, e que seu verdadeiro significado jamais se desvela para o ator, mas somente à mirada retrospectiva do historiador, que não age. (ARENDT, 2016, p. 289).

Por isso, ao agir se assume a responsabilidade pela extensão e alcance da ação no curso da história, uma vez que a “culpa”, a responsabilidade e a corresponsabilidade estão para o agir como partes inerentes aos seus possíveis desdobramentos, o que geralmente extrapola o tempo de vida dos atores, razão pela qual cabe ao historiador estabelecer a narrativa da ação e suas consequências ao longo da história para que novos começos possam instaurar a renovação necessária para que o mundo não seja levado à destruição, para tanto a ação precisa ser de alguma forma contornável, o que particularmente pode ser explorado em relação as suas características de imprevisibilidade e de irreversibilidade.

Como a ação tem por características a imprevisibilidade e a irreversibilidade, então, como expiar a “culpa” de quem ao agir não tem como saber das consequências? Como reparar perdas e danos decorrentes de uma ação que interfere e sofre interferência de outras ações ao longo da história? – Por certo, não é possível salvar tudo e por isso a questão da responsabilidade é uma questão central, posto que não saber das consequências não tira a responsabilidade do agente. Entretanto, para lidar com a irreversibilidade e a imprevisibilidade os homens recorrem (como já salientado anteriormente) aos expedientes do perdão e da promessa, dado que

A redenção possível para o constrangimento da irreversibilidade – da incapacidade de se desfazer o que se fez, embora não se soubesse nem se pudesse saber o que se fazia – é a faculdade de perdoar. O remédio para a imprevisibilidade, para a caótica incerteza do futuro, está contido na faculdade de prometer e cumprir promessas. (ARENDT, 2016, p. 293).

Com isso, o expediente do perdão permite a pluralidade, aos homens a possibilidade de se reconciliarem com o “passado” e o expediente da promessa permite a possibilidade de se orientarem em relação ao futuro. Desta forma, como que purgada, a humanidade concorre para novos inícios, novas ações que são engendradas quando da natalidade e da vida pública, do aparecimento entre os outros seres humanos, o que é possível pelo discurso e pelo ato, o que constitui uma vida, por assim dizer, significativamente humana.

Destarte, a necessidade de parar para pensar sobre o que estamos fazendo decorre da necessidade de agir como a necessidade de agir decorre da necessidade de viver entre humanos.

Viver com os outros impõe em algum grau compartilhar humanidade, o sentimento de pertença, em princípio a uma espécie, e consequentemente, a uma comunidade onde a pluralidade convive. Para tanto, a comunicabilidade se faz necessária. A propósito, existem formas de comunicabilidade variadas, mas a palavreada figura como a forma mais humana e eficiente de comunicar as iniciativas em relação com os outros, dado que ação enquanto atividade de instaurar novos começos, de iniciativa comunitária exige que o estar em relação com os outros seja comunicativo para o sentido da ação ser passível de compreensibilidade aos presentes e aos futuros, aos recém-nascidos.

Assim, a compreensibilidade possibilita comunicar a experiência da ação para que os recém-nascidos não caiam simplesmente numa teia de relações humanas onde o fio da meada, isto é, os sentidos das ações pretéritas não sejam percebidos, e com isso, as experiências da pluralidade se percam enquanto referência para a vida pública.

Em vista da compreensibilidade da significação da experiência de viver entre humanos, ou seja, da vida pública e suas potencialidades - o ensino de filosofia, cabe reiterar, compõe a formação humana na parte menos prática e mais necessária para a vida pública, a saber: oferecer condições de pensamento reflexivo para que independente de orientação política ou das circunstâncias tanto no presente quanto no futuro, possam considerar antes de agir o pensar “alargado” onde é possível se colocar no lugar do outro em pensamento e operar o pensar reflexivo do que está fazendo, e deste modo, levar em conta as possíveis consequências humanitárias da ação, pois, ao agir novos começos e rumos são engendrados na esfera pública da vida humana.

O ensino de filosofia como elemento da tradição para o exercício de pensamento tem papel relevante no que diz respeito à compreensão da ação o que favorece a faculdade de agir que muito além de instaurar o sentido da vida propriamente humana, reorienta o curso da vida que em seu sentido natural tende para a morte, mas, ao agir o ser humano reorienta o curso da vida, pois seu caráter público implica a vida para a natalidade. Por isso, a ação configura o sentido a que todos em algum momento da existência tendem: se comprometer com a vida ativa visto que “os homens, embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas para começar” (Arendt. 2016, p. 305). Por outras palavras, Arendt situa a condição humana de agir

no espaço entre os homens, na imanência das relações humanas ao contrário do pensamento metafísico que se caracteriza por situar a matéria de suas ocupações no plano da transcendência.

Pois, a ação enquanto agir conjunto manifesto por palavras e atos conforma latente potencialidade de renovar a vida do mundo, o que é muito importante porque é preciso renovar o mundo para preservar a vida do Planeta Terra e a dignidade da vida pública, onde os seres humanos aparecem por discursos e atos, razão pela qual o ensino de filosofia não deve se destinar a uma atitude introspectiva, isolada, mas, antes de tudo a uma atitude reflexiva compartilhada entre os humanos. É entre humanos que a ação acontece de modo que o ensino de filosofia ao cumprir a tarefa reflexiva compartilhada se faz crucial em relação à compreensão do agir, uma vez que, ao agir o ser humano confere um tal sentido para a vida que permanece para a humanidade mesmo depois de sua morte, possibilitando novos começos na grande teia das relações humanas.

2.4 Ensino de filosofia e vida contemplativa

A vida contemplativa em sua estrutura tripartite por um lado, preserva a autonomia de cada parte e, por outro, possibilita a relação e a sempre possível ação conjunta do pensar, do querer e do julgar. Essas faculdades são próprias dos seres humanos e constituem as principais faculdades da vida do espírito. Contudo, ser portador de tal ou tal faculdade não garante a nenhum ser humano o devido exercício de suas capacidades.

As capacidades da condição humana precisam ser compreendidas e exercitadas, particularmente no contexto da pluralidade humana. Para tanto, a formação humana em sua amplitude, desde o século IV a. C. dispõe de um campo de conhecimento que tendo por fonte o pensamento³³ é o que melhor lida com as questões do pensar e seu exercício, trata-se da filosofia. Por isso, o filosofar mesmo sendo decorrente do pensamento pode atuar para o exercício do pensamento de maneira a possibilitar pela experiência de pensar, pensar a experiência e dessa feita concorrer por exercícios de pensamento para a compreensão da significação da mundivivência.

Por isso, cabe dizer que a experiência do pensamento definitivamente não se presume como resultado do filosofar. Mas, o filosofar pode possibilitar a experiência de pensar. Dessa feita, o filosofar a medida da sua ocorrência engendra a experiência do pensar, faz com que ocorra um jeito de pensar como experiência de pensamento, com isso, as técnicas

³³ Cf. ARENDT, 2014, p. 23.

argumentativas do ensino de filosofia conformam capacidades para mobilizar o exercício de pensar de forma a oferecer as condições técnicas mínimas para o pronto exercício do pensar seja em situações limites como em uma revolução ou mudança brusca de regime político, seja em situações cotidianas em que nos encontramos diuturnamente, do nascimento até a morte.

Por outras palavras, o ensino de filosofia conforma as condições necessárias para o exercício das faculdades do espírito na medida que, possibilita a compreensão dos acontecimentos, da experiência humana, podendo até concorrer para orientar iniciativas nos negócios humanos que se dá nas relações humanas e irrompe o mundo essencialmente humano porque livre e plural.

Em síntese: pensar, querer e julgar são faculdades próprias dos seres humanos, constituem a condição humana do espírito, a que permite o modo de vida contemplativo. Mas, o exercício de tais faculdades não é garantido para nenhum ser humano por um número de circunstâncias e o não exercício dessas faculdades pode colocar o ser humano e a humanidade em maus lençóis, ao passo que seu exercício figura como uma aposta para em última instância salvar o mundo, razão pela qual o seu exercício faz-se pertinente e precisa ser objeto de ensino e não pode ser melhor praticado senão pelo ensino de filosofia.

2.4.1 Ensino de filosofia e pensar

Na medida em que o agir confere significância para a vida humana, o pensar é a maneira de compreender tal significância. Por isso, agir e pensar apesar de serem atividades de modos de vida completamente distintos, compartilham um nexos, a mundivivência onde se dá a experiência dos negócios humanos, de modo que o pensar ora precede, ora sucede o agir, sendo o pensar uma experiência dialógica, reflexiva e o agir uma realização da pluralidade dos homens entre si, ao passo que o agir sem o pensar tende a perder o sentido da experiência e o pensar sem o agir tende a se alienar da experiência.

Em vista de exercitar o pensar e compreender a significância da ação, o ensino de filosofia cumpre papel dos mais relevantes para a formação humana a medida em que a racionalidade específica da filosofia pode possibilitar pensar a experiência e concorrer para uma experiência pensada, com isso salienta-se que ao estabelecer como meta do ensino de filosofia o exercício do pensar tendo em vista a significância da ação, então se explicita o entendimento de um ensino de filosofia ligado à mundivivência dos seres humanos e não ao mero pensar especulativo.

Contudo, cabe ressaltar que a faculdade de pensar não pode ser ensinada ou aprendida porque se trata de uma condição inerente aos seres humanos, ao passo que cabe à educação e ao ensino de filosofia como parte do processo de formação humana possibilitar exercícios de pensamento e desta feita, explorar o como pensar, tendo como ponto de partida e como ponto de chegada a mundivivência, a realidade, as experiências. Isso se faz necessário porque o exercício do pensar não é dado, espontâneo e justamente, por isso, precisa ser praticado de forma a lidar com as questões dos negócios humanos, pois, a depender da forma, o pensar pode constituir uma experiência que não pensa a mundivivência das relações humanas o que concorre para irreflexão.

Por isso, exercitar o pensar se faz urgente pelo fato de não ser um fenômeno dado, razão pela qual, Hannah Arendt chama atenção para o fato da ausência de pensamento ser “[...] uma experiência tão comum em nossa vida cotidiana, em que dificilmente temos tempo e muito menos desejo de parar e pensar.” (Arendt, 2014, p. 19). Por essa razão e pelas “consequências para a coisa pública quando não se pensa” (Lafer, 2018, p. 181) que o ensino de filosofia no nível médio tem por tarefa primeira exercitar o pensar como aposta para preservação do mundo onde as vozes da pluralidade se encontram e engendram novos inícios na grande teia das relações humanas.

Assim sendo, o pensar enquanto atividade reflexiva do espírito, comum a todos os seres humanos, está para nós como uma faculdade a ser exercitada. O exercício do pensar, reitero, não costuma se dá espontaneamente, para ocorrer precisa ser provocado, engendrado e experimentado em suas peculiaridades o que pode concorrer para compreensão da significação da experiência humana, e as aulas de filosofia constituem espaço privilegiado para tanto.

Por conseguinte, ao exercitar o pensar, o ensino de filosofia no nível médio fomenta pensar a experiência, a realidade, a mundivivência e essa é sem dúvidas uma forma de escapar a alienação que decorre da irreflexão.

Em outras palavras, o ensino de filosofia no nível médio enfrenta e combate de pronto a irreflexão, a ausência de pensar capaz de fazer do ser humano uma espécie de homem automático. Além disso, o ensino de filosofia, o jeito filosófico de operar o pensar à medida que se torna exercício contínuo e passa a fazer parte do modo de vida reflexivo do ser humano tende a se constituir, também, parte da condição humana como uma forma de operar o pensamento que transcorre no pensar.

Na medida que a filosofia se configura no pensamento, então, como um barco a vela, por assim dizer, navega nas águas do pensar explorando os ventos do pensamento que sopram novos ares conduzindo à compreensão e a significância das experiências humanas.

Entretanto, cabe reconhecer que a fuga da realidade (quando da negação ou desconsideração dos fatos constitutivos da realidade humana) faz com que a atividade de pensar seja ignorada por muitos, uma vez que a “exigência de atenção do pensamento feita por todos os fatos e acontecimentos em virtude de sua mera existência”, (Arendt, 2014, p. 19), pode levar a fadiga o que tornaria a vida pensante e a atividade de pensar por demais cansativa.

Destarte, a atenção do pensar deve ser seletiva, porém, diária, e o ser humano precisa estar em condições de resistir à acomodação gerada pela fuga da realidade, para tanto deve-se fazer uso diário da capacidade de pensar como recurso que tira o ser humano da circunstância e do comodismo da irreflexão. Isso é importante e transparece na percepção de Arendt quando do julgamento de Eichmann em Jerusalém, onde foi notado que a irreflexão pode estar relacionada com a adesão à prática do mal, daí

A questão que se impunha era: seria possível que a atividade do pensamento como tal – o hábito de examinar o que quer que aconteça ou chame a atenção, independentemente de resultados e conteúdo específico – estivesse entre as condições que levam os homens a abster-se de fazer o mal, ou mesmo que ela realmente os “condicione” contra ele? (ARENDT, 2014, p. 20).

Essa questão se impõe em nossos dias como a questão a ser considerada em termos educacionais, pois, a atividade de pensamento ao que parece, figura como a última fronteira entre os homens e suas ações. Considerando o pensamento como um referencial ao agir, então, a resposta é positiva, mas não garantida, por isso uma formação humana que trata a questão do pensar, particularmente na escola, aposta no pensar como última fronteira, o limiar das considerações ante a realidade.

Desta maneira, pode-se supor uma resposta como positiva porque, conforme a leitura de Arendt, a ausência de pensamento em questão não se trata de esquecimento, ignorância, falta de inteligência ou qualquer atributo necessário para compreender, mas se trata da falta de parar para pensar sobre o que se está fazendo.

Por isso, fazer reflexão sobre a vida em sua relação consigo mesmo e com os outros talvez não refree o agente do mal, porque o pensar não age, somente lida com as questões de

modo a “prepará-las”, ao passo que isso, refrear a ação de maldades, não é garantido, mas é de longe a aposta com mais chances de possibilitar aos seres humanos as condições de se defrontar com a significância do que estão fazendo e desta feita, favorecer um reto agir; tomar parte ou não, seguir com parte ou não em relação ao que está sendo feito seja considerado um bem, seja considerado um mal.

Sendo assim, o ensino de filosofia como espaço para exercitar o pensar pode treinar a habilidade do pensar como “instrumento” para o agir na medida que “a habilidade de distinguir o certo do errado estiver relacionada com a habilidade de pensar, então deveríamos “exigir” de toda pessoa o exercício do pensamento, não importando quão erudita ou ignorante, inteligente ou estúpida essa pessoa seja.” (Arendt, 2014, p. 28).

Por isso, o ensino de filosofia não pode ser circunscrito a uma classe ou grupo e tão pouco se perder no tecnicismo especulativo e desvinculado da realidade. Antes de tudo, o ensino de filosofia deve estar para todos como uma oportunidade de exercício do pensar reflexivo para treinar a habilidade de pensar, posto que essa habilidade pode faltar a qualquer ser humano nas horas tranquilas e, principalmente, nas horas mais conturbadas de suas vidas.

Assim, o pensar deve ser exercitado e compartilhado como forma de preparar para pensar de modo que a exigência do pensamento seja atendida pela capacidade de pensar comum a todos os seres humanos.

Exercitar o pensar pelo modo filosófico de pensar não implica condicionar uma maneira de pensar, mas sobretudo mobilizar o pensar. Como cada ser humano usufrui do pensar depende da habilidade para tal, justamente o que se pretende possibilitar com o modo filosófico de pensar e os recursos das aulas de filosofia no nível médio, visto que “é intrínseco à atividade de pensar o constante transcender, questionar e submeter ao escrutínio crítico os “dados pura e simplesmente concedidos” pelo mundo exterior”. (Moša Morovlje, 2020, p. 95).

Por outras palavras, o ensino de filosofia no nível médio toma como marco referencial para o exercício do pensar a experiência dos negócios humanos, treinando desta feita o que lhe é intrínseco: o pensar, pois a meta é que a capacidade de pensar esteja sempre apta quando exigida, particularmente pelos negócios humanos.

Ademais, cabe ressaltar que o modo filosófico de pensar não pode ser pretendido como receita ou elementos filosóficos passo a passo para pensar, seu papel consiste em

explorar as aproximações próprias entre pensar e filosofia de forma a possibilitar o exercício, o treino do pensar, onde cada um autonomamente pode vir a ativar ou mobilizar o pensar sobre o que respectivamente o chame atenção.

Outra questão pertinente às presentes reflexões surge quando consideramos a tese já bastante exposta neste trabalho e notória em *A vida do espírito* de Hannah Arendt, a saber que ‘o pensar possibilita muitas significâncias sobre a mundivivência’, então, para ampliar a compreensão da respectiva questão cabe problematizar sobre o próprio pensar, sobre a significância do pensar.

Ora, se o pensar confere sentido à experiência na medida em que promove compreensão então, seu sentido mais geral consiste em promover compreensão e em particular a significância do pensar estará ligada ao contexto da experiência, ao passo que o contexto da experiência e não propriamente a experiência concorre para o sentido do pensar, por exemplo, quando o pensar considera a questão *porque faço o que faço?* a depender do contexto terá um sentido próprio, por exemplo, se a questão for em relação a alimentar-se terá um sentido ligado ao trabalho; se em relação à feitura de um artefato, então o sentido será ligado à obra; se em relação à realidade e à pluralidade, então, o sentido do pensar estará ligado à ação e, por isso, a significância implicada, nesse último contexto será política e assim para cada contexto.

Em todo caso, o pensar mesmo não tendo objetividade, se há alguma meta a que se destine enquanto meio, esta, mira a compreensão da realidade, ao passo de

O que quer que o pensamento possa atingir e conquistar, é precisamente a realidade, tal como é dada ao senso comum, em seu mero estar-aí, que permanece para sempre além de seu alcance, indissolúvel em séries de pensamentos – o obstáculo que os alerta e diante do qual eles cedem em afirmação ou negação. (ARENDT, 2014, p. 69).

Em síntese, o sentido do pensar consiste em compreender a realidade, o que permite concebê-la como representação abstrata no tempo sempre presente do pensar o que, por sua vez, expõe-se à a faculdade de julgar. Por outras palavras, a compreensão da realidade desperta o ser humano como que por um choque de realidade para que se posicione frente aos fatos.

Haja visto que “Na prática, pensar significa que temos de tomar novas decisões cada vez que somos confrontados com alguma dificuldade.” (Arendt, 2014, p. 199). Com isso, o

desafio do pensar quando somos confrontados com alguma dificuldade consiste em pensar autonomamente e para isso precisamos estar aptos a pensar, daí a pertinência do ensino de filosofia na tarefa de exercitar o pensar reflexivo como recurso mobilizador da capacidade de pensar comum a todos os seres humanos.

No caso pontual deste estudo, o contexto do ensino de filosofia no nível médio, dado o caráter educacional público para formar o cidadão e por isso, educar para a vida pública, o exercício do pensar reflexivo pretendido nas aulas de filosofia em geral conformarão a significância política do pensar, por isso, o exercício do pensar visa à capacidade de compreender a mundivivência em sua teia histórica das relações humanas, o que demanda a significância política do pensar, da consideração das consequências humanas do que penso em relação ao que faço na relação com os outros.

Por último, cabe ressaltar que o ensino de filosofia assim como o pensamento não tem pretensões práticas, objetivas ou mesmo de resolução definitiva das grandes questões que despertam o pensar. Mas, como o pensamento, também, o ensino de filosofia é como um lume na empresa da compreensão³⁴ das evidências, das atitudes de vida, das questões existenciais e, principalmente, para responsabilidade com o mundo, dado que o pensar em seu exercício amplo de reflexão não é como uma fortaleza, não nos protege, mas, antes, como um farol tende a nos alertar sobre perigos e orientar nos momentos de “noite escura”.

