



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

JOSIMAR DE SOUZA RODRIGUES JUNIOR

**POR QUE EU FAÇO O QUE EU FAÇO? A ESCOLA  
COMO ESPAÇO DO DESPERTAR PARA O PENSAMENTO  
E PARA A AÇÃO A PARTIR DA FILOSOFIA  
DE HANNAH ARENDT**

**Vitória – ES**

**2025**

**JOSIMAR DE SOUZA RODRIGUES JUNIOR**

**POR QUE EU FAÇO O QUE EU FAÇO? A ESCOLA  
COMO ESPAÇO DO DESPERTAR PARA O PENSAMENTO  
E PARA A AÇÃO A PARTIR DA FILOSOFIA  
DE HANNAH ARENDT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Filosofia, na linha de pesquisa Filosofia e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz Viesenteiner

**Vitória – ES**

**2025**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

R696q      Rodrigues Junior, Josimar de Souza, 1995-  
             Por que eu faço o que eu faço? : A escola como espaço do  
             despertar para o Pensamento e para a Ação a partir da Filosofia de  
             Hannah Arendt / Josimar de Souza Rodrigues Junior. - 2025.  
             98 f.

             Orientador: Jorge Luiz Viesenteiner.  
             Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal  
             do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

             1. Filosofia. 2. Educação. 3. Filosofia (Ensino médio). I.  
             Viesenteiner, Jorge Luiz. II. Universidade Federal do Espírito  
             Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 101

---

**JOSIMAR DE SOUZA RODRIGUES JUNIOR**

**POR QUE EU FAÇO O QUE EU FAÇO? A ESCOLA COMO ESPAÇO DO DESPERTAR PARA O PENSAMENTO E PARA A AÇÃO A PARTIR DA FILOSOFIA DE HANNAH ARENDT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Filosofia, na linha de pesquisa Filosofia e Ensino.


Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz Viesenteiner

Aprovada em 27 de fevereiro de 2025


**COMISSÃO EXAMINADORA**


Prof. Dr. Jorge Luiz Viesenteiner  
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES  
Orientador

Prof. Dr. Marcelo Martins Barreira  
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Documento assinado digitalmente  
 **EVANILDO COSTESKI**  
Data: 28/02/2025 10:29:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Evanildo Costeski  
Universidade Federal do Ceará – UFC

Documento assinado digitalmente  
 **JORGE LUIZ VIESENTEINER**  
Data: 27/02/2025 14:42:12-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente  
 **MARCELO MARTINS BARREIRA**  
Data: 28/02/2025 10:49:42-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Aos meus alunos, que me ensinaram a ser gente  
antes de me ensinarem a ser professor.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida e da possibilidade do *nascimento*, que torna sempre possível um novo começo, um novo agir e um novo pensar no mundo.

À minha família, meu espaço seguro de amor e pertencimento, em que a pluralidade das relações humanas encontra sua expressão mais plena. Vocês, com suas diferenças e singularidades, me ensinaram a viver o *amor mundi*, um amor que não renuncia ao mundo, mas o abraça em toda a sua complexidade.

Aos meus educadores, que desde a primeira infância, introduziram-me no mundo e me permitiram compreender que a educação, como nos lembra Hannah Arendt, é a ponte entre o passado e o futuro, onde cada nova geração encontra a sua oportunidade de renovação. Vocês foram os mediadores dessa transição, possibilitando que o pensamento crítico e a reflexão se tornassem uma constante em minha vida.

À minha esposa Juliana, cuja presença é a mais genuína manifestação de ação e cuidado. Você, com seu apoio incondicional, é parte essencial de todo o sentido que encontro em estar no mundo. Obrigado por compartilhar comigo a caminhada da vida e da pesquisa.

Aos meus amigos, companheiros de diálogo e troca, que com suas perspectivas e questionamentos ampliaram meu horizonte de compreensão e pluralidade, mostrando que pensar junto é sempre mais enriquecedor do que pensar sozinho.

Ao meu orientador, Prof. Jorge Luiz, que, como um verdadeiro guia, soube conjugar autoridade e liberdade, características que Arendt associa a uma educação autêntica. Sua sabedoria e paciência foram a base para que este trabalho encontrasse sua forma e propósito.

À FAPES, Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo, por acreditar na importância da investigação acadêmica e por ser uma aliada fundamental para que esta pesquisa pudesse ser concretizada.

A todos aqueles que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, sejam em pequenas ações ou grandes intervenções, meu profundo agradecimento. Cada gesto, por mais discreto que possa parecer, reverbera na pluralidade que compõe este trabalho e na responsabilidade que assumo ao entregá-lo ao mundo.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

Hannah Arendt

## RESUMO

Este trabalho visa abordar a relação entre pensamento e ação na filosofia de Hannah Arendt, com ênfase na importância de despertar nos alunos a capacidade de reflexão crítica sobre suas próprias ações. O trabalho investiga a faculdade humana do “Pensar” e sua íntima relação com a “Ação”, argumentando que essas duas faculdades, em Arendt, não são opostas, mas dialogam em conjunto. A partir dessa análise, o estudo propõe uma abordagem filosófica no ensino médio que estimule os alunos a pensar sobre suas ações em um contexto educacional cada vez mais voltado para o trabalho e a fabricação. Ao explorar a filosofia de Arendt e sua defesa da ação como algo plural e interligado às “teias de relações humanas”, a pesquisa busca refletir sobre como o pensamento crítico pode ser cultivado em sala de aula para formar indivíduos para a pluralidade. A investigação culmina com uma prática de intervenção pedagógica, onde são trabalhados conceitos arendtianos em um projeto pedagógico voltado para o combate ao racismo e ao *bullying* no ambiente escolar, demonstrando a eficácia da filosofia em promover a reflexão ética e social entre os estudantes.

Palavras-chave: Pensamento. Ação. Reflexão crítica. Responsabilidade. Educação.



## **ABSTRACT**

This study aims to explore the relationship between thought and action in Hannah Arendt's philosophy, emphasizing the importance of fostering students' ability to critically reflect on their own actions. The research investigates the human faculty of "Thinking" and its close connection with "Action", arguing that these two faculties, in Arendt's view, are not opposites but engage in dialogue. Based on this analysis, the study proposes a philosophical approach to high school education that encourages students to reflect on their actions in an educational context increasingly oriented toward labor and fabrication. By exploring Arendt's philosophy and her defense of action as something plural and interconnected within the "web of human relationships", the research seeks to reflect on how critical thinking can be cultivated in the classroom to prepare individuals for plurality. The investigation culminates in a pedagogical intervention in which arendtian concepts are applied in an educational project aimed at combating racism and bullying in the school environment, demonstrating the effectiveness of philosophy in promoting ethical and social reflection among students.

Keywords: Thought. Action. Critical reflection. Responsibility. Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. O QUE NOS FAZ PENSAR? PENSAMENTO E AÇÃO EM HANNAH ARENDT .....</b>	<b>13</b>
1.1. O PENSAMENTO .....	14
1.2. A APARÊNCIA .....	18
1.3. A AÇÃO.....	21
1.4. A NATALIDADE E O AFETO AMOR MUNDI .....	24
<b>2. EDUCAÇÃO FILOSÓFICA EM HANNAH ARENDT .....</b>	<b>27</b>
2.1. SINGULARIDADE E PLURALIDADE E A ASSIMETRIA DE LUGARES .....	28
2.2. OS ANTAGÔNICOS “NOVO” E “VELHO” NA PERSPECTIVA DA MEDIAÇÃO COM AUTORIDADE .....	31
2.3. PRESSUPOSTOS DA CRISE NA EDUCAÇÃO .....	33
2.3.1. Primeiro pressuposto da crise: o mundo autônomo da criança .....	33
2.3.2. Segundo pressuposto da crise: o declínio da autoridade.....	34
2.3.3. Terceiro pressuposto da crise: o pragmatismo .....	38
2.4. A MEDIAÇÃO QUE SE SUSTENTA NA AUTORIDADE E NA RESPONSABILIDADE .....	40
2.5. A LEITURA FILOSÓFICA COMO TERAPÊUTICA PARA UM PENSAR FILOSÓFICO.....	43
2.5.1. A leitura filosófica: <i>nostoi em meio à crise</i> .....	46
<b>3. A EDUCAÇÃO PARA A AÇÃO: O TEXTO FILOSÓFICO EM SALA DE AULA .....</b>	<b>49</b>
3.1. FILOSOFIA COMO ATIVIDADE: O ITINERÁRIO DA IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	49
3.2. DO ESCOPO .....	51
3.3. FILOSOFIA COMO ATIVIDADE: CONSTRUINDO UM CAMINHO.....	53
3.4. DO CAMINHO.....	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE A – PESQUISA COM OS ESTUDANTES (INICIAL) .....</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE B – PESQUISA COM OS PROFESSORES (INICIAL) .....</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICE C – PESQUISA COM OS ESTUDANTES (FINAL).....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICE D – PESQUISA COM OS PROFESSORES (FINAL).....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICE E – PLANOS DE AULA .....</b>	<b>81</b>

## INTRODUÇÃO

“O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo” (Arendt, 2020, p. 6). Extraída do prólogo que Hannah Arendt escreve para o seu “A condição humana”, essa frase sintetiza o problema sobre o qual se debruçará o presente trabalho. Nele, pretende-se lançar luzes sobre o “Pensar” e o “Agir” na Filosofia de Hannah Arendt, passando por conceitos-chave que estão intimamente vinculados ao Pensamento e à Ação — como é o caso, por exemplo, dos conceitos *aparência* e *natalidade* — e refletir sobre um *caminho*<sup>1</sup> possível para despertar nos alunos a atividade de pensar sobre sua ação, mesmo frente ao massivo movimento de transformação da educação em *locus* de trabalho e fabricação.

Para que isso seja possível, necessita-se, de pronto, investigar a faculdade humana do “Pensar” e apontar a sua íntima relação com a “Ação”, seguindo um caminho que, em Arendt, segue pela contramão de muitos autores da História da Filosofia, que viam entre ambos os conceitos uma barreira — em alguns autores vê-se mesmo uma contradição, ao ponto de compreenderem que onde um está a acontecer, o outro se põe na extremidade oposta — quase intransponível.

Apesar de ter escrito muitas — e significativas — obras, Arendt não propõe uma nova corrente filosófica ou mesmo soluções mirabolantes. Seu desejo é pensar a ação, pensar o que se faz.

Young-Bruehl (1997, p. 397), ao tratar das análises de Arendt sobre o “Pensar” e o “Querer”, indica que a autora “tinha esperanças de sugerir um tratado de paz” entre ambos. Entretanto, muito além desse tratado de paz entre as duas atividades humanas, Arendt acaba por sugerir um tratado de paz também entre o “Pensar” e o “Agir” ao se enveredar no campo de batalha e assinalar o encadeamento que há entre eles, que, como explica Novaes (2022, p. 17),

Arendt contesta a hierarquia entre pensamento e ação, afirmando a necessidade de considerarmos esses dois planos que não têm objeto, a partir dos quais estabelecemos nossa vida, como duas instâncias em diálogo. O projeto de Arendt é a redefinição da relação entre o pensar e o agir, compreendendo as atividades do espírito como constitutivas de todas as ações políticas.

Por mais que a autora tenha proposto a relação entre ambos, investigar essa relação trata-se de tarefa demasiado complexa. Complexa, em princípio, pela profundidade de ambos os conceitos. Investigar o Pensamento é tido por Arendt como “pretensioso”, como “espantoso”

---

<sup>1</sup> Aqui entendido como o *philosophical way of thinking* de Porta (2014), conforme se verá adiante.

(Arendt, 2022, p. 23) ao ponto de suas investigações sobre o tema só terem despertado bem mais tarde, incitada por duas fontes distintas, a saber: o fato de ela ter assistido ao julgamento de Eichmann em Jerusalém e pela renovação da dúvida provocada por “certas questões morais que têm origem na experiência real e se chocam com a sabedoria de todas as épocas” (Arendt, 2022, p. 26).

Não menos complexa é a tarefa de investigar a Ação, porque ela existe de modo vario tal como varios são os existentes e os que já existiram e que agiram e continuam agindo, tornando-se protagonistas da história narrada ou escrita, seja por uma ação memorável ou lamentável, ou mesmo os que agiram silenciosamente na tarefa que é a própria vida privada.

Traçando a relação entre ambos os conceitos, o intento deste trabalho, para além da própria investigação conceitual, é analisar a possibilidade de levar os alunos a “pensar a ação” durante as aulas de Filosofia no Ensino Médio, a fim de gestar mulheres e homens responsáveis pela vida da ação em comum, a Política.

## 1. O QUE NOS FAZ PENSAR? PENSAMENTO E AÇÃO EM HANNAH ARENDT

No ser humano, desde a mais tenra idade, faz-se notar uma inclinação para uma posição investigativa; ou melhor, nota-se sua necessidade por obter respostas várias para as questões que lhe aparecem no mundo dentro do qual se encontram desde seu nascimento. Aristóteles (*Metaph.*, A, 980a21), aponta que o homem é *naturalmente* desejoso de conhecer<sup>2</sup>, e isso pode ser observado mesmo nas crianças com seus “porquês” e “como”. A primeira coisa que uma criança deseja descobrir é o que existe, e ela perguntará em relação a tudo, até que consiga compilar um catálogo de respostas. Compreender causa-lhe satisfação, um prazer natural. Mas não se contenta em consignar os fatos. Pede explicação deles. Quer significar.

Para significar, o homem não sai do mundo, ele não deixa de estar entre os homens quando busca significar. Não é possível sair do mundo para pensá-lo, ou mesmo pensar fora do próprio mundo, porque “somos do mundo, e não apenas estamos nele” (Arendt, 2022, p. 47), e isto pôde ser visto como um movimento realizado pela própria Hannah, conforme anota Young-Bruehl: “Arendt não desejava afastar o mundo com o pensamento, à maneira estoica, ou afastar-se do mundo com o pensamento” (1997, p. 383). O Pensar, para Arendt, é sempre atividade, ao ponto de ela afirmar que

Quem quer que tenha alguma experiência nessa matéria saberá quão correto estava Catão quando disse: “*Numquam se plus agere quam nihil cum ageret, numquam minus solum esse quam cum solus esset*” – “Nunca se está mais ativo que quando nada se faz, nunca se está menos só que quando se está consigo mesmo” (Arendt, 2020, p. 403).

E tal como o Pensamento, a Ação, “capacidade humana de desencadear o novo” (Correia, 2020, p. XXXIII) é plural, acontece entre os homens, no espaço que Arendt chama de “teias de relações humanas” (Arendt, 2020, p. 285). Entretanto, por mais que desencadeiem o novo com suas ações, por mais que sejam agentes, os homens nunca são autores ou produtores, eles são sujeitos. São sujeitos “na dupla acepção da palavra, seu ator e padecente” (Arendt, 2020, p. 228). Comentando esse trecho, Correia explica que

Pelo fato de que se movimenta sempre entre outros seres atuantes e em relação a eles, o ator nunca é simples “agente”, mas sempre ao mesmo tempo paciente. Agir e padecer são como faces opostas da mesma moeda, e a estória iniciada por um ato compõe-se dos feitos e dos padecimentos dele decorrentes. Essas consequências são ilimitadas porque a ação, embora possa provir de nenhures, por assim dizer, atua em um meio

---

<sup>2</sup> Πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει.

no qual toda reação se converte em reação em cadeia, e no qual todo processo é causa de novos processos. Como a ação atua sobre seres que são capazes de realizar suas próprias ações, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação que segue seu curso próprio e afeta os outros. Assim, a ação e a reação entre os homens jamais se passam em um círculo fechado, e jamais podem ser restringidas de modo confiável a dois parceiros. Essa ilimitabilidade é característica não só da ação política, no sentido mais restrito da palavra – como se a ilimitabilidade do inter-relacionamento humano fosse apenas o resultado da multidão ilimitada de pessoas envolvidas, da qual se poderia escapar ao se resignar à ação dentro de uma estrutura de circunstâncias limitada e apreensível; o menor dos atos, nas circunstâncias mais limitadas, traz em si a semente da mesma ilimitabilidade, pois basta um ato e, às vezes, uma palavra para mudar todo um conjunto (Correia, 2020, p. XXXVI).

Se o Ato pode mudar o conjunto, e sua reação, fugindo da própria circularidade dos agentes, torna-se reação em cadeia, a tomada de consciência desse fato necessita converter-se em atividade do pensamento. Pensar a ação, não com o pensamento desconectado da realidade, mas inserido no tempo, inserido no presente para o qual estão presentes o passado e o futuro: o primeiro enquanto memória e o segundo enquanto desejo, recordação e antecipação. É preciso que os seres humanos pensem a ação para que se responsabilizem (*Afeto Amor Mundi*) por ela, porque “a consciência da responsabilidade não se desenvolve; ela só se dá no momento em que a pessoa reflete — não sobre si mesma, mas sobre o que está fazendo” (Arendt, 2021, p. 333).

### 1.1. O PENSAMENTO

Na esteira de Kant em sua *Crítica da Razão Pura*, Arendt inicia suas reflexões traçando a distinção entre “Razão” (*Vernunft*) e “Intelecto” (*Verstand*)<sup>3</sup>, que se impõe como ponto-chave para compreender o conceito de pensamento para a autora, uma vez que a “distinção entre duas faculdades, razão e intelecto, coincide com a distinção entre duas atividades espirituais completamente diferentes: pensar e conhecer; e dois interesses inteiramente distintos: o significado, no primeiro caso, e a cognição, no segundo” (Arendt, 2022, p. 37).

Proposto de maneira puramente didática, o quadro abaixo poderá auxiliar o leitor na compreensão do que se segue neste trabalho, uma vez que alguns autores utilizam um ou outro conceito pertencente à mesma faculdade, a depender da sua intenção, como é o caso de Passos (2022), que usa a tradução de *Vernunft* como “Pensamento”, colocando a atividade espiritual do Pensar como substituta para a faculdade da “Razão” em seu texto. De maneira sintética,

---

<sup>3</sup> Arendt opta por traduzir *Verstand* como “intelecto”, seguindo de maneira diferente de Kant, que traduz como “entendimento”, e explica que ele “usava o alemão *Verstand* para traduzir o latim *intellectus*, e, embora *Verstand* seja o substantivo de *verstehen*, o “entendimento” das traduções usuais não tem nenhuma das conotações inerentes ao alemão das *Verstehen*” (Arendt, 2022, p. 36).

pode-se visualizar a distinção indicada por Arendt entre as duas faculdades com um esquema a partir da seguinte sequência:

Razão – Pensamento – Significado

Intelecto – Conhecimento – Cognição<sup>4</sup>

Essa diferenciação pode ser entendida a partir da distinção que existe entre a própria “atividade” de cada uma delas, percebida por Arendt em sua leitura de Kant. Fábio Passos, ao anotar o verbete “Pensar”, indicou que:

A partir das leituras feitas da Crítica da Razão Pura, Arendt pôde perceber que o intelecto (*Verstand*), que Kant identificou com a faculdade do conhecimento, tem como propósito de sua atividade conhecer, ou seja, apreender o que é dado aos sentidos, no intuito de saciar sua curiosidade de desvendar os mistérios do mundo e, assim, dotar mulheres e homens com o poder de dominá-lo. Já o Pensamento (*Vernunft*) procura significar o mundo. O Pensar não pergunta se algo existe; seu “há” já é, de antemão, dado. A atividade do Pensar busca o significado, a compreensão desse algo (2022, p. 289).

Conforme faz notar Guerra (2014, p. 162), “interessa salientar a importância que Arendt atribui à distinção feita por Kant entre pensar e conhecer, que ela julgou imprescindível para suas reflexões sobre as faculdades espirituais, sobretudo àquelas que se ocupam com o pensar”. A importância dessa distinção traçada por Arendt reside no fato de que ela ilumina a questão da verdade e do significado ao indicar que “o intelecto (*Verstand*) deseja apreender o que é dado aos sentidos, mas a razão (*Vernunft*) quer compreender seu significado” (Arendt, 2022, p. 90).

E apesar da insistente diferenciação,

Arendt esclarece que ao distinguir e insistir na diferenciação entre verdade e sentido, e entre conhecimento e pensamento, não está querendo negar a conexão que há entre a busca de significado do pensamento e a busca da verdade do conhecimento. Pois ao formular questões irrespondíveis de significado, *os homens estão afirmando sua capacidade de interrogar* (Guerra, 2014, p. 162, grifo nosso).

Porém, essa capacidade de interrogar parece ter sido esquecida. As consequências históricas da crise na filosofia — sobretudo após a declaração de morte da metafísica — desestabilizaram o equilíbrio que se possuía e sobre o qual se sustentava a tradição do pensamento ocidental. Aqui, não se deseja afirmar o pensamento metafísico como insuperável ou mesmo correto, mas apenas salienta-se, conforme Hannah Arendt, que tal declaração gestou uma crise.

---

<sup>4</sup> Esquema com a distinção entre “Razão” e “Intelecto”, preparada conforme o texto de Arendt em “A vida do espírito” (Arendt, 2022, p. 37).

Mas em que pesem os esforços dos filósofos modernos para que, dada a crise, pudesse acontecer uma renovação do pensamento, uma abertura para o florescimento de novos rumos do pensar, lograram, em contrário, a crise da *irreflexão*.

Rompido com o equilíbrio que a dualidade metafísica entre o “sensível” e o “suprassensível” oferecia, rompeu-se com o oriente comum do pensamento. Em outras palavras,

uma vez que o equilíbrio sempre precário entre os dois mundos está perdido, não importa se o “verdadeiro mundo” aboliu o “mundo aparente”, ou se foi o contrário; rompe-se todo o quadro de referências em que nosso pensamento estava acostumado a orientar-se (Arendt, 2022, p. 33).

Essas crises tornaram-se, conforme faz notar Arendt,

eventos com consequências históricas consideráveis, pois, com o início de nosso século, deixaram de ser uma preocupação exclusiva das elites intelectuais para ser não tanto a preocupação, mas o pressuposto comum irrefletido de quase todo mundo (Arendt, 2022, p. 33–34).

Mas para além de um otimismo irrefletido, Arendt entende que a Condição humana se mantém intacta e que, por isso, é preciso insistir no fato de que

por mais seriamente que nossos modos de pensar estejam envolvidos nessa crise, nossa *habilidade* para pensar não está em questão; somos o que os homens sempre foram — seres pensantes. *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, 2022, p. 34, grifo nosso).

A sede de conhecimento própria da natureza humana pode ser observada na curiosidade que os homens têm pelo mundo, pelo que é dado aos sentidos e que buscam responder com a experiência e pelo raciocínio (Arendt, 2022, p. 91). Em via distinta da qual seguiu Aristóteles, Arendt entende que os homens são inclinados não apenas ao conhecimento, mas também ao pensamento, e encontra referências para essa posição em Kant, que apesar de insistir na distinção entre razão e intelecto, permaneceu inconsciente ao que fez quando, pensando abrir espaço para a fé, abriu para o pensamento (Arendt, 2022, p. 37). E embora o tenha feito,

estava tão fortemente tolhido pelo enorme peso da tradição metafísica que não pôde afastar-se de seu tema tradicional, ou seja, daqueles tópicos que se podiam *provar* incognoscíveis; e embora justificasse a necessidade de a razão pensar além dos limites do que pode ser conhecido, permaneceu inconsciente ao fato de a necessidade humana de reflexão acompanhar quase tudo o que acontece ao homem, tanto as coisas que conhece como as que nunca poderá conhecer (Arendt, 2022, p. 37).



Mas se existe limite para o pensamento, ele está no conhecimento. Isto foi percebido por Arendt ao ponto de ela afirmar que “o grande obstáculo que a razão (*Vernunft*) põe em seu próprio caminho origina-se no intelecto (*Verstand*)” (Arendt, 2022, p. 38). Na tentativa de legitimar o pensamento, os filósofos do idealismo alemão, sobre o qual as ideias de Kant tiveram efeito libertador, acabaram presos a outra cadeia: se antes eram tolhidos pela tradição metafísica, agora estavam buscando a validação do pensamento a partir dos critérios da cognição. Nas palavras de Arendt,

O motivo por que nem Kant nem seus sucessores prestaram muita atenção ao pensamento como uma atividade e ainda menos às experiências do ego pensante é que, apesar de todas as distinções, eles estavam exigindo o tipo de resultado e aplicando o tipo de critério para a certeza e a evidência, que são os resultados e os critérios da cognição (Arendt, 2022, p. 38).

O problema de tal posição é que “o pensamento e a razão não se ocupam daquilo que se ocupa o intelecto” (Arendt, 2022, p. 38), e a tentativa de validação do pensamento pelos mesmos critérios de validação do intelecto se mostram fracassados; entretanto, “eles acreditaram, com toda honestidade, que os resultados de suas especulações tinham o mesmo tipo de validade que os resultados do processo cognitivo” (Arendt, 2022, p. 39).