2.4.2 Ensino de filosofia e querer

A questão do ensino de filosofia no nível médio não pode desconsiderar a faculdade do querer em relação à faculdade de pensar e de julgar porque é inconcebível uma educação para autonomia do pensar que não leve em conta a faculdade da vontade humana como mobilizadora que inclina os seres humanos para iniciativas livres, sem amarras, com liberdade para começar o que se manifesta por palavras e atos no seio da pluralidade humana.

Por seu turno, o ensino de filosofia no nível médio na medida em que pleiteia uma formação para o pensar reflexivo, por certo, não está pretendendo uma formação para vida contemplativa, mas, antes de tudo uma formação que ative a capacidade de pensar

³⁴ É importante salientar a dimensão política do compreender, uma vez que o ser humano nasce em um mundo há muito existente e que depois de sua partida continuará existindo e por isso a compreensão da responsabilidade com o mundo - da parte de cada ser humano - se torna chave para a vida pública de cada homem e mulher. Assim sendo, cabe enfatizar: “Compreender é uma manifestação definitivamente política do pensar precisamente porque atende ao instinto humano básico de conferir sentido a qualquer coisa que tenha havido no curso de nossas vidas, e que nos permite sentir-nos em casa no mundo.” (Hannah Arendt: Conceitos fundamentais, 2020, p. 95).

autonomamente sem perder de vista a possibilidade indicada por Arendt da “Vontade ser descoberta como uma faculdade autônoma do espírito”. (Arendt, 2014, p. 319).

Por outros termos, a faculdade da vontade opera no espírito humano com uma tal liberdade de modo a inclinar o ser humano à ação. Assim, a vontade configura ao espírito a vazão da liberdade porque não lida com “limites”, a liberdade inerente ao querer segue o futuro como um rio segue a correnteza rumo à foz. Neste sentido, “O querer tem como objeto projetos, pois a vontade transforma o desejo numa intenção, que decide o que vai ser”. (Lafer, 2018, p. 188). Por isso, a vontade pesa como inclinação humana para a ação, pois indica possibilidade de realização, de fazer alguma coisa e como uma espécie de causa do espírito mobiliza o ser humano a agir.

Assim, o querer enquanto atividade do espírito conforma a capacidade de mobilizar o ser humano em relação ao mundo como “ser-para-ação” visto que, a faculdade da vontade impele a capacidade de começar a mobilizar-se diante do mundo, ao ponto da vontade figurar como compreensão da “necessidade” ou implicação de fazer alguma coisa o que em termos políticos significa agir.

Desta forma, pode-se dizer que a vontade opera como estopim à carga de ação iminente, própria da condição humana da natalidade, a propósito “[...] a Vontade se experimenta como causadora do acontecimento de coisas que, de outra forma, não teriam acontecido.” (Arendt, 2014, p. 353). Além disso, Hannah Arendt salienta algumas características da vontade quando diz

Toda volição, ainda que seja uma atividade do espírito, relaciona-se com o mundo das aparências no qual seu projeto deve realizar-se [...] Em outras palavras, o humor habitual do ego volitivo é a impaciência, a inquietude e a preocupação (*Sorge*), não somente porque o projeto da vontade pressupõe um “eu-posso” que não está absolutamente garantido. (ARENDT, 2014, p. 298).

A característica da vontade de relacionar-se com o mundo das aparências para onde as intenções são pretendidas, faz o querer causar justamente o que mais caracteriza a vida ativa, a inquietude. Nestes termos, pode-se dizer que a vontade opera como um motor invisível do agir ao passo de levar os seres humanos à tecitura das relações públicas. Nas palavras de Arendt “O que está em jogo é claramente a convicção de que tudo o que depende de nós e diz respeito somente a nós mesmos está em nosso poder” (2014, p. 325), por isso, a vontade se

faz possível ao agir, pois, em termos particulares está, por assim dizer, sob o poder de cada um.

Ademais, considerando o fato da faculdade da vontade ser a única faculdade do espírito que mobiliza o ser humano diretamente para ação e o seu caráter autônomo, então, o ensino de filosofia quando dos exercícios de pensamento reflexivo não pode negligenciar a liberdade humana em termos de iniciativa, isto é, enquanto exercício da liberdade de exercício de pensamento seja filosófico, seja político etc. Pois, se o ser humano pode se dizer livre, o faz por gozar da possibilidade de querer ou não querer algo. Nesse sentido, Hannah Arendt emenda

Como já disse mais de uma vez, a pedra de toque de um ato livre – desde a decisão de sair da cama de manhã ou de dar um passeio à tarde até as mais altas resoluções com as quais nos comprometemos para o futuro – é que sempre sabemos que poderíamos ter deixado de fazer aquilo que de fato fizemos. (ARENDT, 2014, p. 287).

Destarte, a faculdade da vontade implica liberdade que aparece por palavras e ações o que reclama estar em relação com os outros, impõe o fato da pluralidade como condição para liberdade, talvez por isso, Arendt destaca mais de uma vez no ensaio *Que é liberdade?* a compreensão de que “A *raison d’être* da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação” (2016, p. 192), de modo que, não há condicionamento para agir, a ação pode ser ou deixar de ser realizada; em qualquer caso a política, como as aulas de filosofia, deve ao mesmo tempo salvaguardar e promover a liberdade, pois, assim como a liberdade é a razão de ser da política, a política só pode ser realizada no gozo da liberdade e o ensino de filosofia para se espalhar na forma de exercício de pensar reflexivo pressupõe justamente o exercício da liberdade.

Assim, faz-se importante destacar que para potencializar a capacidade humana de exercitar o pensamento o ensino de filosofia precisa ser espaço da manifestação da liberdade onde a faculdade da vontade pode ser manifestada por palavras e ações.

Para tanto, a sala de aula no ensino de filosofia no nível médio definitivamente não pode se restringir em um espaço físico arranjado, para além disso, na pluralidade própria de cada comunidade escolar e de cada turma, a sala de aula, em todas as aulas, e em particular nas aulas de filosofia deve ser espaço de liberdade; espaço onde se manifeste a liberdade filosófica de uma compreensão mais particular, bem como a liberdade política de uma

compreensão plural, pois, a liberdade filosófica está mais relacionada com o pensamento particular, individual enquanto a liberdade política está vinculada com o pensamento público, aquela compreensão que aparece no trato com a pluralidade por discursos e atos, o que implicar certa capacidade de juízo.

2.4.3 Ensino de filosofia e julgar

O ensino de filosofia no nível médio enquanto ocasião para o exercício do pensar reflexivo concorre para o efetivo juízo, considerando que o efetivo juízo se constitui como reflexivo.³⁵ Assim, no caráter reflexivo do ensino de filosofia o exercício do pensar pode se dá na forma das faculdades do pensar, do querer e, principalmente, do julgar; coisa que favorece a prontidão das faculdades do espírito frente as circunstâncias com que os seres humanos cotidianamente se deparam.

O pensar reflexivo, por seu turno, tem por ofício abrir espaço para as vozes do pensamento, uma vez que a sala de aula constitui espaço plural onde o pensar importa muito mais que a reprodução do conteúdo anotado na história do pensamento filosófico. Por outras palavras, o pensar importa mais que a transposição de conteúdos pela diversidade e pelo papel de cada um em relação à preservação e renovação do mundo.

Em termos gerais, o pensar figura como a atividade do espírito acontecendo, enquanto o conteúdo da área de conhecimento figura como a lembrança do que foi pensado e elaborado, portanto, o papel do pensar enquanto faculdade do espírito que busca sentido à experiência e possibilita compreensibilidade tende expor o ser humano à solidão do pensar onde o encontro consigo mesmo possibilite julgar o que se está fazendo, por isso, estender a mentalidade, torná-la alargada se faz exigência para o exercício do juízo enquanto recurso de alinhamento com a pluralidade.

Ademais, que “o pensamento, muito embora seja ocupação solitária, depende dos outros para ser possível” (Arendt, 1993, p. 54) e com isso, possibilitar o exercício autônomo do pensar, justamente o que o distingue do papel curricular que está para o pensar e para experiência como uma referência fragmentada da tradição.

Destarte, o exercício do pensar reflexivo como meta do ensino de filosofia no nível médio pode se dá na forma contemplativa, na forma volitiva e na forma de juízo, assim, o elemento reflexivo, próprio do ensino de filosofia, faz-se comum às formas constituintes da

³⁵ Cf. Arendt, 1993, p. 88.
Idem 2014, p. 523.

vida do espírito. Além disso, quando uma faculdade se sobressai em relação as outras, então, a forma do pensamento tende ser orientada pelo caráter reflexivo e função da respectiva faculdade. Haja visto, o ensino de filosofia ter como meta o exercício do pensar reflexivo de maneira a concorrer de pronto para formar certo entendimento acerca da própria faculdade de julgar e como efeito ativar a capacidade de julgar reflexivamente.

Além disso, o ensino de filosofia concorre para exercitar o julgar reflexivo pela capacidade imaginativa, pela mentalidade alargada, pela validade exemplar e pela reflexão. A propósito, a reflexão como que convoca a imaginação para tomar um número de exemplos de posicionamentos sobre um assunto comum de modo a particularizá-lo para apreciação da faculdade do julgar.

Pois, a faculdade de julgar lida com representações no âmbito do espírito, tais representações só são possíveis pelo exercício da imaginação, a propósito,

A imaginação, ou seja, a faculdade de ter presente o que está ausente, transforma um objeto em algo com que não tenho que estar diretamente confrontado, mas que, em certo sentido, interiorizei, de modo que agora posso ser afetado por ele, como se ele me fosse dado por um sentido não-objetivo. (ARENDT, 1993, p. 85-86).

Assim, a imaginação cria representações, simula experiências e projeta um número de situações onde a presença física não se faz necessária porque a interiorização cuida de expor para um juízo reflexivo representações de um tipo de pensar ampliado ou nas palavras de Kant e Arendt um pensar alargado.

Deste modo, o juízo reflexivo opera sobre a representação do mais ampliado número de possíveis posicionamentos; é a reflexão sobre a representação da pluralidade de vozes internas que constitui o exercício da faculdade de julgar.

Arendt pontua na décima segunda lição sobre a filosofia política de Kant que “[...] a operação de reflexão – é a verdadeira atividade de julgar alguma coisa.” (1993, p. 88). Isto é, ponderar o sentido do agir tendo em mente a pluralidade humana, o que pode ocorrer pelo alargamento da mentalidade e pode ser manifesto pela validade exemplar – o que o ensino de filosofia trata em alguma medida como pensar a experiência.

Por sua vez, o alargamento do pensamento põe em perspectiva cenários possíveis de modo que o pensamento alargado ocorre quando “da desconsideração do que usualmente chamamos de interesse próprio”. (Arendt, 1993, p. 57). Por outras palavras, em pensamento é

possível fazer o exercício de se colocar no lugar dos outros e assim, simular posicionamentos que interessam a comunidade, ao público e não a si próprio, ao interesse particular.

Neste sentido, André Duarte expõe com clareza ímpar o que significa o pensar alargado, quando diz

Pensar com “mentalidade alargada” é simplesmente o “artifício” por meio do qual se atinge a “imparcialidade”, aquele “ponto de vista geral” relativamente liberto das condições particulares que estão implicadas em cada ponto de vista, e que é prerrogativa da posição ocupada por aqueles que não estão envolvidos no jogo, isto é, os espectadores. (ARENDT, 1993, p. 125).

Assim sendo, o pensamento alargado aparece para o juízo reflexivo como um quadro do interesse público à consideração do juízo se se coaduna ou não à galeria do bem comum. O pensamento alargado enquanto representação de pontos de vista dos outros se faz pertinente entre outras razões “porque os espectadores é que decidem do significado de uma ação política ao julgá-la”. (Fry, 2010, p. 139). Com efeito, o juízo reflexivo do espectador será sobre a ação pretérita dos outros e sobre o que cada um fez ou o que vem fazendo no curso da mundivivência. Por isso,

Quanto mais posições de pessoas eu tiver presente em minha mente ao ponderar um dado problema, e quanto melhor puder imaginar como eu sentiria e pensaria se estivesse em seu lugar, mais forte será minha capacidade de pensamento representativo e mais válidas minhas conclusões finais, minha opinião. (ARENDT, 2016, p. 299).

Deste modo, o juízo reflexivo para ser possível depende da capacidade de imaginar o posicionamento dos outros seres humanos e assim, concorrer para a viabilidade da crítica, elemento importante do ensino de filosofia. Disso, Arendt salienta, “O pensamento crítico é possível só onde os pontos de vista dos outros estão abertos à inspeção”. (2014, p. 513).

Por isso, o pensamento alargado e o pensamento público estão passíveis da abordagem crítica. A propósito, a crítica enquanto elemento da atividade filosófica consta como atitude problematizadora dos fenômenos, considerando que “Pensar criticamente não se aplica apenas a doutrinas e conceitos que recebemos dos outros, aos preconceitos e tradições que herdamos” (Arendt, 1993, p. 55), para além disso, o pensamento crítico se aplica como o pensamento alargado à representação de possíveis pensamentos dos outros, sendo que o pensamento

crítico configura um caráter do pensar autônomo e problematizador não apenas das razões, mas também da própria razão.

Para tanto, o pensamento crítico deve ser exercitado; exercitar o pensar reflexivo e particularmente, o julgar reflexivo se torna adequado, mas não suficiente por si só, uma vez que carece de exposição, de comunicabilidade o que, por sua vez, reclama se colocar no lugar dos outros, pois, “A comunicabilidade depende obviamente da mentalidade alargada; só podemos comunicar se somos capazes de pensar a partir da perspectiva da outra pessoa; de outra forma, nunca a encontraremos, nunca falaremos de modo a que nos entenda.” (Arendt, 1993, p. 95).

Assim, a mentalidade alargada oportuniza no aparecimento público o uso de palavras inteligíveis no que diz respeito ao mundo comum dos seres humanos, isso não significa que a mera retórica prevaleça, pelo contrário, trata-se de compartilhar da mundivivência com os outros, no campo do pensamento, em suas diversas e adversas circunstâncias. Também não se trata de se passar por outrem, mas sim, de se aproximar das circunstâncias e possibilidades de mundivivência dos outros e então, aparecer diante do mundo por palavras e atos para novos momentos da grande tecitura da história das relações humanas.

Além disso, comunicando nos mostramos, apresentamos os posicionamentos que entendemos pertinentes e a comunicabilidade do juízo reflexivo tende a dar-se melhor pelo exemplo, uma vez que o juízo reflexivo opera como a faculdade que aprecia o particular - (da mesma forma a comunicabilidade do ensino de filosofia no nível médio pode dar-se melhor pelo recurso da metáfora, dado que a metáfora opera questões conceituais por imagens comuns da experiência humana).

Portanto, comunicar por ‘exemplo particular’ tende favorecer o entendimento, posto que “exemplar é e permanece sendo um particular que em sua própria particularidade revela a generalidade que, de outro modo, não poderia ser definida”. (Arendt, 1993, p. 98). Desta forma, o exemplo tem a possibilidade de transpor a generalidade comum à atividade de pensar, para particularidade e com isso, o juízo reflexivo pode melhor discernir sobre o particular em questão; uma vez que

os julgamentos reflexivos corporificam uma validade exemplar”; ou seja, sua força ou autoridade deriva de sua pretensão de que algo exemplifica “o certo ou errado, o importante ou o irrelevante, o belo ou o feio” tanto em sua especificidade quanto num sentido mais geral, válido igualmente para outros, embora restando singularidade. (HAYDEN, 2020, p. 233).

Assim sendo, faz-se importante pontuar que a “validade exemplar” para a faculdade do juízo é uma forma de dizer o particular e comunicar o geral ou tomar o geral por particular o que obviamente, favorece o discernimento do juízo em sua construção e comunicação pública.

Por outro lado, à guisa de relação, o ensino de filosofia no nível médio tendo em vista a compreensibilidade pode comunicar o conceito por metáfora da tal forma que seja alcançável a todos os espíritos e desta maneira, esteja como recurso do ensino de filosofia para o exercício do pensar reflexivo ao ponto de expor aos “olhos” do espírito uma imagem da mundivivência de modo a dar a pensar a experiência e com isso estabelecer a experiência de pensar.

Por seu turno, o ensino de filosofia e seus recursos na medida que mobiliza a capacidade do pensar reflexivo concorre para favorecer a autonomia do juízo reflexivo considerando que a imaginação, o pensamento alargado, a reflexão e a validade exemplar permitem ao juízo reflexivo as condições necessárias no âmbito do espírito para discernir autonomamente sobre o agir tendo em vista a pluralidade ao invés da individualidade.

Em outras palavras, o exercício do juízo reflexivo enquanto forma de pensar que “julga” a ação não pode estar pendendo conforme o peso dos humores, ao contrário, deve ser “corajoso como Aquiles” e exercitar o pensar reflexivo com autonomia. Haja vista, a concepção arendtiana de que

o sopro do pensamento [...] não traz conhecimento, mas sim, pela reflexão sobre o significado das coisas, a possibilidade de distinguir, por meio da *acquiescentia in se ipso*, o bem do mal. O pensar, nesse sentido, do ponto de vista da *vita activa*, prepara a vontade para decidir o que vai ser e o juízo para julgar o que não é mais, o que em situações-limite pode evitar catástrofes no mundo das aparências, pelo menos para o ser. (LAFER, 2018, p. 186).

Desta maneira, a respeito da autonomia das faculdades do espírito, o pensar está para as faculdades da vontade e do julgar como recurso de instauração do tempo-sempre-presente onde as experiências do passado e as pretensões para o futuro podem ser colocadas em perspectiva ao mesmo tempo, sem sucessão temporal.

Além disso, o pensar instaura o espaço-do-encontro-consigo-mesmo onde posso me encontrar comigo mesmo e na própria companhia examinar as origens e os limites da

experiência do agir e sobre a relação da capacidade de pensar. A propósito, na atividade de pensar é possível ver o ato inicial e tão interessante quanto perceber o ato inicial é “ver”, e circunstancialmente identificar os atores, mais interessante ainda, perceber-se em ação. A mera possibilidade de se perceber em ação faz com que em situações limites, o freio de mão da “consciência” possa ser acionado de modo a conter eventual ímpeto impensado de agir em detrimento do bem comum e das consequências humanitárias.

Pois, se o que se faz é aceitável ou não do ponto de vista da pluralidade – então, precisa passar pelo encontro dialógico do ‘pensar consigo mesmo’ no tempo-sempre-presente e no espaço-do-encontro-consigo-mesmo próprios da experiência de pensar. Neste entendimento, pode-se inferir que é no pensar que nos defrontamos com questões fundamentais como as propostas por Hayden “[...] que tipo de mundo compartilhado temos aqui e agora, o que deveríamos, ou não, ter feito no passado, e o que devemos, ou não, fazer para que um correto mundo político seja conservado para todos nós.” (2020, p. 236-237).

Tais questões provocam a vida do espírito a instaurar o tempo e o espaço do diálogo consigo mesmo como que preparando alguma compreensão para comunicar publicamente e em comunidade colocar a nau do pensar para navegar as águas, por assim dizer, do espaço público de maneira a transcorrer o pensar com a pluralidade de vozes ao ponto de transpor a experiência em pensamentos e pensamentos em experiências na correspondência, notória nos escritos de Arendt, entre a vida do espírito, a vida ativa e o mundo humano.

Por conseguinte, em relação às três faculdades do espírito e o ensino de filosofia como exercício do pensar reflexivo, cabe pontuar o seguinte: a dimensão reflexiva da atividade filosófica se coaduna com a tríade da vida do espírito, ao passo que está para o pensar, o querer e o julgar como possibilidade de atualização.

A atualização do caráter reflexivo precisa ser provocada e exercitada na vida cotidiana de cada ser humano porque a reflexão é como o cuidado da vida do espírito aos assuntos humanos.