Há uma necessidade urgente da *razão* (Arendt, 2022, p. 37), faculdade humana cuja ação é o pensamento. Ela é mais do que a simples busca pelo conhecimento, nem tampouco está restrita aos pensadores profissionais, ela também

não é uma prerrogativa de poucos, mas uma faculdade sempre presente em todo mundo; do mesmo modo, a inabilidade de pensar não é uma imperfeição daqueles muitos a quem falta inteligência, mas uma possibilidade sempre presente para todos — incluindo aí os cientistas, os eruditos e outros especialistas em tarefas do espírito (Arendt, 2022, p. 247).

Uma das biógrafas de Arendt, ao comentar sobre a realidade do Pensamento para a pensadora, anotou que

O pensamento enquanto atividade não pertence a um mundo rarefeito dos filósofos profissionais. Segundo Arendt, “intellectual” era uma palavra detestável. Ela acreditava que todos são capazes de exercer um pensamento crítico autorreflexivo, e que essa atividade seria necessária caso alguém precisasse resistir a correnteza do pensamento ideológico e assumir responsabilidade pessoal frente ao fascismo (Hill, 2022, p. 17).

Ainda que seja próprio do homem o pensamento, nem sempre ele se coloca na atividade do pensar. Foi propriamente essa problemática que motivou Arendt a refletir sobre ela em sua obra “A vida do Espírito”. Para a autora, essa ausência de pensamento é uma experiência

comum na vida cotidiana (Arendt, 2022, p. 25), e tal situação assinala um problema, porque uma vida sem pensamento “fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência — ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos” (Arendt, 2022, p. 247–248).

Arendt alerta para os perigos dessa falha quando analisa a ascensão dos regimes totalitários, nos quais a ausência de pensamento crítico permitiu que indivíduos participassem de atrocidades sem questionar suas próprias ações. Um exemplo histórico é Adolf Eichmann, acerca de quem ela escreveu em seu “Eichmann em Jerusalém”, e fez menção em outros textos posteriores. Sobre ele, é muito significativo que escreveu Kohn (2021, p. 26):

Eichmann não possuía uma voz interna; não era, na terminologia Arendtiana, “dois em um”, o que significa que não tinha um parceiro para pensar, ninguém com quem falar com palavras que passam tão rápido que não podem ser ouvidas, ao menos não até que aquele que pensa reapareça no mundo como um, falando com outros: Eichmann podia calcular, mas não podia pensar.

Essa ausência de diálogo interno, essencial para o pensamento crítico, evidencia como a falta de reflexão pode levar à obediência cega e à banalidade do mal. Sem essa capacidade de pensar suas próprias ações, Eichmann tornou-se um agente de um sistema destrutivo, reforçando a tese de Arendt sobre os perigos da irreflexão na política e na moralidade.

## ***1.2. A APARÊNCIA***

Justificada a necessidade do Pensamento, torna-se importante tratar dos elementos que tornam o pensamento possível, ou melhor, aquilo que “faz pensar”, o que motiva o pensamento humano, a fim de “preparar o terreno” para pensar a ação.

Mesmo que tenha deixado claro que não procurará “nem causas nem objetivos” ao tentar responder à questão sobre “o que nos faz pensar”, Arendt se propôs a escrever uma espécie de cronologia, conduzindo o problema pela linha do tempo da História da Filosofia e buscando apresentar por meio dela as diversas posições adotadas pelos filósofos ao longo do tempo, uma vez que a necessidade de pensar pode ser tão antiga ao ponto de se poder supor que “é contemporânea ao aparecimento do homem sobre a Terra” (Arendt, 2022, p. 173).

Apesar disso, por dificuldades de registro, Arendt inicia a sua cronologia pelos gregos, que respondiam quase que coletivamente com a convicção de que “a filosofia torna os mortais capazes de habitar a vizinhança das coisas imortais e, assim, de adquirir ou alimentar a

‘imortalidade em sua mais alta medida, dentro dos limites da natureza humana’<sup>5</sup>” (Arendt, 2022, p. 173).

É dos gregos que advém a problemática metafísica que distancia o pensamento da ação, uma vez que, sendo os deuses “livres das necessidades da vida mortal, podiam se dedicar à observação, olhando do alto do Olimpo as coisas humanas que, para eles, não eram mais do que um espetáculo a serviço de sua distração” (Arendt, 2022, p. 174). E é assim que, para se assemelharem aos deuses, os homens precisavam afirmar a “supremacia do *theorein* (do contemplar) sobre o fazer” (Arendt, 2022, p. 174) e buscar eles mesmos essa contemplação, que se situa no pensamento grego como o contrário da ação<sup>6</sup>. Quando levantada a questão “o que nos faz pensar?”,

Parte da resposta grega pode ser atribuída à convicção que todos os pensadores gregos tinham de que a filosofia torna os mortais capazes de habitar a vizinhança das coisas imortais e, assim, de adquirir ou alimentar a “imortalidade em sua mais alta medida, dentro dos limites da natureza humana” (Arendt, 2022, p. 173).

O aproximar-se da vida dos deuses era algo fascinante para os gregos. “A multidão compartilhava a paixão de ver dos deuses” (Arendt, 2022, p. 176), escreve Arendt. Tudo para os gregos estava implicado na paixão por ver. Tudo o que aparece está para ser admirado.

O que induziu os homens à mera contemplação foi o *kalon*, a simples beleza das aparências, de tal forma que “a mais alta ideia do bem” encontrava-se no que mais brilhava (*tou ontos phanotaton*). (...) Tudo o que existia deveria ser, em primeiro lugar, um espetáculo digno dos deuses, do qual os homens, evidentemente — como parentes pobres dos habitantes do Olimpo —, desejavam aproveitar uma parte (Arendt, 2022, p. 175).

Os gregos não se equivocaram quanto à realidade do ver. O fato de nascerem no mundo faz com que os homens, tal como as coisas do mundo, *apareçam*. E se aparecem, de igual maneira, são próprios para serem percebidos pelos sentidos. “Nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressupunha um expectador” (Arendt, 2022, p. 43–44). Pode-se dizer, desse modo, que

Nada poderia aparecer — a palavra “aparência” não faria sentido — se não existissem receptores de aparências: criaturas vivas capazes de conhecer, de reconhecer e de reagir — em imaginação ou desejo, aprovação ou reprovação, culpa ou prazer — não apenas ao que está aí, mas também ao que para elas aparece e que é destinado à sua percepção. Neste mundo em que chegamos e aparecemos vindos de lugar nenhum, e

<sup>5</sup> A citação no trecho de Arendt pertence à Platão no Timeu (90c).

<sup>6</sup> Uma referência ao que muitos autores, ao tratar do nascimento da Filosofia, dizem: que ela é fruto do ócio, cujo contrário é o “*neg-ócio*”, a negação do ócio.

do qual desaparecemos em lugar nenhum, *Ser e Aparecer coincidem* (Arendt, 2022, p. 43).

Utilizando a analogia de um palco, Arendt explica que “as coisas vivas *aparecem em cena* como atores em um palco montado para elas. O palco é comum a todos os que estão vivos, mas ele *parece* diferente para cada espécie e também para cada indivíduo da espécie” (Arendt, 2022, p. 46). Por mais que apareçam no palco da vida, os homens são protagonistas. Por mais que se exponham no palco, os homens são *parte dele*.

A noção de Aparência, conforme explica Evandro Costa, “é, certamente, a mais ampla e complexa de todo o catálogo conceitual arendtiano. Nela e a partir dela articulam-se as concepções fundamentais cunhadas por Hannah Arendt” (2022, p. 51).

Nesse sentido, mesmo compreendendo a linha do pensamento grego no que concerne à questão da contemplação do que *aparece*, Arendt segue por outra via. Diferentemente deles, ela entendeu que “a primazia da aparência é um fato da vida cotidiana do qual nem o cientista e nem o filósofo podem escapar” (Arendt, 2022, p. 50), isto porque “a atividade do pensamento, não-aparente por definição, ocorre em um mundo de aparências e é realizado por um ser que aparece. Trata-se de uma habilidade ‘que permite ao espírito retirar-se do mundo, sem jamais poder deixá-lo ou transcendê-lo’” (Costa, 2022, p. 54).

Por mais que pensar consista na retirada do mundo tal como ele aparece, não se trata de um afastar-se para outra realidade superior ou verdadeira, como se a aparência constituísse uma dualidade em que nela residisse o que é falso, enquanto noutro espaço, noutro mundo, residisse tudo o que é, por assim dizer, “verdadeiro”. Em Arendt, a retirada do mundo não consiste em transcender dele. Para a autora, trata-se de um “movimento para trás em direção ao eu” (Arendt, 2022, p. 47), que, conforme explica Costa (2022, p. 54),

Contrariamente ao entendimento promovido pelas falácias metafísicas, aqui se compreende esse *por trás* não como um *para além de*, como se existisse uma base subjacente às ‘meras aparências’. Reporta-se, isso sim, à dimensão de invisibilidade ou de profundidade inerente à própria aparência.

As posições metafísicas ao longo da história causaram e ainda causam certa resistência para que se possa enxergar a dimensão da invisibilidade que se encontra em toda aparência e avançar com o pensamento pela profundidade dela. Costa (2022, p. 54) afirma que

A resistência em situar-se nessa conexão da coincidência de Ser e Aparecer e o apego à ficcional ideia de um “mundo verdadeiro” para além das aparências (Platão), inalcançável por ora, mas prometido “ao pecador que faz penitência” (Cristandade), o numenal indemonstrável e inatingível, mas que, tornado uma ideia sublime, assume os contornos de um imperativo (Kant) ou, ainda e em todo caso, inacessível e,

também, desconhecido (Positivismo)... que se revelou uma fábula (Nietzsche)... é a confissão de uma ânsia por abandonar o mundo comum. Trata-se, em verdade, de uma fuga da responsabilidade e de um flerte perigoso com os devaneios de uma mente solitária que se abstrai da realidade fenomênica do mundo dos homens. Uma tal alienação do mundo ou atrofia do espaço da aparência, que se emancipa da realidade e da experiência, sabe bem Arendt, é a marca que subjaz a toda ideologia totalitária.

A crítica de Arendt e a defesa da primazia da aparência é, conforme faz notar Costa (2022, p. 54), “expressão de um deslocamento epistêmico, que se caracteriza pela ruptura com a clássica *adequatio rei et intellectus* do conhecimento puro”. Mesmo os modernos que não foram enquadrados na tradição metafísica buscaram “subsumir o particular no universal” (Costa, 2022, p. 55).

O cogito ergo sum, observa a pensadora, não passa de uma falácia: o cartesianismo desemboca num verdadeiro delírio de negação da realidade do mundo. De fato, “a realidade não pode ser derivada. O pensamento e a reflexão podem aceitá-la ou rejeitá-la, e a dúvida cartesiana [...] é apenas uma forma velada e sofisticada de rejeição” (Arendt, 2022, p. 80) do mundo das aparências. A solução cartesiana, que reduz a realidade do mundo a processos mentais subjetivos, ressoará por toda a ciência e pensamento modernos que, passando por Kant, chegará a Fichte, Schelling e Hegel que, na esteira de Descartes, também saíram em busca de certeza. Este último, inclusive, “trouxe, para dentro da consciência, o mundo todo, como se este fosse essencialmente um simples fenômeno do espírito” (Arendt, 2022, p. 207). Esse “desvencilhar-se da realidade, tratando-a como nada mais do que uma ‘impressão’” (Arendt, 2022, p. 206) tem seu preço: a desconexão da aparência do mundo, a um só tempo, nega o mundo e o ser humano (Costa, 2022, p. 55).

Lafer (2018, p. 175) afirma que “é por meio da palavra e da ação, possibilitada pela existência de um espaço público, que surge a individualidade do homem”. Arendt, ao posicionar-se, tem clareza de que os seres humanos não “são” em um momento e só noutro agem. São as questões cujo surgimento deriva da empírica observação da realidade que norteiam suas reflexões acerca da correlação entre pensamento e ação, sobretudo motivada pela observação do julgamento de Eichmann.

### 1.3. A AÇÃO

Ao trazer a lume, em 1958, o seu “*A Condição Humana*”, conforme faz notar Canovan no Prefácio que escreveu para a edição brasileira da obra, Arendt “ilumina recantos negligenciados da experiência mediante a realização de novas distinções, muitas delas triplas, como se as dicotomias convencionais fossem muito restritivas para sua imaginação intelectual”

(Canovan, 2020, p. LI). Uma das distinções presentes é a que a autora faz entre *trabalho*, *obra*<sup>7</sup> e *ação*, três atividades humanas fundamentais do que ela chama de *Vita Activa*. Teles (2022, p. 18) salienta que “a identificação das atividades funciona mais enquanto categorias de análise filosófica do conceito de ação política, concorrendo para a elaboração de seu pensamento crítico”.

Para cada uma das três atividades fundamentais, Arendt faz a correspondência com uma condição humana básica. Desse modo, “cada atividade expressa em si uma das três dimensões distintas da condição humana, respectivamente: a vida, a mundanidade e a pluralidade” (Silva, 2022, p. 264). O *trabalho*, por exemplo, está ligado à atividade da manutenção do processo biológico, que corresponde diretamente à noção do *animal laborans*, isto é, ao indivíduo que trabalha para que suas necessidades básicas vinculadas ao seu processo vital sejam satisfeitas. A essa atividade fundamental, Arendt corresponde a própria vida — tomada em seu sentido biológico — como condição. Por isso, pode-se afirmar que “o *animal laborans* se encontra aprisionado às necessidades biológicas e trabalha para prover sua subsistência” (Teles, 2022, p. 18).

Quanto à *obra*, a atividade que, segundo a autora, “proporciona um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural” (Arendt, 2020, p. 9), não está vinculada ao ciclo vital, mas

“opera sobre” a matéria e é capaz de produzir a mundanidade [*worldliness*], uma espécie de cisão no ciclo metabólico e estritamente limitante do homem com a natureza. Enquanto *homo faber*, o homem é capaz de criar um espaço artificial e nele introduzir uma nova relação com o tempo das coisas; onde cada ser humano pode aparecer como indivíduo e não apenas como exemplar da espécie. É neste sentido que *work* se coloca como fabricação, cujo produto é uma experiência espaço temporal puramente humana dada na durabilidade de seus construtos (Silva, 2022, p. 266).

Enquanto o *animal laborans* permanece no campo da necessidade, sua atividade desaparece ao ser consumida pelo corpo, o *homo faber*

cria e expressa a mundanidade na medida em que fabrica a *durabilidade do mundo*, um espaço artificial de objetos que atestam, auxiliam e aliviam o fardo humano, cuja relação já não se dá no consumo, mas o uso que dele fazemos (Silva, 2022, p. 266–267).

Tanto o *trabalho* quanto a *obra* “se desenrolam no campo da relação do indivíduo consigo mesmo e no pertencimento ao mundo das coisas tangíveis por ele criado” (Silva, 2022, p.

---

<sup>7</sup> Ao longo do texto, o conceito *work* presente no texto original de Arendt poderá aparecer como *fabricação*, a depender do autor. Tratam-se, pois, de um mesmo conceito.

265), e embora seja próprio do *homo faber* criar a durabilidade, criar o espaço tipicamente humano, não é dele a tarefa de criar a comunidade dos homens, isto porque é o *zoon politikon* o “agente da política que se caracteriza pelas atividades desenvolvidas no domínio público” (Teles, 2022, p. 18).

O *zoon politikon* insere-se como referência à última atividade humana fundamental, a *Ação*, que é “a única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, e *corresponde à condição humana da pluralidade*, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (Arendt, 2020, p. 9, grifo nosso).

É importante salientar que a *Ação*, enquanto atividade humana, não apenas possui uma relação com a política, isso porque a “pluralidade é especificamente *a* condição — não apenas *a conditio sine qua non*, mas *a conditio per quam* — de toda a vida política” (Arendt, 2020, p. 9). A ação acontece na pluralidade porque enquanto atividade expressamente política “possui um campo definido e sua feita marca a existência única de cada indivíduo no encontro com outro e na partilha do mundo comum, expressando a pluralidade como condição da existência humana” (Silva, 2022, p. 265).

Enquanto o pensamento é o diálogo consigo mesmo, a política trata-se de um diálogo no plural. Para Lafer (Lafer, 2016, p. 21),

O campo da Política é o do diálogo no plural que surge no espaço da palavra e da ação – o mundo público – cuja existência permite o aparecimento da liberdade. De fato, a consciência da presença ou da ausência da liberdade ocorre na interação com os outros e não no diálogo metafísico do eu consigo mesmo.

Na obra “A Condição Humana”, Arendt traz à baila um fato histórico que bem ilustra essa realidade da pluralidade quando explica que “a língua dos romanos — talvez o povo mais político que conhecemos — empregava como sinônimas as expressões “viver” e “estar entre os homens” (*inter homines esse*), ou “morrer” e “deixar de estar entre os homens” (*inter homines esse desinere*)” (Arendt, 2020, p. 10). Esse fato, embora linguístico, não se resume à esfera da linguagem, uma vez que

todas as três atividades e suas condições correspondentes estão intimamente relacionadas com a condição mais geral da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. O trabalho assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. A obra e seu produto, o artefato humano, conferem uma medida de permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano. A ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar

corpos políticos, cria a condição para a lembrança [*remembrance*]<sup>8</sup>, ou seja, para história (Arendt, 2020, p. 11).

Fazendo eco à afirmação de Arendt, enfatiza-se que todas as atividades são relacionadas às questões existenciais do nascimento e da morte, mas, “das três atividades, 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” (Arendt, 2020, p. 11).

#### 1.4. A NATALIDADE E O AFETO AMOR MUNDI

Por mais que possam parecer um só conceito, *natalidade e nascimento*, na filosofia de Arendt, definem-se de maneira distinta. Correia (2010, p. 813, grifo nosso) explica que

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*.

O ingresso do *nascido* acontece pelo nascimento, evento limitado no tempo e no espaço a um único momento. O nascido tem seu crescimento natural garantido pelo *trabalho*, por meio do qual ocorre satisfação das necessidades biológicas do processo vital. Embora a *natalidade* não seja o mesmo que *nascimento*, sem este, é impossível que haja a possibilidade da natalidade.

O nascimento insere os nascidos em um mundo cuja existência já precedia este nascimento biológico. Inserem-se nele como estrangeiros, como estranhos. Sobre isso, Correia (2010, p. 814) afirma que

Chegamos como estrangeiros e somos constitutivamente estrangeiros no mundo enquanto não nos decidimos a agir, pois chegamos de alguma parte a um mundo que nos precede e que possivelmente nos sucederá quando o deixarmos. Não apenas os filósofos, como queria Aristóteles, mas todos vivemos em alguma medida um *bios xenikos*, o modo de vida do estrangeiro. Aquele que não se decide a agir, a nascer de novo para o mundo, depois de haver nascido para a Terra, porta consigo, por seu nascimento, uma pergunta sem resposta sobre seu quem, sua identidade, sobre se tem

---

<sup>8</sup> A condição para a lembrança será mais bem trabalhada no capítulo 2.5.1 quando se trabalha o tema da tradição.



apreço pela promessa de novidade, que é gêmea de todo indivíduo (sem exceção de Hobbes, que dizia ser gêmeo do medo).

A possibilidade de atualização por meio da ação, isto é, a possibilidade de os nascidos se tornarem *amantes do mundo* faz com se assuma por ele uma responsabilidade afetiva. Para Correia (2010, p. 819), “o conteúdo do *amor mundi* é a responsabilidade, compreendida como resposta a, cuidado de, condução para, adesão a, decisão por, dizer sim”. Para Arendt, “o mundo só se torna um lugar habitável e a convivência suportável e desejável se assumirmos por amor ou gratidão a responsabilidade por ele e se por amizade e respeito interagirmos com nossos pares. Sem isto, o mundo converte-se em um deserto” (Correia, 2010, p. 819).

Conforme Nunes (2016, p. 72),

O amor mundi simboliza uma disposição em partilhar com os outros, de maneira discursiva e ativa, das coisas e fatos mundanos. Mais do que tomar o mundo como um objeto, significa se responsabilizar por ele sem nunca perder o vínculo de pertencimento que une os homens ao mundo. Em suma, significa “cuidado”: cuidado com aquilo que deve permanecer para além de nós mesmos, cuidado que se baseia pela salvaguarda em conjunto da pluralidade, do poder e da liberdade humanas.

Na esfera do cuidado, *amor mundi* também é a ação de criar espaços de pluralidade onde os singulares tenham a possibilidade de alcançarem a natalidade no mundo humano. Não se trata do simples cuidado em criar um “espaço artificial de objetos que atestam, auxiliam e aliviam o fardo humano” (Silva, 2022, p. 266), mas um espaço onde o agir seja viabilizado, permitindo que os singulares possam estar “entre os outros, isto é, comunicar sobre si mesmo ao seu interlocutor [...] e estabelecer relações que irão garantir a construção dos contratos e dos negócios humanos” (Teles, 2022, p. 19).

Os esforços empreendidos até aqui para explicar os conceitos-chave do pensamento arendtiano não têm outra intenção que não a de “preparar o terreno” para pensar a educação, mais especificamente, pensar a possibilidade da educação em face da crise. O caminho até aqui percorrido faz crer que,

Se há alguma possibilidade de ensinar para o *amor mundi*, cabe antecipar, ela reside no compromisso e na responsabilidade pelo mundo traduzida naqueles que o apresentam. Se se trata então de responsabilidade pelo mundo, talvez possamos então compreender a razão de a ocupação de Hannah Arendt com o tema da educação ser mobilizada pelo diagnóstico da crise (Correia, 2010, p. 819).

A instrumentalização do ensino, por exemplo, reflete diretamente a ausência do comprometimento pelo mundo, a ausência do *amor mundi*. Se ele implica uma responsabilidade ativa de preservar e renovar o espaço da pluralidade, por outro lado,

a agenda reformista pragmaticamente orientada insiste na construção do animal laborans, pronto para a vida profissional e equipado com técnicas da “arte de viver”. Não é educado, contudo, no horizonte do amor mundi, mesmo porque ele não é capaz de amá-lo (Viesenteiner, 2018, p. 91).

Resgatar, ou melhor, buscar ensinar o *amor mundi*, é decidir-se por restituir à prática pedagógica de maneira intencional a tarefa de educar e preparar os jovens para a pluralidade, de maneira que a escola seja compreendida como “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (Arendt, 2016, p. 238).

Sobretudo à filosofia,

é decisivo, portanto, perguntar-se justamente por qual pressuposto queremos orientar a educação, notadamente a educação filosófica, que assume por essência a vocação humanista de ser capaz, afetivamente, de poder amar o mundo e se responsabilizar por ele. É uma questão de decisão sim! (Viesenteiner, 2018, p. 91).

Ao debruçar-se sobre a temática da educação, ou melhor, sobre a crise que se instalou na educação, o intuito de Arendt foi o de aproveitar a “oportunidade proporcionada pelo próprio fato da crise [...] de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a *essência da educação é a natalidade*, o fato de que seres nascem para o mundo” (Arendt, 2016, p. 222). Como ela — e com ela —, este trabalho vale-se da *crise* para continuar investigando a educação para *re-pensar* caminhos para o ensino filosófico.

## 2. EDUCAÇÃO FILOSÓFICA EM HANNAH ARENDT

Analisar a educação a partir de uma autora como Arendt, que pouco teve a temática como ponto focal de suas obras, tratando-a sempre de maneira descontínua, torna imprescindível a tarefa de lampear os elos presentes entre os seus conceitos-chave, suas teorias e a educação.

Corroborando essa ideia, Almeida (2009, p. 10) faz notar que

O pensamento da autora se voltou apenas pontualmente para a educação. Sustentamos, no entanto, que seus grandes temas, como a reflexão sobre ação e liberdade, pensamento e julgamento e as possíveis relações com o mundo do passado e suas tradições, são reflexões profícuas e ricas para nossa indagação sobre o sentido da educação – compreendida como uma formação comprometida com o mundo comum, no qual, assim esperamos, os alunos possam encontrar seu lugar.

Embora não se deseje colocar aqui um ponto de inflexão na temática do trabalho, cabe mencionar que um dos momentos mais polêmicos da trajetória intelectual de Arendt foi quando ela trata de uma situação que envolve a educação. Em um artigo publicado em 1959, Arendt se opôs à intervenção do governo federal dos Estados Unidos para forçar a integração racial em escolas públicas, analisando diretamente a situação de uma escola do Arkansas, argumentando que a escola deveria permanecer apartada das disputas políticas. Essa posição gerou amplas críticas, uma vez que sugeria uma passividade diante da segregação racial e ignorava o papel estrutural da política na organização do espaço educacional, uma vez que também ela entendia a escola como um espaço de preparação para a vida política. Posteriormente, Arendt reconheceu a inadequação de sua análise e reviu sua posição sobre o tema, mas o episódio permanece como um ponto de tensão em sua obra e uma questão relevante para o debate sobre os limites da neutralidade na educação.