Destarte, o ensino de filosofia quando trata as questões reflexivamente, oferece à dinâmica da vida do espírito as condições elementares do processo de compreender e conferir sentido à mundivivência. Posto que o contrário, a incapacidade de reflexão, a irreflexão pode não ser determinante para a prática de “maldades” contra os outros, mas sem dúvidas é determinante para o alheamento de si mesmo que pode fazer com que qualquer ser humano, o mais comum e o mais sofisticado dos homens esteja suscetível a agir sem considerar as

consequências humanas de seus atos e desta feita, possa se tornar negacionista da pluralidade e, por conseguinte, agente de devastação do mundo.

Contudo, a ocorrência do pensar na medida em que concorre para significação e compreensibilidade das experiências, também concorre para uma atitude de responsabilidade em relação ao mundo.

Assim, no sentido de apostar no pensar como último recurso humano para preservar e renovar o mundo humano, o ensino de filosofia no nível médio como exercício do pensar reflexivo ativa a capacidade do espírito humano de pensar, querer e julgar reflexivamente de forma a promover sentido e compreensibilidade à mundivivência, o que tende a repercutir na ação.

E, justamente, o sentido e a compreensão da experiência dos negócios humanos construídos na tecitura das relações humanas em suas insígnias de liberdade, pluralidade e publicidade que fiam a teia histórica da ação em relação à vida do mundo é que o ensino de filosofia como experiência do pensar reflexivo pode concorrer para que os seres humanos depreendam a significação das experiências humanas no mundo e despertem para a responsabilidade em relação aos recém-nascidos, novos seres humanos para novas ações, tendo em vista que deve ser o empenho não apenas do ensino de filosofia, mas de toda educação básica quanto à preservação e renovação do mundo humano onde a dignidade humana seja um bem inviolável e comum para todos.

Ainda sobre a pertinência do ensino de filosofia em relação a como pensar, cabe enfatizar que a partir da compreensão do sentido da experiência do pensar e do pensar a experiência, nós seres humanos temos a possibilidade de nos habilitar para realizar as capacidades da vida do espírito em relação ao mundo – pois, “Apesar de invisível a atividade do pensar irrompe no mundo das aparências” (Lafer, 2018, p. 177).

Por outras palavras, o ensino de filosofia concorre para ativar as capacidades do espírito em relação ao agir, dado que o pensar irrompe no mundo por palavras e atos o que implica atitude de responsabilidade diante do mundo, haja vista que “A capacidade de distinguir o bem do mal no espaço público da palavra e da ação tem algo a ver com a capacidade ou incapacidade de pensar” (Lafer, 2018, p. 183). Assim, a vida do espírito instaura o sentido de pertença dos seres humanos em relação ao mundo ao passo de estabelecer uma espécie de “chamado” à responsabilidade diante do mundo.

3 O ENSINO DE FILOSOFIA COMO EXERCÍCIO DE PENSAMENTO³⁶

Visto que o pensamento é o diálogo silencioso conduzido de mim para comigo, devo ser cuidadoso para manter intacta a integridade desse parceiro; de outra maneira, perderia inteiramente, decerto, a capacidade de pensamento. (HANNAH ARENDT).³⁷

Hannah Arendt quando do acompanhamento do julgamento de Eichmann se deparou com um fenômeno no mínimo perturbador: o fenômeno da irreflexão. Desde então, problematizara sobre a possível relação da irreflexão e a prática de maldades, uma vez que o pensar figura como capacidade comum aos seres humanos e os seus efeitos podem estar vinculados seja no sentido de repudiar ou de acatar parte na feitura de maldades.

Conforme já refletimos anteriormente, à luz do pensamento de Arendt, podemos inferir que a ausência do exercício do pensar, a irreflexão tende a alienar e instrumentalizar a ação de indivíduos que inebriados pela ideologia³⁸ dominante agem sem questionar e sem considerar as consequências humanitárias de suas ações. Pois, a irreflexão na medida que concorre para a destruição do mundo público, para a negação da dignidade humana e da própria vida, então, põe o mundo em perigo porque engendra o agir sem a consideração da memória, da realidade e da pluralidade entre outros elementos.

Desta forma, a irreflexão como que adormece as capacidades do espírito e, com efeito, põe o mundo e todo mundo em perigo em relação às investidas autoritárias e, como foi o caso do horrendo nazismo, põe a todos em perigo de investidas totalitárias.

Mediante esse contexto, a atividade de pensar não pode ser negligenciada, sobretudo aos recém-nascidos, visto que o pensar pode em alguma medida concorrer para preservar o mundo. Para tanto, precisa ser exercitado e o ambiente escolar ao que parece constitui espaço

³⁶ Considerando a provocação implicada em passagens já citadas como as mencionadas no parágrafo abaixo, o desenrolar das reflexões deste terceiro capítulo e a própria proposta para uma prática didático-filosófica será no sentido de conceber o ensino de filosofia no nível médio como uma possibilidade para o exercício do pensar reflexivo enquanto recurso comum a todos com capacidade de concorrer para a preservação e renovação do mundo.

“A questão que se impunha era: seria possível que a atividade do pensamento como tal – o hábito de examinar o que quer que aconteça ou chame a atenção, independente de resultados e conteúdo específico – estivesse entre as condições que levam os homens a abster-se de fazer o mal, ou mesmo que ela realmente os “condicione” contra ele?” (ARENDT, 2014, p. 20). E, “Se, como sugeri antes, a habilidade de distinguir o certo do errado estiver relacionada com a habilidade de pensar, então deveríamos “exigir” de toda pessoa sã o exercício do pensamento, não importando quão erudita ou ignorante, inteligente ou estúpida essa pessoa seja.” (ARENDT, 2014, p. 28).

³⁷ Cf. Entre o passado e o futuro, 2016, p. 303.

³⁸ Cf. Estudo do Professor André Duarte em Lições sobre a filosofia política de Kant de Hannah Arendt, 1999, p. 134-135; 138.

privilegiado para o exercício do pensar, apesar de o currículo e as ciências se ocuparem do conhecimento e, não propriamente, do pensar³⁹. O pensar em geral não é considerado como prioridade da educação básica, mas sim o conhecimento. Por essa situação, o ensino de filosofia definitivamente não pode se furtar de se propor como formação para o exercício do pensar.

A propósito, considerando as possíveis e desastrosas consequências da irreflexão⁴⁰, a urgência de exercitar o pensar se impõe para todos como recurso “da exigência de atenção do pensamento feita por todos os fatos e acontecimentos em virtude de sua mera existência” (Arendt, 2014, p. 19) e podemos emendar, em virtude da existência do mundo.

Em vista de preservar o mundo e resguardar a dignidade humana, exercitar o pensar reflexivo se torna chave no processo de inserção dos recém-nascidos no mundo público. Por isso, o ensino de filosofia na educação básica além de seu papel na formação cultural conforma responsabilidade em exercitar o pensar sobre as experiências que compõem a mundivivência, esse fio existencial da grande teia histórica das relações humanas no intento de preservar e renovar o mundo.

Assim, o ensino de filosofia como possibilidade da experiência de pensar e pensar a experiência está para a vida ativa tanto quanto para a vida contemplativa como possibilidade de compreensão da mundivivência.

Ademais, dado o exposto no capítulo anterior, cabe reiterar, podemos perceber que o ensino de filosofia conforma relação com as principais faculdades da condição humana da vida ativa e, particularmente, com as principais faculdades da vida contemplativa.

A relação que o ensino de filosofia conforma com a condição humana se justifica sobretudo pela permanente busca humana de sobrevivência, construção, compreensão, significação, participação e responsabilização em relação ao mundo dos negócios humanos.

O ensino de filosofia na medida e extensão que lida e oportuniza lidar com a experiência de forma significativa concorre para a experiência de pensar de maneira que experiência e pensar e pensar e experiência constituam mais que pares, mas elos da cadeia de compreensão e significação tecida diuturnamente, na grande teia histórica das ações humanas.

³⁹ Cf. Arendt, 2014, p. 28-29 onde Hannah Arendt contextualiza em Kant a diferença entre pensar e conhecer. Idem, p. 216.

⁴⁰ Ibidem, p. 28.

Por isso, o ensino de filosofia tende a concorrer para atualização das capacidades humanas de modo a favorecer a atualização da condição humana que por um lado se realiza pela vida ativa e por outro lado pela vida contemplativa.

3. 1 Experiência e pensar

A comunicabilidade do pensamento no ensino de filosofia no nível médio se faz mais que um meio em vista de um fim, faz-se forma em vista do como na medida que constitui uma certa experiência de operar o pensar. Por isso, o ensino de filosofia como formação para o exercício do pensar não pode se ater somente ao pensamento conformado em conceitos de um ou outro filósofo, carece de ir além, ao passo que, o pensamento em forma de passagem ou conceito de um pensador X faz-se importante e enriquecedor para a atividade filosófica ou exercício de pensamento, mas não pode ser desvinculado da mundivivência de modo que precisa ser contextualizado para dá a pensar tendo em consideração a realidade dos estudantes, pois, uma condição para os estudantes se interessarem por qualquer atividade consiste na significação da atividade para suas vidas.

A comunicabilidade do pensamento precisa ser significativa e de forma que mobilize o pensar para qualquer um em qualquer tempo. Para tanto, a forma da manifestação do pensamento e a forma de como explorar é bom que ligue a experiência e o pensar como experiência-de-pensar-a-experiência.

E, um recurso extraordinário para fluir o pensar e imprimir uma comunicabilidade acessível é a metáfora, tendo em vista a experiência, pois, a linguagem metafórica além de funcionar como meio para o pensar quando conforma sentido a imagens da experiência comum, também torna o pensar um meio para lidar significativamente com a experiência na medida em que lida em pensamento com elementos imagéticos de sentido comum da mundivivência.

Destarte, é pertinente que o ensino de filosofia na educação básica recorra à metáfora como recurso comunicativo e acessível a todos para provocar o pensar de modo que “comunique” a experiência como elemento de uma certa forma de pensar. Pois, sendo, o pensar comum para todos os seres humanos, a capacidade de pensar é inerente para todos, contudo, para ativar tal capacidade urge exercitar o pensar. Desta feita, se é fato que o pensar é uma condição humana compartilhada por todos os seres humanos, também é fato que o como pensar é particular no sentido de que cada um pode exercitar a experiência de pensar do

seu jeito, com suas possibilidades linguísticas ou simplesmente não exercitar a capacidade de pensar.

Neste sentido, o ensino de filosofia não pode prescindir da linguagem a que muitos filósofos recorreram para “comunicar” não somente o pensamento, mas, sobretudo a experiência de pensar, trata-se da linguagem metafórica.

Por outras palavras, o ensino de filosofia enquanto exercício de pensamento não se limita a comunicar a história da filosofia ou a problematizar os grandes temas da vida contemporânea, mas, sobretudo comunica a experiência de pensar.

3. 2 Pensar e experiência

A atividade de pensar conforma uma tal experiência abstrata capaz de deixar por algum momento o pensador retirado das emergências das sensações; uma experiência dessensorializada, sem vestígios de aparência onde palavras e imagens figuram como matéria-prima no processo de significação e compreensão das experiências humanas, o que de certa maneira constitui uma experiência de pensamento.

Ora, pensar se faz uma experiência humana singular, distinta e objetivamente desvinculada dos sentidos pelos quais temos acesso aos fenômenos aparentes do mundo, porque mesmo sendo dessensorializada está em relação imediata com a realidade onde as experiências se dão de forma objetiva e simbólica. Desse modo, o ser humano pensa com a vida, com a integralidade de suas experiências e faz do pensar um tipo singular de experiência, pois, toda vez que o ser humano põe-se a pensar, o faz com todas as suas experiências e mundivivências compreendidas significativamente na atividade de pensar, isto é, pensa-se com a integralidade do que já experimentou, do que experimenta e do que anseia experimentar.

Ademais, o pensar como experiência do espírito por mais que tenha tendência para contemplação⁴¹, as suas repercussões são potencializadas de maneira particular pelo discurso que pode forjar emoções, despertar comportamentos, enunciar novos inícios e assim sendo se fazer perceptível no mundo a partir de discurso, ao passo de o pensar que tem por característica a invisibilidade poder engendrar, na medida que possibilita inteligibilidade, movimentos de visibilidade seja por palavras, seja por ações. E, considerando o pensar como um tipo de experiência abstrata que lida com elementos da experiência, tendo em vista uma

⁴¹ Cf. ARENDT, 2014, p. 21.

forma de melhor comunicar e promover a compreensibilidade faz-se pertinente que o pensar seja manifesto por discurso recorrendo sempre que oportuno a linguagem metafórica.

Pois, a linguagem metafórica em sua particularidade é a que melhor lida com palavras e imagens para comunicar a experiência de pensamento que podemos tratar como experiência de compreensão da significação da experiência humana em relação com o mundo.

3.3 Ensino de filosofia e metáfora

A experiência de pensamento ocorre quando do exercício de pensamento, não é uma coisa que repousa em tratados filosóficos ou no âmbito da cognição. O ensino de filosofia como exercício de pensamento possibilita justamente ocasião para experiência de pensamento. A propósito, muitas são as maneiras de mobilizar o pensar e em todas as maneiras a sua manifestação se dá discursivamente.

No caso particular do ensino de filosofia, a maneira argumentativa norteia o rumo dialógico do movimento de compreensão do fenômeno em pensamento. Com isso, a ensinabilidade filosófica pode ser operada na fronteira entre o já pensado e o ainda não pensado, pois, é no ato de pensar a experiência que se realiza o filosofar enquanto experiência de pensamento.

Por outras palavras, exercitar o pensar consiste em atualizar a compreensão sobre os fenômenos à disposição do pensamento e o ensino de filosofia pode fazê-lo, oportunamente, recorrendo sempre que for pertinente à linguagem metafórica.

A questão do exercício de pensamento e do uso de metáforas propõe um certo entendimento da significação do ensino de filosofia no nível médio, a saber: de formação para experiência de pensar e pensar a experiência como recurso de resguardo para a autonomia do pensar. Por isso, o ensino de filosofia não pode ser descontextualizado da realidade da vida cotidiana dos estudantes e uma forma didática de tratá-lo está em usos de linguagens que ao mesmo tempo possibilitem significação e provocação para exercitar o pensar.

Sobre a forma didática é possível perceber nos escritos de Hannah Arendt, apesar de ela não ter tratado desse tema especificamente, uma preocupação latente em comunicar o pensamento de maneira que todos possam compreender. A despeito de não ser uma escritora de tão fácil compreensão seus escritos conformam um trato técnico ao que ela se preocupa em dispor da forma “por outras palavras” para dizer de modo resumido e suficientemente claro o que está pensando, além disso, Arendt não abre mão de usar imagens, recorre a metáforas para assegurar que o pensar não se desvincule completamente da realidade aparente.

A metáfora ao conter elementos da realidade compartilhada situa o pensar em relação com a experiência de tal maneira que favorece à compreensão porque faz ver a relação entre a experiência de pensar e pensar a experiência.

Além disso, as metáforas enquanto imagens operadas por analogia entre a concepção de uma ideia e uma experiência comum constitui recurso primoroso para comunicação porque retrata ideias de forma compreensível para todos que compartilham dos elementos dispostos na metáfora.

Assim, a metáfora enquanto recurso linguístico para comunicar pensamento por ideias faz-se pertinente porque em alguma medida “projeta” imagem aos “olhos” do espírito tomando-as de fenômenos reais, pois, alguns fenômenos não podem ser imaginados sem que se recorra “a alguma experiência visual de uma coisa real” (Arendt, 2016, p. 176).

Destarte, a metáfora quando apresenta imagem em ideia discursiva ocorre como um semear no campo do pensar onde a potencialidade para atualizar a compreensão depende do exercício de desenvolvimento e expansão da reflexão. Contudo, a metáfora em si mesma não dá conta de mobilizar o pensar, antes é um recurso para o exercício do pensar. Enquanto recurso para o exercício do pensar, a metáfora se faz pertinente sobretudo porque a configuração do sentido de uma experiência nem sempre se conforma à instituição de uma ideia ou conceito, em geral muito da experiência escapa do alcance da linguagem dada as limitações inerentes da linguagem para comunicar os processos da experiência que possibilita enunciar compreensão sobre algum fenômeno.

Por isso, algumas formas de comunicar são manifestas com palavras, outras sem palavras explícitas, outras com imagens e como é o caso da linguagem metafórica, com imagens por palavras e tantas outras formas de comunicar. Por mais que em todas as formas a ideia apareça como síntese de compreensão em nenhuma das possíveis formas a configuração da ideia compreende a integralidade da mundivivência ao ponto de comunicar plenamente.

Assim, o que é possível comunicar é a ideia que aparece enquanto inteligibilidade, um modo de síntese de compreensão, por isso a metáfora constitui recurso de linguagem importante para ampliar a comunicabilidade a partir da experiência, fornecendo elementos para o exercício do pensar considerando que a experiência é tomada na mundivivência do ser humano ao passo que por metáfora, a ideia aparece não só ao campo do pensamento especulativo, mas à aparência da realidade que propõe a cena já em alguma medida experimentada pelos interlocutores.

Como a experiência nos indica, mesmo a capacidade de pensar sendo comum a todos, por muitos ainda costuma ser negligenciada, o que pode levar à alienação – pois, o fiel da balança entre o proceder autônomo e o proceder autômato é justamente, o exercício do pensar, visto que a tarefa do pensar pode ser negligenciada – então, é de alguma forma pertinente educar para ativar a capacidade do pensar comum a todos por meio de exercícios de pensamento de maneira que não aliene o ser humano seja no pensar especializado, por vezes alheio à vida como ela é na mundivivência, seja no atrofiamento da capacidade de pensar por falta de exercício.

Em todo caso, considerando que o pensar pode tanto reverter o atrofiamento decorrente da irreflexão, quanto o estado de autonomia prejudicado pelo estado de alienação – o seu exercício se faz uma necessidade de formação humana. Entretanto, se o pensar decorrer desvinculado da realidade, alheio aos acontecimentos do mundo pode instaurar um estágio de alienação tão nocivo quanto à irreflexão.

Por isso, o pensar não pode, por assim dizer, está de olhos fechados para os eventos da história das relações humanas e tão pouco de olhos voltados completamente para além da realidade da mundivivência humana. Daí, a pertinência em operar o pensar de forma que reflita e desse modo, conduza à instância do pensamento o panorama da teia das relações humanas em suas circunstâncias do momento e das pretensões.

Para tanto, a linguagem não pode ser a de clichês, glosas sobre glosas ou ainda de conceitos técnicos comuns às especialidades. É claro que todo recurso cultural à disposição da capacidade de pensar é bom que seja considerado, mas o pensar precisa estar ligado com o mundo ou ainda em relação com o mundo, e a linguagem que melhor possibilita a comunicabilidade de tal relação sem dúvidas é a linguagem metafórica.

Cabe ressaltar que o uso de metáfora não pode ser praticado somente por estilo ou por ela mesma, mas, sobretudo pela comunicabilidade que conforma elementos da mundivivência e assim, ampliar a compreensão da significação da experiência.

Em todo caso, o propósito didático-filosófico do recurso à metáfora está em possibilitar aos estudantes elementos linguísticos como recurso de pensamento para o exercício do pensar autônomo que, por seu turno, atualize a capacidade do pensamento possibilitando aos estudantes o exercício do pensar por suas próprias cabeças, pensar autonomamente. Para isso, as metáforas eventualmente, podem funcionar como uma espécie

de “gatilho”, ou por outra imagem, “ponta pé inicial” de exercícios de pensamento que deem a pensar.

Em síntese, que a metáfora seja recurso de domínio onde os estudantes encontrem “material” que os possibilite a ousadia do exercício autônomo do pensar, dado que não é possível ensinar a pensar, mas completamente possível provocar a experiência de pensamento visto que não é apenas comum aos seres humanos, mas constituinte do seu ser como condição humana.

3.4 Metáfora como recurso para o ensino de filosofia

O pensamento de Hannah Arendt como de tantos outros pensadores recorre sempre que oportunamente ao uso de metáforas, assim, o pensamento de Arendt também pelas metáforas provoca-nos ao exercício do pensar como atividade racional capaz de compreender o sentido dos eventos em suas possibilidades tendo como referência a experiência. Nesse sentido, uma ideia enquanto compreensão inteligível, para melhor comunicabilidade é bom que se faça em relação com a experiência compartilhada, ao passo que a linguagem metafórica se mostra mais adequada dado que um de seus sentidos ou ainda um dos usos da metáfora consiste em concorrer para uma experiência imagética ser percebida e perscrutada no âmbito do pensamento de maneira inteiramente dessensorializada.

Assim sendo, considerando que os filósofos recorreram à metáfora como recurso para filosofar, por que não recorrer a metáfora, tendo em vista exercício de pensamento, como recurso para o ensino de filosofia na educação básica?

Ao que parece, a linguagem metafórica como recurso didático-filosófico para o ensino de filosofia tende ampliar a comunicabilidade da significação da experiência de pensar quando do exercício de pensar a experiência.

Além disso, “O pensamento especulativo [...] requer a metáfora. Esta provê a imagem abstrata do pensamento com uma intuição extraída do mundo das aparências.” (Lafer, 2018, p. 178). Por outras palavras, o pensamento filosófico e o exercício do pensar em alguma medida reclama uso de metáfora como recurso para ampliar a compreensibilidade e a comunicabilidade. Por isso, o uso de metáfora como recurso didático-filosófico para o ensino de filosofia se faz pertinente em todos os graus, particularmente na educação básica.

A propósito, a metáfora decorre do exercício da imaginação enquanto dimensão do campo do pensamento, ao passo que precisa ser exercitada ao ponto de conformar abstração e

objetos com significação; nesse sentido, a imaginação⁴² exerce a tarefa singular no processo de significação na medida em que concorre para compreensão sintética. “E o modo pelo qual a imaginação produz a síntese é *“provido uma imagem para um conceito”*. Tal imagem é chamada de “esquema”.” (Arendt, 1993, p. 103). Assim, a imaginação opera como faculdade de representação no exercício do pensar reflexivo o que nos permite conceber a metáfora como compreensão sintética da experiência representada pela capacidade imaginativa própria do engenho humano.

Destarte, recorrer à linguagem metafórica como recurso didático-filosófico para o exercício de pensar, em alguma medida é recorrer à imaginação como forma de ligar elementos especulativos com elementos objetivos, sendo essa representação imaginativa um modal de exercício de pensamento, o que viabiliza a metáfora como recurso da experiência de pensar para pensar a experiência uma vez que “a metáfora é uma ponte entre o mundo exterior e as atividades mentais” (Lafer, 2018, p. 184). Daí a pertinência do uso de metáfora como um recurso ou iniciativa de explicitação da significação da experiência.

Assim sendo, o uso de metáfora concorre para inteligibilidade do exercício de pensar, favorecendo uma das tarefas do pensar que consiste em combater a confusão intelectual decorrente da limitação dos conceitos em termos de relação com a realidade e da inteligibilidade de sua construção histórica.

Dado o exposto, postular a metáfora como recurso didático-filosófico para o exercício do pensar reflexivo possibilita a experiência de pensar uma forma de pensar à luz da experiência de modo a tornar o exercício de pensar, uma atividade significativa para a vida dos estudantes.

Ademais, postular a metáfora como recurso didático-filosófico para o ensino de filosofia constitui uma forma de lidar com as palavras filosóficas ou ainda com as ideias que o dizer abstrato não alcança em sua unidade; de repente, por isso, “Todos os grandes termos filosóficos são, por isso mesmo, metáforas, ou seja, analogias congeladas que estabelecem a ponte entre o mundo e a especulação.” (Lafer, 2018, p. 178). Por isso, a metáfora figura na literatura filosófica como a linguagem mais próxima do fenômeno para manifestar a experiência de pensar. E ainda, a metáfora cumpre a função de fazer ver em pensamento o que não está aparentemente dado, uma vez que “A metáfora serve como ponto de vista para o não

⁴² Cf. ARENDT, 1993, p. 83.

visto do pensamento. Suas analogias são os fios pelos quais a mente se vê ligada ao mundo, garantindo a unidade da experiência humana.” (Lafer, 2018, p. 178-179).

Desta forma, pensar a experiência humana em sua unidade certamente configura o mais exigente desafio da experiência de pensar. Por isso, o uso de metáfora como recurso didático-filosófico para o exercício do pensar possibilita ao ensino de filosofia na educação básica a mais ampla comunicabilidade e compreensibilidade possível concorrendo efetivamente para o despertar do pensar autônomo.

3.4.1 A metáfora e o sentido de ensinar filosofia

A metáfora enquanto recurso capaz de dispor elementos aparentes ao campo invisível do pensar figura como meio mais adequado para manifestação das coisas do espírito e do próprio espírito. Pois, como falar do que não tem aparência de forma a possibilitar a compreensão aos outros? – Ao que parece “[...] por meio de metáforas obviamente retiradas de informações e experiências corporais” (Arendt, 2014, p. 47) compartilhadas na mundivivência dos seres humanos. Uma vez que “O discurso metafórico conceitual é, de fato, adequado para a atividade do pensamento, para as operações do nosso espírito” (Arendt, 2014, p. 48) e dessa feita, a metáfora pode possibilitar ao ensino de filosofia se espriar em sua fonte originária⁴³, o pensamento. Ademais,

O pensamento, e a linguagem conceitual que o acompanha, necessita – à medida que ocorre em e é pronunciado por um ser que se sente em casa no mundo das aparências – de metáforas que lhe possibilitem preencher a lacuna entre um mundo dado à experiência sensorial e um domínio onde tais apreensões imediatas de evidência não podem existir. (ARENDT, 2014, p. 49).

Destarte, em alguma medida é como se o pensamento reclamasse por metáforas para indicar a experiência invisível do pensar e seus objetos por coisas dadas à experiência dos sentidos e assim, melhor comunicar coisas invisíveis, abstratas por imagens da experiência comum, bem como o contrário. Tal recurso, ao relacionar fenômenos de naturezas distintas, abstratos e concretos, concorre para a experiência de pensar na medida em que a imaginação dispõe para memória representação abstrata da realidade tangível estabelecendo dessa maneira relação com a mundivivência e possibilitando maior abrangência no processo de significação das experiências humanas na medida em que a experiência de pensar ocorre como atividade de pensar a experiência.

⁴³ Cf. ARENDT, 2014, p. 23.

Assim sendo, o uso de metáforas para o ensino de filosofia na educação básica figura como recurso didático-filosófico pertinente ao exercício do pensar que explora a capacidade representativa da imaginação e reflexiva do pensar. A propósito, cabe salientar que é próprio do exercício do pensar a preparação imaginativa e a flexibilidade, ao passo que o espaço do ensino de filosofia na educação básica constitui ambiente oportuno para o exercício da imaginação e da reflexão.

Da imaginação⁴⁴ cabe salientar a capacidade de tornar presente ao espírito objetos imanentes da mundivivência, ao passo que sua tarefa consiste em tornar as coisas percebidas pelos sentidos em projeções ao espírito, ou melhor, como explicita Hannah Arendt

A imaginação, portanto, que transforma um objeto visível em uma imagem invisível, apta a ser guardada no espírito, é a condição *sine qua non* para fornecer ao espírito objetos-de-pensamento adequados; mas estes só passam a existir quando o espírito ativa e deliberadamente relembra, recorda e seleciona do arquivo da memória o que quer que venha a atrair o seu interesse a ponto de induzir a concentração; nessas operações, o espírito aprende a lidar com as coisas ausentes e se prepara para “ir mais além”, em direção ao entendimento das coisas sempre ausentes, e que não podem ser lembradas, porque nunca estiveram presentes para a experiência sensível. (ARENDT, 2014, p.96).

Por isso, a imaginação enquanto produtora de imagens dessensorializadas para disposição do espírito está para o exercício de pensar como condição sem a qual o pensamento abstrato e conceitual terá a comunicabilidade e a compreensibilidade em alguma medida comprometidos, ao passo que o espírito não disporá de conceitos, formas e ideias adequados para inteligibilidade e compreensibilidade, pois, os objetos-de-pensamento são decorrentes do processo que começa com a experiência, passa pela imaginação que os dispõe para a memória ao ponto de possibilitar pela concentração um tratamento racional, especulativo em vista da construção do entendimento pelo pensar reflexivo.

Esse processo cria as condições para inteligibilidade e comunicabilidade de abstrações e fenômenos suprassensíveis.

A respeito desse lidar mental Hannah Arendt emenda

Embora essa última classe de objetos-de-pensamento – conceitos, ideias, categorias e assemelhados – tenha se tornado o tema especializado da filosofia “profissional”, não há nada na vida comum do homem que não possa se tornar alimento para o pensamento, isto é, que não possa estar sujeito à dupla transformação que prepara

⁴⁴ Cf. ARENDT, 1993, p. 83.

um objeto sensível tornando-o propriamente objeto-de-pensamento. (ARENDT, 2014, p. 96).

Desta forma, Arendt chama atenção para o fato da mundivivência fornecer os elementos para o exercício do pensar reflexivo de tal modo que a comunicabilidade reclama uma abordagem adequada à relação da aparência por formas invisíveis, bem como de formas invisíveis por imagens da aparência.

Para tanto, a maneira mais adequada para comunicar as respectivas representações consiste na abordagem por metáfora de forma que possibilite tanto ao filósofo especializado quanto ao estudante do nível médio pensar a experiência como condição para experiência de pensar mais inteligivelmente de modo que a construção do entendimento sobre qualquer que seja a classe de objetos-de-pensamento tenha por referência o mundo, justamente de onde se parte e para onde se volta quando do exercício do pensar.

Por outras palavras, a atividade reflexiva enquanto ato do espírito não pode prescindir da imaginação e nesse sentido André Duarte explica

Segundo Arendt, para que haja qualquer ato do espírito, e para que haja comunicação entre os homens, é preciso que se transponha o abismo existente entre a experiência concreta da sensação e a intenção de sua comunicação; é preciso que aquilo que captamos por meio de nosso aparato sensitivo seja transformado pela imaginação em uma “representação”, sobre a qual refletimos. (DUARTE in. ARENDT, 1993, p. 129-130).

Assim, fica explícito a necessidade da imaginação para representação dos objetos-de-pensamento transpondo as experiências da mundivivência para a experiência de pensar por representações e ao mesmo tempo possibilitando a comunicabilidade o que em termos de “representação” a linguagem mais adequada e oportuna é a metafórica pela sua capacidade de comunicar o visível por representações invisíveis e o invisível por representações visíveis.

Por sua vez, ao dispor das representações possibilitadas pela imaginação o exercício do pensar concorre para a flexibilidade enquanto operação do espírito que analisa o fenômeno em pensamento por representação tomada da experiência e disposta pelo pensar reflexivo como objeto-de-pensamento.

Para tanto, o pensar reflexivo depende das representações guardadas na memória⁴⁵, uma vez que “todo pensar é, estritamente falando, um repensar” (Arendt, 2014, p. 96). Por

⁴⁵ Cf. ARENDT, 2014, p. 103-104.

outras palavras, o pensar reflexivo em alguma medida implica repensar e atualizar o entendimento do objeto-de-pensamento em reflexão e ainda explorar o processo do pensar de tal modo que o pensar reflexivo constitua estágio do pensamento onde, por assim dizer, se desenha a construção do entendimento.

Desta feita, o exercício do pensar reflexivo como propósito do ensino de filosofia na educação básica deve mirar no processo do pensar desde a experiência até a reflexão como forma de concorrer para a autonomia do pensar reflexivo.

Ademais, em todo processo do pensar a inteligibilidade e a própria atividade de pensar ocorre no leito da linguagem que tende a desembocar, por palavras, na pluralidade humana em sua ampla diversidade o que requer certa modulação do discurso, coisa que se aplica às situações de diversidade de cada comunidade escolar.

E, as palavras (de modulação) que guardam relação entre as representações da experiência e as experiências das representações são as manifestas em forma de metáforas. Por metáforas as ideias, conceitos, formas e todos os possíveis objetos-de-pensamento podem ser manifestos em comparação com as coisas aparentes de modo que ao serem pronunciados assumem um tipo peculiar de aparência, a discursiva.

A manifestação discursiva é a evidência do pensamento da mesma forma que o pensamento é como uma experiência discursiva, ao passo que pensar e falar, falar e pensar são como partes do mesmo conjunto e se implicam na condição humana de ser pensante.⁴⁶ “De qualquer forma, uma vez que palavras, portadoras de significados, e pensamentos assemelham-se, *seres pensantes têm o ímpeto de falar, seres falantes têm o ímpeto de pensar.*” (Arendt, 2014, p. 118). O que significa dizer que é próprio dos seres humanos a condição de dizer o que pensa e repensar o que diz.

Assim, a modulação discursiva por uso de metáforas é o que os filósofos fizeram em suas obras e os professores de filosofia em alguma medida fazem em suas aulas, pois “toda linguagem filosófica [...] é metafórica.” (Arendt, 2014, p. 122).

Sendo a linguagem filosófica caracterizada como metafórica por Arendt o que faz todo sentido porque em todos os clássicos do pensamento filosófico é possível identificar o uso de metáforas para dar certa compreensibilidade na medida em que indica aparência ao que não tem aparência e não pode ser percebido pelos sentidos de maneira que a metáfora cumpre em alguma medida a função de conferir aparência aos objetos-de-pensamento ou como diz

⁴⁶ Idem, p. 128-129.

Arendt, em sua interpretação de Kant, quando afirma “A metáfora fornece ao pensamento “abstrato” e sem imagens uma intuição colhida do mundo das aparências, cuja função é a de “estabelecer a realidade de nossos conceitos”, como desfazendo a retirada do mundo, preconditionando para as atividades do espírito.” (Arendt, 2014, p. 123).

Essa função da metáfora, de relacionar fenômenos “abstratos” com fenômenos “concretos” indicando certa compreensibilidade de um em relação ao outro, faz-se pertinente ao exercício do pensar, sobretudo, porque funciona como o que relaciona a experiência de pensar com o pensar a experiência de modo a manter o pensamento que acontece apartado das emergências dos sentidos, mas, sem perder por completo a ligação com a aparência do mundo.

Pois, quando o pensar explora o uso de metáfora, o pensar se afasta das coisas do mundo, mas não se isola, ou ainda, não o torna alheio e tão pouco o alheia do processo de construção do entendimento posto em curso toda vez que nos prestamos a parar para pensar.

No exercício do pensar, a metáfora como uma bússola linguística deve ser explorada para orientar o pensar em relação à experiência; a significação da experiência para ser manifesta em palavras exige do espírito capacidade de conformar em palavras a representação da experiência ativa pela contemplativa e, também, da contemplativa pela ativa, uma vez que

A metáfora realiza a “transferência” – *metapherein* – de uma genuína e aparentemente impossível *metabasis eis allo genos*, a transição de um estado existencial, aquele do pensar, para outro, aquele do ser uma aparência entre aparências; e isso só pode ser feito através de *analogias*. (ARENDT, 2014, p. 123).

Neste sentido, a metáfora se faz por analogia entre objetos “abstratos” e “concretos, bem como de objetos “concretos” e “abstratos” de tal forma que a significação importa mais que as abissais diferenças que possa existir em uma analogia. Uma vez que pensar consiste em transformar a experiência em compreensão de modo que as emergências da experiência sempre implicam certa urgência a pensar.

A urgência do pensar exige um espírito em condição de pensar seriamente as questões que emergem do rio da experiência cotidiana. Assim, o exercício do pensar pretendido a partir das aulas de filosofia deve concorrer para possibilitar as condições de espírito para o exercício do pensar, e uma forma didático-filosófica pertinente consiste justamente, no uso de metáforas para o ensino de filosofia na educação básica. Haja vista que “Todos os termos filosóficos são metáforas, analogias congeladas, por assim dizer, cujo verdadeiro significado

se desvela quando dissolvemos o termo em seu contexto original, que estava muito nítido no espírito do primeiro filósofo a utilizá-lo.” (Arendt, 2014, p. 124).

Na passagem supracitada, duas coisas chamam atenção já à primeira vista. Uma é a afirmação de que “todos os termos filosóficos são metáforas” o que aduz a metáfora como elemento do filosofar de modo que parece adequado explorar a metáfora para o exercício do pensar reflexivo nas aulas de filosofia em vista da compreensibilidade dos termos filosóficos. Outra coisa é a proposta fenomenológica para depreender dos termos filosóficos a significação primeira de uma tal experiência do processo de compreensão desencadeado originalmente.

Por essas razões, a atividade filosófica e seu ensino sempre que oportuno deve servir-se de metáfora. Assim, como filósofos lançaram mão de metáforas para construção de entendimento e comunicabilidade, não é incomum que professores de filosofia na educação básica recorram à metáfora em sala de aula, na intenção de se fazer inteligível. Contudo, a pouca atenção ao uso didático-filosófico da metáfora a torna, geralmente, um mero estilo, ou alheia da significação do objeto-de-pensamento, ou ainda, alheia do contexto da aula em curso.

Entretanto, dada a importância desse recurso linguístico na história do pensamento filosófico e sua incrível capacidade de comunicar o que está ausente das percepções imediatas - a metáfora se mostra como profícuo recurso didático-filosófico ao ponto de conformar significância didática-filosófica quando professor e aluno conseguem partilhar e compartilhar um significado, uma experiência de pensar a experiência.

Além disso, a metáfora carrega consigo um caráter didático próprio no sentido de atribuir forma e explorar intuições quando de seu uso, principalmente porque “A metáfora, servindo de ponte no abismo entre as atividades espirituais interiores e invisíveis e o mundo das aparências, foi certamente o maior dom que a linguagem poderia conceder ao pensamento e, conseqüentemente, à filosofia [...]” (Arendt, 2014, p. 125).

Destarte, o uso didático-filosófico da metáfora em aulas de filosofia do nível médio pode ocorrer por apresentação do objeto da aula a partir de uma metáfora previamente concebida considerando o contexto temporal e espacial da aula de filosofia. Pois, ao estabelecer uma metáfora, o professor de filosofia estará ao mesmo tempo comunicando o objeto da aula e possibilitando o exercício do pensar reflexivo por uso de metáforas devidamente contextualizadas, uma vez que o caráter didático-filosófico da metáfora consiste

sobretudo, na sua função “[...] de volta ao mundo sensível que ela proporciona ao espírito com a finalidade de iluminar suas experiências não sensíveis, e para as quais não há palavras em qualquer língua.” (Arendt, 2014, p. 126).

Deste modo, a metáfora funciona como uma forma de comunicar o inaudito da experiência do pensamento em relação com o mundo das aparências, sobretudo, por manter em atividade de pensamento e ao mesmo tempo possibilitar um lidar com referências do mundo das aparências. Por isso, a metáfora se mostra oportuno recurso da experiência de pensar para pensar a experiência.

Haja vista, a metáfora ser uma forma de pensar e manifestar o pensamento, seu uso contextualizado se caracteriza didático por favorecer comunicabilidade por elementos comuns de objetos-de-pensamento para qualquer um que compartilhe da experiência de acesso aos elementos da metáfora. E, afigura-se recurso filosófico por possibilitar indicar por aparência o que transcende a experiência objetiva de maneira a estabelecer inteligibilidade e compreensibilidade do fenômeno em pensamento.

Neste sentido, o pensar por metáfora concorre para o exercício do pensar sobretudo, por ser uma forma de linguagem que nos dá acesso a objetos-de-pensamento. Deste modo, o exercício do pensar por uso de metáforas constitui profícuo recurso didático-filosófico para aulas de filosofia no nível médio, uma vez que “A linguagem, prestando-se ao uso metafórico, torna-nos capazes de pensar, isto é, de ter trânsito em assuntos não sensíveis, pois permite uma transferência, *metapherein*, de nossas experiências sensíveis. Não há dois mundos, pois a metáfora os une.” (Arendt, 2014, p. 130).