No texto “O social e o político em ‘Reflexões sobre Little Rock’: o que Hannah Arendt não percebeu”, Lago (2023) se debruça sobre três críticas principais ao pensamento da autora. Em síntese, destaca a negligência de Arendt com as condições sociais dos afro-americanos, aponta sua ênfase exagerada no social em detrimento do político — que afeta diretamente a própria noção de educação pública — e uma terceira crítica em que aborda a comparação falha entre segregação racial e outras formas de discriminação. A problemática geral aponta que a noção de Arendt da relação entre domínios social e político limitam a eficácia de sua análise sobre a desagregação e suas implicações para a sociedade.

Sobre essa temática, ela é mais bem trabalhada em Briskievicz (2019), onde o texto de Arendt é analisado passo a passo utilizando fontes primárias da autora e fontes secundárias de comentadores do pensamento arendtiano. Uma vez que o foco do trabalho não reside neste

imbróglio, optou-se metodologicamente por deixá-lo apenas como possibilidade de aprofundamento para outro momento.

O trato conceitual do primeiro capítulo desejou, portanto, guiar o leitor a fim de que ele possa compreender o percurso da vinculação temática.

## 2.1. SINGULARIDADE E PLURALIDADE E A ASSIMETRIA DE LUGARES

Na base da reflexão arendtiana a respeito da educação, encontram-se as realidades da *singularidade* e da *pluralidade*. A singularidade corresponde à ideia de que cada ser humano é irreduzível, único, é um “início que escapa à disposição e intervenção de outras pessoas” (Correia, 2010, p. 815).

Isso posto, pode-se compreender por que, em um regime totalitário, a principal busca de destruição da pluralidade visa, em última análise, à eliminação da individualidade, uma vez que a ideologia reduz os *individuais* a uma verdadeira massa homogênea.

Correia (2010, p. 816, grifo nosso) explica que

O processo de destruição do indivíduo principia pela eliminação da pessoa jurídica e prossegue na dissolução da personalidade moral, mas atinge seu intento apenas quando destrói a individualidade do homem, quando neutraliza em cada um qualquer traço distintivo. *A identidade única de cada indivíduo representa o último obstáculo à transformação de homens em cadáveres vivos*. Mais difícil de destruir, até porque “depende da natureza e de forças que não podem ser controladas pela vontade”.

Já a *pluralidade*, ponto central da noção de Política para Arendt, trata-se de uma compreensão “arrojada e original, pois contrapõe a concepção tradicional que, desde Platão, entende a política a partir do uno, do individual” (Müller, 2022, p. 309). Ela é o oposto da uniformidade, porque permite que a *singularidade* aconteça, permite o surgimento do novo, do imprevisível, do criativo, uma vez que é nela que a Ação ganha significado.

Segundo Arendt (2020, p. 10), “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”. Para a autora,

A ação seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência nas leis gerais do comportamento, se os homens fossem repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, cuja natureza ou essência fosse a mesma para todos e tão previsível quanto a natureza ou essência de qualquer outra coisa (Arendt, 2020, p. 10).

Um estudo mais detalhado desse tema pode ser encontrado em Briskievcz (2020, p. 239 et seq.), que parte do pressuposto que há um ponto de contato entre a escola e o mundo a partir da relação de dependência entre a “ontologia da singularidade” e a “ontologia da pluralidade”.

Arendt, ao comentar sobre o papel da escola na formação dos singulares, afirma que ela é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (Arendt, 2016, p. 238). Na escola, a criança atua na singularidade, atua ainda em um estágio de preparo para a pluralidade. Não se trata ainda de um espaço político, uma vez que a política é o diálogo entre os iguais, mas de um lugar onde ainda conseguem se ocultar do mundo para que possa crescer.

Educar os singulares é necessário porque o desenvolvimento das faculdades humanas não acontece instintivamente, mas carece de uma preparação, carece da *tradição*<sup>9</sup> para que aconteça. É nesse sentido que se ressalta o caráter fundamental do professor no processo de formação educacional. Ressalta Carvalho (2015, p. 983, grifo nosso),

O mundo a que chegam os novos – as crianças e os jovens a quem se educa – não é imediatamente inteligível. Ele é opaco, estruturado em práticas e valores que não são enunciados (e muitas vezes nem sequer são enunciáveis), dotado de linguagens cujas gramáticas nem sempre estão codificadas ou acessíveis. Em meio a um complexo conjunto de heranças materiais e simbólicas já estabelecidas, *aqueles que são novos precisam ser acolhidos por alguém em que depositem confiança, a quem creditem a tarefa de guiá-los por entre demandas às quais ainda não se sentem capazes de responder por si sós, por entre problemas cuja solução exige discernimento, e não a aplicação mecânica de regras*. Creditar autoridade a alguém significa, pois, reconhecer-lo capaz de esclarecer o obscuro, fazer escolhas e apontar rumos quando – ou enquanto – não somos capazes de fazê-lo exclusivamente com base em nossa própria capacidade de julgar.

Creditar-lhe autoridade não é o mesmo que guiar-se cegamente por meio de uma submissão, mas “tê-lo como um exemplo ou referência por acreditar que ele saiba mais, possa mais ou tenha mais experiência no trato com este mundo, com suas linguagens e práticas” (Carvalho, 2015, p. 983).

Nota-se, pois, que há um *desnível* entre os que estão iniciando no processo de desenvolvimento e os que já estão exercitando essas faculdades. Enfatizando tal posição, pode-se, inclusive, citar o exemplo da *responsabilidade do professor frente ao mundo e frente ao novo* que será abordado mais à frente, no capítulo 2.2.

É importante ressaltar desde já que, “na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de *autoridade*” (Arendt, 2016, p. 239, grifo nosso). É possível afirmar que,

---

<sup>9</sup> O tema da tradição será mais bem explanado nos capítulos 2.3.2, 2.3.3 e, sobretudo, no capítulo 2.5.1.

onde há a responsabilidade, há a autoridade, não porque se arroga tal realidade, mas porque a responsabilidade diz respeito à própria capacidade de *apresentar e representar* o mundo aos estrangeiros que acabam de chegar. Quanto ao tema da autoridade, este trabalho atribuiu-lhe um capítulo à parte, que se trata do 2.4, onde se discute o segundo pressuposto da crise da educação tratado no capítulo 2.3.2.

Diferente das relações políticas, a relação pedagógica acontece no reconhecimento — seja por parte do aluno ou por parte do professor — das diferentes posições que ambos ocupam. Por mais que seja uma *assimetria* que se desfaz quanto mais se educa — em uma relação inversamente proporcional, para que haja educação, é necessário que ela exista em algum grau. Essa assimetria diz respeito à própria condição do professor, que assumiu a responsabilidade pelo mundo e pelo novo. Responsabilidade essa que lhe confere o atributo da *autoridade*, que não reside em sua pessoa, mas na responsabilidade que pessoalmente assumiu.

Carvalho (2013, p. 43) afirma ainda que

Inerente ao ofício do professor — e, claro, não extensiva aos alunos —, essa responsabilidade é a fonte mais legítima da *autoridade* do educador frente aos educandos; é o que lhe confere um lugar institucional diferente daquele reservado a seus alunos. Ora, enquanto a marca do caráter *político* de uma *relação* é seu compromisso com a *igualdade* entre os que nela estão envolvidos, a de uma *relação pedagógica* é o mútuo reconhecimento da *assimetria de lugares* como fator constitutivo de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser. Uma assimetria cujo destino é o progressivo e inextinguível desaparecimento, mas cuja manutenção temporária é a própria condição de proteção daqueles que são recém-chegados à vida e ao mundo.

Diferente do que possa parecer, Arendt não está, quando indica a existência dessa assimetria, querendo afirmar que há uma superioridade intelectual do professor em detrimento do aluno, mas tão somente uma assimetria no que diz respeito à responsabilidade. Carvalho faz notar que “na esfera pré-política das relações entre professores e alunos, pode-se admitir, por exemplo, o postulado da igualdade das inteligências — como o faz Rancière (1987) —, mas não o da *igual responsabilidade política pelo mundo*” (2013, p. 42).

A ideia da *assimetria de lugares* pode ser mais bem elucidada pela metáfora trazida por Almeida. Nela, observa-se que a assimetria não existe apenas por desejo de manter um certo distanciamento entre professor e aluno, mas porque, na realidade, não é possível exigir dos recém-chegados a mesma responsabilidade pelo mundo que possui alguém que nele já habita e que por ele se decidiu. Embora ressalte que “a metáfora da casa requer alguma cautela, pois não se refere à esfera privada, mas sim ao âmbito público e político” (Almeida, 2009, p. 31),

há na imagem alguns aspectos sugestivos no que tange ao lugar que a autoridade ocupa na educação. O professor, que precisa ter o mundo como *sua* casa, tem por tarefa

receber nela os “forasteiros”. Costumamos dizer às pessoas que nos visitam: “Sinta-se em casa!”. As crianças, porém, não só estarão no mundo até o final de sua vida, mas este será também *sua* habitação. Ao chegar, contudo, elas ainda não conhecem o lugar das coisas, não sabem o que realmente importa neste lugar, nem como se movimentar nele. Por isso, não podemos cobrar ações e decisões delas que dizem respeito a modificações na casa, como as cobraríamos de um adulto. Diante das crianças é o professor que, como conhecedor e co-autor desse espaço comum e incumbido de acolher os novos, responde pela casa.” (Almeida, 2009, p. 31)

Se, portanto, para Arendt, a política é a arte de discutir entre iguais — “assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso” (Arendt, 2016, p. 225), a educação é, por outro lado, a paulatina preparação dos que chegam ao mundo para que venha a assumir a responsabilidade para a ação.

Quando delimita o escopo da sua investigação, sobretudo indicando o problema da crise na América (aqui, especificamente, nos EUA), aponta que ela se torna mais aguda dado ao temperamento político do país. Entretanto, aquilo que é caracterizado por ela — e que foi tratado anteriormente como *assimetria de lugares*, também pode ser observada, de maneira mais ou menos intensa, em outros contextos. Segundo ela,

o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores. É óbvio que um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes (Arendt, 2016, p. 229).

Essa problemática do apagamento, isto é, a “desniveleção” natural que existe entre educadores e educandos será melhor explanada no capítulo 2.3.2, onde se discute de maneira mais intensa a realidade da perda da autoridade.

## **2.2. OS ANTAGÔNICOS “NOVO” E “VELHO” NA PERSPECTIVA DA MEDIAÇÃO COM AUTORIDADE**

Arendt entende a realidade da educação a partir dos conceitos aparentemente antagônicos “novo” e “velho”. Aparentemente porque o “velho” é a condição atual do que um dia foi novidade, mas que permanece sendo, pois velho não é o *ultrapassado*, é o que pode oferecer ao novo ferramentas para ultrapassar os problemas que lhe afetam.

A realidade do mundo, elemento civilizatório, é chamado pela autora de “o que é velho”, enquanto “novos” são os seres que nascem e são introduzidos neste mundo velho, porque o “velho” já existia antes do nascimento desse novo que lhe irrompe.

O mundo pode ser entendido como um elemento civilizatório porque, ao nascer, a criança é inserida neste mundo que já existia antes do seu nascimento e que lhe é dado, ainda que ela não possua escolha ao recebê-lo, e é modelada por aquilo que neste mundo já é existente. A criança encontra-se em estado de formação. “É um ser humano em processo de formação” (Arendt, 2016, p. 235). É sobre isso que trata Correia (2010, p. 813, grifo nosso) ao afirmar que “inserimo-nos na Terra como estrangeiros por meio do nascimento e somos *acolhidos à familiaridade por aqueles que nos esperam*”.

Ao invés de anularem-se como extremos duais, “novo” e “velho” aqui se sustentam mutuamente, porque é no legado do velho que o novo se constrói ao nascer e se desenvolver; quanto ao velho, este sustenta no novo a sua continuidade, porque é o novo que lhe salva “da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (Arendt, 2016, p. 247).

Em meio a este aparente conflito, a escola pode ser entendida como local de mediação. Cabe, pois, ao professor o papel de mediação.

O conceito de “mediador” em Arendt não diz respeito ao que comumente se entende como “professor enquanto mediador”, isto é, ao educador que simplesmente trabalha como elo entre conhecimento e educando. Em Arendt, pode-se dizer que o conceito diz respeito à capacidade de instruir os outros acerca do mundo, mas porque já está ele mesmo repleto do mundo pelo qual assumiu a responsabilidade.

O professor é o mediador da introdução do educando em um mundo que já estava estruturado antes de sua chegada, isto é, mediador da preparação do *novo* para o que já é *velho*, cuidando para que não se perca do novo sua capacidade de estranhamento com o mundo velho — que para si é novidade, enquanto sustenta no *velho* o que lhe é substancial para que seja o que é frente ao assédio do *novo* que chega.

Ao explicar qual o papel do educador enquanto mediador, Almeida deixa claro que não se trata de uma simples mediação de conteúdo, uma vez que

Conhecer o mundo não significa simplesmente ter acesso a informações sobre ele. Para isso, hoje não precisamos da escola. *O papel do educador é, muito mais, o de mediador entre o mundo e os jovens.* Isso vai além de um “abrir portas”, que poderia ser feito pelo professor de modo mecânico e até indiferente. Seu papel de mediador lhe exige uma *responsabilidade dupla*. Como professor ele é *responsável pela educação de seus alunos, mas também faz parte de seu papel assumir, diante deles, a responsabilidade pelo mundo.* Esta provém do fato de *ele mostrar aos novos o lugar no qual ele, adulto, toma parte e ao qual pertence.* Por isso, o professor está em condições não só de apresentar, mas também de representar o mundo diante dos “forasteiros”. (Almeida, 2009, p. 30, grifo nosso).



Mas entre a possibilidade de mediar efetivamente a relação entre “mundo” e “novo”, o professor acaba se chocando contra uma crise que se instalou na própria educação e que tem como pressupostos básicos, como faz notar Arendt (Arendt, 2016, p. 229–234), três elementos, a saber: a existência de um mundo autônomo da criança; o declínio da autoridade; e a visão pragmática de que só é possível um aprendizado efetivo se houver uma substituição do saber pelo fazer.

### **2.3. PRESSUPOSTOS DA CRISE NA EDUCAÇÃO**

Tomado como base para esta análise da “Crise na Educação”, o ensaio homônimo de Arendt é uma das poucas obras em que a autora comenta sobre a temática educacional. Publicado inicialmente em 1958 e, posteriormente, em 1961 na coletânea “Entre o passado e o futuro”, o ensaio “identifica três pressupostos principais da crise na educação, a partir do exame da situação da educação americana na época e das medidas desastrosas e destrutivas, a seu juízo, levadas a cabo nos Estados Unidos – e talvez eles sejam mais atuais hoje aqui que lá” (Correia, 2010, p. 820).

#### **2.3.1. PRIMEIRO PRESSUPOSTO DA CRISE: O MUNDO AUTÔNOMO DA CRIANÇA**

Pressupor que exista um “mundo da criança”, uma “sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (Arendt, 2016, p. 229), tira a ênfase do aprendizado e do desenvolvimento pessoal, elementos importantes para a formação do ser que é novo no mundo. O “mundo da criança”, ao contrário de prepará-la para o mundo real, sequestra sua possibilidade de uma formação que leva em consideração um desenvolvimento saudável, que ofereça ferramentas para enfrentar o mundo e seus desafios.

O *mundo da criança* é a forçosa inserção das crianças em um espaço cujas relações reais e naturais entre adultos e crianças é suspensa. No tempo em que as crianças deveriam experimentar antecipadamente — como experiência educativa — o mundo sem o peso que lhe é próprio, são “banidas do mundo dos adultos” (Arendt, 2016, p. 230). Entretanto, ela não poderá permanecer por muito tempo neste mundo no qual foi inserida; e será, desse modo, arrancada novamente do *mundo da criança* para ser lançada no mundo dos adultos com suas relações e conflitos, mas sem arsenal para enfrentá-lo.

Como se não bastasse, justifica-se o *mundo da criança* como sendo a libertação, a emancipação da criança da autoridade dos adultos. Contudo,

A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. Se a olharmos do ponto de vista da criança individual, as chances desta de se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nulas; ela não se encontra mais em uma luta bem desigual com uma pessoa que, é verdade, tem absoluta superioridade sobre ela, mas no combate a quem pode, no entanto, contar com a solidariedade das demais crianças, isto é, de sua própria classe; em vez disso, encontra-se na posição, por definição irremediável, de uma minoria de um em confronto com a absoluta maioria dos outros. Poucas pessoas adultas são capazes de suportar uma situação dessas, mesmo quando ela não é sustentada por meios de compulsão externos; as crianças são pura e simplesmente incapazes de fazê-lo (Arendt, 2016, p. 230).

É desse modo que, “ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria” (Arendt, 2016, p. 230).

O resultado desta forçosa e artificial “emancipação” é, por assim dizer, uma profunda ruptura com a possibilidade do cultivo do espírito, porque substitui o aprendizado pela mera espontaneidade, sem que sejam oferecidos, sem que se forneça à criança a oportunidade de acessar o que é construção dos homens de todos os tempos e que serve de base para um pensar autêntico.

Ao extinguir o relacionamento natural com os adultos, extingue-se a própria relação de ensino e da aprendizagem, sobretudo porque para de enxergar a criança como um ser humano que está em processo de desenvolvimento e se transforma a infância, que é estágio, em categoria de finalidade.

Para lograr êxito, é necessário que se possa “conscientemente manter a criança mais velha o mais possível ao nível da primeira infância. Aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos (...) é extinto em favor da autonomia do mundo da infância” (Arendt, 2016, p. 233). É por este motivo que “sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo” (Arendt, 2016, p. 233).

### **2.3.2. SEGUNDO PRESSUPOSTO DA CRISE: O DECLÍNIO DA AUTORIDADE**

Como se não bastasse a privação do acesso ao mundo tal como ele é, a crise violentou também o ensino, fazendo com que a *autoridade* daquele que é um dos responsáveis por ensinar entrasse em um paulatino processo de declínio.

Historicamente, Arendt associa a crise da autoridade ao colapso da tradição como “fio condutor” que, historicamente, sustentava a continuidade entre as gerações, e assim, a garantia da estabilidade e do reconhecimento mútuo em uma comunidade, que não se impõe pela força, colapsa de igual maneira. Nas palavras de Arendt (2016, p. 130),

a perda inegável da tradição no mundo moderno não acarreta absolutamente uma perda do passado, pois tradição e passado não são a mesma coisa, como os que acreditam na tradição, de um lado, e os que acreditam no progresso, de outro, nos teriam feito crer – pelo que não faz muita diferença que os primeiros deplorem esse estado de coisas e os últimos estendam-lhe suas congratulações. Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado.

Uma das coisas que se perde junto à perda do fio da tradição é, especificamente, o vínculo de reconhecimento da autoridade, que só se sustenta em um contexto em que a tradição medeia, uma vez que é pela narrativa e pelos valores compartilhados que se confere o sentido às ações humanas.

No campo da educação, e agora mais especificamente sobre o que se debruça este capítulo, também se sentiu de maneira violenta os efeitos do desmoronamento da relação entre tradição e autoridade, uma vez que era por meio da mediação do professor que os “novos”, “estrangeiros” no mundo humano, eram recebidos neste novo mundo, e agora já não possui mais sua posição de referência porque não é mais reconhecido como *autorizado* a mediar este processo.

Sem o fio da tradição, sua função encerra-se no exercício técnico/burocrático. Já não cabe mais a ele a tarefa de introduzir os alunos na “teia das relações humanas” (Arendt, 2020, p. 285).

Ao professor já não é mais pedido que conheça a matéria que ensina; está emancipado e agora precisa dominar apenas as técnicas do ensino, os métodos de como ensinar. Sua formação deixou de ser em uma “matéria” e passou a ser uma formação no “ensino”. O resultado dessa substituição do professor que domina o conteúdo de sua disciplina por um modelo professoral que conhece apenas a técnica é desastrosa. Arendt chega a afirmar que (2016, p. 231)

como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz.

Aos poucos, sua eficácia vai sendo reduzida até ao ponto de sua presença ser irrelevante e desnecessária. Sua figura e importância, conforme aponta Viesenteiner (2018, p. 87), sofre um “radical e sistemático enfraquecimento [...] seja negligenciando a formação adequada dos professores, seja reduzindo a sua figura à mera função de ‘facilitador’ desse processo de aprendizagem”.

Almeida (2009, p. 30), ao comentar sobre o professor como representante do mundo frente ao novo, anota que “se sua qualificação consiste em seu conhecimento, sua *autoridade* frente aos recém-chegados reside nesse seu ofício de representante que o *autoriza* a introduzi-los neste lugar”. Entretanto, a crise exposta por Arendt expõe o problema de, por conta do excessivo enfoque técnico do ensino em detrimento da matéria a ser ensinada, a autoridade do papel do professor é posta em xeque, uma vez que

esse atributo do professor não é arbitrário e não se origina em sua pessoa, mas nos saberes, nos valores e nos princípios do mundo comum e da instituição escolar que ele representa. É o lugar que ele ocupa e sua tarefa específica que lhe conferem uma autoridade que, contudo, não se estende a outras esferas fora da escola (Almeida, 2009, p. 31).

Mas não é só a mudança da ênfase para uma noção mais pragmática da educação que fez com que a noção de autoridade fosse, aos poucos, sendo substituída por uma noção de igualdade de responsabilidade. Há, também, uma confusão no que venha a ser a autoridade, sobretudo quando se trata do campo educacional. Por vezes se levantaram discursos — e ainda se levantam — contrários à autoridade, colocando-a como “responsável pela *violência simbólica* por meio da qual a escola inculcaria um *arbitrário cultural* que legitimaria a reprodução das desigualdades” (Carvalho, 2015, p. 981).

Entretanto, a noção de autoridade em Arendt não deve ser confundida com autoritarismo. Autoridade é a capacidade de se fazer ouvir (*ob-audire*) pelos demais, mas que não se reduz à simples prática da persuasão (*péithein*) e tampouco ao uso da força e da violência (*bía*) (Arendt, 2016, p. 129).

Todavia, “visto que autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência” (Arendt, 2016, p. 129), mas quando tais meios são empregados, é o sinal de que “a autoridade em si mesmo fracassou” (Arendt, 2016, p. 129). É por esse motivo que se afirma que, “ao contrário da força – que pode ser posse de um indivíduo isolado ou permanecer em potência guardada em seu corpo ou num arsenal de armas –, a autoridade só emerge como fruto de uma relação: ela se dá nesse espaço *entre-os-homens* e é sempre mediada por instituições” (Carvalho, 2015, p. 982).

Essa relação, que embora não seja uma relação de poder, é assimétrica, pois necessita da dimensão do assentimento para lhe conferir legitimidade. Sendo assim,

a força da lei pode ensejar um mecanismo de *dominação* visando à produção da obediência, mas jamais será capaz de instituir uma *relação de autoridade*. Não se pode, pois – ao contrário do que diz a expressão corrente –, *impor* a autoridade; é ela que se *interpõe* em uma relação em que aquele que obedece o faz livremente. Tal como quando seguimos os conselhos de um médico – ou ouvimos as ponderações de um sacerdote – a quem *creditamos* autoridade em razão de seus conhecimentos, de sua sabedoria, enfim, de algo cuja compreensão pode mesmo nos escapar, mas a quem conferimos um lugar de autoridade porque *acreditamo-lo* capaz de um diagnóstico correto, de um ajuizamento justo, de um conselho apropriado (Carvalho, 2015, p. 982)

Carvalho aponta, ainda, outra perspectiva que costumam lançar sobre a noção de autoridade, que embora contrária à equivocada noção de autoridade como mecanismo de dominação e causa de violência, também se equivoca. Essa perspectiva é a que se atribui à falta da autoridade “a maior parte dos problemas ligados à indisciplina, à incivilidade ou à violência por parte dos alunos” e que “evoca a necessidade de sua restauração como remédio para os impasses de um processo educacional que perdeu a confiança em sua eficácia e a certeza de seu sentido” (Carvalho, 2015, p. 981).

Não é possível indicar temporalmente qual das duas posições precede a outra, mas é, certamente, a existência de uma que sustenta a outra. Frente aos que acreditam que a autoridade é necessária — sob o aspecto que lhe atribuem de ser remédio contra a indisciplina —, sustenta-se a posição contrária de que ela é, realmente, a origem de toda a violência e combatem-na por isso. Esse combate, entretanto, resulta no desequilíbrio e na eliminação da verdadeira autoridade, uma vez que ela é colocada no mesmo grupo que a noção equivocada de autoridade que se assente na violência e no medo.

O embaraço que tal situação acaba por desencadear é que “a recusa geral da autoridade, sob o lema da recusa do autoritarismo, pode ser catastrófica para o futuro do mundo, compreendido tanto como comunidade política quanto como patrimônio cultural, científico e artístico da humanidade” (Correia, 2010, p. 820). Sendo assim, a substituição do professor que possui *autoridade* pelo professor que é simplesmente um *facilitador* tem por objetivo sustentar a visão pragmática que o terceiro pressuposto da crise inseriu na educação — sobre o qual este trabalho se debruçará adiante. É fugindo da autoridade autêntica que se abre espaço para que o autoritarismo invada com sua violência própria.