Nesta linha, a metáfora opera como representação da experiência sensível e suprassensível. Além disso, se a linguagem e o pensamento se implicam, e a metáfora conforme o exposto figura como uma forma de linguagem mais adequada para possibilitar a inteligibilidade, a compreensibilidade e a comunicabilidade de objetos-de-pensamento. Então, das formas de comunicabilidade, a linguagem metafórica é a que melhor flui o pensamento na transposição da aparência para a representação e desta por aparência, ao passo que a metáfora ao mesmo tempo que serve “melhor” para o pensar, o pensar se serve “melhor” da metáfora para compreender e comunicar.

Desta forma, a metáfora ocorre como ousadia do gênio humano para comunicar, sobretudo, o que não existe objetivamente no mundo das aparências, ao passo que o uso de metáfora busca conferir significação, indicar certa compreensibilidade, antes inaudita.

Assim, a metáfora, ao longo da história da filosofia foi recurso para comunicabilidade de uma espécie de entendimento “intuitivo” sintetizado na palavra Forma, Ser, Essência etc. A depender da compreensão de cada filósofo, o uso de metáfora aparece como uma maneira didática de comunicar a compreensão e conferir significação ao entendimento de um fenômeno suprassensível. Por essa razão, os filósofos gregos costumavam recorrer a metáforas relacionadas aos sentidos, às práticas profissionais e cotidianas para indicar não o fenômeno em si, mas sim sua significação na linha de certa compreensão, como explica Celso Lafer, (2018, p. 86), “Uma vez que compreender consiste em entender “um objeto quando sabemos não o que ele é, ontologicamente, ou seu porquê teleológico, mas sim *quando* se desvendou como e por que processos ele veio a ser o que é, ou seja, como funciona.”

Por isso, a compreensão do quando, do como e do porquê da ocorrência de dado fenômeno constitui a racionalização dos processos de operação do fenômeno, o que constitui a significação, o entendimento significativo de um tal fenômeno.

Desta feita, não à toa, mas em um esforço de instaurar inteligibilidade e entendimento aos processo de funcionamento de objetos-de-pensamento os filósofos recorreram e cabe aos professores de filosofia, quando julgarem pertinente, recorrer ao uso de metáforas pela natureza abstrata da filosofia, pela busca filosófica do significado a fim de possibilitar pelo exercício do pensar certa compreensibilidade.

Além disso, cabe pontuar que a atividade filosófica distintamente da crença que se ampara em axiomas de fé e ao contrário da ciência⁴⁷ que se ampara em conhecimento, a atividade filosófica se ampara na busca da significação dos fenômenos da mundivivência, ao passo que a metáfora melhor se aplica a atividade filosófica enquanto busca de significado.

Por isso, o uso de metáforas para aulas de filosofia no nível médio figura como profícuo recurso didático-filosófico para o exercício da experiência de pensar e pensar a experiência de modo a possibilitar as condições para o exercício autônomo da atividade de pensar.

3.5 O ensino de filosofia para autonomia do pensar

O ensino de filosofia como exercício do pensar, por um lado, se aventura no campo aberto do pensar de modo que o pensar configura uma atenção ao diálogo, um certo cuidado em relação à fala e à escuta seja no diálogo consigo próprio, seja no diálogo com os outros e,

⁴⁷ Cf. ARENDT, 2014, p. 141.

por outro lado, tende a fomentar o pensar por si mesmo, mobilizar o exercício do pensar reflexivo.

Em outros termos, a atividade de pensar em sua “liberdade” acontece como uma atividade independente das sensações e da aparência, sem uma objetividade predeterminada, ao passo que o pensar autônomo acontece como uma atitude de pensamento com vistas a compreensão independente das âncoras ideológicas e culturais. Pensar autonomamente exige desancorar o pensar e pô-lo a navegar no rio da mundivivência sem jamais se ater a um porto como se não houvesse outros.

Neste sentido, Lafer chama atenção para a leitura de Hannah Arendt sobre o pensar autônomo, quando diz

Nenhuma ideologia, opinião pública ou convicção pode substituir, diz ela, o *selbstdenken* [pensar pela própria cabeça] de que falava Lessing, por meio do qual o homem se abre para o pensamento, descobrindo uma maneira de se movimentar em liberdade, mesmo em tempos históricos obscuros, quando se vê privado do espaço público da palavra e da ação. (LAFER, 2018, p. 187).

Assim, o ensino de filosofia conforma o papel educacional de possibilitar uma formação para o pensar autônomo na medida em que acontece como exercício do pensar. Cabe pontuar que o exercício do pensar não é garantidor do pensar autônomo, mas uma formação que possibilita aos estudantes a experiência do pensar tende a favorecer a autonomia do pensar.

O pensar autônomo como autêntica experiência de pensamento depende antes de tudo e, sobretudo, da atitude de cada ser humano em exercitar a capacidade de pensamento de que todos são dotados. Falando assim parece simples e universal, mas há dificuldades que emergem das vicissitudes da própria existência e as que implicam os seres humanos em sua condição ativa.

A atenção ao pensar na medida em que decorre da urgência do pensar, que a muitos engaja no pleito de compreender as experiências, requer para além de competência uma certa habilidade em exercitar o pensamento, o que não está dado para ninguém e justamente, por isso, precisa ser cultivado. Essa é a condição para a atitude do pensar autônomo, exercitar o pensamento por si mesmo. Por isso, e pelo fato do pensar autônomo poder ser decisivo nas escolhas que fazemos com repercussão e desdobramentos no mundo dos negócios humanos, o ensino de filosofia não pode se furtar de possibilitar o exercício do pensar como aposta para

preservação do mundo, uma vez que a tradição perdeu autoridade e a humanidade contemporânea praticamente perdeu a tradição de vista, o que há como grande empresa para preservar o mundo humano é o pensar autônomo.

Desta forma, assim como Hannah Arendt indica o pensar por si mesmo como possibilidade de preservar o mundo, Adorno, seu contemporâneo, indica o pensar autônomo como meta da educação para evitar a barbárie. Neste sentido, diz Adorno “É o pensar livre e rigoroso que permite alguém determinar o que é ou não é correto de ser feito em determinada situação.” (1995, p. 174). Tomo essa passagem de Adorno pela precisão com que conforma, ao que parece, um entendimento compartilhado entre os pensadores que passaram pelos horrores da barbárie humana experimentada em forma de guerras e mais especificamente nas experiências totalitárias.

Assim, a passagem indica que o pensar autônomo e rigoroso em termos racionais funciona como condição de responsabilidade frente às escolhas que diuturnamente somos implicados a decidir, por isso, dependendo da situação o pensar autônomo pode ser a única luz a que possamos recorrer para não decidir no escuro da irreflexão, e a metáfora pode ajudar a vislumbrar o evento ao passo que pode proporcionar pistas para reflexão e tomada de decisão.

Nesta linha de reflexão Walter Kohan, ao comentar a passagem supracitada de Theodor Adorno, emenda “Por isso, uma educação para a emancipação é também uma educação contra a barbárie.” (2010, p. 204). Assim sendo, uma educação que recorra à metáfora como elemento metodológico possibilita aos estudantes pertinente recurso para o exercício do pensar autônomo, o que pode ser decisivo entre preservar ou destruir o mundo dos negócios humanos.

Em síntese, o ensino de filosofia como exercício do pensar por uso de metáfora na medida em que possibilita o exercício do pensar reflexivo, possibilita concomitantemente o pensar autônomo e, por isso, faz-se como formação humana pela dignidade da humanidade. Isto é, configura-se um ensino voltado para autonomia do pensar e ao mesmo tempo para uma formação que aposta no pensar contra, para usar as palavras de Arendt, a banalidade do mal.

3.6 Metáfora como proposta didático-filosófica para o ensino de filosofia

A experiência de ensinabilidade em qualquer área de conhecimento exige uma forma de comunicabilidade que possibilite compreensão e entendimento do objeto proposto. No ensino de filosofia a comunicabilidade se faz condição para inteligibilidade dos objetos-de-

pensamento de modo que um recurso de linguagem que possibilite a compreensibilidade concorra tanto para compreensão do objeto da aula quanto para o próprio exercício do pensar e o recurso de linguagem que entendemos pertinente, à luz da contribuição da obra de Hannah Arendt, é justamente a metáfora.

Cabe destacar que Arendt enquanto professora dispunha de uma série de recursos para empreender a difícil e necessária tarefa de possibilitar o pensar reflexivo e a compreensão. Além dos recursos de síntese supracitados, como exemplo, “por outras palavras”, ou seja, para dizer de forma acessível aos seus leitores e interlocutores as teses em reflexão nas suas falas, entendia que o uso de metáfora era o mais adequado por atender uma demanda do próprio pensamento frente à experiência e à comunicabilidade.

Ademais, uma curiosidade da didática de Hannah Arendt para suas aulas segundo nota Celso Lafer consistia no fato de que ela “gostava de contar histórias e eventos para, a partir deles, esclarecer conceitos e categorias”. (Lafer, 2018, p. 98). Nesta linha de proposta, apresentar o “objeto” da aula por metáfora se faz oportuno às aulas de filosofia para, a partir de então, perscrutar o “objeto” em pensamento o que constitui o exercício do pensar reflexivo tão necessário para formação crítica e desenvolvimento do pensar autônomo. Por isso, propor o uso didático de metáforas para aulas de filosofia faz-se oportuno, sobretudo, para o exercício do pensar engendrar compreensão em relação à experiência, por metáforas, a partir das aparências para comunicar o inaparente objeto-de-pensamento.

Assim sendo, o procedimento didático com uso de metáforas deve ocorrer conforme as seguintes propostas ou por outros usos a depender de cada professor e aluno, pois uma proposta didática não funciona como uma receita, por vezes funciona como subsídio para dá a pensar e planejar aula.

3.6.1 Metáfora como proposta didático-filosófica

Conforme nos foi possível depreender da obra de Arendt⁴⁸, a metáfora não pode ser uma prova, uma evidência, mas, tão somente uma representação imagética compartilhada entre a comunidade, com vistas à apreensão do sentido de mundivivência. Por outras palavras, a metáfora possibilita buscar compreensão, ao passo que a busca da significação a que se aventura o filosofar tem na metáfora uma maneira de fazer do espírito que mobiliza o pensar por representação da experiência.

⁴⁸ Cf. A vida do espírito, 2014, p. 122-123.

Em termos de recurso metodológico, o uso de metáforas não pretende o conhecimento ligado à experimentação ou cálculo, a pretensão consiste numa busca por compreensão, onde seu uso possibilita explorar conceitos ao invés de criá-los de modo a despertar no estudante certo apetite por compreender e assim, aptidão pelo exercício do pensar.

No intento de explicitar tais ideias, seguem dois modelos⁴⁹ de propostas didático-filosóficas, de muitos outros possíveis, onde o uso de metáfora pode concorrer para construção do processo de compreensão decorrente do exercício do pensar reflexivo.

A proposta consiste na elaboração de um boletim didático-filosófico (bdf)⁵⁰ para o ensino de filosofia no nível médio com vistas à elaboração de plano de aula, onde basicamente a metáfora será explorada em dois momentos da aula.

No primeiro momento, a metáfora concorrerá para ambientação didática onde o “objeto” da aula será, já no introito da aula, apresentado por metáfora com o propósito de despertar o aluno para uma forma de pensar e para pensar uma forma de buscar o destino de toda atividade do espírito, a compreensão significativa das experiências.

No segundo momento, praticar a tarefa de transposição narrativa do “objeto” da aula, o conceito, tese etc. por metáfora com vista a estabelecer compreensão do objeto-de-pensamento, problematizado na aula, por palavras da experiência cotidiana dos alunos de modo a treinar a capacidade de pensar. Pensar o mundo das coisas com o mundo de palavras possíveis da condição de cada um dadas as circunstâncias existenciais que estão implicadas de maneira a possibilitar um desdobramento da compreensão, a comunicabilidade, por explicação onde a metáfora eventualmente, possa fornecer um tipo de imagem de conceito, uma imagem de representação possibilita autonomia ao pensar.

A proposta para prática do ensino de filosofia – “*Boletim didático-filosófico (bdf): um subsídio para planejamento de aulas de filosofia no nível médio*” – terá em um primeiro momento como referência a Proposta Curricular de Filosofia da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, enquanto no segundo momento terá como referência um tema do campo da filosofia política, diferenciando-se do modelo primeiro, por uma estrutura em tópicos.

⁴⁹ Um modelo será conforme a proposta curricular do ensino médio de Filosofia da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas relativo aos conteúdos da primeira e segunda série do nível médio. O outro modelo será estruturado a partir de uma temática contemporânea relativa a terceira série do nível médio.

⁵⁰ Trata-se de recurso metodológico, pedagógico para a intervenção prática, prático-propositiva. Uma proposta que tanto pode colaborar com os docentes quanto com os discentes do Ensino Médio.

3.6.2 Boletim didático-filosófico (bdf): um subsídio para planejamento de aulas de filosofia no nível médio

Considerando o contexto da escola pública em Manaus onde a quantidade de alunos conta em média com 40 alunos por sala de aula e cada aula dura aproximadamente 50 min. O procedimento aqui proposto conformará os pontos do planejamento bimestral exigido pela rede pública estadual de educação do Amazonas como parâmetro para as aulas de filosofia no nível médio, adequados ao contexto da escola pública em Manaus.

Os procedimentos a seguir serão em direção de uma apresentação didático-filosófica de conteúdos por série para o ensino de filosofia no nível médio. O primeiro procedimento será a construção de um planejamento nos moldes do plano bimestral a partir do conteúdo da primeira e segunda série. O segundo procedimento será a elaboração de um plano de aula por esquema expositivo que compreenda em alguma medida as competências e habilidades previstas na proposta curricular do ensino de Filosofia. O terceiro procedimento consistirá em exercícios de compreensão por uso de metáfora. Cada procedimento terá os passos pontuados conforme as perspectivas para o exercício do pensar reflexivo nas aulas de filosofia.

3.6.2.1 Modelo I: planejamento de aulas da 1ª. e 2ª. séries em acordo com a proposta curricular do ensino médio

Considerando a Proposta Curricular do Ensino Médio de Filosofia propor-se-á a construção de plano bimestral, plano de aula e exercício de compreensão. Cabe ressaltar que se trata de modelo comentado, razão pela qual o recorte da proposta bimestral tem caráter meramente exemplar para a construção do plano de aula com o recurso didático-filosófico da metáfora em relação à primeira e segunda série de ensino do nível médio.

3.6.2.1.1 Aplicação dos procedimentos da proposta na 1ª. série

As figuras abaixo possibilitarão um recorte que compreenda o conteúdo “O que é política” e “Fé e razão” que serão adequados a um modelo exemplar de plano bimestral que, por sua vez, será desdobrado em um plano de aula ao passo que o uso didático-filosófico da metáfora figurará como elemento possibilitador do exercício do pensar reflexivo. Outro desdobramento será o exercício de compreensão onde o aluno explicará sua compreensão do “objeto” da aula com uso de metáfora.

Para o primeiro procedimento, segue a proposta correspondente ao conteúdo do segundo bimestre da primeira série do nível médio.

Figura 1 – Proposta curricular de Filosofia para o ensino médio. 1ª. série. 2º. bimestre.

2º BIMESTRE	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as diferenças entre ética e moral, organizando, ao mesmo tempo, um discurso coerente sobre política, a partir da reflexão dos filósofos; Apontar as características de uma sociedade complexa, vinculando-a às concepções de Estado e singularizando o indivíduo; Conhecer as várias concepções sobre a natureza, considerando as perspectivas atuais que visam garantir a sobrevivência do planeta; Reconhecer a arte como meio de transmissão de conceitos filosóficos, para tornar a Filosofia mais próxima dos educandos. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar um texto filosófico, focalizando as ideias centrais e as ideias secundárias; Destacar os argumentos utilizados pelos filósofos; Distinguir os vários tipos de poder; Conhecer as principais teorias sobre o Estado; Diferenciar uma sociedade complexa de uma sociedade tradicional; Destacar a função do indivíduo numa sociedade; Analisar as propostas sobre os temas natureza e desenvolvimento sustentável; Demarcar a compreensão que se tem da natureza, sob o olhar filosófico; Distinguir os conceitos de belo, feio e sublime; Apontar obras artísticas que fazem parte do cânone universal; Observar atentamente os detalhes de uma obra de arte; Caracterizar um filme como obra de arte e um filme meramente comercial. 	<p>Viver em um mundo melhor: a Ética, a Política e a Estética</p> <ul style="list-style-type: none"> Ética e moral O ato moral Fatores modificadores do ato moral O que é Política Justificativa do poder A questão do Estado Ética e Política Origem da Sociedade Ética e Sociedade Realização do Indivíduo Ação transformadora do indivíduo Ética e Indivíduo Natureza O que é Estética O Belo, o Feio e o Sublime 	<ul style="list-style-type: none"> Lendo atentamente os textos; Sintetizando os textos; Analisando as conclusões e discutindo-as em grupos; Organizando dossiês de textos filosóficos com as próprias observações; Fazendo mapas conceituais; Organizando um dossiê com os conceitos dos filósofos estudados; Conversando com professores de diferentes áreas; Organizando debates; Pesquisando os grandes artistas da humanidade, o período em que produziram as suas grandes obras; Analisando os efeitos das cores, os tipos de materiais artísticos e a sua importância; Lendo textos de Estética; Assistindo a filmes recomendados pelo professor e discutindo-os em sala de aula.

Fonte: Proposta curricular do ensino médio – Filosofia, 2012, p. 37.

a) Planejamento de aula

Tomando a proposta correspondente ao segundo bimestre da primeira série do nível médio da proposta curricular de Filosofia far-se-á o recorte exemplar no intento de ilustrar o processo de construção de uma aula conforme a proposta didático-filosófica por uso de metáfora.

Figura 2 – Modelo de planejamento bimestral da 1ª. série. 2º. bimestre.

PLANEJAMENTO DE AULAS

Coordenadoria: CDE 1 _____ Escola Estadual: Ruy Araújo _____

Professor (a): Pedro Secundino de Souza Maciel _____ Ano/Fase/Série: 1ª. Série do ensino médio _____

Componente Curricular: Filosofia _____ Turno: Noturno _____ Bimestre: 2º. _____ Período: 23/04 a 14/07 _____/2020.

Data Limite para realização da AV1: 15/05/2020	Data Limite para realização da AV2: 05/06/2020	Data Limite para realização da AV3: _____/_____/____
---	---	---

EIXO/UNIDADE TEMÁTICA	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		AVALIAÇÃO
				ATIVIDADES	RECURSOS	
A Filosofia: definição, objeto e as reflexões atuais	Compreender o sentido de política	Analisar o sentido da política;	O que é política?	Leitura dos textos; Reflexão sobre as teses dos textos; Problematização; Diálogo em grupo; Diálogo em classe;	Texto base do livro didático; Caneta, caderno; Pincel, apagador e quadro laminado branco;	Exercícios de compreensão por metáfora com registro escrito

Professor (a): _____
Pedagogo (a)/Apoio Pedagógico _____
Gestor (a) _____

Fonte: Modelo de planejamento da SEDUC-AM, 2020. Organizado pelo autor.

O respectivo modelo de planejamento de aula conforma alguns elementos pertinentes para a regência de modo a auxiliar na feitura do plano de aula onde efetivamente deve figurar a proposta metodológica em sua aplicabilidade.

Assim, o plano de aula proposto será estruturado em uma sequência narrativa que parte da contextualização do tema e da proposta da aula no sentido de construir um ambiente didático onde as questões inerentes ao “objeto” da aula norteiem para o exercício do pensar reflexivo.

b) Plano de aula

O plano de aula aqui proposto não se pretende universal, único ou melhor, mas somente uma proposta plausível para o ensino de filosofia. Aos professores de filosofia que tomarem parte nesta proposta o mais importante é a ideia de uma abordagem didático-filosófica com uso de metáfora ao invés de sua estrutura.