### 2.3.3. TERCEIRO PRESSUPOSTO DA CRISE: O PRAGMATISMO

O pragmatismo, terceiro pressuposto de Arendt para a crise, diz respeito à transformação da educação em mero desenvolvimento de técnicas e habilidades, numa concepção de educação que se resume meramente a um “fazer”, a partir de uma perspectiva pragmática e reducionista, que separa e põe em contrários o “educar” e o “ensinar”. Essa visão acerca do próprio sentido da educação degenera-a, com facilidade, “em retórica moral e emocional” (Arendt, 2016, p. 247).

Não é sem prejuízo que a substituição da educação pelo simples fazer, numa situação em que se “ensina sem educar”, desemboca, necessariamente, na preocupante transformação do homem em mero “construtor”, reificado e com seu valor reduzido tão somente à capacidade de produzir, haja vista mesmo que a própria reflexão do “eu” se torna prescindível e todo ordenamento conceitual acerca de um “quem sou eu?” converte-se em apresentação do papel social que este “eu” desempenha no mundo. Nessa perspectiva onde a educação é abandonada, logra-se resultado na pura execução de tarefas; é no “fazendo” que o processo tem seu êxito, e isso é o malgrado da redução do ser humano ao trivial “fazente”, que, por vezes, atua irrefletidamente.

A posição pragmática que norteia essa perspectiva, diferente do que almeja produzir, não é irrefletida. Arendt (2016, p. 232) afirma, inclusive, que

A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a “arte” de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão.

Se a tarefa de ensinar não trabalha a criação de espaços públicos onde se manifesta a pluralidade, converte-se nesse pragmatismo do *homo faber*, onde, irrefletidamente, podem surgir estranhamentos daquilo que é diverso, uma vez que a padronização, a mecanização dos homens *só os torna iguais em sentido de trabalho*, porque estão “prontos” para a vida profissional, não para a pluralidade.

O professor passa, desse modo, de autoridade, de responsável pelo mundo comum, a mero facilitador do aprendizado tendo em vista a *fabricação*. Se o ideal de educação é o de preparar os novos que chegam no mundo para que, também eles, assumam a responsabilidade à medida com que são educados, esse ideal pragmático limita tal ideal apenas ao aprendizado de habilidades técnicas. O sentido de tarefa educativa que prepara os singulares para a vida plural, nas palavras de Almeida (2009, p. 34),

é válido apenas se concebemos a educação como indissolúvelmente ligada ao compromisso com o mundo comum, como Arendt o faz. Evidentemente existem outras concepções. Se, por exemplo, o principal objetivo for a aquisição de competências demandadas pelo mercado de trabalho ou, em outras palavras, se a meta se resume a instruir nas técnicas de sobrevivência, o mundo perde relevância e é relegado a um segundo plano, cedendo lugar ao desenvolvimento das habilidades necessárias para realizar da melhor forma possível os propósitos individuais. Nesse quadro não há responsabilidade dupla – pelas crianças e pelo mundo –, mas o educador é apenas uma espécie de “suporte técnico” para os seus alunos e, conseqüentemente, há uma perda substancial de autoridade.

Como corolário da crise, o pragmatismo encerra em seu seio o fato de acreditar que apenas o que se vivencia é o que se aprende. Tal visão é uma constatação do declínio do próprio sentido de educação, que também resguarda o ato de se valer da experiência alheia para revisitar as antigas ou levantar novas questões hoje, porque a ação individual apoia-se no capital coletivo, e graças à linguagem, os conhecimentos adquiridos são transmitidos de uma pessoa à outra, de uma geração à seguinte.

Essa inversão de valores da modernidade, onde o labor, antes visto como uma atividade inferior, tornou-se a medida de todas as coisas, foi apontado por Arendt em seu último capítulo da obra “A condição humana”, trata do que ela chama de “A vitória do *animal laborans*”, porque entende que “o homem moderno foi arremessado para dentro de si mesmo, e não para este mundo” (Arendt, 2020, p. 397). Reflete, pois, que esse reformismo pragmático tendo em vista a produção, a mera reificação, não só destruiu o próprio sentido educacional como buscou afastar para longe da educação o *continuum* que se assenta sobre a necessária educação para o *amor mundi*, isto é, para a realidade da preservação do mundo em que a pluralidade é o espaço primordial. Viesenteiner (2018, p. 90) afirma que

Amor mundi, por si só, já evoca uma dimensão forte de afetividade que compõe a relação que temos com o mundo e com os outros, pois justamente exprime oposição não apenas ao horizonte técnico que constitui o que denomina “*animal laborans*”, mas afirma a admiração e responsabilidade pelas coisas humanas, inclusive aquilo que constitui a essência da própria educação: a natalidade.

Essa “vitória do *animal laborans*” implica também a perda do espaço público como um lugar de pluralidade, lugar da ação. Para Arendt, a esfera pública, onde as pessoas se encontram para discutir, debater e agir coletivamente, foi substituída por um mundo dominado pelas preocupações privadas e pela busca incessante de conforto e necessidades materiais, isso porque o *animal laborans* não busca a imortalidade ou o significado, mas apenas a continuidade do ciclo de consumo e produção. Com isso, o mundo perde sua durabilidade e se torna efêmero, marcado pelo rápido descarte e obsolescência dos bens produzidos.

Embora a crise sobre a qual se debruça Arendt refira-se pontualmente a um período e um tempo delimitados, a autora reconhece que

há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados. É justamente essa crença que se tem demonstrado invariavelmente falsa em nossa época: pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país (Arendt, 2016, p. 222).

É por essa provocação de repensar a própria realidade a partir daquilo que foi apontado por ela há algumas décadas que se traz à lume as questões aqui abordadas. Arendt, bem se sabe, dirigiu-se a públicos diferentes que o público brasileiro;

além disso, passaram-se décadas desde que Arendt publicou seus trabalhos. Apesar dessas distâncias, as questões que moviam seu pensamento nos parecem ser de uma instigante atualidade. São as nossas perguntas e experiências que nos levam a ler e estudar sua obra. Acreditamos que, ao buscar compreender e re-pensar seu pensamento, este pode ganhar um sentido para nós – é o que aprendemos com a própria autora (Almeida, 2009, p. 13).

As preocupações que aqui são levantadas têm em vista, exatamente, a análise das possibilidades de pensar a ação, pensar a possibilidade de ensinar tendo como norte a realidade do *amor mundi*, frente à “agenda reformista pragmaticamente orientada [que] insiste na construção do animal laborans, pronto para a vida profissional e equipado com técnicas da ‘arte de viver’” (Viesenteiner, 2018, p. 91).

#### **2.4. A MEDIAÇÃO QUE SE SUSTENTA NA AUTORIDADE E NA RESPONSABILIDADE**

Para defrontar os elementos de uma crise, é de extrema importância que se compreenda o que ela efetivamente degradou. Para tanto, este trabalho traçará hipóteses para cada um dos elementos que Arendt traz como sendo pressupostos da crise e que anteriormente elencamos.

A questão que aqui se levanta não tem como intuito rejeitar quaisquer novas possibilidades educativas que, organicamente, possam surgir, como se se fixasse em um saudosismo de algo que não se viveu e que, talvez, jamais tenha existido. A intenção é, em contrário, trazer à baila os pressupostos da atual agenda pedagógica, sobretudo após as reformas propostas pela BNCC, às quais não serão diretamente abordadas neste trabalho, e buscar manter um saudável



*pathos* da distância em relação às agendas da moda, incluindo aquelas do mercado pedagógico. Nesse caso, suspender-se de toda “pressa” e pragmatismo, e perguntar se no caso de uma educação filosófica é realmente demandado esse ligeiro “estar pronto”, é a pergunta fundamental para distinguirmos com clareza educação e aprendizagem, notadamente no caso da educação filosófica. Não à toa a insistência de Arendt para se pensar educação por meio de outras premissas, como p. ex., aquelas que partem de uma relação afetiva entre professor e estudante que anseie pelo horizonte do “amor mundi” (Viesenteiner, 2018, p. 86).

Em primeiro lugar, coloca-se a visão do mundo da criança. Esse pressuposto se põe contrário, em primeiro plano, à noção de mediação entre o mundo e o novo. Assim o é porque se posiciona contra a ideia de que a educação acontece quando prepara a criança para o mundo, não um mundo imaginário, mas o mundo tal como ele é. Para os adeptos desta concepção, a função mediadora do educador já não se faz mais necessária, bastando um facilitador para preparar o “mundo da criança”, uma vez que a finalidade não é a de educar — que na própria raiz etimológica significa conduzir para fora, para o mundo real, mas a de manter, tanto quanto possível, a existência do artificial mundo da criança.

Pouco a pouco, desse modo, o papel do professor dilui-se ao ponto de não mais ser necessária uma formação especializada em uma ou outra área do saber, porque já não mais se visa educar. E assim o segundo elemento da crise se manifesta como uma crise da própria autoridade do professor, não porque perdeu o seu “lugar de fala”, mas porque já não tem mais o que falar. Professor e aluno se encontram em posições tão próximas que já quase não se pode distinguir entre um e outro, e que dá margem ao pressuposto de que

o êxito na aprendizagem requer apenas que o professor execute bem o plano construído à luz da técnica metodológica, ou seja, eles guardam a crença no método. Por isso o professor “ensina qualquer coisa”, bastando habilidade para conhecer bem as técnicas e aplicar bem as metodologias para a garantia de sucesso do processo (Viesenteiner, 2018, p. 89).

Com foco na técnica e sem domínio do conteúdo, o fracasso da autoridade é, por mais que não se deseje, condição presente, e é exatamente por este motivo que o pragmatismo agita a educação com ainda mais força.

“Só se aprende fazendo” é a máxima dos que não têm nada a ensinar. Assim o é porque sabem metodologias; mas o que é uma ferramenta sem o elemento sobre o qual precisa trabalhar? É como pensar ser útil um buril sem que se tenha a madeira sobre a qual traçar os sulcos. De nada adianta a técnica, o “como?” da educação, se se despreza o “o quê?”.

Acredita-se, pois, que “só num mundo dotado de durabilidade pública – um mundo que acolhe em seu seio os novos, que os transforma em herdeiros autorizados de seu passado e agentes responsáveis por seu futuro – é possível instituir o novo” (Carvalho, 2013, p. 64).

É esta a natureza da educação: reconhecer que os “novos” são novos sob a perspectiva dos que foram antes deles, porque receberam o mundo já “velho”, e é a partir deste velho que se percebe a novidade.

A responsabilidade pelo cuidado do “mundo” e do “novo” é fundamental para que se sustente um e outro. Na educação, portanto, esta responsabilidade do professor possui um duplo aspecto: o de proteção da criança contra o mundo e de proteção do mundo contra o assédio deste novo que lhe é introduzido.

Enquanto seres que nascem, são novos em um mundo velho, e cabe ao professor a responsabilização durante esta introdução do jovem no mundo. Esta responsabilização deve-se ao fato de que a criança é um ser humano em formação.

Sobre a responsabilidade do educador, Arendt explica que

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo deve se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança (Arendt, 2016, p. 239).

Não é possível que alguém tome parte na educação sem que assuma a responsabilidade pela introdução do novo no mundo que é velho. Entretanto, também cabe ao professor a outra responsabilidade: proteger o mundo velho da “novidade” dos que nascem.

Para que se chegue à fruição do mundo tal como ele é, é preciso que este seja preservado como local tradicional — tradição aqui entendida como espaço do *tradere* — da transmissão do que é velho sem ser, todavia, ultrapassado. É ela o “fio de Ariadne” que conduz ao elemento civilizatório e que permite que haja comunicação entre o passado e o presente. E para que isto seja possível, também o mundo precisa ser protegido para que “não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (Arendt, 2016, p. 235).

Esta proteção consiste, sobretudo, na transmissão fiel do que é o mundo, na consciência de que a história atual retira do passado seu ato de ser, e é assim que, atuando com a consciência do *continuum*, o educador precisa ser responsável, para que nada do que é essencial se perca e que aqueles que nascem recebam fiel e integralmente o mundo tal como ele é, para que possam, à luz da novidade, integrá-lo e com ele interagir. Essa noção de tradição foi sintetizada por Ortega y Gasset quando afirmou que “para cada geração, viver é uma tarefa de duas dimensões:

receber o legado da geração anterior e elaborar seu próprio legado” (1958, p. 3-11, *apud* Lafer, 2018, p. 258).

Embora pensar a crise seja, de certo modo, retomar questões, não se pode, por outro lado, agarrar-se ao passado e enxergar nele a tábua de salvação. Um mero “retorno”, a repetição irrefletida, fará com que a crise se repita tal como está na atualidade. Arendt mesmo entendeu dessa maneira quando afirmou que

não faz muito sentido agirmos como se a situação fosse a mesma, como se apenas nos houvéssemos como que extraviado do caminho certo, sendo livres para, a qualquer momento, reencontrar o rumo. Isso quer dizer que não se pode, onde quer que a crise haja ocorrido no mundo moderno, ir simplesmente em frente, e tampouco simplesmente voltar para trás. Tal retrocesso nunca nos levará a parte alguma, exceto à mesma situação da qual a crise acabou de surgir. O retorno não passaria de uma repetição da execução – embora talvez em forma diferente, visto não haver limites às possibilidades de noções absurdas e caprichosas que são ataviadas como a última palavra em ciência. Por outro lado, a mera e irrefletida perseverança, seja pressionando para frente a crise, seja aderindo à rotina que acredita bonachonamente que a crise não engolfará sua esfera particular de vida, só pode, visto que se rende ao curso do tempo, conduzir à ruína; para ser mais precisa, ela só pode aumentar o estranhamento do mundo pelo qual já somos ameaçados de todos os flancos. Ao considerar os princípios da educação temos de levar em conta esse processo de estranhamento do mundo; podemos até admitir que nos defrontamos aqui presumivelmente com um processo automático, sob a única condição de não esquecermos que está ao alcance do poder do pensamento e da ação humana interromper e deter tais processos (Arendt, 2016, p. 245).

Arendt (2016, p. 245) observa que

o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição.

A retomada das questões trazidas pela crise precisa, desse modo, enxergar a possibilidade de enveredamento por novos caminhos, uma vez que a fidelidade ao processo educativo é, sobretudo, manter-se criativo, é sempre uma fidelidade criativa.

## **2.5. A LEITURA FILOSÓFICA COMO TERAPÊUTICA PARA UM PENSAR FILOSÓFICO**

A análise arendtiana permite que se reflita eficazmente sobre a crise, mas não se encerra nisto, permitindo que se pense também os “remédios” pelos quais se pode tratá-la. É desse modo que, sendo a crise na educação a crise da *tradição*, da *autoridade* e do *saber*, entende-se ser possível, sem a pretensão de ser o único meio, pensar a leitura filosófica em sala de aula como um processo terapêutico, um *processo de resgate*.

Com a Filosofia em sala de aula, ambiciona-se poder evidenciar o caráter mediador<sup>10</sup> do educador: ele pode favorecer a autonomia, isto é, a capacidade de fazer o estudante pensar por si mesmo, ao mesmo tempo em que proporciona a receptividade do conhecimento tradicional. Tais atitudes não são incompatíveis, uma vez que valer-se do capital simbólico legado aos nossos tempos não elimina a possibilidade reflexiva do aluno.

Sobre isso, Marcondes afirma que tomando os textos filosóficos como ponto de partida e como instrumento, é possível “despertar [*no leitor*] o interesse por questões filosóficas através do contato com as obras dos grandes pensadores que primeiro as formularam” (Marcondes, 2008, p. 57), e assim desenvolver suas próprias reflexões. Ler um texto “deve representar, para nós, hoje, a busca de um diálogo com aqueles que nos precederam nessa tarefa de desvendar o sentido das coisas, ou daqueles que o fazem hoje, em diferentes lugares” (Severino, 2009, p. 6).

Mas essa tarefa de transporte conceitual entre o passado e a atualidade, entre o que foi dito lá e o que se entende aqui, necessita do cuidado que pode ser designado como o uso *terapêutico da Filosofia*. Perguntas como: “a que nos referimos quando falamos alguma coisa?” ou “o que se quer dizer quando se diz algo?” precisam ser clareadas para que o diálogo seja efetivo entre leitor e autor, filosofante e mundo, tendo-se sempre em consideração que quando algo é expressado, esse “algo” já se encontra carregado por conceitos moralmente definidos.

Para que tal uso da Filosofia possa surtir efeitos, é preciso conhecer a situação atual em que se encontram os alunos. Na medicina, quando se administra algum remédio a determinado paciente, faz-se necessário que lhes ouça as queixas acerca de sua condição atual; no processo terapêutico da Filosofia em sala de aula, de igual maneira, é preciso que o aluno manifeste sua “condição”. E aqui já se apresenta um dos problemas da prática da leitura filosófica como caminho terapêutico: os alunos, mesmo os de iguais circunstâncias, não necessariamente se encontram na mesma condição. Faz-se notar que a “condição” aqui tratada não se limita apenas à cognição, que Ghedin (2009, p. 153) diz ser oportuno tomar ciência antes da leitura filosófica, mas à própria capacidade de reconhecer sua *a-patia* frente à existência e a possibilidade de solicitar terapia que lhe seja útil.

Como a um médico, é fundamental que também o professor possua a habilidosa perícia ao colaborar na descoberta da condição do estudante, porque

[...] podem pensar que estão a passar bem, quando não o estão na realidade. Isto pode acontecer porque têm uma doença que ainda não se manifestou através de sintomas perceptíveis. Ou pode acontecer porque não têm qualquer experiência do que é sentir-

---

<sup>10</sup> Mediador porque visa encontrar o meio termo, o ponto de equilíbrio entre a *autonomia* do aluno e a *tradição filosófica* a eles legada.

se melhor do que se sentem agora — tal como acontece, por exemplo, com a má nutrição generalizada e permanente. Pode também acontecer porque tradições culturais arraigadas as convenceram de que certos estados de fraqueza que podem parecer falta de saúde para alguns são, na realidade, suficientemente boas para elas, o melhor que podem esperar. [...] Embora seja menos frequente, as pessoas podem até acreditar que estão a passar mal quando, na realidade, estão mesmo bem (Nussbaum, 2022, p. 242–243).

A habilidade de reconhecer e auxiliar a condição do estudante é afetiva e está intimamente ligada às ideias de *autoridade* e de *responsabilidade*. É autoridade porque não se encontra pura e simplesmente no enfoque técnico-metodológico, mas, dominando seu entorno de significação, sua disciplina, poderá oferecer-se como figura chave no resgate. Ao mesmo tempo, é responsabilidade, porque não se fecha no egoísmo, mas, possuindo um duplo aspecto de proteção, anseia proteger a criança contra o mundo e o mundo contra o assédio do novo que lhe é introduzido.

Enquanto seres que nascem, são novos em um mundo velho, e cabe ao professor a responsabilização durante esta introdução do jovem no mundo. Esta responsabilização deve-se ao fato de que a criança é um ser humano em formação.

A ideia de leitura filosófica à qual se pretende alcançar com o trabalho em sala de aula não se reduz, portanto, ao simples acesso ao texto, mas também à inserção do educando em uma tradição que é viva, que “supõe o contato com pessoas concretas e, em particular, com um mestre. A relação discípulo-mestre não é sentimentalismo de pedagogo, mas momento imprescindível na aprendizagem da Filosofia” (Porta, 2014, p. 101). É ele o responsável por mediar a tradição, mediar o mundo antigo para quem é recém-chegado.

O educador é a figura que deve introduzir aos poucos o educando<sup>11</sup>, o recém-chegado no mundo antigo, e “cuidar para que essa nova coisa chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade” (Arendt, 2016, p. 239).

Almeida usa de uma referência metafórica de Brayner para explicar o papel da tradição na educação. Por meio dela, ilustra que

Vir ao mundo, aponta ele, é como entrar numa peça de teatro depois de ela ter começado. Para participar do enredo, isto é, para se tornar um ator no palco do mundo público, é necessário saber o que ocorreu antes, qual o sentido da encenação e quais as regras a serem seguidas. Isso não significa que a peça siga um roteiro pronto ou predeterminado (com a atuação dos novos atores, ela pode tomar rumos inesperados), mas demanda que se ofereça aos recém-chegados condições mínimas de se orientar e

---

<sup>11</sup> E aqui também cabe chamar *filosofante*, na medida em que ele se insere cada vez mais no “comportamento que leva o homem a ocupar-se de Filosofia, a sentir-se até mesmo um condenado a essa tarefa, seguindo o sentimento de Sócrates” (Bornheim, 2009, p. 27).

movimentar no palco (BRAYNER, 2008, p. 142-144). Nesse sentido, sempre chegamos “atrasados” ao mundo, da mesma forma que o teremos de deixar sem ver o final da peça. A educação tem a tarefa de situar os “atrasados”, mostrando-lhes o que ainda não tiveram oportunidade de conhecer (Almeida, 2009, p. 37).

É preciso, portanto, para que o mestre introduza o aluno na tradição viva, ele mesmo estar dela imbuído (Porta, 2014, p. 101), e é aqui que reside o outro problema: a responsabilização por parte dos docentes. “Se a educação deixa de se preocupar com as heranças do passado, os novos também não poderão cuidar do mundo do futuro. Com a perda do legado, resta apenas a subjugação às necessidades incessantes” (Almeida, 2009, p. 34). A necessidade de uma consciência de responsabilidade para com os que chegam no mundo, mas também a responsabilidade pela fidelidade na apresentação do “velho mundo” aos recém-chegados é tarefa basilar, e é isto que afirma Arendt ao bradar que “qualquer pessoa que se recuse a assumir uma responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (Arendt, 2016, p. 239).

### 2.5.1. A LEITURA FILOSÓFICA: NOSTOI EM MEIO À CRISE

Para os gregos antigos, a ideia de *nostoi* era bastante cara. Os poemas *nostoi*<sup>12</sup> davam suporte à sua memória histórica, à identidade grega. Quando, por exemplo, no verso 470 do Canto IV da Odisseia, Menelau, após capturar Proteu, exige que lhe “diga o retorno”, o que ele não queria se esquecer, o que não poderia ser *nostoi* a ele era a sua própria história. Também Ulisses, ao passar pela terra dos lotófagos, sente a ameaça de ser acometido pelo esquecimento. Conforme Calvino (2007, p. 18), a expressão que Homero usa para designar este esquecimento é “esquecer o retorno”. O grande perigo para Ulisses era, “após ter superado tantos desafios, suportado tantas travessias, aprendido tantas lições, tivesse esquecido de algo, sua perda teria sido bem mais grave: não extrair experiências do que sofrera, nenhum sentido daquilo que vivera” (Calvino, 2007, p. 18).

No que concerne à Filosofia, é fundamental, tal como para a literatura, a consciência de que o mundo “velho” não é, necessariamente, ultrapassado. Aquilo que é legado ao “hoje” e que denominamos “clássico”, é clássico porque pode atualizar o presente. Quando reflete com o autor-filósofo sobre as explicações do problema levantado, o aluno compreende que é

---

<sup>12</sup> Os poemas *nostoi* pertencem a um ciclo épico grego que trata dos *regressos* dos heróis após a Guerra de Troia. Além de descrever o retorno físico, esses poemas abordam a preservação da memória, porque em suas viagens, esses heróis viram muitas cidades e conheceram muitas histórias, como exemplificado pela Odisseia de Homero (Mota, 2022).

importante se valer da experiência alheia para revisitar as antigas ou levantar novas questões hoje, porque “os filósofos têm a consciência de continuarem uma obra empreendida muito tempo antes deles” (Raeymaeker, 1969, p. 14).

Para Arendt (2020, p. 11), “a ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança [*remembrance*], ou seja, para história”. Lembrar-se, isto é, visitar aquelas memórias que são chamadas “clássicos”, pode se situar como ponto de partida para a introdução dos recém-chegados no mundo político, uma vez que, para além de serem meros conteúdos históricos de grandes tradições, também são narrativas dos dilemas que moldaram os fundamentos da *ação humana*.

Na interlocução com os clássicos, a sua *presença* provoca os do presente a pensar criticamente sobre a própria realidade. Ao confrontar os ideais clássicos com a realidade contemporânea, pode-se notar que a esfera política, enquanto lugar da pluralidade, é um espaço onde as palavras e ações criam novos começos, uma vez que a definição de ação é, como faz notar Correia (2020, p. XXXIII), a “capacidade humana de desencadear o novo”.

Carvalho ainda afirma, sobre a presença da literatura na escola, que

Sua presença no currículo se justifica sobretudo por seu potencial de se tornarem *experiências simbólicas* para quem as lê, ou seja, por sua capacidade de afetar um sujeito, de transformar sua visão de mundo, de influenciar a forma pela qual ele se relaciona consigo mesmo e com aqueles com quem compartilha um mundo. Mas essa responsabilidade política de um professor se materializa pela mediação da literatura, de modo que a legitimidade da dimensão política da atividade docente não se desvincula de sua responsabilidade pelos saberes que ensina e pelos princípios e valores que animam a instituição em que trabalha: a escola (Carvalho, 2013, p. 51).