O plano de aula conformará seis elementos, a saber: tema, proposta, problema, tese-articuladora, palavras-chave e referências podendo ser simplificado para exposição em quadro laminado branco em cinco elementos sendo-os tema, proposta, problema, palavras-chave e referências.

Nesta estrutura, o tema deverá ser apresentado a partir de uma metáfora já existente e ligada ao tema ou criada pelo docente para tornar o tema (e com isso o “objeto” da aula) adequadamente representado para o exercício do pensar reflexivo a ser engendrado no curso da aula. Já a proposta da aula deve conformar as ideias de competência e habilidade indicadas pelos verbos no infinitivo de forma a deixar claro a meta da aula que não necessariamente deve ser atingida, mas antes deve servir para concorrer ao pensar reflexivo e a orientar a busca de compreensão do “objeto” da aula como exercício de pensamento.

Nesses elementos iniciais, tema e proposta da aula, o professor deve contextualizar o conteúdo, em relação com a experiência cotidiana compartilhada, o que pode fazer adequadamente por metáfora, criando desta forma ambiente didático-filosófico para provocar o exercício do pensar reflexivo. Por outras palavras, a aula deve ser conduzida a partir de uma metáfora já explicitada na disposição do tema e da proposta da aula de modo a auxiliar os alunos no exercício de reflexão e compreensão.

Por seu turno, o elemento problema pode funcionar como norteador dialógico e possibilitador da problematização do “objeto” da aula de modo que cabe ao professor estabelecer diálogo com os estudantes no intento de sondar a compreensão prévia dos alunos e problematizar o “objeto” da aula na intenção de dá a pensar. Neste sentido, uma experiência didática pertinente quando da problematização é fazer uma breve pausa para reflexão e registro da compreensão, essa experiência didática tende possibilitar um diálogo mais profícuo por possibilitar anotação de apontamentos reflexivos da parte dos alunos. Em síntese, a ideia de problematizar consiste em despertar o aluno para o pensar reflexivo e busca de compreensão por exercício do pensar reflexivo.

A tese-articuladora da aula enquanto ideia principal convém que seja manifesta oralmente pelo professor – logo após o exercício da problematização, reflexão e registro. Quando da retomada da interação com os alunos, o docente pode proceder a partir da metáfora inicial e, desta feita, expô-la como referência para o diálogo com os alunos que poderão socializar seus registros, caso não se sintam confortáveis para participar “espontaneamente” da interação seja por insegurança ou outro motivo. Em todo caso, a

manifestação das compreensões particulares se faz importante porque possibilitará uma compreensão mais geral do conteúdo e do próprio processo de pensamento.

Outro elemento importante, apesar da descrição, são as palavras-chave que convém serem utilizadas durante a aula e devem ser pesquisadas depois da aula oportunizando ampliação lexical dos discentes e com isso ampliando suas possibilidades de pensar reflexivamente e compreender o mundo e os eventos que acontecem no mundo.

Por último, o elemento da referência ao mesmo tempo que indica a localização bibliográfica do conteúdo, possibilita novas oportunidades de leitura, ao passo que as possibilidades de compreensão a partir do esquema expositivo da aula permitirão ao estudante continuar por conta própria a fantástica jornada de busca de compreensão significativa das experiências de pensar e pensar a experiência.

Destarte, segue o exemplo de plano de aula explicado conforme o planejamento bimestral de aulas supracitado.

1. Tema: Política

A metáfora mais indicada para apresentar o tema “Política”, a seguir como exemplo os filósofos gregos clássicos, é a metáfora marítima. Neste sentido, cabe a contextualização à realidade amazônica tomando como referência a navegação ribeirinha. Em todo caso, a comparação é relativa à arte da navegação. Assim sendo, pode-se dizer para começar a aula que a arte política enquanto atividade propriamente humana é como a arte da navegação onde o barco é a cidade, o piloto é o governante, a equipe de bordo as forças políticas que dão condição à pilotagem e os passageiros – como cidadãos que pagam impostos como parte dos deveres e esperam segurança como parte dos direitos – garantem as condições materiais e sociais para a viagem. A partir desse momento a metáfora passa a figurar como recurso didático-filosófico para o exercício do pensar reflexivo em busca de compreensão.

Esta parte deve durar aproximadamente 05 min.

2. Proposta: Compreender e analisar o sentido da política na vida cotidiana.

Ao criar o espaço didático em vista da compreensão por uso de metáfora, o passo seguinte é contextualizar as noções de competência e habilidade a partir do objeto da aula, isto é, o sentido da política à vida cotidiana de modo que desperte o interesse por compreender e analisar o sentido, a extensão e o alcance da política na vida cotidiana de cada um e da comunidade.

Esta parte da aula deve durar aproximadamente 05 min.

3. *Problema: (a) O que é política? (b) O que é poder? (c) Política, para quê?*

Feito a contextualização, o próximo passo é a problematização, onde a participação dos alunos faz-se importantíssima para o exercício do pensar dialogado. Na apresentação das questões cabe ao professor pontuar o problema indicando o “objeto” da aula e, então, franquear a palavra para as primeiras considerações dos alunos onde manifestarão suas compreensões e dessa maneira, provocar o repensar necessário para sempre atualizar a compreensão. Esta parte da abordagem permite uma parada didática para pensar. Caso seja adotada, a parada didática consiste em que os alunos leiam o texto proposto, sendo do livro didático, os trechos devem ser de no máximo três páginas e sendo um texto direto do filósofo deve ser breve para possibilitar a socialização da compreensão do texto. Nesta parte da aula, é recomendável que o professor distribua as questões em três blocos, sendo uma para cada bloco de estudantes para que façam registro de suas compreensões em seus cadernos sobre as questões propostas e, eventualmente, proponham novas questões de modo que assegurem a socialização e com isso, a experiência dialógica para o exercício do pensar reflexivo em vista da compreensibilidade do “objeto” da aula, ao passo que por um lado ocorra a experiência de pensar e por outro lado concorra para pensar a experiência.

Esta parte da aula deve durar aproximadamente 15 min.: 05 min. podem ser explorados na problematização e 10 min. na leitura do texto, registro da compreensão (e socialização).

4. *Tese-articuladora: “A política é a arte de governar, gerir o destino da cidade.”*⁵¹

Feita a parada didática, segue-se a apresentação da tese tirada do texto base da aula, cabe pontuar que não necessariamente deve ser exposta no quadro, a propósito é melhor que não o seja para que os alunos busquem por suas leituras e reflexões estabelecer uma compreensão do objeto da aula. Assim, convém que a tese seja apresentada para a retomada da interação com os alunos onde faz-se pertinente o recurso da metáfora, posto que o objetivo da metáfora não consiste em conceituar, mas em possibilitar compreender o que não pode ser sujeito à experimentação ou mesmo aos sentidos. Deste modo, a tese pode ser comunicada em comparação com a arte da navegação onde a segurança e o destino da

⁵¹ Cf. ARANHA, 2009, p. 267.

navegação depende da capacidade dos cidadãos seja na condição de piloto ou governante, de tripulante ou força política institucionalizada e de passageiro ou conjunto de cidadãos de construírem por meio de discursos o entendimento para o bem comum; no caso da metáfora bem conduzir o barco para um bom destino, um porto seguro. Do mesmo modo, a cidade deve ser gerida para a promoção do bem comum.

Este momento deve durar aproximadamente 17 min.

5. *Palavras-chave: Política, Poder, Estado, Cidadania.*

As palavras-chave citadas durante a aula, possibilitarão ampliação do vocabulário dos estudantes, ao passo que é bom o incentivo à pesquisa por ampliar a capacidade de leitura e compreensão.

6. Referência: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Pires Helena Maria. *Filosofando: introdução à Filosofia*. – 4. – São Paulo: Moderna, 2009.

A referência ou as referências devem ser expostas para oferecer pistas de pesquisa e novas leituras aos estudantes que estão na fase propedêutica em termos de cognição e compreensão. De repente, a função dos textos consiste em possibilitar alguma cognição, enquanto a do pensar reflexivo consiste na permanente busca da compreensão significativa das experiências humanas.

A indicação das palavras-chave e da referência deve durar aproximadamente 02 min. O tempo restante de aproximadamente 06 min. deve ser utilizado para os registros de frequência e anotações pertinentes à aula.

c) Exercício de compreensão

Por seu turno, o exercício de compreensão como forma de provocar a atividade de pensar tende a fomentar provocações para o pensar reflexivo ao ponto de possibilitar ambiente continuado para esse pensar reflexivo.

Assim sendo, o exercício de compreensão por uso de metáforas constitui uma abordagem metodológica onde o estudante terá ocasião de ler, refletir e registrar a compreensão por uso de metáfora cujo propósito consiste em possibilitar o exercício do pensar reflexivo. Essa atividade pode ser realizada em classe ou extraclasse. Caso seja realizada em classe, uma ideia praticável consiste nos seguintes passos: (1) fazer breve revisão do conteúdo anterior recorrendo à metáfora utilizada para apresentar o problema e pensar o conteúdo da aula (aproximadamente 05 min.); (2) praticar a leitura do texto indicado individualmente (tempo estimado de 10 min.); (3) refletir a questão proposta à luz do texto e

registrar a compreensão do problema por uso de metáfora (tempo aproximado de 15 min.); (4) socialização em classe dos registros de compreensão (aproximadamente 15 min.). Os últimos 05 minutos devem ser utilizados para os registros pertinentes ao diário de classe.

Destarte, o elemento exercício de compreensão constitui muito mais que uma tarefa para casa ou exercício em classe, propõe-se como pista para estudo e exercício do pensar reflexivo. No caso da presente proposta didático-filosófica, o exercício de compreensão possibilitará como exercício de pensamento o repensar do problema da aula anterior de modo que uma aula interativa e um exercício de compreensão mesmo se dando em momentos distintos formam parte do mesmo processo, o de compreensibilidade de dado objeto-de-pensamento.

Além disso, cabe pontuar que uma didática para transpor conteúdo, como a que propomos pelo uso de metáforas, não necessariamente privilegia o pensar reflexivo, mas necessariamente o mobiliza, o tira da inércia das mesmas ideias e da cômoda situação de dispor de respostas prontas para os problemas implicantes da mundivivência. Por isso, a transposição por representação narrativa de objeto-de-pensamento para metáfora e desta para explicar o objeto-de-pensamento, o que só pode ocorrer como manifestação de certa compreensão decorrente do exercício do pensar reflexivo torna essa tarefa profícua na perspectiva didático-filosófica de possibilitar ao mesmo tempo o exercício do pensar reflexivo e a autonomia do pensar.

Exemplo de exercício de compreensão em conformidade com o plano de aula proposto anteriormente.

1. Retomando o problema

A propósito, o texto sugerido deve necessariamente ter relação direta com o “objeto” da aula proposta, razão pela qual se faz pertinente a retomada do problema tratado na respectiva aula de modo a suscitar o repensar.

2. Para refletir

TEXTO DE HANNAH ARENDT

O que é Política?⁵²

Fragmento 1 Agosto de 1950 O que é Política?

A política baseia-se na pluralidade dos homens. Deus criou o homem, os homens são um produto humano mundano, e produto da natureza humana. A filosofia e a teologia sempre se ocupam do homem, e todas as suas afirmações seriam corretas mesmo se houvesse apenas um homem, ou apenas dois homens, ou apenas

⁵² Fragmento tirado de ARENDT, Hannah. *O que é política?* Tradução Reinaldo Guarany. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. (p.7-8).

homens idênticos. Por isso, não encontraram nenhuma resposta filosoficamente válida para a pergunta: o que é política? Mais, ainda: para todo o pensamento científico existe apenas o homem — na biologia ou na psicologia, na filosofia e na teologia, da mesma forma como para a zoologia só existe o leão. Os leões seriam, no caso, uma questão que só interessaria aos leões.

É surpreendente a diferença de categoria entre as filosofias políticas e as obras de todos os grandes pensadores — até mesmo de Platão. A política jamais atinge a mesma profundidade. A falta de profundidade de pensamento não revela outra coisa senão a própria ausência de profundidade, na qual a política está ancorada.

A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças. Enquanto os homens organizam corpos políticos sobre a família, em cujo quadro familiar se entendem, o parentesco significa, em diversos graus, por um lado aquilo que pode ligar os mais diferentes e por outro aquilo pelo qual formas individuais semelhantes podem separar-se de novo umas das outras e umas contra as outras.

Nessa forma de organização, a diversidade original tanto é extinta de maneira efetiva como também destruída a igualdade essencial de todos os homens. A ruína da política em ambos os lados surge do desenvolvimento de corpos políticos a partir da família. Aqui já está indicado o que se torna simbólico na imagem da Sagrada Família: Deus não criou tanto o homem como o fez com a família.*

Quando se vê na família mais do que a participação, ou seja, a participação ativa na pluralidade, começa-se a bancar Deus, ou seja, a agir como se se pudesse sair, de modo natural, do princípio da diversidade. Ao invés de se gerar um homem, tenta-se criar o homem na imagem de si mesmo.

Porém, sob o ponto de vista prático-político, a família ganha sua importância inquestionável porque o mundo assim está organizado, porque nele não há nenhum abrigo para o indivíduo — vale dizer, para os mais diferentes. As famílias são fundadas como abrigos e castelos sólidos num mundo inóspito e estranho, no qual se precisa ter parentesco. Esse desejo leva à perversão fundamental da coisa política, porque anula a qualidade básica da pluralidade ou a perde através da introdução do conceito de parentesco.

* Antiquado para: Deus não criou o homem tanto como criou a família.

O homem, tal como a filosofia e a teologia o conhecem, existe — ou se realiza — na política apenas no tocante aos direitos iguais que os mais diferentes garantem a si próprios. Exatamente na garantia e concessão voluntária de uma reivindicação juridicamente equânime reconhece-se que a pluralidade dos homens, os quais devem a si mesmos sua pluralidade, atribui sua existência à criação do homem.

A filosofia tem duas boas razões para não se limitar a apenas encontrar o lugar onde surge a política. A primeira é: a) *Zoon politikon*:* como se no homem houvesse algo político que pertencesse à sua essência — conceito que não procede; o homem é a-político. A política surge no entre-os-homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original. A política surge no intra-espaco e se estabelece como relação. Hobbes compreendeu isso. B) A concepção monoteísta de Deus, em cuja imagem o homem deve ter sido criado. Daí só pode haver o homem, e os homens tornam-se sua repetição mais ou menos bem-sucedida. O homem, criado à imagem da solidão de Deus, serve de base ao *state of nature* *as a war of all against all*, de Hobbes. É a rebelião de cada um contra todos os outros, odiados porque existem sem sentido — sem sentido exclusivamente para o homem criado à imagem da solidão de Deus. A solução ocidental dessa impossibilidade da política dentro do mito ocidental da criação é a transformação ou a substituição da política pela História. Através da idéia de uma história mundial, a pluralidade dos homens é dissolvida em um indivíduo-homem, depois também chamada de Humanidade. Daí o monstruoso e desumano da História, que só em seu final se afirma plena e vigorosamente na política.

Torna-se difícil compreender que devemos ser livres de fato num campo, ou seja, nem movidos por nós mesmos nem dependentes do material dado. Só existe liberdade no âmbito particular do conceito intra da política. Nós nos salvamos dessa liberdade justo na “necessidade” da História. Um absurdo abominável.

Pode ser que a tarefa da política seja construir um mundo tão transparente para a verdade como a criação de Deus. No sentido do mito judaico-cristão, isso significaria: ao homem, criado à imagem de Deus, foi dada capacidade genética para organizar os homens à imagem da criação divina. Provavelmente, um absurdo — mas seria a única demonstração e justificativa possível à idéia da lei da Natureza. Na diversidade absoluta de todos os homens entre si — maior do que a diversidade relativa de povos, nações ou raças — a criação do homem por Deus está contida na pluralidade. Mas a política nada tem a ver com isso. A política organiza, de antemão, as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade relativa e em contrapartida às diferenças relativas. * Em grego no original.

3. Para compreender

Identifique a tese principal do texto, reflita, analise e explique com uso de metáfora a sua compreensão.

4. Socialização da compreensão em classe de forma dialogada.

3.6.2.1.2 Aplicação dos procedimentos da proposta na 2ª. série

Os procedimentos para as séries seguintes seguirão a mesma estrutura para construção dos procedimentos relativos à primeira série do nível médio, também, far-se-ão os procedimentos para a segunda série do nível médio com detalhamento pontual do uso de metáfora. A construção do planejamento bimestral de aula terá por referência a proposta curricular do ensino médio de Filosofia correspondente ao segundo bimestre da segunda série do nível médio conforme a figura seguinte que concorrerá para o recorte exemplar do planejamento bimestral de aula, bem como para o plano de aula e exercício de compreensão.

Figura 3 – Proposta curricular de Filosofia para o ensino médio, 2ª. série. 2º. bimestre.

PROPOSTA CURRICULAR
DO ENSINO MÉDIO

	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
2º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Apreender a diferença entre o discurso teológico e o discurso filosófico; • Conhecer os argumentos em defesa da existência de Deus; • Conhecer os argumentos contra a existência de Deus; • Reconhecer a importância da Filosofia medieval para o pensamento filosófico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Separar o que é do âmbito da Filosofia e o que é do âmbito da Teologia; • Compreender a separação entre o reino divino e o reino humano; • Analisar os argumentos propostos pelos filósofos medievais em defesa da existência de Deus; • Analisar os argumentos propostos pelos filósofos modernos contra a existência de Deus; • Acompanhar a posição dos filósofos em relação ao mundo divino e ao mundo humano; • Conhecer a leitura de filósofos posteriores sobre o pensamento medieval. 	<p>Entre a fé e a razão: o pensamento medieval e o pensamento moderno</p> <ul style="list-style-type: none"> • O reino dos homens e o reino divino • A razão e a fé • Os argumentos em defesa e contra a existência de Deus 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciando um texto filosófico de um texto teológico; • Analisando como os filósofos medievais veem a realidade humana e a divina; • Analisando os argumentos apresentados, em defesa da existência de Deus; • Argumentando contra as teses sobre a existência de Deus; • Avaliando os conceitos, nos vários períodos; • Escrevendo sobre as suas conclusões; • Promovendo, em sala de aula, debates sobre as temáticas que mais o interessam; • Participando de júris simulados, para debater as teses mais complexas.

42

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

a) Planejamento de aula

Recorte da Proposta curricular do ensino médio do segundo bimestre da segunda série do nível médio.

Figura 4 – Modelo de planejamento bimestral da 2ª. série. 2º. bimestre.

Coordenadoria: [REDACTED] Escola Estadual: [REDACTED]	
Professor (a): Pedro Secundino de Souza Maciel Ano/Fase/Série: 2ª. Série do ensino médio	
Componente Curricular: Filosofia Turno: Noturno Período: 23/04 a 14/07 /2020.	
Data Limite para realização da AV1: 15/05/2020	Data Limite para realização da AV2: 14/07/2020
Data Limite para realização da AV3: / /	

EIXO/UNIDADE TEMÁTICA	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		AVALIAÇÃO
				ATIVIDADES	RECURSOS	
As escolas filosóficas: conceitos e filósofos	Apreender a diferença entre o discurso teológico e o discurso filosófico;	Separar o que é do âmbito da Filosofia e o que é do âmbito da Teologia	A razão e a fé	Problematização; Leitura do texto indicado; Dinâmica de grupo; Exposição oral; Diálogos;	Texto base do livro didático; Caneta e caderno; Pincel, apagador e quadro laminado branco;	Exercício de compreensão por metáfora com registro escrito

Professor (a): _____ Pedagogo (a)/Apoio Pedagógico _____ Gestor (a) _____

Fonte: Modelo de planejamento da SEDUC-AM, 2020. Organizado pelo autor.

Feito o planejamento de aula bimestral o próximo passo é construir o plano de aula para a prática docente. Cabe pontuar que o plano a seguir não será explicado na íntegra como o procedimento 1 detalhado anteriormente, salvo, os pontos relativos diretamente ao uso de metáfora tal como “tema”.

b) Plano de aula

1. Tema: A razão e a fé

A metáfora para apresentar essa temática pode ser a mesma adotada pelo Papa João Paulo II ao escrever a carta encíclica *Fides et Ratio*. Para representar o espírito humano o sumo pontífice recorreu a experiência de observação da natureza de onde tomou a imagem do pássaro como metáfora e adotou a metáfora como tese-articuladora de sua reflexão relacionando fé e razão às asas do pássaro que representa o espírito humano. Assim, para o espírito humano, com um pássaro, ser elevado para a busca da verdade ou da compreensão precisa da devida articulação das asas da fé e da razão, ao passo que fé e razão são representadas

como asas capazes de elevar o espírito humano. Neste sentido, cabe adequadamente a representação metafórica de razão e fé como asas para elevar o espírito humano à compreensibilidade.

Tempo estimado de 05 min.

2. *Proposta: Apreender a diferença entre razão e fé, bem como distinguir o que as caracteriza.*

Tempo aproximado de 05 min.

3. *Problema: (1) O que diferencia razão e fé? (2) O que aproxima fé e razão? (3) O que caracteriza razão e fé?*

Após a problematização, é importante a leitura do texto do livro didático conforme indicação do professor às páginas pertinentes ao conteúdo. No caso deste tema tomamos como uma referência o livro didático *Filosofia: por uma inteligência da complexidade* de Celito Meier. A maioria dos livros didáticos tratam dessa questão que figurou com destaque no pensamento cristão medieval, de modo que o texto base referencial conforme entendemos deve ser o livro didático disponível na escola o que não impede do professor disponibilizar material complementar, o que não é pertinente é que ocorra a ausência de um texto base de referência para leitura, análise e problematização.

Para tanto, o professor deve organizar a classe em grupos onde cada grupo se ocupará de uma questão ou cada dois grupos se ocupará de uma questão a depender da quantidade de alunos presentes.

Tempo aproximado 15 min.

4. *Tese-articuladora: “A FÉ E A RAZÃO (fides et ratio) constituem como que as duas asas pelas quais o espírito humano se eleva para a contemplação da verdade. Foi Deus que colocou no coração do homem o desejo de conhecer a verdade e, em última análise, de conhecer a ele, para que, conhecendo-o e amando-o, possa chegar também à verdade plena sobre si próprio (cf. Ex 33, 8; Sl 27/26, 8-9; 63/62, 2-3. Jo 14, 8; 1Jo 3,2).” (Papa João Paulo II).*

É importante esclarecer que a tese-articuladora poderia ser a presente no livro didático sintetizada na afirmação de Agostinho quando diz “Crer para compreender, compreender para crer.” Mas, propositadamente tomamos como tese articuladora uma metáfora que representa o pensamento oficial da Igreja Católica sobre a relação entre fé e razão. Pois, além de comunicar “objetos-de-pensamento”, dá certa visibilidade a referências por completo abstratas como

espírito, razão e fé. Mas, para além disso, o uso metodológico da metáfora como elemento para dá a pensar, ser utilizado em um documento oficial e da importância de uma carta encíclica reforça a pertinência do uso da metáfora para construção do ambiente didático de forma a mobilizar o pensar reflexivo em busca da compreensibilidade dos fenômenos. Por último, a tese-articuladora permite uma contextualização da concepção cristã desde a patrística, passando pela escolástica até a contemporaneidade.

Tempo estimado 15 min. Sendo 05 para retomar a metáfora inicial e enunciar a tese para explorar as compreensões dos grupos de reflexão.

5. *Palavras-chave: Razão; Fé; Patrística; Escolástica;*
6. Referências: MEIER, Celito. *Filosofia: por uma inteligência da complexidade*. 2.ed. Belo Horizonte: PAX, 2014. (Cf. p. 176-177 e p. 190-193).

_____ *FIDES ET RATIO: carta encíclica do sumo pontífice João Paulo II aos bispos da Igreja Católica sobre as relações entre fé e razão*. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 2002.

Tempo estimado para indicar pesquisa das palavras-chave e aprofundamento das referências de aproximadamente 05 min. Os 05 min. restantes devem ser explorados para anotações pertinentes ao diário de classe.

c) Exercício de compreensão

O exercício de compreensão, enquanto procedimento três, pode ser praticado individualmente ou em grupo, em classe ou extraclasse. Aqui consideraremos a hipótese de ser praticado em classe e em grupo.

1. *Retomando o problema.*

O primeiro passo para o exercício de compreensão consiste na retomada do problema, é bom que seja a partir da metáfora usada na aula.

2. *Para refletir*

No segundo passo, o texto concorrerá para ampliar as possibilidades de leitura do problema.

Serão disponibilizados três fragmentos de texto sobre a relação entre fé e razão e cada grupo construirá uma explicação por metáfora a partir de uma das passagens.

Passagem 1

“A fé busca, o entendimento encontra; por isso diz o profeta: se não crerdes, não entendereis (Is. 7, 9). Doutro lado, o entendimento prossegue buscando aquele que a fé encontrou [...]. Logo, é para isso que o homem deve ser inteligente: para buscar a Deus.” (Agostinho, 2008, p. 481 apud Meier, 2014, p. 192).

Passagem 2

“Há algumas verdades que superam todo o poder da razão humana, como a verdade de que Deus é uno e trino. Outras verdades podem ser pensadas pela razão natural, como as verdades de que Deus existe, de que Deus é uno, e outras mais.” (Aquino, 1973, p. 70 apud Meier, 2014, p. 191).

Passagem 3

Tanto no Oriente como no Ocidente, é possível entrever um caminho que, ao longo dos séculos, levou a humanidade a encontrar-se progressivamente com a verdade e a confrontar-se com ela. É um caminho que se realizou — nem podia ser de outro modo — no âmbito da autoconsciência pessoal: quanto mais o homem conhece a realidade e o mundo, tanto mais se conhece a si mesmo na sua unicidade, ao mesmo tempo que nele se torna cada vez mais premente a questão do sentido das coisas e da sua própria existência. O que chega a ser objecto do nosso conhecimento, torna-se por isso mesmo parte da nossa vida. A recomendação conhece-te a ti mesmo estava esculpida no dintel do templo de Delfos, para testemunhar uma verdade basilar que deve ser assumida como regra mínima de todo o homem que deseje distinguir-se, no meio da criação inteira, pela sua qualificação de « homem », ou seja, enquanto «conhecedor de si mesmo ». Aliás, basta um simples olhar pela história antiga para ver com toda a clareza como surgiram simultaneamente, em diversas partes da terra animadas por culturas diferentes, as questões fundamentais que caracterizam o percurso da existência humana: Quem sou eu? Onde venho e para onde vou? Por que existe o mal? O que é que existirá depois desta vida? Estas perguntas encontram-se nos escritos sagrados de Israel, mas aparecem também nos Vedas e no Avestá; achamo-las tanto nos escritos de Confúcio e Lao-Tze, como na pregação de Tirtankara e de Buda; e assomam ainda quer nos poemas de Homero e nas tragédias de Eurípides e Sófocles, quer nos tratados filosóficos de Platão e Aristóteles. São questões que têm a sua fonte comum naquela exigência de sentido que, desde sempre, urge no coração do homem: da resposta a tais perguntas depende efetivamente a orientação que se imprime à existência. (João Paulo II, 2002, p. 5-6).

3. Para compreender

Identifique a ideia principal do texto, comente em grupo e construa em grupo uma explicação por metáfora.

4. *Socialização da compreensão em classe de forma expositiva, cada grupo expõe a compreensão obtida.*

3.6.2.2 Modelo II: planejamento de aula da 3ª. série por tópico temático

Os procedimentos adotados para o segundo modelo serão relativos à temática do campo da filosofia política para a terceira série do nível médio. A estrutura não será circunscrita aos moldes da proposta curricular do ensino médio, será mais livre no sentido de dá ênfase à interação dialógica e para demonstrar que independente de qualquer proposta curricular a liberdade para construir um planejamento participativo é sempre uma possibilidade pertinente às aulas de filosofia.

Os elementos da estrutura do modelo dois conformarão duas distinções em relação ao modelo um, no mais a estrutura conformará seis elementos dos quais somente três deverão ser expostos no quadro laminado branco no sentido de orientar os pontos de reflexão.

A primeira é a substituição da tese-articuladora por tópicos de reflexão, essa substituição não ocasionará nenhum tipo de prejuízo em termo de compreensão e fixação porque o professor pode e deve explorar a tese-articuladora quando da apresentação dos tópicos. O sentido de apresentar por tópico está na possibilidade efetiva de uma participação coletiva no processo de compreensibilidade. A outra está na disposição do esquema, para o qual propõe-se o tema, os tópicos e o referencial. Trata-se de um modelo mais simples e com maior margem de tempo para interação por diálogo reflexivo.

3.6.2.2.1 Aplicação dos procedimentos da proposta na 3ª. série

O procedimento 1 consistirá em eleger o tema, preferencialmente com a classe e dispor no planejamento bimestral. O tema que apresentaremos consta no campo da filosofia política, tem intento meramente exemplar. O procedimento 2 consistirá na disposição do plano de aula no modelo da estrutura supracitada. Por último, o procedimento 3 será exercício de compreensão por uso de metáfora com distinção das apresentadas anteriormente quanto à dinâmica, para o modelo dois propõe-se o procedimento 3 para privilegiar a atividade em grupo de diálogo reflexivo. Desta feita, propõe-se uma dinâmica que compreenda em um momento a leitura individual, em outro momento, a discussão em grupo e por último a exposição da compreensão construída por cada grupo de diálogo reflexivo com uso de metáfora.

Para adoção dos procedimentos propostos a referência será um recorte exemplar a partir do tema Direitos humanos concernente ao campo da Filosofia Política.

a) Planejamento de aula

A feitura do planejamento bimestral geralmente compreende um conjunto de conteúdos para dez aulas, aqui nos ateremos ao recorte exemplar de uma aula a fim de demonstrar nuances de abardagem com o mesmo recurso didático-filosófico, a metáfora.

Figura 5 – Modelo de planejamento bimestral da 3ª. série. 3º. bimestre.

Coordenadoria: _____ Escola Estadual: _____

Professor (a): Pedro Secundino de Souza Maciel _____ Ano/Fase/Série: 3ª. Série do ensino médio _____

Componente Curricular: Filosofia _____ Turno: Noturno _____ Bimestre: 3º. Período: 23/04 a 14/07 _____/2020.

Data Limite para realização da AV1: 15/05/2020	Data Limite para realização da AV2: 14/07/2020	Data Limite para realização da AV3: _____/_____/_____/2020.
---	---	--

EIXO/UNIDADE TEMÁTICA	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		AVALIAÇÃO
				ATIVIDADES	RECURSOS	
Filosofia política	Compreender o sentido dos direitos humanos	Problematizar a experiência da comunidade onde vive em relação ao alcance dos direitos humanos	Direitos Humanos	Contextualização; Leitura do texto indicado; Dinâmica de grupo; Exposição oral; Diálogos;	Texto base do livro didático; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Caneta e caderno; Pincel, apagador e quadro laminado branco;	Exercício de compreensão por metáfora com registro escrito

Professor (a): _____ Pedagogo (a)/Apoio Pedagógico _____ Gestor (a) _____

Fonte: Modelo de planejamento da SEDUC-AM, 2020. Organizado pelo autor.

A estrutura do planejamento de aula bimestral é a mesma utilizada anteriormente, o que muda é a escolha de um eixo temático e de um conteúdo fora da proposta curricular do ensino médio de Filosofia. Por outras palavras, é bom que o docente construa um planejamento onde a história da filosofia seja tratada, mas não somente os conteúdos da história da filosofia. Tão importante quanto os conteúdos da história da filosofia são os temas e eventos da atualidade, porque exigem uma atitude de pensamento e dizem respeito diretamente à vida da presente comunidade. Com isso, faz-se pertinente que o docente e os discentes construam um plano participativo em que as grandes questões da atualidade figurem como objeto de interesse comum para o exercício do pensar reflexivo.

Deste modo, o planejamento bimestral de aula constitui instrumento de pauta de interesse da comunidade e possibilitador para construção de um plano de aula mais voltado para o diálogo reflexivo.

b) Plano de aula

1. Tema: Direitos humanos

Para apresentar um tema que demanda reflexão filosófica sobre o ser humano e seus direitos, a metáfora precisa representar um elemento vital, sem o qual a própria vida humana seria inviável. Pensando nesses termos, concebemos Direitos humanos como

oxigênio para dignidade humana, o ar da dignidade, sem os direitos humanos, a dignidade humana tende à asfixia de modo que o sentido primeiro dos direitos humanos está em preservar a dignidade humana em qualquer circunstância onde convivam os seres humanos. Como ar da dignidade humana, os direitos humanos apesar de serem instituídos nos processos históricos, não são privilégios de alguns seres humanos, mas sim, direitos para todo o gênero humano.

No trato de tema complexo que implica reflexões filosóficas sobre as concepções de ser humano e de direitos como é o caso do tema Direitos Humanos, o docente ao apresentá-lo pela metáfora de um elemento vital salienta a sua necessidade e provoca dessa maneira um pensar contextualizado onde cada um quando do lidar mental com a representação do oxigênio e da sua ausência inevitavelmente se colocará em situação e perceberá o quanto é necessário para a dignidade humana da mesma forma que o oxigênio é necessário para a vida.

Tempo estimado para ambientação didática por uso de metáfora é de 03 min.

2. *Proposta: Compreender e problematizar o sentido dos direitos humanos na vida cotidiana da comunidade.*

Logo depois da apresentação do tema por metáfora, indicar o norte da aula faz-se importante para engendrar a busca da significação pela experiência de pensar. Por isso, as pistas relativas à competência de compreender e a habilidade de problematizar pretendidas para a aula convergem para a finalidade do ensino de filosofia, a capacidade do pensar reflexivo e justamente, pela concepção da aula de filosofia como exercício para o pensar reflexivo é importante deixar claro a meta da aula tendo em vista o processo da experiência de pensar para pensar a experiência onde ocorrem as relações humanas e seus negócios.

Com a contextualização do tema e da proposta da aula, pensar a experiência local será uma implicação para a experiência de pensar do docente e dos discentes o que possibilitará um exercício de pensar reflexivo a partir das experiências vividas pelos alunos em termos de pensamento e em termos de ação.

Tempo aproximado para contextualização é de 03 min.

3. *Tópicos de reflexão*⁵³:

- Contextualizando: a questão dos direitos humanos (p. 275-277);

⁵³ Cf. Aranha, 2009, p. 275-283. Cabe salientar que é recomendável o referencial ser preferencialmente um texto disponibilizado aos alunos no material didático. Caso o professor referencie em outro texto é importante disponibilizar o texto à classe.

- Problematizando: a comunidade internacional (p. 281-283);
- Refletindo: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (p. 283);

Feita a contextualização e ambientação didático-filosófica, o próximo passo é a reflexão. Para tanto, faz-se importante organizar a classe em grupos de cinco alunos o que permitirá formar oito grupos no caso de haver quarenta alunos. Assim, as questões serão repetidas o que possibilitará um leque maior de leituras e reflexões. Em grupo cada aluno procede a leitura do texto indicado individualmente e, em grupo, dialogam no sentido de construir certo entendimento do tópico proposto, o que deve ser registrado considerando uso de metáfora como forma de síntese para ser socializado com a classe. Assim sendo, ocorrerão três fases de reflexão. A reflexão individual, a reflexão em um grupo menor e por último em um grupo maior o que tende a favorecer uma compreensão significativa do objeto da aula e do próprio processo de pensar reflexivamente com uso de metáfora.

O tempo estimado para a leitura e reflexão é de 25 min. para esse momento da aula considera-se 05 min. para leitura, 10 min. para reflexão e construção do registro em grupo e 10 min. para socialização das reflexões resumidas de cada grupo.

4. *Problema: (1) Por que existem direitos humanos? (2) Qual o sentido dos direitos humanos? (3) Qual a nossa experiência em relação aos direitos humanos?*

A problematização da aula deve ser feita de forma dialogada para aproveitar o ensejo da socialização das reflexões de cada grupo e dessa feita ampliar as possibilidades de compreensão. Neste sentido, o docente deve provocar a turma com as questões propostas e direcionar as questões para os grupos que leram e refletiram sobre o tópico, para isso acontecer as questões devem estar estreitamente relacionadas a cada tópico de leitura o que favorecerá melhores condições para o exercício do pensar reflexivo. É importante salientar que todos poderão participar de cada questão apresentando suas leituras e reflexões, o direcionamento inicial tem caráter operacional da dinâmica de participação. Desta feita, sem a pretensão de obter respostas devidamente elaboradas, mas com a intenção de construir certo entendimento com a participação efetiva dos alunos a compreensão apreendida do momento de reflexão na medida em que oportuniza certa compreensão concorre para o profícuo estabelecimento de uma problematização onde as grandes questões ou a questão da

aula seja pensada em relação com a experiência da vida da comunidade onde vivem o professor e os alunos.

No Modelo II com a problematização sendo dialogada, os alunos devem ser orientados para fazerem os registros de síntese das manifestações reflexivas sobre as questões propostas no intento de manter a compreensão assimilada a disposição para o pensar reflexivo e estudos continuados.

O tempo previsto para a problematização é de 14 min.

5. *Palavras-chave: Dignidade humana; Direitos humanos; Organização das Nações Unidas; Respeito;*

As palavras-chave deverão ser indicadas para pesquisa com a intenção de ampliar a compreensão sobre a questão tratada na aula.

O tempo estimado é de 30 seg.

6. Referência: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Pires Helena Maria. *Filosofando: introdução à Filosofia*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009. (p.275-284).

A referência é uma indicação importante para oferecer ao estudante um ponto de partida bibliográfico para pesquisa e aprofundamento do assunto tratado na aula.

O tempo estimado é de 30 seg. Os 04 minutos restantes poderão ser explorados para registros do diário de classe.

c) Exercício de compreensão

O exercício de compreensão aqui proposto seguirá a mesma estrutura do Modelo I com a diferença de dinâmica. É importante para efeito de estabelecimento de certa compreensão que a aula e o exercício de compreensão estejam alinhados não somente em termos de conteúdo, mas também em termos de dinâmica.

1. *Retomando o problema*

A guisa de contextualização a retomada do problema da aula anterior é muito importante para estabelecer o movimento do repensamento tão necessário para o aprimoramento da compreensão sobre os as questões que dizem respeito à aula porque dizem respeito aos negócios humanos. Para tanto, retomar a metáfora como recurso didático-filosófico tende a concorrer para despertar o aluno para o pensar, para o exercício de busca por compreensão.

Tempo estimado de 05 min. para este momento da aula.

2. Para refletir

Restabelecido a problemática dos direitos humanos por uso de metáfora, o passo seguinte é trabalhar a leitura da passagem do texto complementar como forma de convidar à reflexão.

A leitura pode ser feita por um aluno de modo viva-voz para a classe ou como entendemos ser mais profícuo cada aluno ler silenciosamente o texto e anotar seus pontos de reflexão.

Tempo estimado para esta atividade é de 10 min.

Texto base⁵⁴

“A reconstrução do tema dos direitos humanos elaborada com base em desenvolvimento ou sugestões contidas na obra de Hannah Arendt não leva a um sistema. Permite, no entanto, identificar problemas que são importantes e se tornaram relevantes em virtude da ruptura totalitária e dos seus desdobramentos. A identificação de tais problemas resulta de um juízo, uma faculdade da mente com que Hannah Arendt se preocupou – é, na verdade, um tema recorrente de sua reflexão – mas sobre a qual não chegou a escrever, e que seria o fecho de *A vida do espírito*, seu último livro, publicado postumamente.