Uma leitura filosófica que seja significativa dará condições de superar o pressuposto que busca pôr em xeque a tradição e que gera o que Barra (2014, p. 17) chama de “privatismo solipsista”, por reduzir a filosofia às experiências privadas. A posição mediadora de uma leitura filosófica, que foge dos extremos “solipsista” e “fetichista” (Barra, 2014, p. 17), é uma posição que leva em conta que a Filosofia é lugar de *re-descoberta*. A Filosofia é o *locus* do presente; presente que se radica no “velho” — sem ser anacrônio, mas que se projeta rumo ao futuro — sem viver de idealismos vazios. Uma leitura filosófica significativa é uma filosofia do presente, que considera que ela não é desvinculada do real, e que está “entre o passado e o futuro”<sup>13</sup>.

Em Arendt, a tradição não é apenas um depósito de conteúdos do passado, mas uma experiência viva que conecta gerações e oferece um *horizonte de sentido* para a compreensão e

---

<sup>13</sup> Em referência direta à obra de Hannah Arendt “*Between Past and Future*”, de 1954.

a ação no mundo. A experiência da tradição, nesse sentido, não se resume à repetição acrítica de valores ou práticas, mas é um ato de engajamento ativo com o legado cultural.

O apelo à tradição enquanto base pedagógica de trabalho não tem o objetivo de cristalizar o pensamento ou a ação, mas de apresentar o mundo como um espaço compartilhado, no qual a memória do passado serve de referência para iluminar as questões do presente. Ela é um “fio condutor” que conecta o passado ao futuro, mas que só se mantém vivo quando é assumido de forma crítica e responsável pelas novas gerações no presente. Assim, na investigação realizada, a experiência da tradição não apenas enriquece o debate sobre questões contemporâneas, mas também prepara os estudantes para uma inserção mais consciente na realidade da pluralidade.

Ela é, frente ao problema da criação de um mundo autônomo da criança, um elo com o mundo dos adultos, o mundo real, enquanto narrativa da trajetória dos viventes na história. Quanto ao problema da autoridade, ao acessar os textos, também o professor pode deixar-se formar pela tradição, como que por um fio condutor até ao acontecimento de fato, e este ato é a reivindicação de sua autoridade. Em face do pragmatismo, o texto não é apenas uma ferramenta, mas o próprio conteúdo. É o elemento que resgata o mundo por ser conteúdo e o novo por poder atualizar sua leitura.

Na tentativa de superar a crise, é importante considerar que a própria *crisis* é para a Filosofia um momento ímpar de *de-cisão*, uma vez que saber *cindir*, *separar*, é tarefa fundamental para o pensar filosófico, quase que em um processo dialético de separação para compreensão da parte e síntese para recolocar a parte no todo que é a realidade.

Sob esse aspecto, lampeja-se um caminho de ação frente àquilo que Arendt chama de “crise na educação” por meio da leitura filosófica. Mesmo não considerando que seja este o único caminho possível, haja vista não ser o texto uma panaceia, compreende-se que este é um modo eficaz para uma educação filosófica.



### 3. A EDUCAÇÃO PARA A AÇÃO: O TEXTO FILOSÓFICO EM SALA DE AULA

Realizada em uma turma da terceira série do Ensino Médio, esta atividade teve por objetivo fomentar o pensamento crítico e a reflexão sobre as ações entre os estudantes. A partir da leitura de obras de Hannah Arendt e de outros autores que pudessem auxiliar a reflexão, o projeto buscou abordar questões de comportamento, com ênfase em casos de *bullying* e racismo identificados inicialmente na turma da terceira série do Ensino Médio. Este estudo detalha as etapas do projeto, incluindo o diagnóstico inicial, a implementação da leitura coletiva e das rodas de conversa, e a avaliação final, culminando em um diagnóstico de mudança significativa na mentalidade e no comportamento dos alunos.

Buscou-se, portanto, trilhar um caminho que pudesse fugir ao imediatismo que se sustenta apenas no ensino da produtividade irrefletida. O desejo não foi o de criar uma metodologia, mas o de oxigenar a capacidade reflexiva pela imersão no *modus operandi* da Filosofia que reflete sobre o passado e dá condições para a ação no presente.

#### 3.1. FILOSOFIA COMO ATIVIDADE: O ITINERÁRIO DA IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Os processos educativos, se bem compreendidos, não devem se restringir apenas às salas de aula com suas disciplinas curriculares previamente definidas, mas a todo o ambiente escolar e em todo o tempo. Embora não seja tocado por Arendt em suas obras, como bem observa Carvalho (2013, p. 46), as *experiências escolares* são fundamentais, uma vez que a educação não se restringe à relação professor-aluno, mas

abrange uma complexa teia de relações que se estabelecem entre os diversos agentes e as várias práticas que integram uma instituição escolar. A experiência escolar diz respeito, pois, às formas pelas quais os alunos se relacionam entre si e com a cultura dessa instituição (seus saberes, conhecimentos, linguagens, hierarquias e toda sorte de práticas não discursivas) e abrange ainda as relações dos profissionais da educação entre si e com suas áreas de saber e práticas pedagógicas (Carvalho, 2013, p. 46).

Observar, pois, as relações entre os estudantes fora do espaço da sala tornam-se tarefa imprescindível para o docente que esteja consciente de sua tarefa educativa e que deseje assumir a função de despertar nos seus alunos a tomada de consciência a fim de levá-los a

romper com a atitude comum, o domínio da opinião e das crenças recebidas, em que nos aferramos a uma visão das coisas que adquirimos pelos hábitos, que recebemos

por ouvir falar, que incorporamos muitas vezes sem nos darmos conta disso. É nisso que consiste o domínio do preconceito, da visão pré-concebida, irrefletida, impensada (Marcondes, 2008, p. 56).

No caso em tela, observou-se na escola que as ações irrefletidas eram constantes. De maneira geral, os estudantes agiam de maneira impensada e, por vezes, reproduzindo ações e falas preconceituosas. Durante as aulas de Filosofia, o posicionamento do professor como reação a falas estereotipadas, preconceituosas — sobretudo preconceitos religiosos nessas aulas — era sempre o de questionar: “Por que você faz o que você faz?”, a fim de levá-los a refletir sobre a ação praticada ou fala proferida.

É importante destacar que a pergunta “Por que você faz o que você faz?” tem sido usada pelo professor como uma questão introdutória nas aulas de Filosofia no início de cada ano letivo para os alunos do Ensino Médio desde 2019. No entanto, embora semelhante à abordagem presente na obra de Hannah Arendt, o professor desconhecia que essa pergunta havia sido formulada sob a perspectiva de “Pensar a Ação”. Em 2022, ao continuar sua pesquisa, o docente encontrou uma conexão com o trabalho desenvolvido desde o início de sua jornada docente, decidindo então aprofundar seus estudos dessa ideia a partir da obra de Hannah Arendt.

Embora Arendt afirme que a ação seja, da *vita activa*, a condição de toda a vida política, isto é, “a única atividade que ocorre diretamente entre os homens” (Arendt, 2020, p. 9), seja própria da pluralidade, ela reconhece que a educação desempenha um papel fundamental na introdução das novas gerações no mundo comum. É na escola que os jovens são apresentados ao mundo tal como ele é, entretanto, como já se enfatizou, sem o peso que lhe é próprio.

Esse espaço, embora pré-político, não se confunde com a esfera da ação, mas possui um caráter preparatório, onde o estímulo ao desenvolvimento das capacidades de pensamento e ação são fundamentos básicos da existência e manutenção da escola.

Principalmente quando a assimetria mais se desfaz, isto é, quando se trata de turmas concluintes, a escola necessita assumir a responsabilidade para além da transmissão do conhecimento técnico, uma vez que já estão prestes a ingressar na vida adulta. É nesse momento, sobretudo, que a ênfase da educação precisa ser a formação de indivíduos aptos a participar da pluralidade das relações políticas que estruturam o mundo dos homens.

No intento de transformar as aulas de filosofia naquilo que Porta (2014) entende como sendo o *Philosophical way of thinking*, questionar a ação é tarefa importante, que se interessa, sobretudo, a quebrar a arrogância da “verdade” reproduzida irrefletidamente. A filosofia cumpre, assim, seu papel de libertadora da racionalidade.

Porque a racionalidade é sempre tomada de consciência, a filosofia é essencialmente libertadora. Ela não dá novos grilhões. Uma cultura que não possua filosofia ou uma educação que não a ensine (e que, não obstante, pretendam valorizar o “espírito crítico”) não são mais que uma incoerência. A filosofia cumpre uma função imprescindível no conjunto da cultura e, por isso, no seio da sociedade (Porta, 2014, p. 51).

A Filosofia é, portanto, nesse contexto, não apenas uma disciplina acadêmica, mas uma maneira de introduzir os jovens no diálogo com o mundo, ajudando-os a cultivar o pensamento e o juízo necessários para a vida pública.

### 3.2. DO ESCOPO

Embora a situação da irreflexão pudesse ser constatada em todas as turmas, fez-se necessário reduzir o escopo da pesquisa para a intervenção em apenas uma turma. Por meio de diálogo com os professores e, por serem concluintes, a turma escolhida foi a da terceira série do Ensino Médio, uma vez que eles já se encontravam em vias de encerrar sua etapa formativa de iniciação ao mundo e que, segundo Carvalho,

não implica que cesse o processo ou a capacidade de aprendizagem, nem que o indivíduo se encerre numa identidade definitiva (lembramos que, em Arendt, o *agente* se revela *na e pela* ação). Ela só implica a plena admissão numa comunidade política: o momento em que se deixa de ser um *recém-chegado ao mundo* para se constituir em *alguém* que não só *está* no mundo, mas que *é do mundo* (Carvalho, 2013, p. 44).

Ao trabalhar com estudantes concluintes do Ensino Médio, a intenção não foi a de fazer com que a escola se tornasse *locus* da ação política, mas criar condições para que, ao deixarem o espaço pré-político, possuísse condições de atuar de maneira consciente e responsável.

Não se buscou, portanto, substituir o espaço político, mas promover uma reflexão que se conectasse, quase que numa antecipação ousada, a vida da pluralidade que se encontra no mundo comum. Embora a escola seja esse espaço pré-político, ela é indispensável para garantir a renovação do mundo político, e, em certo sentido, sua *experimentação* também faz parte do processo pedagógico do qual se pode valer a fim de buscar essa educação para a responsabilidade.

Como pressuposto e provocação para o início dessa investigação, foi fundamental a própria percepção do professor que precisa se por atento para decidir “o que ensinar”, mas, antes de tudo, precisa se decidir ele mesmo — e aqui entra exatamente a realidade do que se entende por Ação — pela “determinação clara da imagem de Filosofia que ele visa efetivar com os alunos” (Favaretto, 1993, p. 97). Ao explicar os programas de ensino de Filosofia e seus possíveis recortes, Favaretto (1993, p. 98) diz que

A articulação de problemas tipicamente filosóficos com questões emergentes da experiência (individual, social, histórica) *depende diretamente da maneira como o professor pensa a situação cultural, em especial de sua habilidade para captar o imaginário dos alunos*. Os valores, crenças, justificações, teorizações; os *eu acho que*, liberados em conversas, discussões, redações, podem sempre permitir o acesso a problemas filosóficos. sem reprimir a inabilidade teórica ou a manifestação emocional dos alunos (Favaretto, 1993, p. 98, grifo nosso).

Entretanto, também se lançou mão de outras ferramentas que pudessem ampliar a possibilidade de efetivação da análise das possibilidades de mudança. Uma das ferramentas foi o formulário de pesquisa, tanto com os estudantes quanto com professores.

O formulário dos estudantes (APÊNDICE A) foi dividido em cinco seções distintas: 1. Informações gerais sobre o estudante; 2. Questões de autopercepção; 3. Questões de percepção de convivência; 4. Questões de percepção sobre preconceitos; 5. Reflexão final.

Já o formulário dos professores (APÊNDICE B), também aplicado de maneira remota e anônima, foi dividido em três seções: 1. Informações gerais sobre o professor; 2. Reflexões acerca das ações e convivência dos estudantes; 3. Reflexões sobre a possibilidade de uma cultura reflexiva na escola.

O primeiro formulário de pesquisa com os estudantes obteve um total de 26 respostas individuais, enquanto o formulário da pesquisa com os professores obteve um total de 12 respostas. Os dados pessoais dos estudantes e dos professores foram preservados, uma vez que a sondagem ocorreu de forma anônima.

Os dados da pesquisa com os estudantes revelaram uma lacuna preocupante: muitos alunos não pensavam nas consequências de suas ações. O resultado obtido por meio da pesquisa e das conversas foi crucial para delinear as próximas etapas do projeto, evidenciando a necessidade de uma intervenção pedagógica que promovesse a reflexão e a conscientização.

Na pesquisa com os professores, de igual maneira, conseguiu-se evidenciar que o comportamento irrefletido de seus alunos era frequente, indicando que a intervenção era necessária e que rodas de conversa e as leituras coletivas realizadas na turma poderiam contribuir para a reflexão ética dos alunos.

A análise dos dados iniciais mostrou que 69,2% dos alunos não refletiam sobre o impacto de suas ações diárias. Além disso, 33,3% dos professores responderam que observaram frequentemente comportamentos preconceituosos ou insensíveis entre os alunos, e outros 50% responderam que viram algumas vezes.

Para além da pesquisa, foram conduzidos alguns momentos de conversa entre o professor e os estudantes. Comentários como “nós só brincamos, não achamos que é algo sério” proferidos durante as rodas de conversa refletiam uma falta de entendimento sobre as implicações

de atos aparentemente inofensivos. A percepção dos alunos sobre o racismo como algo “não sério” indicava uma falta de compreensão sobre os danos causados por essas atitudes. Este diagnóstico prévio indicava a necessidade urgente de intervenção. Além disso, a ausência de reflexão sobre as próprias ações sugeria um déficit na formação crítica dos estudantes, um problema que a filosofia de Hannah Arendt poderia ajudar a mitigar.

Um dos comentários mais impactantes foi o de estudante que havia praticado atos racistas ao propagar uma rede *wi-fi* por meio de seu telefone com o nome “Odeio Negros” foi: “Eu não consigo entender o motivo de estar sendo punido apenas por ter exposto a minha opinião”.

Pela reduzida carga horária disponível à disciplina de Filosofia, optou-se por inserir as leituras nos períodos em que ocorriam as aulas de Projeto de Vida. Tal opção não se configura como um desvirtuar da intenção inicial, uma vez que

Alguém tem de assumir essa função. Se não queremos que seja a filosofia, podemos lhe dar outro nome; o estado de coisas fundamental não se altera por isso. Isto implica, por outro lado, claro está, que quando o filósofo renuncia à sua tarefa, deixando de ser guardião da racionalidade, ele perde sua função social e a filosofia, sua legitimação como momento necessário e irredutível da cultura (Porta, 2014, p. 51).

Dessa forma, ao trazer as reflexões filosóficas para o contexto de vida prática dos estudantes, a disciplina de Filosofia cumpre sua função de instigar o pensamento crítico e o juízo ético. A inserção dessas discussões no âmbito do Projeto de Vida não desvirtua sua essência, mas fortalece o papel da Filosofia como mediadora da racionalidade e da compreensão dos impactos das ações humanas no tecido social, resgatando seu caráter imprescindível na formação cultural e ética.

### **3.3. FILOSOFIA COMO ATIVIDADE: CONSTRUINDO UM CAMINHO**

A implementação do projeto se deu em torno da leitura coletiva de trechos das obras de Hannah Arendt, mas tomando por pontes outros textos complementares propostos pelo professor, alguns, por exemplo, que mesmo não compondo o cânone da Filosofia, serviram ao desiderato das aulas.

O objetivo foi o de encorajar os alunos a pensarem criticamente sobre suas ações e a compreenderem o impacto de suas atitudes no ambiente escolar e, posteriormente, na sociedade em geral.

Arendt foi escolhida por tratar de uma realidade que não diz respeito especificamente à sala de aula, mas que insere a problemática da violência no âmbito histórico e, ao mesmo tempo,

trata-se de uma leitura cuja afinidade do professor facilitaria a provocação. Isso porque, na esteira do que ensina Favaretto (1993, p. 98),

Todo recorte deve ser afeto, evidentemente, aos interessados e competência do professor, pois discutir um assunto implica ser interrogado por ele - o que é importante quando não se quer reduzir a Filosofia a um saber cadastrado. Mesmo quando o recorte privilegia o vivido é possível fazer redução dos interesses dos alunos às questões filosóficas aí imbricadas, sem que o professor exclua a sua visada (Favaretto, 1993, p. 98).

A abertura do leque das obras que compuseram a estrutura das aulas aconteceu, sobretudo, por influxo direto da posição de autores como Barra, Favaretto e Lyotard, que acenam para o fato de que um texto não possui, *per se*, o condão de tornar sua leitura uma leitura filosófica, uma vez que

uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são tidos por filosóficos — ou porque seus autores são considerados autores da história da Filosofia, de Platão a Sartre —, uma vez que se pode ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos considerados artísticos, políticos, jornalísticos filosoficamente (Lyotard, 1993, p.117 *apud* Fabbrini, 2005, p. 8).

O que se buscou foi, desde o início, fazer com que a tarefa oxigenasse cotidianamente a reflexão acerca dos temas que envolviam a turma e que, de certa maneira, pudessem tornar as aulas de Filosofia um espaço do *educar para a inteligibilidade*, uma vez que a concepção terapêutica da Filosofia que se almejou trabalhar sustenta-se, sobretudo, na capacidade de pensar a si mesmo e o mundo ao redor.

Para Favaretto (1993, p. 99, grifo nosso),

Educar para a inteligibilidade, contribuir para a constituição de uma retórica (de uma língua e de uma linguagem), implicam *submeter os interesses dos alunos a um tratamento que lhes permita descobrir os encadeamentos, a lei, a estrutura que está (ou não está) nos discursos por eles elaborados*. Evita-se, assim, que as aulas sejam preenchidas pelo discurso vazio (geralmente do professor), por simulacros de reflexão, ou então, se tomem apenas um lugar para se discutir, criticar etc. Pois educar para a inteligibilidade significa *reafirmar que a crítica não vem antes das condições que a tomam possível*. Portanto, mínimo no ensino de filosofia não é, certamente, este ou aquele conjunto de tópicos, problemas ou partes da filosofia. Não é, também, uma coleção de conceitos, textos ou doutrinas. O que interessa é o foco do trabalho com os alunos: o que é preciso fazer para o desenvolvimento das condições de inteligibilidade?

Quando se opta por Arendt como referencial por onde nortear as reflexões, “Não se trata de forçar os temas, nem de parcialidade, mas de insistir-se na necessidade de só focalizar o que é relevante ser ensinado, tendo em vista aquele mínimo de especificidade filosófica” (Favaretto, 1993, p. 98).

Compreende-se, assim, que

qualquer que seja o programa escolhido, não se pode esquecer que a leitura filosófica retém o essencial da atividade filosófica. [...] A leitura filosófica não se esgota nas simples aplicações de metodologias de leitura; ela é um *exercício de escuta* (no sentido psicanalítico). O texto fala a partir da relação que se estabelece com ele: o que há nele, a linguagem nele articulada, não se manifesta senão quando a leitura funciona como elaboração, desdobrando os pressupostos e subentendidos do texto (Favaretto, 1993, p. 99).

Fato é que, quanto à escolha desse texto, não parece um problema optar por outro, porque, como faz notar Barra (2014, p. 19) “o que se pode obter a partir de um texto filosófico pode-se, em princípio, obter a partir de qualquer um outro entre vários possíveis”. Por esse motivo, entende-se que

Percorrer uma determinada variedade de textos tornaria o exercício mais rico, por oferecer um maior número de oportunidades de aprendizagem ou, em função de demandar um maior tempo de dedicação ao exercício, tornaria os seus resultados mais efetivos. Mas, optar por um ou optar por outro, ou ainda optar por apenas um ou optar por vários, não acarretaria nenhuma diferença de natureza na estratégia de ensino-aprendizagem da Filosofia. Se muito, haveria uma diferença de grau — por exemplo, da consolidação do aprendizado ou da capacidade de aplicá-lo em distintas situações — e nada mais. Em outras palavras, a aprendizagem proporcionada pela leitura de textos filosóficos não muda substantivamente quando se passa de um texto a outro, ou quando se opta por este e não por aquele texto (Barra, 2014, p. 20).

Dessa forma, reafirma-se que a educação, ao articular tradição, visa cumprir um papel essencial na preparação dos jovens para o mundo comum. Não se trata apenas de transmitir conhecimentos ou técnicas, mas de proporcionar aos estudantes a oportunidade de pensar criticamente sobre as próprias ações, reconhecendo o impacto que têm na construção da pluralidade. Assim, a filosofia, ao mediar essas reflexões, assume seu lugar como elemento indispensável no processo educativo.

### **3.4. DO CAMINHO**

A crise na educação, que não se fixou apenas no período em que Arendt escreveu o seu texto, também se alastrou à contemporaneidade, o que é possível observar na situação da educação no Brasil, marcada pela desvalorização do ensino crítico e pela predominância de uma abordagem tecnicista — sobretudo com a chegada do Novo Ensino Médio, que gerou e ainda gera muitas reflexões sobre sua posição enfática no aprendizado da técnica e seu enfoque no mercado de trabalho — reforça a necessidade de projetos que resgatem o papel reflexivo da escola.

Hannah Arendt, em suas análises sobre a educação, aponta para o perigo de uma formação voltada exclusivamente para a adaptação às demandas do mercado, que reduz a escola a um espaço de reprodução de habilidades técnicas, que designa por *pragmatismo*, desconsiderando a importância da formação do juízo e da capacidade de pensar. Esse cenário é agravado pela crescente influência da tecnologia, que, embora amplie o acesso à informação, muitas vezes fragmenta a atenção e dificulta o aprofundamento reflexivo. O projeto aqui proposto, ao trazer a filosofia como eixo central, responde a esse contexto ao oferecer uma alternativa que privilegia o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a capacidade de agir.

Além disso, a escola, como espaço pré-político, desempenha um papel essencial na introdução dos jovens no mundo comum. Para Arendt, a educação não é apenas o lugar onde o conhecimento é transmitido, mas onde os indivíduos são preparados para a vida pública, entendida como o espaço da pluralidade e da ação. No entanto, o ambiente escolar atual frequentemente deixa de lado essa dimensão, privilegiando a competição individual em detrimento da cooperação e do diálogo.

Resgatar a escola como um lugar de formação do pensamento e da cidadania, reconhecendo que os estudantes, especialmente os concluintes do Ensino Médio, estão em um momento crucial de transição para a vida adulta torna-se tarefa essencial. Nesse sentido, as atividades propostas visam não apenas desenvolver o pensamento crítico, mas também preparar os jovens para enfrentar os desafios do mundo de maneira responsável e consciente, oferecendo exemplos e situações concretas sobre as quais se pode exercer a capacidade reflexiva.

A relevância do projeto também se justifica pela urgência de repensar a prática pedagógica em um momento de crise social e educacional. A obra de Arendt ajuda a compreender como a ausência de reflexão pode levar à normalização de práticas opressivas e discriminatórias. Essa realidade se reflete em comportamentos comuns no ambiente escolar, como o *bullying*, o racismo e a violência, que muitas vezes passam despercebidos ou são minimizados.

O projeto, ao estimular a reflexão filosófica e o diálogo, propõe uma intervenção que ultrapassa o conteúdo curricular, promovendo um espaço onde os estudantes possam questionar suas ações e reconhecer o impacto que têm no coletivo. A filosofia, nesse contexto, surge como uma ferramenta indispensável para resgatar a função ética e transformadora da educação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Para atingir esses objetivos, as aulas foram planejadas com base em uma abordagem dialógica, fundamentada na filosofia de Hannah Arendt, e buscaram promover a reflexão crítica dos estudantes a partir de experiências concretas de leitura, discussão e análise de situações do cotidiano escolar.



O planejamento seguiu uma sequência estruturada em três etapas principais: introdução aos conceitos-chave de Arendt, leitura e interpretação de textos filosóficos, e aplicação prática dos conceitos em debates e atividades reflexivas. Cada aula foi organizada em blocos de tempo que permitissem o desenvolvimento gradual das ideias, começando com uma breve apresentação do tema central e seus objetivos, seguida pela leitura coletiva de trechos selecionados, e finalizando com discussões em grupo que estimularam o engajamento dos alunos.

O objetivo central foi criar um espaço de mediação onde os estudantes pudessem relacionar o conteúdo filosófico à realidade vivenciada, promovendo, assim, um aprendizado significativo e conectado ao mundo. Os planos de aula que nortearam essas leituras e discussões estão presentes no APÊNDICE E.