O juízo, entendido kantianamente como a faculdade de pensar o particular contido no geral, é um dos temas fundamentais do Direito, por ser uma das características da experiência jurídica moderna o processo através do qual o caso concreto é qualificado e subsumido pela norma geral. A lógica do razoável no pensamento jurídico explorou amplamente, em matéria de hermenêutica jurídica, as dificuldades da subsunção. Entretanto, sempre partiu do pressuposto de existir um geral, ao qual se possa razoavelmente recorrer por meio de interpretação.

Precisamente porque articulou, como um “ouriço”, a ruptura que dissolveu o geral, Hannah Arendt se deu conta da inexistência de um “sistema” de universais para aquilo que desborda da lógica do razoável. Por isso, toda a sua reflexão tem como horizonte o problema de como julgar um particular, para o qual não existe previamente o dado de um universal. Foi por essa razão que, diante das dificuldades do juízo determinante em situações-limite provenientes da impossibilidade de se aplicar uma regra universal de entendimento a um caso particular, ela explorou o campo dos juízos reflexivos e raciocinantes. Estes entreabrem a faculdade de pensar o particular, através de sua validade exemplar, que pode ser realçada e comunicada.

O juízo reflexivo e raciocinante – que Kant examina na Crítica do juízo – na análise da estética foi o ponto de partida heurístico de Hannah Arendt para unir a teoria à prática na sua proposta de reconstrução, como se vislumbra nas suas Lições sobre a filosofia política de Kant, também publicadas postumamente sob os cuidados de Ronald Beiner.

Essa proposta harmoniza-se com a sua visão de “raposa” perante um mundo percebido centrifugamente, pois a importância dos juízos reflexivos e raciocinantes deriva da relação problemática entre o universal e o particular que a ruptura tornou evidente. Em síntese: precisamente porque o juízo, no mundo contemporâneo, não pode ser reduzido a uma fórmula inequívoca de subsunção é que se pode falar no seu peso e na sua responsabilidade.

Hannah Arendt assumiu, com a sua obra, o ônus e a responsabilidade de juízos reflexivos e raciocinantes, que são esforços de mediação entre o particular e um universal fugidio. Ela nos convida a fazer a mesma coisa. Não é fácil aceitar tal convite, inclusive por força das limitações teóricas e práticas ao que se pode fazer com as indicações por ela deixadas a propósito do juízo. Estas indicações, no entanto, são suficientes para fundamentar por que uma reconstrução pós-totalitarismo do tema dos direitos humanos inspirada em Hannah Arendt só

⁵⁴ LAFER, Celso. Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. (p.225-228).

poderia ser tópica – e não sistemática –, mas que existe indiscutível validade nos problemas investigados com base em sua reflexão.

Com efeito, e resumindo para a seguir concluir, quais são os temas de direitos humanos discutidos neste texto, voltados para impedir a reemergência de um novo estado totalitário de natureza, e heurísticamente inspirados por um diálogo livre com o pensamento de Hannah Arendt? São eles:

- (I) *a cidadania concebida com o “direito a ter direitos”*, pois sem ela não se trabalha a igualdade que requer o acesso ao espaço público, pois os direitos – todos os direitos – não são dados (physei) mas construídos (nomoi) no âmbito de uma comunidade política;
- (II) *a repressão ao genocídio* concebido como um crime contra a humanidade e fundamentado na tutela da condição humana da pluralidade e da diversidade que o genocídio visa destruir;
- (III) o estudo da *obrigação política* em conexão: com o direito de associação como a base do agir conjunto e condição de possibilidade da geração de poder; com a dimensão de autoridade e legitimidade da fundação do nós de uma comunidade política e a sua relação com o direito à autodeterminação dos povos; com o poder da promessa e consequentemente com o pacta sunt servanda enquanto base da obediência ao Direito; com a resistência à opressão, através da desobediência civil, que em situações-limite pode resgatar a obrigação política da destrutividade da violência;
- (IV) e, finalmente, o *direito à informação*, como condição essencial para a manutenção de um espaço público democrático, e o direito à intimidade, indispensável para a preservação do calor da vida humana na esfera privada.

Todos estes temas são, penso eu, uma eloquente e pertinente indicação da capacidade arendtiana de indicar caminhos teóricos a partir de problemas concretos. Daí, os fermenta cognitionis dos tópicos abordados, derivados da experiência de ruptura, que revelam, pela sua validade exemplar, uma generalidade que de outra forma não poderia ser percebida.” (Lafer, 2018, p. 225-228).

3. *Para compreender*

Com base na leitura do trecho do texto de Celso Lafer “A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt” em um primeiro momento, identifique os tópicos relacionados à reflexão sobre os direitos humanos, no segundo momento, em grupo, construa uma explicação com uso de metáforas para cada tópico indicado pelo autor. É importante salientar que cada grupo se ocupará apenas com um tópico.

Tempo estimado para esta atividade de 15 min.

4. *Socialização da compreensão*

Para ampliar as possibilidades de compreensão os grupos apresentarão suas compreensões por tópico. Para cada tópico, os grupos respectivos apresentarão a sua respectiva explicação com uso de metáfora e assim, até o tópico IV indicado no texto.

É interessante que os alunos façam os registros de síntese de compreensão socializados em classe para a reflexão e os estudos posteriores relacionados à temática.

O tempo previsto para este momento da aula é de 15 min. Os 05 min. restantes podem ser explorados para os registros pertinentes ao diário etc.

Por último, cabe pontuar que o bdf trata da preparação do planejamento, a construção do plano de aula e do exercício de compreensão como parte de um modelo de abordagem didático-filosófica para o ensino de filosofia. Conforme o exposto tem-se basicamente um plano para aula e exercício de compreensão como partes de uma estrutura que, mesmo sendo “independentes”, se complementam adequadamente enquanto modos de abordagens metodológicas com vistas ao exercício do pensar reflexivo.

Destarte, o ensino de filosofia, concebido como exercício do pensar em vista de uma compreensão significativa do mundo e da mundivivência, pode ser explorado em dois momentos complementares com vista a despertar o pensar reflexivo e autônomo a partir do uso de metáforas na qualidade de recurso didático-filosófico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o ensino de filosofia levando em consideração o pensamento de Hannah Arendt, sem dúvida, constitui exercício de compreensão dos mais rigorosos sobre o sentido do ensino de filosofia.

Exploramos a contribuição arendtiana com vista a uma abordagem didático-filosófica e às possibilidades para a prática docente considerando a autonomia e a prontidão do pensar próprio aos estudantes do nível médio.

Para tanto, o curso dessa dissertação em sua tríade capitular engendrou uma abordagem sobre o sentido do ensino de filosofia na educação básica tendo como perspectiva uma formação para o exercício do pensar. Tal abordagem deu-se tendo em vista a relação dos modos de vida e as dimensões da condição humana concebidos por Arendt de modo que a concepção estabelecida por esse estudo considera o ensino de filosofia como exercício do pensar reflexivo em vista de compreensão significativa do mundo e das mundivivências.

Por isso, refletir a prática do ensino de filosofia em relação com o pensamento de Hannah Arendt possibilitou tratar a questão do ensino de filosofia entre a vida ativa e a vida contemplativa, o sentido da existência, da vida e da dignidade humana. Tal leitura se desdobrou nos três capítulos nos quais construímos o entendimento de que o ensino de filosofia enquanto parte do processo de formação humana e cidadã deve se dar como formação para o exercício do pensar reflexivo tendo em vista a compreensibilidade dos eventos da vida, da existência como um todo.

Pois, exercitar o pensamento é o mesmo que se empenhar em compreender significativamente o mundo e mundivivência. Trata-se de uma experiência de pensamento em relação ao mundo e a si mesmo; uma experiência reflexiva de compreensão das experiências. Para tanto, a abordagem arendtiana, refletindo e recorrendo a metáfora como recurso, fez-nos atinar para a pertinência didático-filosófica da metáfora para pôr o pensar em movimento.

A fim de mobilizar o pensar a partir das aulas de filosofia, concebemos uma proposta metodológica com uso de metáfora. Formulamos uma proposta de “Boletim didático-filosófico como um subsídio para planejamento de aulas de filosofia no nível médio”, nela, a metáfora figura como recurso de primeira ordem para o ensino de filosofia enquanto exercício de pensamento.

Em suma: propomos a metáfora como recurso para o exercício de pensar, uma vez que pensar por metáforas significa ampliar a busca por compreensão sobre a significação da condição humana e de tudo que diz respeito à vida e à dignidade humana. Destarte, nas aulas de filosofia, o exercício de pensar, por metáfora, concorre para o exercício de compreender e comunicar a experiência de pensar, bem como a de pensar a experiência. Entendemos que tal exercício implica ao aluno um esforço de pensar por si mesmo as questões propostas nas aulas e, principalmente, as questões que emergem das suas experiências cotidianas. Assim sendo, a metáfora consta como recurso metodológico propulsor da atividade de pensar de modo a reforçar a compreensibilidade e concorrer para a autonomia do pensar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Aparecida Maria. *Hannah Arendt e os limites do novo*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Pires Helena Maria. *Filosofando: introdução à Filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 13ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- _____. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Tradução de Helena Martins e outros. 3ª ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- _____. *A promessa da política*. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. 2ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- _____. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Tradução de Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- _____. *Crises da República*. Tradução de José Volkmann. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. – (Col. Debates; 85).
- _____. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. – (Col. Debates; 64).
- _____. *Homens em tempos sombrios*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. – (Col. Companhia de bolso).
- _____. *Lições sobre a filosofia política de Kant*. Tradução de André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- _____. *O conceito de amor em Santo Agostinho*. Tradução de Alberto Pereira Dinis. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. (Col. Pensamento e Filosofia, 13).
- _____. *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. – (Col. Companhia de bolso).
- _____. *Sobre Hannah Arendt*. Tradução de Adriano Correia. Inquietude, Goiânia, vol. 1, n.2, ago/dez. 2010.
- ASSY, Bethania. *Ética, responsabilidade e juízo em Hannah Arendt*. São Paulo: Instituto Norberto Bobbio, 2015. – (Col. Estudos; 334).
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.
- CERLETTI, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CORREIA, Adriano. *Hannah Arendt e a modernidade: política, economia e a disputa por uma fronteira*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

CORREIA, Adriano. *Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt*. Educação e Pesquisa. São Paulo. v.36, n.3, p. 811-822, set./dez. 2010.

DUARTE, André. *A dimensão política da filosofia kantiana segundo Hannah Arendt*. In. : ARENDT, Hannah. Lições sobre a filosofia política de Kant. Tradução de André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. *FIDES ET RATIO: carta encíclica do sumo pontífice João Paulo II aos bispos da Igreja Católica sobre as relações entre fé e razão*. 6ª ed. São Paulo: Paulinas, 2002.

FRY, Karin A. *Compreender Hannah Arendt*. Tradução de Paulo Ferreira Valério. Petrópolis: Vozes, 2017. – (Série Compreender).

JARDIM, Eduardo. *Hannah Arendt: pensadora da crise e de um novo início*. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Trad. de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KOHAN, Walter; OLARIETA, Fabiana Beatriz (Orgs.). *A escola pública aposta no pensamento*. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012. – (Col. Ensino de Filosofia, 4).

LAFER, Celso. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. 3ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MEIER, Celito. *Filosofia: por uma inteligência da complexidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: PAX, 2014.

ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: 2000.

PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. Tradução de Jaime Bruna. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Col. Os pensadores).

PORTA, Mario A. González. *A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. de Lílían do Valle. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

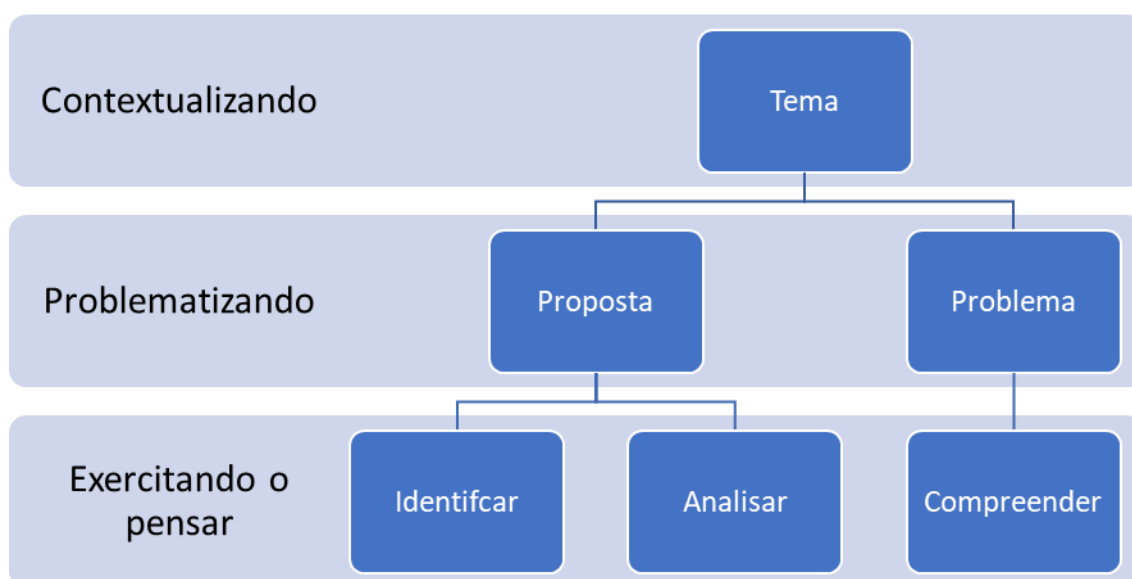
ANEXO

ESTRUTURA MENTAL

Estruturação mental para abordagem didático-filosófica por metáfora para o ensino de filosofia no nível médio.

Seguem modelos de processos mentais: no primeiro elemento gráfico figura a estrutura geral do plano contendo o que se pretende nas etapas do plano de aula sugerido, a saber: contextualização por ocasião da apresentação do tema por metáfora, problematização pela exposição da meta da aula e problemas norteadores para o exercício do pensar e o exercício do pensar enquanto momento em que se dá a busca de uma compreensão significativa implicando a identificação do objeto-de-pensamento, a análise do objeto-de-pensamento em relação à experiência de modo a possibilitar a experiência de pensar e pensar a experiência ao passo de constituir uma compreensão significativa do fenômeno em pauta.

Elemento gráfico 1

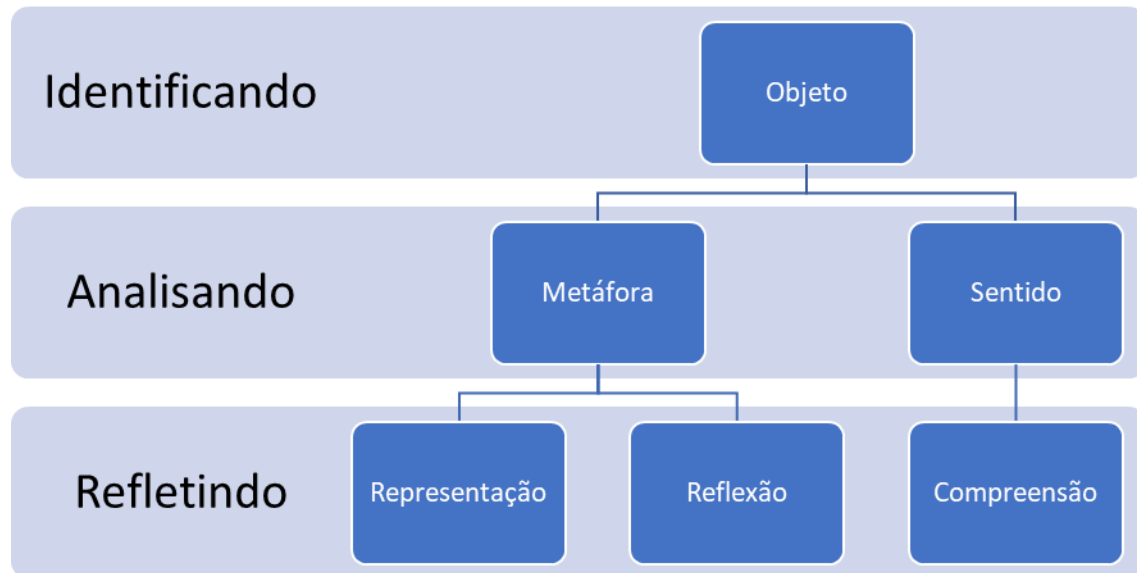


A estruturação não se trata de um processo rígido, antes possibilita um processo flexível a depender das circunstâncias didático-filosóficas instaurada nas aulas de filosofia do nível médio.

No segundo elemento gráfico, os processos de síntese de compreensão significativa relativos ao exercício da competência, da habilidade e das capacidades previstas desdobram-se como sequência do processo reflexivo pontuando o objeto, analisando-o por metáfora e desse modo conferindo sentido à experiência de pensar de maneira que a reflexão por representação ao ligar em certa medida objetos aparentes a objetos inaparentes e da mesma forma objetos inaparentes a objetos aparentes constitui um

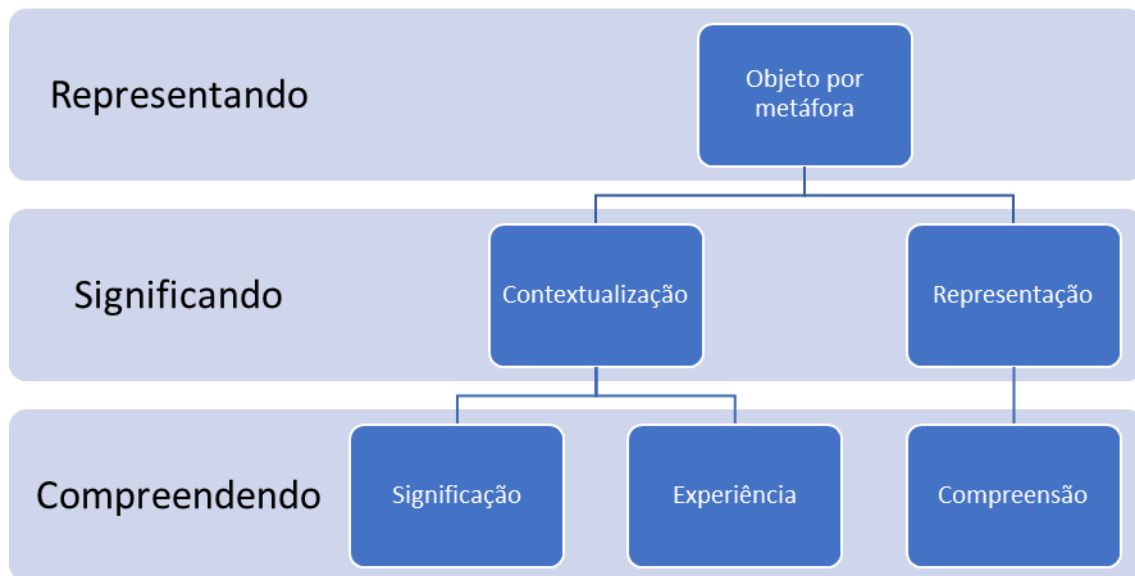
modo pertinente do exercício do pensar reflexivo tendo em vista certa compreensão significativa das experiências humanas.

Elemento gráfico 2



No terceiro elemento gráfico consta o desdobramento do processo de reflexão onde o objeto da aula é apresentado por metáfora de modo a constituir representação do objeto da aula o que possibilita a contextualização do objeto ao universo linguístico e cotidiano da comunidade escolar e assim, despertando interesse em parar para pensar os problemas propostos e emergentes da atividade reflexiva. A meta de todo pensar reflexivo é a compreensão significativa das experiências e todo empenho de exercício de pensamento pretende a compreensão

Elemento gráfico 3



É importante salientar que os elementos gráficos estão dispostos como cadeia de desdobramentos didático-filosóficos de maneira a organizar a abordagem tendo por perspectiva elementos gerais em relação com experiências metodológicas. Assim, a estrutura mental indica processos, mas, não limitam as possibilidades de abordagem metodológica.

Por último, à guisa de relacionar os momentos do processo listamos os principais passos rumo ao exercício do pensar reflexivo.