Ao longo da leitura foram incentivados a manter “Diários de Bordo” nos quais registravam suas percepções sobre as aulas e faziam correlações com a realidade em que viviam. Um exemplo significativo de uma entrada no diário foi o da aluna Maria<sup>14</sup>, que escreveu, já no fim do ano letivo, o seguinte.

Sempre fui questionadora, mas eu ficava me moldando para agradar as pessoas ao meu redor, e remoía as aflições. Estava cercada de pessoas adestradas demais para verem a beleza da vida, do conhecimento, perdida nesse meio vazio acreditando estar errada por gostar de aprender além do que a escola me oferecia. Quando comecei a estudar filosofia, entendi que não era errada por pensar diferente, por ver a beleza na vida, e por gostar de aprender. As aulas são como refúgio, nelas eu posso questionar o que para a maioria das pessoas é desnecessário e maluquice, com elas aprendo que não preciso me moldar para agradar aos outros, principalmente que o problema maior é não buscar conhecimento (Maria. Transcrição de uma das entradas no diário de bordo. EMEF Cândida Póvoa, Apiacá, 2023).

Esses diários serviram como uma ferramenta essencial para que os alunos pudessem internalizar os conceitos discutidos e refletir sobre suas próprias ações de forma contínua. A prática dos diários permitiu que os alunos desenvolvessem um hábito de autorreflexão, documentando seus pensamentos e permitindo que eles próprios monitorassem seu crescimento ao longo do projeto.

Durante as aulas, sempre havia momentos em que os alunos eram incentivados a compartilhar suas opiniões e experiências, relacionando os conceitos de Arendt com suas vivências pessoais e sociais. O recurso do diálogo presente e da palavra franqueada permitiu uma coleta contínua de dados qualitativos, evidenciando mudanças nas percepções dos alunos no transcurso do projeto.

---

<sup>14</sup> Os nomes que ocasionalmente citaremos são fictícios a fim de preservar a identidade dos estudantes.

As rodas de conversa serviram não apenas como um espaço para a expressão individual, mas também como um fórum para o desenvolvimento do pensamento crítico coletivo. Os alunos começaram a perceber que suas ações não eram isoladas, mas parte de uma rede de relações que impactava toda a comunidade escolar.

Um dos objetivos centrais do projeto era não apenas ensinar os conceitos filosóficos, mas também incentivar a aplicação prática desses conceitos. A partir dessas discussões, os alunos foram incentivados a pensar em como esses conceitos se aplicavam às suas próprias vidas e às situações que encontravam na escola.

O uso do pensamento de Hannah Arendt em sala de aula traduz-se na capacidade de atualizar suas reflexões filosóficas para contextos educacionais contemporâneos, sem perder de vista a essência de suas ideias, em uma espécie de *fidelidade criativa*. Essa abordagem permite que conceitos como *ação*, *pluralidade* etc., originalmente concebidos para análises políticas, sejam reinterpretados como ferramentas para pensar a realidade escolar e social dos estudantes.

A escolha de textos que não foram originalmente destinados ao público escolar, como *A Condição Humana*, *Sobre a Violência*, ou mesmo contos como os de Tolstói e de Rubem Alves reforçam esse compromisso com a adequação filosófica ao cotidiano pedagógico. O desafio de transpor esses textos para a sala de aula reside em torná-los acessíveis e significativos, garantindo que os estudantes possam relacioná-los às suas experiências, como conflitos interpessoais ou questões de pertencimento e responsabilidade coletiva. Essa prática demonstra que a filosofia, ao ser adaptada criativamente, não perde sua profundidade, mas se torna um poderoso instrumento de reflexão e transformação educacional.

A dinâmica de franquear a palavra para que os estudantes possam refletir coletivamente visa contribuir para a manifestação da individualidade. Magalhães (2011, p. 26) afirma que “em seu sentido estrito, a ação é para Arendt o modo pelo qual os homens revelam quem eles são a outros que acolhem esse aparecer e também revelam quem eles são. Para isso a fala é indispensável”.

Arendt, sobre isso, diz:

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. A ação que ele inicia é humanamente revelada pela palavra, e embora seu ato possa ser percebido em seu aparecimento físico bruto, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante por meio da palavra falada na qual ele se identifica como o ator, anuncia o que faz, fez e pretende fazer (2020, p. 221).

A avaliação final seguiu o mesmo formato do diagnóstico inicial, com um questionário online direcionado aos professores e alunos. O objetivo era medir qualquer mudança nas

percepções e atitudes da turma. Os resultados indicaram uma mudança significativa no modo de pensar e agir dos alunos: 68% dos alunos relataram que agora refletem sobre suas ações frequentemente. Além disso, 63,6% dos professores disseram que os estudantes agora tentam resolver pacificamente os conflitos.

Os comentários finais acerca da disciplina, avaliação do curso, evidenciaram uma profunda transformação na consciência dos estudantes. Um dos comentários voluntariamente entregues foi o da estudante Alicia, que, analisando seu desempenho, disse:

Eu era uma pessoa sem expectativa de vida, achava que não tinha sentido algum me desgastar com planejamentos para o meu futuro, não pensava e nem agia com autonomia, eu não tinha uma compreensão sobre mim, muito menos compreendia o mundo que me cerca. Após as aulas de filosofia, projeto de vida e dos ensinamentos que recebi através delas, hoje posso ter uma compreensão de quem sou e do mundo que me cerca, tenho expectativa de vida, planejei o meu futuro e coloco o planejamento em prática, tenho autonomia do pensar e agir. Aprendi que buscar conhecimento é necessário, prazeroso e nos torna bons seres humanos. Gosto de dizer que as aulas trouxeram cor e sentido para minha vida (Alicia. Transcrição de uma das entradas no diário de bordo. EMEF Cândida Póvoa, Apiacá, 2023).

As rodas de conversa ao final da intervenção indicaram que os alunos haviam desenvolvido uma maior sensibilidade para as consequências de suas ações. Eles começaram a reconhecer a importância da responsabilidade individual e coletiva, um princípio central na filosofia de Arendt. Além disso, os professores notaram uma mudança positiva no comportamento dos alunos, que passaram a demonstrar mais empatia e colaboração.

Uma exemplificação disso pode ser observada a partir de uma anotação feita pelo estudante Marcos em seu diário de bordo:

Eu sempre me importei muito com o que as pessoas falavam e pensavam sobre mim, por causa disso eu tive que aguentar muita coisa, pessoas que não queriam o meu bem, pessoas que sempre me criticavam falando sobre o meu potencial etc. Hoje eu passei a não levar tão a sério o que as pessoas pensam sobre mim, consigo pensar sozinho sobre uma situação e resolvê-la, e se eu não conseguir eu vou lá e tento de novo, isso é um ciclo e não podemos evitar isso. Antes eu não me importava com o futuro ou qualquer coisa que estaria por vir, mas graças às aulas de Projeto de Vida eu consegui mudar meu pensamento e a forma como eu enxergo o mundo (Marcos. Transcrição de uma das entradas no diário de bordo. EMEF Cândida Póvoa, Apiacá, 2023).

A estudante Gabrielly, que voluntariamente decidiu fornecer seu último relato do diário sobre as aulas de Filosofia e Projeto de vida, escreveu (e que foi transcrito integralmente e sem alterações gramaticais):

Ao iniciar o ensino médio, eu não conhecia a filosofia e a matéria de projeto de vida era novidade para mim. Bom, como toda criança, eu já havia imaginado como seria meu futuro e o que eu faria nele, no entanto, as aulas de filosofia me trouxeram três

questionamentos que me fizeram repensar meus objetivos e atitudes, são eles: “Quem eu sou?” “O que estou fazendo com a minha vida?” e “Por que eu faço o que eu faço?”, a resposta para esses questionamentos era que eu não sabia, mas muitas das minhas atitudes eram tomadas me questionando o que outras pessoas pensariam de mim. A partir desses questionamentos, entendi que as aulas de filosofia e projeto de vida não eram apenas mais um passo para a faculdade e existiam muitas coisas além da minha vida profissional, havia questões mal resolvidas na minha vida e apenas me conhecendo eu conseguiria resolver essas questões. Durante um tempo, fiquei estagnada em um “poço de questionamentos”, a filosofia me fez começar a ter um pensamento crítico, eu me questionava sobre todos os aspectos da minha vida, a sensação é de que havia perdido anos da minha vida com escolhas que não me satisfaziam. As aulas de filosofia me fizeram olhar para mim e para o mundo à minha volta e entender que, quando se tratava de sonhos e perspectivas para o futuro, não era apenas sobre vida acadêmica, eu teria problemas reais fora do meu futuro local de trabalho e precisaria resolver. Depois de um período de muitos questionamentos, descobri que muitos dos “meus” sonhos, vinham do que desejam para mim e não do que eu almejava, eram bons desejos, mas não fariam eu me sentir realizada e bem comigo mesma, descartei tudo aquilo que achava que sabia, passei a me conhecer melhor e pude definir o que queria, estabelecer metas e limites, este último, principalmente para quem estava a minha volta e tentava depositar sonhos e frustrações em mim. Eu tinha pressa e achava que mudaria de um dia para o outro, mas eu precisaria treinar minha mente para as mudanças que eu queria em minha vida, eu era inconstante e isso me deixava irada, até que um dia, após uma aula de filosofia (que tinha muito a ver com isso), recebi um conselho que me fez lidar um pouco melhor com essa característica: “você não vai mudar nada de repente, precisa ir devagar, sem divagar”, aprendi que nem todos os dias seriam perfeitos, nem sairiam como eu planejava e nem precisava, mas poderia alcançar meus objetivos se não divagasse. Ao final das aulas de filosofia e projeto de vida, eu já não tinha tantas dúvidas, eu me conhecia melhor e via o mundo de uma forma diferente, podia imaginar um futuro que realmente me deixaria feliz e satisfeita e, embora eu estivesse focada no meu futuro acadêmico, e entendi que se quisesse ser a mulher que eu sonhava precisaria parar de negligenciar as outras áreas da minha vida, assim fiz e quando cheguei ao final do ensino médio, tive a certeza de que não era mais a pessoa desorientada e sem objetivos do início, eu sabia o que desejava e faria o possível para alcançar (Gabrielly, Transcrição do relato final do diário de bordo. EMEF Cândida Póvoa, Apiacá, 2023).

Os diários de bordo dos alunos forneceram uma rica fonte de dados qualitativos. A análise desses diários mostrou que os alunos estavam internalizando os conceitos discutidos e aplicando-os a suas vidas diárias<sup>15</sup>. Os professores também forneceram devolutivas valiosas sobre as mudanças observadas na turma. Um professor comentou algo que de memória aqui foi escrito: “Os alunos estão mais engajados e respeitosos uns com os outros. Eles parecem entender melhor a importância de suas ações e mostram mais consideração pelos sentimentos dos colegas. Passaram de pior turma em comportamento a melhor”.

Como culminação do ano letivo, os alunos foram desafiados a escrever um ensaio com o tema “Por que faço o que eu faço?”. Esses ensaios revelaram uma maturidade notável e uma nova profundidade de pensamento entre os estudantes. Os ensaios finais mostraram que os alunos haviam desenvolvido uma compreensão mais profunda de suas responsabilidades como

---

<sup>15</sup> Por serem de uso pessoal, nem todos os estudantes cederam seus escritos dos diários de bordo para o uso nesta pesquisa. Os relatos que aqui aparecem transcritos são partes cedidas voluntariamente pelos estudantes.

indivíduos e como membros da comunidade escolar. Eles começaram a observar suas ações como parte de um todo maior e a reconhecer a importância da reflexão crítica e da responsabilidade pessoal.

Durante a formatura, um momento marcante sublinhou o sucesso do projeto. Após o agradecimento formal aos demais professores e colegas, a aluna, espontânea e visivelmente emocionada, disse:

“E fugindo um pouquinho do meu roteiro, tem um professor que me marcou muito, muito mesmo com as lições de projeto de vida dele. Uma vez, ele me falou que decidiu ser professor porque queria voar alto, e voar dentro dos seres. E ele conseguiu fazer isso, mais do que qualquer um para mim. Então, eu o agradeço muito” (Gabrielly. Transcrição do discurso de formatura da turma. EMEF Cândida Póvoa, Apiacá, 2023).

Este reconhecimento público foi um testemunho poderoso do impacto duradouro que o projeto teve na vida dos alunos e de como a autoridade pode ser significativa no processo educativo. A transformação observada não foi apenas acadêmica, mas também pessoal e social, refletindo uma mudança profunda na maneira como os alunos pensam e agem.

A análise dos dados coletados ao longo do projeto demonstrou uma transformação significativa no pensamento e nas ações dos alunos. O comportamento colaborativo e afetuoso observado na turma até o fim do ano letivo foi um reflexo direto da aplicação prática dos conceitos de Hannah Arendt. Este projeto não apenas abordou questões críticas como o racismo na sala de aula, mas também promoveu uma cultura de reflexão e responsabilidade entre os estudantes, preparando-os para serem cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

Um dos principais desafios enfrentados nesta pesquisa é o fator temporal necessário para uma observação a longo prazo. A implementação de intervenções educacionais voltadas para a reflexão e mudanças comportamentais requer um tempo extenso para que os resultados se manifestem de maneira significativa e consolidada, de modo que o curto período de observação dificulta a captação de mudanças mais profundas e duradouras. Comportamentos e atitudes relacionados à reflexão ética e à conscientização sobre preconceitos tendem a se desenvolver de forma gradual, sendo necessária uma análise longitudinal para observar a internalização das práticas reflexivas e o impacto concreto no ambiente escolar. Assim, a restrição temporal representa uma limitação importante, sugerindo a necessidade de estudos subsequentes que possam monitorar os efeitos das intervenções em períodos mais longos.

O sucesso deste projeto destaca a importância de integrar a Filosofia e o pensamento crítico na Educação Básica, seja por meio das próprias aulas de Filosofia ou nas aulas de Projeto de Vida. A filosofia de Arendt, com seu foco na reflexão crítica e na responsabilidade, provou

ser uma ferramenta poderosa para transformar a mentalidade dos alunos e promover um ambiente escolar mais justo e colaborativo. A partir dessa experiência, é possível sugerir várias recomendações para a implementação de projetos semelhantes em outras escolas.

A leitura de obras filosóficas, acompanhada de reflexões contínuas, pode ajudar os alunos a internalizar os conceitos e aplicá-los a suas vidas. Incentivar os alunos a manter diários de bordo pode promover a autorreflexão e documentar o crescimento pessoal ao longo do projeto. As rodas de conversa fornecem um espaço seguro para a expressão individual e o desenvolvimento do pensamento crítico coletivo. A avaliação contínua permite monitorar o progresso e ajustar o projeto conforme necessário. Envolver a comunidade escolar, incluindo professores e pais, pode amplificar o impacto do projeto e promover uma cultura de reflexão crítica e responsabilidade nos participantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou a relação entre pensamento e ação na filosofia de Hannah Arendt e sua possível aplicabilidade na educação, especialmente no ensino de Filosofia no Ensino Médio. Partindo da proposição de que o Pensamento e a Ação não devem ser separados, mas instâncias em diálogo, buscou-se ressaltar o papel da escola como espaço de formação para a pluralidade, salientando que ela não pode se limitar à transmissão de conteúdos ou à repetição de teorias, mas deve criar condições para que os alunos possam desenvolver paulatinamente a capacidade de assumir a responsabilidade em relação ao mundo.

A articulação entre teoria e prática foi um aspecto fundamental desta pesquisa, permitindo que os conceitos discutidos fossem experimentados no contexto de sala de aula. A reflexão sobre a relação entre Pensamento e Ação em Arendt não permaneceu apenas no nível teórico, mas orientou a construção de uma proposta educativa que buscou estimular, na prática, a capacidade de pensar a ação.

A Filosofia ocupa um lugar privilegiado na educação justamente por proporcionar um espaço para o exercício simultâneo do pensamento e da ação, isto porque, ao contrário de disciplinas voltadas para a transmissão de conhecimentos objetivos ou habilidades técnicas, a Filosofia convida os estudantes a refletirem sobre os fundamentos do que aprendem e a questionarem as estruturas que organizam o mundo.

Ainda que o contexto educacional não se equipare diretamente a situações extremas, como é o caso de Eichmann referenciado alhures, a reflexão arendtiana destaca a necessidade de uma formação que ultrapasse a mera aquisição de conhecimento e proporcione aos estudantes a experiência de pensar por si mesmos. Nesse sentido, a Filosofia, ao fomentar o questionamento, a argumentação e o confronto com diferentes perspectivas, torna-se uma ferramenta indispensável para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma autônoma e responsável no mundo.

Em contrário, quando a escola se limita à transmissão de conteúdos, sem estimular a reflexão sobre eles, o pensamento se torna estéril, desvinculado da experiência concreta. Por outro lado, uma prática pedagógica que valorize apenas a ação, sem o exercício do pensamento, pode levar a atitudes impulsivas e acríticas, guiadas por circunstâncias imediatas em vez de um juízo bem fundamentado. Educar, portanto, exige um equilíbrio: oferecer aos estudantes não apenas conhecimento, mas também a capacidade de questionar, compreender e agir de modo responsável no mundo.

A partir da concepção arendtiana de que a educação deve ser um espaço que se interpõe entre o privado e o público, o projeto pedagógico procurou equilibrar a apresentação da tradição filosófica com a criação de situações que permitissem a experimentação do pensamento, com a elaboração de um espaço onde os mais jovens são introduzidos ao mundo sem que lhes seja negada a possibilidade de renová-lo.

No contexto educacional contemporâneo, essa crítica se faz ainda mais urgente. Em um cenário marcado pela exigência de resultados imediatos e pela ênfase na formação de mão de obra qualificada, o ensino tende a se estruturar em torno da transmissão de informações úteis, em detrimento da capacidade de reflexão. A educação se torna, assim, um treinamento para a adaptação ao mercado de trabalho, e não um espaço para compreender o mundo e *inter-Agir* nele. Para Arendt, essa redução do ensino ao mero acúmulo de conteúdos compromete a liberdade, pois priva os estudantes da oportunidade de exercitar o pensamento crítico, tornando-os mais vulneráveis à repetição irrefletida de ideias dominantes.

Na realidade em que se desenvolveu este estudo, diferentemente de um ensino em que o conhecimento é transmitido de maneira unilateral, a abordagem adotada permitiu que os alunos experimentassem o próprio pensar, questionassem ideias estabelecidas e compreendessem as implicações de suas opiniões. Essa experiência reforça a importância de uma prática pedagógica que não apenas apresente a tradição filosófica, mas viabilize condições para que os estudantes se engajem com ela de maneira ativa, desenvolvendo a autonomia do juízo e a consciência da própria responsabilidade no mundo. Ao serem desafiados a examinar diferentes perspectivas e a sustentar suas próprias posições de forma argumentativa, os alunos exercitam tanto a capacidade de pensar criticamente quanto a coragem de se posicionar no mundo. A escola antecipa no tempo aquilo que já é a possibilidade futura da vida plural, mas sem o peso que lhe é próprio, uma vez que a responsabilidade pelo mundo ainda não recai sobre os estudantes de maneira plena.

Entretanto, toda pesquisa, por mais rigorosa que seja, enfrenta delimitações que condicionam seus resultados. No caso deste trabalho, a escolha por um recorte teórico baseado na filosofia de Arendt orientou toda a investigação, mas também impôs restrições. Ao privilegiar o vínculo entre pensamento e ação dentro da perspectiva arendtiana, outras abordagens filosóficas sobre educação não foram exploradas. Além disso, a ênfase na aplicação pedagógica, embora essencial para verificar a viabilidade das reflexões teóricas no contexto escolar, limitou a possibilidade de aprofundar certos aspectos conceituais.

Outro fator a ser considerado é que a pesquisa partiu de uma interpretação específica das obras de Arendt, buscando estabelecer conexões entre sua filosofia e o ensino de Filosofia



no Ensino Médio. Essa abordagem, apesar de fundamentada, envolve sempre um risco hermenêutico, uma vez que os conceitos arendtianos foram originalmente desenvolvidos para analisar a política e a ação no espaço público, não a educação formal. Ainda que sua reflexão sobre a crise na educação ofereça importantes subsídios para pensar a escola e o ensino, a aplicação de suas ideias no ambiente escolar exige uma adaptação cuidadosa, levando em consideração as particularidades da instituição educacional e os limites impostos pelas condições concretas de ensino.

Um dos principais desafios diz respeito à própria concepção arendtiana de educação, que enfatiza a introdução das novas gerações no mundo sem, no entanto, confundir esse processo com uma dimensão política no sentido estrito. Se, por um lado, essa perspectiva protege a escola de instrumentalizações ideológicas, por outro, pode gerar dificuldades quando se busca estabelecer uma prática pedagógica que não apenas preserve a tradição, mas também fomente o juízo crítico e a capacidade de agir dos estudantes. Essa tensão se reflete no cotidiano escolar, onde muitas vezes se espera que a Filosofia cumpra um papel tanto de formação intelectual quanto de preparação para a cidadania, o que exige um equilíbrio delicado entre a responsabilidade do educador e a autonomia dos alunos.

Para além dos desafios próprios da adequação conceitual, pensar a educação a partir de Arendt levanta questões conflituosas de seu pensamento, como é o caso de sua crítica às abordagens educacionais progressistas por promoverem uma educação centrada na criança e na adaptação ao mundo em constante mudança. Ela argumenta que tais abordagens enfraquecem a autoridade do professor e comprometem a transmissão da herança cultural. No entanto, essa crítica é contestada por aqueles que veem valor nas metodologias que consideram os interesses e experiências dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e conectada à realidade dos educandos. A rejeição de Arendt às pedagogias progressistas pode ser vista como uma limitação em sua teoria educacional, especialmente em contextos que buscam uma educação mais inclusiva e dinâmica.

Essas críticas indicam que, embora a análise de Arendt sobre a crise na educação ofereça insights valiosos, é necessário contextualizar e adaptar suas ideias às demandas atuais. Uma leitura criteriosa de suas concepções permite identificar potenciais limitações e buscar um equilíbrio entre a preservação da tradição e a necessidade de inovação pedagógica, visando uma educação que forme indivíduos críticos, autônomos e preparados para atuar no mundo contemporâneo, ao mesmo tempo em que se valem do que é legado pela tradição como fundamento para o pensamento em uma dinâmica que se manifeste como fidelidade criativa.

A partir dos resultados obtidos por este trabalho, diversas possibilidades de pesquisa podem ser exploradas para aprofundar a compreensão sobre o impacto da filosofia de Arendt na educação. Estudos longitudinais podem acompanhar os alunos no decorrer de vários anos para observar como as mudanças no pensamento e nas ações impactam suas vidas acadêmicas e pessoais a longo prazo. A implementação de projetos semelhantes em diferentes escolas e a comparação dos resultados podem identificar fatores que influenciam o sucesso do projeto.

Além disso, investigar como a transformação dos alunos afeta a dinâmica e a cultura da escola como um todo pode fornecer diagnósticos valiosos. O desenvolvimento e teste de materiais didáticos específicos baseados na filosofia de Arendt podem facilitar a implementação de projetos similares em outras escolas.

Ainda que o fator temporal tenha sido um obstáculo, uma vez que a implementação de intervenções educacionais voltadas para a reflexão crítica e mudanças comportamentais requer um tempo extenso para que os resultados se manifestem de maneira significativa e consolidada, este trabalho permite aprofundamentos em pesquisas futuras, sobretudo na relação entre o ensino de Filosofia e a formação de cidadãos ativos e críticos.

Se, como argumenta Arendt, o pensamento é uma atividade essencial para o exercício da liberdade e da responsabilidade, então a Filosofia na escola pode desempenhar um papel fundamental na construção de sujeitos capazes de participar do espaço público de maneira consciente. No entanto, o impacto concreto dessa formação ainda precisa ser mais bem investigado, especialmente na educação frequentemente se vê pressionada a priorizar resultados mensuráveis em detrimento da reflexão e do debate.

No contexto escolar, compreender como essa relação pode ser trabalhada pedagogicamente é um desafio interessante. Explorar essas questões pode contribuir para o desenvolvimento de metodologias que permitam ao ensino de Filosofia desempenhar um papel ainda mais relevante na formação ética e política dos alunos.

Outro caminho promissor para investigações futuras é o aprofundamento do diálogo entre a filosofia de Hannah Arendt e outras concepções pedagógicas. Embora Arendt tenha se dedicado à crise da educação e formulado reflexões importantes sobre o papel da escola, sua obra não se estrutura como uma teoria pedagógica sistemática. Dessa forma, há um vasto campo a ser explorado ao aproximar suas ideias de autores que também pensaram a educação a partir de perspectivas políticas e filosóficas.

Ainda que o caso de Little Rock não tenha sido um foco central desta dissertação, sua exclusão se deu por uma escolha metodológica, uma vez que a pesquisa esteve voltada para a relação entre pensamento e ação no ensino de Filosofia, e não para os aspectos mais

controversos da teoria política de Arendt. No entanto, esse episódio ilustra como sua concepção de educação pode ser problematizada, abrindo caminho para futuras investigações que aprofundem os desdobramentos políticos de sua filosofia no campo educacional.

Por fim, pesquisas que estabeleçam esse tipo de diálogo podem contribuir para um entendimento mais amplo das potencialidades e dos limites das concepções arendtianas no campo educacional. Além disso, podem auxiliar na construção de práticas pedagógicas que conciliem a importância da tradição com a necessidade de renovação, promovendo uma educação que valorize tanto a transmissão do conhecimento quanto a formação do juízo crítico e da responsabilidade dos estudantes.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de H. Arendt**. 2009. 193 f. - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDT, Hannah. **Pensar sem corrimão: compreender 1953-1975**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- BARRA, Eduardo. Prefácio à edição brasileira. *In*: COMENTÁRIO DE TEXTO FILOSÓFICO. Curitiba: Editora UFPR, 2014. p. 5–22.
- BORNHEIM, Gerd A. **Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais**. São Paulo: Globo, 2009.
- BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. A dessegregação de Little Rock a partir de Hannah Arendt. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 30, p. e20170154, 2019.
- BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. **Hannah Arendt: educação e política**. 1. ed. Curitiba: Appris Editora e Livraria Eireli - ME, 2020.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.
- CANOVAN, Margaret. Introdução. *In*: ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020. p. LI–LXVII.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca De. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 20, n. 63, p. 975–993, 2015.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação: uma herança sem testamento**. 2013. - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-04032015-143155/>.
- CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 36, n. 3, p. 811–822, 2010.
- CORREIA, Adriano. Pensar o que estamos fazendo. *In*: A CONDIÇÃO HUMANA. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020. p. XIII–XLIX.
- COSTA, Evandro. Aparência. *In*: CORREIA, Adriano *et al.* (org.). **Dicionário Hannah Arendt**. São Paulo: Edições 70, 2022.
- FABBRINI, Ricardo Nascimento. O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento. **Trans/Form/Ação**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 7–27, 2005.

FAVARETTO, Celso F. Sobre o ensino de filosofia. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, [s. l.], v. 19, p. 97–102, 1993.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUERRA, Elizabete Olinda. “Um tratado de paz entre o pensar e o querer”: a sugestão de Hannah Arendt. **PERI**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 158–171, 2014.

HILL, Samantha Rose. **Hannah Arendt**. São Paulo: Contracorrente, 2022.

KOHN, Jerome. Apresentação. In: ARENDT, Hannah. **Pensar sem corrimão: compreender 1953-1975**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

LAFER, Celso. Da dignidade da política: sobre Hannah Arendt. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

LAGO, Pablo Antonio. O social e o político em “Reflexões sobre Little Rock”: O que Hannah Arendt não percebeu. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, [s. l.], v. 23, n. 47, p. 89–102, 2023.

MAGALHÃES, Theresa Calvet de. Ação e Pensamento em Hannah Arendt. In: FILOSOFIA DO DIREITO E O TEMPO. Juiz de Fora, MG: Editar, 2011. p. 25–30.

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como?. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Filosofia, caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 54–68.

MOTA, Thiago Eustáquio Araújo. Apresentação. **Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos**, [s. l.], n. 18, p. 7–8, 2022.

MÜLLER, Maria Cristina. Pluralidade. In: CORREIA, Adriano *et al.* (org.). **Dicionário Hannah Arendt**. São Paulo: Edições 70, 2022.

NOVAES, Adriana. Prefácio. In: ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. p. 15–18.

NUNES, Igor Vinícius Basílio. Amor mundi e espírito revolucionário: Hannah Arendt entre política e ética. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 67, 2016.

NUSSBAUM, Martha. Argumentos terapêuticos. In: TESTA, Frederico; FAUSTINO, Marta (org.). **Filosofia como modo de vida: ensaios escolhidos**. Porto: Edições 70, 2022. p. 231–282.

PASSOS, Fábio. Pensar. In: CORREIA, Adriano *et al.* (org.). **Dicionário Hannah Arendt**. São Paulo: Edições 70, 2022.

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico**. São Paulo: Loyola, 2014.

RAEYMAEKER, Luís de. **Introdução à Filosofia**. São Paulo: Herder, 1969.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia**. São Paulo: Paulus, 2009.

SILVA, Cícero Samuel Dias. Obra. *In*: CORREIA, Adriano *et al.* (org.). **Dicionário Hannah Arendt**. São Paulo: Edições 70, 2022.

TELES, Edson. Ação Política. *In*: CORREIA, Adriano *et al.* (org.). **Dicionário Hannah Arendt**. São Paulo: Edições 70, 2022.

VIESENTEINER, Jorge L. Educação Filosófica em H. Arendt: entre o Reformismo e o Afeto Amor Mundi. **CADERNOS DE PESQUISA: PENSAMENTO EDUCACIONAL**, [s. l.], v. 13, n. 35, p. 84–98, 2018.

YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. **Por amor ao mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

## **APÊNDICE A – PESQUISA COM OS ESTUDANTES (INICIAL)**

### ***SEÇÃO 1: INFORMAÇÕES GERAIS***

#### **1. Qual é a sua idade?**

Resposta aberta

#### **2. Você se considera: (opcional)**

- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ☐ Pardo(a)
- ☐ Indígena
- ☐ Asiático(a)
- ☐ Prefiro não responder

### ***SEÇÃO 2: QUESTÕES DE AUTOPERCEPÇÃO***

#### **3. Com que frequência você reflete sobre as consequências das suas ações?**

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

#### **4. Quando você percebe que cometeu um erro, o que costuma fazer?**

- ☐ Peço desculpas e tento consertar
- ☐ Fico preocupado, mas não sei como agir
- ☐ Ignoro e sigo em frente
- ☐ Não costumo perceber quando erro

#### **5. Você costuma pensar em como suas palavras ou ações podem afetar outras pessoas antes de agir?**

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

### ***SEÇÃO 3: QUESTÕES DE PERCEPÇÃO DE CONVIVÊNCIA***

#### **6. Quando você vê alguém sendo tratado de maneira injusta, o que você costuma fazer?**

- ☐ Intervenho para ajudar
- ☐ Converso com a pessoa depois
- ☐ Informo a um professor ou adulto
- ☐ Não faço nada

#### **7. Em situações de conflito na sala de aula, você costuma:**

- ☐ Tentar mediar e resolver pacificamente
- ☐ Defender seu ponto de vista, mesmo que cause conflito
- ☐ Evitar o conflito, mesmo se achar que está certo

☐ Não se envolver

**8. Você já percebeu atitudes de preconceito (como racismo, machismo, homofobia) entre seus colegas?**

- ☐ Sim, frequentemente
- ☐ Sim, algumas vezes
- ☐ Não, nunca percebi
- ☐ Não sei responder

**9. Se sim, o que você fez em relação a isso?**

- ☐ Conversei com os envolvidos
- ☐ Falei com um professor ou adulto
- ☐ Não fiz nada
- ☐ Outra atitude (Descreva)

**SEÇÃO 4: QUESTÕES DE PERCEPÇÃO SOBRE PRECONCEITOS**

**10. Você acredita que o preconceito é um problema na nossa sociedade?**

- ☐ Sim, muito sério
- ☐ Sim, mas está melhorando
- ☐ Não, não vejo como um problema
- ☐ Não sei opinar

**11. Você já foi vítima de preconceito (como racismo, machismo, homofobia)?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não responder

**12. Se sim, como você reagiu a essa situação?**

- ☐ Confrontei a pessoa que me atacou
- ☐ Falei com um adulto ou professor
- ☐ Fiquei calado(a) e não reagi
- ☐ Outra atitude (Descreva)

**13. Você acha que as ações que comete, intencionais ou não, podem contribuir para o racismo ou outros tipos de preconceito?**

- ☐ Sim, e tento evitar isso
- ☐ Sim, mas não sei como evitar
- ☐ Não, não acredito que minhas ações contribuam para isso
- ☐ Nunca pensei sobre isso

**SEÇÃO 5: REFLEXÃO FINAL**

**14. Como você descreveria o impacto que suas ações têm sobre outras pessoas?**

- ☐ Muito positivo
- ☐ Positivo, na maioria das vezes
- ☐ Neutro
- ☐ Negativo, às vezes
- ☐ Não sei



**15. Você acha que refletir mais sobre suas ações pode melhorar suas relações com os outros?**

- ☐ Sim, com certeza
- ☐ Talvez, depende da situação
- ☐ Não, não vejo necessidade
- ☐ Nunca pensei nisso

**16. Quais aspectos da sua vida ou comportamento você gostaria de mudar ou melhorar?**

Resposta aberta

**17. Como você acha que a reflexão sobre suas ações pode influenciar o ambiente da sala de aula?**

Resposta aberta

**18. Existe algo que você gostaria de aprender ou discutir mais na escola para entender melhor o impacto das suas ações?**

Resposta aberta

## **APÊNDICE B – PESQUISA COM OS PROFESSORES (INICIAL)**

### *SEÇÃO 1: INFORMAÇÕES GERAIS*

#### **1. Qual é a sua área de ensino? (Marque todas as que se aplicam)**

- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Matemática
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Filosofia
- ☐ Sociologia
- ☐ Biologia
- ☐ Química
- ☐ Física
- ☐ Arte
- ☐ Outras (especificar): \_\_\_\_\_

#### **2. Quantos anos de experiência você tem no ensino?**

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1-5 anos
- ☐ 6-10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

#### **3. Qual é a sua percepção geral sobre o comportamento dos alunos da turma em questão?**

- ☐ Muito positivo
- ☐ Positivo
- ☐ Neutro
- ☐ Negativo
- ☐ Muito negativo

### *SEÇÃO 2: REFLEXÃO SOBRE AS AÇÕES DOS ESTUDANTES*

#### **4. Com que frequência você percebe que os alunos refletem criticamente sobre as consequências de suas ações?**

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

#### **5. Quando um aluno comete um erro, qual é a reação mais comum que você observa?**

- ☐ Eles reconhecem e corrigem o erro
- ☐ Eles reconhecem o erro, mas não corrigem
- ☐ Eles negam ou ignoram o erro
- ☐ Outra (Descreva): \_\_\_\_\_

#### **6. Você acredita que os alunos entendem o impacto que suas ações têm sobre os colegas?**

- ☐ Sim, na maioria das vezes
- ☐ Às vezes, mas ainda precisam de orientação

- ☐ Raramente
- ☐ Não

**7. Em sua opinião, o quanto os alunos estão dispostos a mudar seus comportamentos após uma reflexão?**

- ☐ Muito dispostos
- ☐ Dispostos
- ☐ Pouco dispostos
- ☐ Não estão dispostos

**8. Você já presenciou comportamentos racistas ou preconceituosos nesta turma?**

- ☐ Sim, frequentemente
- ☐ Sim, algumas vezes
- ☐ Não, nunca percebi
- ☐ Não sei opinar

**9. Se sim, como você respondeu a essas situações?**

- ☐ Confrontei o comportamento diretamente
- ☐ Conversei com os envolvidos individualmente
- ☐ Reportei para a administração da escola
- ☐ Outra abordagem (Descreva): \_\_\_\_\_

**10. Você acha que os alunos têm consciência da gravidade de comportamentos preconceituosos, como o racismo?**

- ☐ Sim, eles têm uma boa compreensão
- ☐ Sim, mas precisam de mais esclarecimento
- ☐ Não, muitos ainda não entendem a seriedade
- ☐ Não sei opinar

**SEÇÃO 3: CULTURA DE REFLEXÃO NA ESCOLA**

**11. Na sua opinião, como a escola pode melhorar a promoção de uma cultura de reflexão crítica e ética entre os alunos?**

- ☐ Aumentar as discussões em sala sobre temas sociais
- ☐ Implementar mais projetos interdisciplinares
- ☐ Oferecer formações específicas para os professores
- ☐ Envolver mais a comunidade escolar
- ☐ Outras sugestões (Descreva): \_\_\_\_\_

**12. Você acredita que as rodas de conversa e as leituras coletivas realizadas na turma contribuem para a reflexão ética dos alunos?**

- ☐ Sim, significativamente
- ☐ Sim, mas ainda pode ser melhorado
- ☐ Pouco
- ☐ Não vejo impacto

**13. Você gostaria de sugerir algum tema ou abordagem para futuros projetos que possam promover a reflexão ética entre os alunos?**

Resposta aberta

## **APÊNDICE C – PESQUISA COM OS ESTUDANTES (FINAL)**

### ***SEÇÃO 1: INFORMAÇÕES GERAIS***

#### **1. Qual é a sua idade?**

Resposta aberta

#### **2. Você se considera: (opcional)**

- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ☐ Pardo(a)
- ☐ Indígena
- ☐ Asiático(a)
- ☐ Prefiro não responder

### ***SEÇÃO 2: QUESTÕES DE AUTOPERCEPÇÃO***

#### **3. Com que frequência você reflete sobre as consequências das suas ações?**

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

#### **4. Após a intervenção, você acha que sua capacidade de reconhecer quando cometeu um erro mudou?**

- ☐ Sim, agora percebo mais facilmente
- ☐ Sim, mas ainda tenho dificuldades
- ☐ Não, continua igual
- ☐ Não sei responder

#### **5. Quando você percebe que cometeu um erro, o que costuma fazer?**

- ☐ Peço desculpas e tento consertar
- ☐ Fico preocupado, mas não sei como agir
- ☐ Ignoro e sigo em frente
- ☐ Não costumo perceber quando erro

#### **6. Você costuma pensar em como suas palavras ou ações podem afetar outras pessoas antes de agir?**

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

### ***SEÇÃO 3: QUESTÕES DE PERCEPÇÃO DE CONVIVÊNCIA***

#### **7. Quando você vê alguém sendo tratado de maneira injusta, o que você costuma fazer?**

- ☐ Intervenho para ajudar
- ☐ Converso com a pessoa depois
- ☐ Informo a um professor ou adulto
- ☐ Não faço nada

**8. Você percebeu alguma mudança na forma como você e seus colegas lidam com situações de conflito após a intervenção?**

- ☐ Sim, agora tentamos resolver pacificamente
- ☐ Sim, mas ainda há dificuldades
- ☐ Não, continua igual
- ☐ Não sei responder

**9. Em situações de conflito na sala de aula, você costuma:**

- ☐ Tentar mediar e resolver pacificamente
- ☐ Defender seu ponto de vista, mesmo que cause conflito
- ☐ Evitar o conflito, mesmo se achar que está certo
- ☐ Não se envolver

**10. Você consegue perceber atitudes de preconceito (como racismo, machismo, homofobia) entre seus colegas e que, anteriormente, não percebia?**

- ☐ Sim, frequentemente
- ☐ Sim, algumas vezes
- ☐ Não, nunca percebi
- ☐ Não sei responder

**11. Se sim, o que você fez em relação a isso?**

- ☐ Conversei com os envolvidos
- ☐ Falei com um professor ou adulto
- ☐ Não fiz nada
- ☐ Outra atitude (Descreva)

#### ***SEÇÃO 4: PERCEPÇÃO SOBRE PRECONCEITOS***

**12. Você acredita que o preconceito é um problema na nossa sociedade?**

- ☐ Sim, muito sério
- ☐ Sim, mas está melhorando
- ☐ Não, não vejo como um problema
- ☐ Não sei opinar

**13. Você já foi vítima de preconceito (como racismo, machismo, homofobia)?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não responder

**14. Se sim, como você reagiu a essa situação?**

- ☐ Confrontei a pessoa que me atacou
- ☐ Falei com um adulto ou professor
- ☐ Fiquei calado(a) e não reagi
- ☐ Outra atitude (Descreva)

**15. Você acha que as ações que comete, intencionais ou não, podem contribuir para o racismo ou outros tipos de preconceito?**

- ☐ Sim, e tento evitar isso
- ☐ Sim, mas não sei como evitar
- ☐ Não, não acredito que minhas ações contribuam para isso
- ☐ Nunca pensei sobre isso

*SEÇÃO 5: REFLEXÃO FINAL*

**16. Como você descreveria o impacto que suas ações têm sobre outras pessoas?**

- ☐ Muito positivo
- ☐ Positivo, na maioria das vezes
- ☐ Neutro
- ☐ Negativo, às vezes
- ☐ Não sei

**17. Você acha que refletir mais sobre suas ações melhorou suas relações com os outros?**

- ☐ Sim, com certeza
- ☐ Talvez, depende da situação
- ☐ Não, não vejo necessidade
- ☐ Nunca pensei nisso

**18. O que você aprendeu durante as aulas que mais impactou o seu comportamento?**

Resposta aberta

**19. Como você acha que o que aprendeu no projeto pode influenciar o ambiente da sala de aula a longo prazo?**

Resposta aberta

**20. Existe algo que você gostaria de aprender ou discutir mais na escola para continuar a entender o impacto das suas ações?**

Resposta aberta

## **APÊNDICE D – PESQUISA COM OS PROFESSORES (FINAL)**

### *SEÇÃO 1: INFORMAÇÕES GERAIS*

#### **1. Qual é a sua área de ensino? (Marque todas as que se aplicam)**

- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Matemática
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Filosofia
- ☐ Sociologia
- ☐ Biologia
- ☐ Química
- ☐ Física
- ☐ Arte
- ☐ Outras (especificar): \_\_\_\_\_

#### **2. Quantos anos de experiência você tem no ensino?**

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1-5 anos
- ☐ 6-10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

#### **3. Como você avaliaria a mudança no comportamento dos alunos após a intervenção?**

- ☐ Melhorou significativamente
- ☐ Melhorou moderadamente
- ☐ Pouca mudança
- ☐ Nenhuma mudança

### *SEÇÃO 2: REFLEXÃO SOBRE AS AÇÕES DOS ESTUDANTES*

#### **4. Você percebeu uma mudança na capacidade dos alunos de refletirem sobre as consequências de suas ações?**

- ☐ Sim, refletem mais frequentemente
- ☐ Sim, mas ainda têm dificuldades
- ☐ Não, continuam com a mesma dificuldade
- ☐ Não sei responder

#### **5. Você notou alguma alteração na forma como os alunos lidam com seus erros?**

- ☐ Sim, agora assumem e corrigem mais facilmente
- ☐ Sim, mas ainda têm dificuldades em admitir erros
- ☐ Não, continuam evitando admitir erros
- ☐ Não sei responder

#### **6. Como você descreveria a disposição dos alunos em mudar seus comportamentos após a reflexão?**

- ☐ Muito dispostos
- ☐ Dispostos

- ☐ Pouco dispostos
- ☐ Não estão dispostos

**7. Houve alguma mudança na maneira como os alunos lidam com situações de preconceito (racismo, machismo, homofobia) após a intervenção?**

- ☐ Sim, agora estão mais conscientes e intervêm
- ☐ Sim, mas ainda hesitam em intervir
- ☐ Não, não houve mudança significativa
- ☐ Não sei responder

*SEÇÃO 3: CULTURA DE REFLEXÃO NA ESCOLA*

**8. Como você avaliaria a mudança na forma como os alunos lidam com conflitos após a intervenção?**

- ☐ Agora tentam resolver pacificamente
- ☐ Ainda há muitos conflitos
- ☐ Não houve mudança perceptível
- ☐ Não sei responder

**9. Como você avalia a eficácia do projeto na promoção de uma cultura de reflexão crítica e ética?**

- ☐ Muito eficaz
- ☐ Eficaz
- ☐ Pouco eficaz
- ☐ Ineficaz

**10. Quais aspectos do comportamento dos alunos você observou mais mudanças?**

Resposta aberta

**11. Quais são os aspectos que ainda precisam ser melhorados?**

Resposta aberta

**12. Você recomendaria a continuação de projetos como este na escola?**

- ☐ Sim, com certeza
- ☐ Sim, mas com ajustes
- ☐ Não, não vejo necessidade
- ☐ Não sei opinar

**13. Você tem alguma sugestão para futuras intervenções que poderiam melhorar ainda mais a reflexão crítica entre os alunos?**

Resposta aberta



## APÊNDICE E – PLANOS DE AULA

Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 01	
<b>Componente:</b> Projeto de Vida	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 2 aulas
<b>Habilidade:</b> (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.		

Tema	
O que é violência? Uma introdução ao pensamento de Hannah Arendt.	
Objetivos	
1. Compreender a definição de violência segundo Hannah Arendt. / 2. Distinguir os conceitos de poder e violência e suas implicações no ambiente social e escolar. / 3. Refletir sobre situações concretas de violência no cotidiano e suas relações com o poder.	
Material necessário	
1. Trecho impresso de <i>Sobre a Violência</i> (p. 55-57, 66) / 2. Quadro branco e marcador para anotações. / 3. Caderno ou folhas para anotações individuais.	
Avaliação (elemento chave e instrumento)	
Por escrito e individualmente, os estudantes deverão responder à seguinte questão: “Como Arendt diferencia poder e violência? Cite um exemplo de violência que reflete a ausência de poder.	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento crítico; Leitura oral; Escrita criativa.	
Desenvolvimento	
10min	Organização da sala em semicírculo. Anotar no quadro o tema e os objetivos da aula.
15min	Apresentação breve de Hannah Arendt e do contexto de sua obra <i>Sobre a Violência</i> . Explicar que o livro analisa a violência como um fenômeno distinto do poder, destacando sua incapacidade de criar autoridade legítima.
10min	“Como vocês definem violência? Onde ela está presente no cotidiano de vocês?” Registre as respostas no quadro para construir um panorama inicial (palavras-chave)
35min	Leitura coletiva e análise do texto <b>Provocações:</b> <i>O que Arendt quer dizer ao afirmar que a violência conduz à desaparecimento do poder?</i> <i>Vocês conseguem pensar em exemplos históricos ou cotidianos que refletem isso?</i>
20min	<b>Atividade em grupo:</b> Divida os alunos em trios e peça que discutam: Identifiquem um exemplo concreto de violência na escola, sociedade ou mídia. Relacionem esse exemplo ao conceito de poder e violência de Arendt. Cada grupo compartilha suas reflexões em 2-3 minutos com a turma.
10min	Avaliação – registro no caderno Chamada
Referencial Teórico	
ARENDT, Hannah. <b>Sobre a violência</b> . Tradução André Duarte. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.	

Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 01	
<b>Componente:</b> Filosofia	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 1 aulas
<b>Habilidade:</b> (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.		

Tema	
Poder e violência: distinções fundamentais e seus impactos na sociedade.	
Objetivos	
1. Aprofundar a distinção entre poder e violência na perspectiva de Hannah Arendt. / 2. Discutir como a violência substitui o poder em contextos de fragilidade política e social. / 3. Refletir sobre exemplos concretos que demonstrem a substituição do poder pela violência no cotidiano.	
Material necessário	
1. Trecho impresso de <i>Sobre a Violência</i> (p. 55-57, 66 – lido na aula anterior) / 2. Quadro branco e marcador para anotações. / 3. Caderno ou folhas para anotações individuais.	
Avaliação (elemento chave e instrumento)	
Os alunos deverão, ao final da aula, produzir um breve texto reflexivo respondendo: “Por que, segundo Hannah Arendt, a violência não pode criar poder? Cite um exemplo histórico ou social que explique essa relação.”	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento reflexivo e contextualização social; Produção escrita argumentativa.	
Desenvolvimento	
10min	Organização da sala em semicírculo. Anotar no quadro o tema e os objetivos da aula.
15min	Pergunta inicial: Vocês conseguem imaginar uma sociedade que se sustenta apenas com violência? Como seria o dia a dia em um lugar assim?
20min	Atividade no caderno (reflexão)
5min	Chamada
Referencial Teórico	
ARENDT, Hannah. <b>Sobre a violência</b> . Tradução André Duarte. 15. ed ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.	

Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 02	
<b>Componente:</b> Projeto de Vida	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 2 aulas
<b>Habilidade:</b> (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.		

Tema	
Autoridade, violência e poder	
Objetivos	
1. Distinguir o conceito de autoridade em Arendt e suas diferenças em relação ao poder e à violência. / 2. Refletir sobre como a ausência de autoridade pode gerar a substituição pelo uso da violência no ambiente escolar. / 3. Relacionar os conceitos filosóficos a situações concretas vivenciadas pelos estudantes.	
Material necessário	
Trecho impresso de <i>Sobre a Violência</i> (p. 55-57, 66 – lido nas aulas anteriores) / 2. Trecho impresso de <i>Entre o passado e o futuro</i> (p. 129-130). / 3. Quadro branco e marcador para anotações. / 4. Caderno ou folhas para anotações individuais.	
Avaliação (elemento chave e instrumento)	
Os alunos deverão responder a duas questões reflexivas ao final das duas aulas: Como Hannah Arendt define autoridade, e por que ela é importante em um ambiente como a escola? Dê um exemplo de como a ausência de autoridade pode levar à violência. Como isso poderia ser evitado?	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento crítico e reflexivo; Aplicação prática de conceitos filosóficos; Produção escrita e argumentativa.	
Desenvolvimento	
10min	Organização da sala em semicírculo. Anotar no quadro o tema e os objetivos da aula.
15min	Contextualizar o conceito de autoridade na obra de Arendt, destacando como ela a diferencia de poder e violência. “Para Arendt, a autoridade é baseada no respeito e na legitimidade. Vocês conseguem pensar em exemplos de autoridade em suas vidas?”
15 min	Debate guiado: Qual é a relação entre autoridade e tradição? Por que a ausência de autoridade pode levar à violência? Como isso se aplica à escola?
25min	Atividade prática: Proponham uma situação imaginária em que a autoridade seja exercida de forma legítima, sem violência. Os alunos precisam pensar em como essa situação aconteceria e quais os efeitos que poderiam ter (possivelmente também poderão aparecer problemas dessa proposta. Deixar que os grupos reflitam). Apresentem suas ideias em uma simulação breve (2-3 minutos por grupo).
20min	Reflexão individual escrita: “Como Hannah Arendt define autoridade, e por que ela é importante em um ambiente como a escola? Dê um exemplo de como a ausência de autoridade pode levar à violência. Como isso poderia ser evitado?”
5min	<b>Chamada</b>
Referencial Teórico	
ARENDT, Hannah. <b>Entre o passado e o futuro</b> . 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. ARENDT, Hannah. <b>Sobre a violência</b> . Tradução André Duarte. 15. ed ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.	

Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 02	
<b>Componente:</b> Filosofia	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 1 aulas
<b>Habilidade:</b> (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.		

Tema	
Autoridade, violência e poder – Aula 2	
Objetivos	
Identificar e compreender as diferenças entre trabalho, obra e ação, segundo Hannah Arendt. Refletir sobre como essas dimensões se relacionam com a vida cotidiana e as práticas sociais. Discutir as consequências de uma sociedade focada exclusivamente no trabalho e seus impactos na educação e na política.	
Material necessário	
Trecho impresso de <i>Sobre a Violência</i> (p. 55-57, 66 – lido nas aulas anteriores) / 2. Trecho impresso de <i>Entre o passado e o futuro</i> (p. 129-130). / 3. Caderno ou folhas para anotações individuais.	
Avaliação (elemento chave e instrumento)	
Os alunos deverão responder a duas questões reflexivas ao final das duas aulas: Como Hannah Arendt define autoridade, e por que ela é importante em um ambiente como a escola? Dê um exemplo de como a ausência de autoridade pode levar à violência. Como isso poderia ser evitado?	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento crítico e reflexivo; Aplicação prática de conceitos filosóficos; Produção escrita e argumentativa.	
Desenvolvimento	
10min	Saída para o gramado do pátio.
5min	Retomar discussões da aula anterior
20 min	Roda de conversa: Pergunta de provocação: Vocês conseguem pensar em um momento em que a autoridade foi substituída pela violência na escola ou na sociedade? Como essa situação poderia ter sido revertida?
10min	Registro no caderno dos elementos abordados na aula
5min	Chamada
Referencial Teórico	
ARENDT, Hannah. <b>Entre o passado e o futuro</b> . 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. ARENDT, Hannah. <b>Sobre a violência</b> . Tradução André Duarte. 15. ed ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.	

Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 03	
<b>Componente:</b> Projeto de Vida	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 2 aulas
<b>Habilidade:</b> (EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.		

Tema	
Trabalho, obra e ação: compreendendo as dimensões da vida ativa em Hannah Arendt.	
Objetivos	
Identificar e compreender as diferenças entre trabalho, obra e ação, segundo Hannah Arendt. Refletir sobre como essas dimensões se manifestam na sociedade contemporânea e no ambiente escolar. Discutir as consequências de uma sociedade focada exclusivamente no trabalho e suas implicações para a educação e a política.	
Material necessário	
1. Trecho impresso de <i>A condição humana</i> (p. 9 - 11) / 2. Quadro branco e marcador para anotações. / 3. Caderno ou folhas para anotações individuais.	
Avaliação (elemento chave e instrumento)	
Exposição oral dos desenvolvimentos de cada grupo	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento crítico; Leitura oral; escrita criativa.	
Desenvolvimento	
10min	Organizar a sala em formato de semicírculo para facilitar a troca de ideias. Anotar no quadro o tema e os objetivos da aula.
15min	Pergunta norteadora: Qual das atividades humanas vocês acham que ocupa mais o nosso tempo: sobreviver, criar algo duradouro ou nos relacionarmos com os outros? Por quê?
25min	Leitura coletiva do trecho “A condição humana”.
15min	Roda de Conversa guiada: Por que Arendt diferencia trabalho, obra e ação? Qual das três atividades vocês acham que ocupa mais espaço na sociedade atual? Vocês percebem essas dimensões no cotidiano escolar?
30min	Tarefa em grupo: Dividir grupos de 3 ou 4 pessoas. - Cada grupo deve identificar exemplos concretos de trabalho, obra e ação no ambiente escolar ou em suas vidas pessoais. - Relacionar os exemplos encontrados às consequências de priorizar apenas uma das dimensões (ex.: “O que acontece se uma escola se focar apenas no trabalho, sem espaço para obra e ação?”). - Registrar as ideias no caderno.
5min	Chamada
Referencial Teórico	
ARENDT, Hannah. <i>A Condição Humana</i> . São Paulo: Forense Universitária, 2010.	

Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 03	
<b>Componente:</b> Filosofia	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 1 aula
<b>Habilidade:</b> (EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.		

Tema	
Trabalho, obra e ação: compreendendo as dimensões da vida ativa em Hannah Arendt – aula 2	
Objetivos	
Identificar e compreender as diferenças entre trabalho, obra e ação, segundo Hannah Arendt. Refletir sobre como essas dimensões se manifestam na sociedade contemporânea e no ambiente escolar. Discutir as consequências de uma sociedade focada exclusivamente no trabalho e suas implicações para a educação e a política.	
Material necessário	
1. Trecho impresso de <i>A condição humana</i> (p. 9 - 11) / 2. Caderno ou folhas para anotações individuais.	
Avaliação (elemento chave e instrumento)	
Avaliação atitudinal	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento crítico; Leitura oral; capacidade de argumentação oral.	
Desenvolvimento	
10min	Saída para o gramado do pátio.
5min	Retomar discussões da aula anterior
20min	Roda de conversa: Pergunta de provocação: Trabalho, obra e ação são atividades essenciais, mas a ação nos conecta à pluralidade e ao espaço político, que muitas vezes são negligenciados em favor do trabalho. Como podemos equilibrar essas dimensões na escola e na sociedade? Qual dessas dimensões você considera mais importante para uma vida plena e por quê? Você acredita que a sociedade preza mais qual das dimensões na atualidade?
10min	Registro no caderno dos elementos abordados na aula
5min	Chamada
Referencial Teórico	
ARENDT, Hannah. <i>A Condição Humana</i> . São Paulo: Forense Universitária, 2010.	

Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 04	
<b>Componente:</b> Projeto de Vida	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 2 aulas
<b>Habilidade:</b> (EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.		

Tema	
Educação tecnicista e a redução do pensamento crítico: desafios para a formação humana	
Objetivos	
Compreender a crítica de Hannah Arendt à educação tecnicista e sua relação com a ideia de “ <i>animal laborans</i> ”. Refletir sobre como a educação tecnicista afeta a formação ética e política dos jovens. Discutir alternativas para uma educação que promova o pensamento crítico e a ação responsável.	
Material necessário	
1. Trecho impresso de <i>A condição humana</i> (p. 397 - 403) / 2. Quadro branco e marcador para anotações. / 3. Caderno ou folhas para anotações individuais.	
Avaliação (elemento chave e instrumento)	
Avaliação atitudinal	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento crítico e reflexivo. / Interpretação e aplicação de conceitos filosóficos. / Discussão ética e social.	
Desenvolvimento	
10min	Organizar a sala em formato de semicírculo para facilitar a troca de ideias. Anotar no quadro o tema e os objetivos da aula.
20min	Pergunta norteadora: A escola deve preparar apenas para o mercado de trabalho? Qual seria o papel mais importante da educação? Vocês acreditam que o que estudaram até agora preparou vocês mais para o mercado de trabalho ou mais para a vida em sociedade? Acreditam ser possível um equilíbrio? Como?
20min	Aula expositiva sobre o conceito de “ <i>Animal Laborans</i> ” de Hannah Arendt e sua relação com a educação tecnicista.
40min	Leitura coletiva: Questões de provocação durante a leitura: Arendt diz que, com o triunfo do <i>animal laborans</i> , a ação e a pluralidade são reduzidas. Vocês percebem isso em nosso dia a dia? Qual é o impacto de uma sociedade que valorize apenas o trabalho? Como a escola poderia combater a lógica do <i>animal laborans</i> ? O que torna a esfera pública tão importante e por que a sua perda seria prejudicial? Como a ação coletiva pode transformar a sociedade? Como a busca incessante apenas pelo conforto pode limitar o pensamento crítico? Como a ideia de progresso material pode desviar o pensamento para questões éticas?
5min	Anotações de ideias levantadas na aula
5min	Chamada
Referencial Teórico	
ARENDT, Hannah. <i>A Condição Humana</i> . São Paulo: Forense Universitária, 2010.	

Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 04	
<b>Componente:</b> Filosofia	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 1 aula
<b>Habilidade:</b> (EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.		

Tema	
Educação tecnicista e a redução do pensamento crítico: desafios para a formação humana – aula 2	
Objetivos	
Compreender a crítica de Hannah Arendt à educação tecnicista e sua relação com a ideia de “ <i>animal laborans</i> ”. Refletir sobre como a educação tecnicista afeta a formação ética e política dos jovens. Discutir alternativas para uma educação que promova o pensamento crítico e a ação responsável.	
Material necessário	
1. Trecho impresso de <i>Fazer nada, de Rubem Alves</i> / 2. Caderno ou folhas para anotações individuais.	
Avaliação ( <i>elemento chave e instrumento</i> )	
Avaliação atitudinal	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento crítico; Leitura oral; capacidade de argumentação oral.	
Desenvolvimento	
10min	Saída para o gramado do pátio.
15min	Leitura do texto “Fazer nada”.
20min	Roda de conversa: Pergunta de provocação: Como podemos relacionar a ideia de “fazer nada” com a sociedade atual, que valoriza tanto a produtividade? Vocês concordam que o “trabalho furioso”, mencionado por Nietzsche, reflete o nosso cotidiano? Por quê? Vocês conseguem identificar momentos em que viveram mais para cumprir expectativas externas do que para atender aos seus próprios desejos? O texto fala da ansiedade como um vazio deixado pelo esquecimento do desejo. Vocês concordam que a sociedade atual vive um excesso de ansiedade por causa disso? Como podemos resgatar o contato com nossos próprios desejos?
5min	Chamada
Referencial Teórico	
ALVES, Rubens. <b>O retorno e terno</b> . Campinas: Papirus Editora, 2013. ARENDT, Hannah. <i>A Condição Humana</i> . São Paulo: Forense Universitária, 2010.	



Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 05	
<b>Componente:</b> Projeto de Vida	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 2 aulas
<b>Habilidade:</b> (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.		

Tema	
Violência estrutural: identificando desigualdades e opressões sociais	
Objetivos	
Compreender o conceito de violência estrutural e sua diferença em relação à violência direta. Identificar exemplos concretos de violência estrutural no cotidiano. Refletir sobre formas de combater a violência estrutural no ambiente escolar e na sociedade.	
Material necessário	
1. Leitura prévia da obra “O perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie (26 páginas) / 2. Quadro branco e marcador para anotações. / 3. Caderno ou folhas para anotações individuais.	
Avaliação ( <i>elemento chave e instrumento</i> )	
Exposição oral dos desenvolvimentos de cada grupo	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento crítico e reflexivo. / Interpretação e aplicação de conceitos filosóficos. / Discussão ética e social.	
Desenvolvimento	
10min	Organizar a sala em formato de semicírculo para facilitar a troca de ideias. Anotar no quadro o tema e os objetivos da aula.
20min	Pergunta norteadora: Vocês já ouviram uma única história sobre um lugar, uma pessoa ou um grupo? Como essa narrativa influenciou a forma como vocês enxergam essas pessoas ou lugares? Caso haja poucas interações, provocar com: - A visão simplista da África como um continente de pobreza e catástrofes. - Estereótipos sobre diferentes regiões do Brasil (ex.: o Nordeste ser associado apenas à seca).
20min	Discussão guiada: Por que Chimamanda relaciona a história única ao poder? Como as histórias únicas podem impactar nossas relações interpessoais? Vocês conseguem pensar em exemplos de narrativas únicas que já ouviram sobre grupos sociais ou lugares?
40min	Atividade prática em grupo: Dividir a turma em grupos de 4 alunos e proponha: - Escolher um exemplo de “história única” sobre um grupo ou lugar. - Identificar como essa história afeta a percepção das pessoas sobre o grupo ou lugar escolhido. - Discutir como seria possível desconstruir essa narrativa única e promover histórias diversas. Cada grupo apresenta suas reflexões em 3-5 minutos.
5min	Anotações de ideias levantadas na aula
5min	Chamada
Referencial Teórico	
ADICHIE, Chimamanda Ngozi. <b>O perigo de uma história única</b> . Tradução Julia Romeu. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2021.	

Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 05	
<b>Componente:</b> Filosofia	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 1 aula
<b>Habilidade:</b> (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.		

Tema	
Racismo como forma de violência estrutural e simbólica: uma análise crítica.	
Objetivos	
Compreender o racismo como uma forma de violência estrutural e institucional. Refletir sobre como o racismo afeta a vida das pessoas e a sociedade. Discutir formas de combater o racismo no ambiente escolar e social.	
Material necessário	
1. Leitura prévia do Prefácio de Florestan Fernandes à obra “O genocídio do negro brasileiro” / 2. Caderno ou folhas para anotações individuais.	
Avaliação (elemento chave e instrumento)	
Avaliação atitudinal	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento crítico; Leitura oral; capacidade de argumentação oral.	
Desenvolvimento	
10min	Organizar a sala em formato de semicírculo para facilitar a troca de ideias. Anotar no quadro o tema e os objetivos da aula.
5min	Engajamento e proposta inicial: Vocês já presenciaram ou ouviram falar de situações de racismo? Como essas situações afetam as pessoas envolvidas?
15min	Exposição do professor: <b>Racismo estrutural:</b> Práticas e políticas enraizadas em sistemas que perpetuam desigualdades raciais. Exemplo: desigualdades no acesso à educação, saúde e mercado de trabalho. <b>Racismo institucional:</b> Discriminação e exclusão racial presentes em organizações e instituições, de forma consciente ou inconsciente. Exemplo: abordagens policiais seletivas ou falta de representatividade em cargos de liderança. <i>Destaque a interconexão entre racismo estrutural e institucional e como ambos reforçam desigualdades.</i>
20min	Atividade em grupos: Turma dividida em 4 grupos. - Identifiquem exemplos de racismo estrutural ou institucional em áreas como saúde, educação ou segurança pública. - Discutam como esses exemplos afetam a vida das pessoas e a sociedade como um todo. - Proponham formas concretas de combater o racismo estrutural e institucional no ambiente escolar. Apresentação: Cada grupo compartilha suas reflexões em 2 minutos.
5min	Chamada
Referencial Teórico	
NASCIMENTO, Abdias do. <b>O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.</b> Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978: [s.n.]. 184 p	

Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 06	
<b>Componente:</b> Projeto de Vida	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 2 aulas
<b>Habilidade:</b> (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.		

Tema	
Bullying e violência nas relações interpessoais: refletindo sobre o ambiente escolar	
Objetivos	
Compreender o bullying como um fenômeno cultural e suas conexões com discursos de poder, como patriarcado, individualismo e adultismo. Identificar como o bullying afeta os envolvidos (vítima, agressor e comunidade escolar). Discutir estratégias práticas e culturais para prevenir e combater o bullying no ambiente escolar.	
Material necessário	
1. Primeiro capítulo do livro <i>Bullying e Desrespeito: Como Acabar com Essa Cultura na Escola</i> / 2. Quadro branco e marcador para anotações. / 3. Caderno ou folhas para anotações individuais.	
Avaliação (elemento chave e instrumento)	
Exposição oral dos desenvolvimentos de cada grupo	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento crítico e reflexivo. / Interpretação e aplicação de conceitos filosóficos. / Discussão ética e social.	
Desenvolvimento	
10min	Organizar a sala em formato de semicírculo para facilitar a troca de ideias. Anotar no quadro o tema e os objetivos da aula.
10min	Pergunta norteadora: Vocês acreditam que o bullying é apenas uma questão individual ou que existem fatores culturais que o incentivam?
30min	Leitura coletiva: Capítulo 1 do livro “Bullying e Desrespeito” Provocações: Como o patriarcado, o individualismo e o capitalismo influenciam comportamentos de bullying? Vocês conseguem identificar esses discursos no ambiente escolar?
40min	Trabalho em grupo: Divisão da turma em grupos de 3 ou 4 pessoas. - Identifiquem exemplos de bullying observados no ambiente escolar. - Relacionem esses exemplos aos discursos culturais abordados no texto (ex.: patriarcado, individualismo). - Crie um <i>slogan</i> de combate ao bullying na escola. Apresentação: Cada grupo terá 5 minutos para compartilhar suas reflexões e apresentar o <i>slogan</i> criado.
5min	Anotações de ideias levantadas na aula
5min	Chamada
Referencial Teórico	
BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. <i>Bullying e Desrespeito: Como Acabar com Essa Cultura na Escola</i> . São Paulo: Artmed, 2007	

Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 06	
<b>Componente:</b> Filosofia	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 1 aula
<b>Habilidade:</b> (EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.		

Tema	
A teia de relações humanas: entendendo a pluralidade e o espaço público	
Objetivos	
Compreender a pluralidade como um elemento central da convivência humana, segundo Hannah Arendt. Refletir sobre o espaço público como um local de diálogo e ação coletiva. Discutir como a pluralidade pode ser praticada e valorizada no ambiente escolar.	
Material necessário	
1. Leitura prévia do capítulo “O domínio público: o comum” da obra A condição Humana, de Hannah Arendt (p. 61 – 71) / 2. Caderno ou folhas para anotações individuais.	
Avaliação (elemento chave e instrumento)	
Por escrito e individualmente, os estudantes deverão responder à seguinte questão: “Como você acredita que a pluralidade pode transformar as relações humanas no espaço público e na escola?”	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento crítico; Leitura oral; capacidade de argumentação oral.	
Desenvolvimento	
10min	Organizar a sala em formato de semicírculo para facilitar a troca de ideias. Anotar no quadro o tema e os objetivos da aula.
15min	Discussão guiada: - O que Arendt quer dizer com “espaço público como espaço de pluralidade”? - Vocês conseguem identificar exemplos do domínio público no dia a dia?
30min	Atividade prática em grupo: Divisão em grupos: Divida a turma em grupos de 4 alunos. Cada grupo deve discutir e responder: - Identifiquem exemplos de espaços públicos onde a pluralidade é respeitada. - Reflitam sobre como a ausência do domínio público afeta a convivência em sociedade. - Proponham ideias para fortalecer o domínio público no ambiente escolar. Apresentação: Cada grupo terá 3 minutos para compartilhar suas reflexões.
5min	Chamada
Referencial Teórico	
ARENDT, Hannah. <i>A Condição Humana</i> . São Paulo: Forense Universitária, 2010.	

Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 07	
<b>Componente:</b> Projeto de Vida	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 2 aulas
<b>Habilidade:</b> (EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.		

Tema	
Pensar a ação: como o pensamento crítico pode combater a violência - Aula	
Objetivos	
Compreender o conceito de dois-em-um na filosofia de Hannah Arendt. Refletir sobre como o pensamento crítico pode prevenir ações impensadas ou violentas. Discutir o papel do diálogo interno para a construção de escolhas éticas e responsáveis.	
Material necessário	
1. Trecho do capítulo “O dois-em-um” da obra A vida do Espírito, de Hannah Arendt (p. 233 – 240) / 2. Quadro branco e marcador para anotações. / 3. Caderno ou folhas para anotações individuais.	
Avaliação (elemento chave e instrumento)	
Exposição oral dos desenvolvimentos de cada grupo	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento crítico e reflexivo. / Interpretação e aplicação de conceitos filosóficos. / Discussão ética e social.	
Desenvolvimento	
10min	Organizar a sala em formato de semicírculo para facilitar a troca de ideias. Anotar no quadro o tema e os objetivos da aula.
40min	Leitura coletiva: Trecho do capítulo “O dois-em-um” da obra A vida do Espírito, de Hannah Arendt Discussão guiada: - O que Arendt quer dizer com “estar-só, mas não é solidão”? - Como o dois-em-um socrático pode nos ajudar a refletir sobre nossas ações? - Por que o pensamento crítico é essencial para evitar o mal?
20min	Atividade prática em grupos: Divisão da turma em 4 grupos: - Cada grupo deve identificar um exemplo de uma decisão impulsiva que resultou em consequências negativas dentro do ambiente escolar. - Refletir sobre como o diálogo interno poderia ter prevenido essa situação. - Propor estratégias para desenvolver o hábito do pensamento crítico no cotidiano escolar e social.
20min	Apresentação – Cada grupo terá 5 minutos para compartilhar suas reflexões e propostas.
5min	Anotações de ideias levantadas na aula
5min	Chamada
Referencial Teórico	
ARENDT, Hannah. <b>A vida do espírito</b> . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.	

Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 07	
<b>Componente:</b> Filosofia	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 1 aula
<b>Habilidade:</b> (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.		

Tema	
Pensar a ação: como o pensamento crítico pode combater a violência – Aula 2	
Objetivos	
Compreender o diálogo interno como a base do pensamento e da consciência moral. Refletir sobre o dois-em-um socrático e sua relação com o conceito de não-contradição e harmonia interna. Discutir como a consciência moral e o juízo são expressões do pensamento no mundo prático.	
Material necessário	
1. Trecho do capítulo “O dois-em-um” da obra A vida do Espírito, de Hannah Arendt (p. 240-250) / 2. Caderno ou folhas para anotações individuais.	
Avaliação (elemento chave e instrumento)	
Avaliação atitudinal	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento crítico; Leitura oral; capacidade de argumentação oral; Análise de conceitos filosóficos.	
Desenvolvimento	
10min	Saída para o gramado do pátio. Retomar discussões da aula anterior
25min	Leitura coletiva: Trecho do capítulo “O dois-em-um” da obra A vida do Espírito, de Hannah Arendt Questões norteadoras (ênfase durante a leitura): - O que podemos refletir a partir do trecho “ O pensamento, em seu sentido não-cognitivo e não-especializado, como uma necessidade natural da vida humana, como a realização da diferença dada na consciência, não é uma prerrogativa de poucos, mas uma faculdade sempre presente em todo mundo; do mesmo modo, a inabilidade de pensar não é uma imperfeição daqueles muitos a quem falta inteligência, mas uma possibilidade sempre presente para todos — incluindo aí os cientistas, os eruditos e outros especialistas em tarefas do espírito” (p. 247)? - O que Arendt quis dizer quando escreveu que “Homens que não pensam são como sonâmbulos” (p. 247)?
10min	Discussão guiada: - Análise de caso fictício: Um estudante decide trapacear em uma prova para agradar aos pais, mas sente-se mal por isso. Como o diálogo interno do dois-em-um pode ajudar esse estudante a tomar uma decisão ética?  Provocações: Analisar a situação com base no conceito de dois-em-um. Identificar como a harmonia interna pode orientar escolhas éticas. Propor formas de aplicar o dois-em-um no cotidiano.
5min	Chamada
Referencial Teórico	
ARENDT, Hannah. <b>A vida do espírito</b> . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.	

Plano de Aula		
Docente: Josimar de S. Rodrigues Junior		Semana: 08
Componente: Projeto de Vida		Turma: 3EM
Tempo: 2 aulas		
Habilidade: (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).		
Tema		
Trabalho e Educação: reflexões sobre o mundo fabril e a formação humana		
Objetivos		
Refletir sobre os limites do trabalho e da acumulação de bens à luz do conto de Tolstói. Analisar as implicações do modelo fabril na formação humana e na educação. Discutir como a educação pode oferecer alternativas ao paradigma produtivista e consumista.		
Material necessário		
1. Texto integral do conto “De quanta terra precisa o homem”, de Liev Tolstói (foco no desfecho do conto) / 2. Quadro branco e marcador para anotações. / 3. Caderno ou folhas para anotações individuais.		
Avaliação (elemento chave e instrumento)		
Exposição oral dos desenvolvimentos de cada grupo/cartaz produzido		
Habilidades intencionalmente trabalhadas		
Pensamento crítico e reflexivo. / Interpretação e aplicação de conceitos filosóficos. / Discussão ética e social.		
Desenvolvimento		
10min	Organizar a sala em formato de semicírculo para facilitar a troca de ideias.	
	Anotar no quadro o tema e os objetivos da aula.	
30min	Leitura coletiva: Trecho do capítulo “O dois-em-um” da obra A vida do Espírito, de Hannah Arendt Discussão guiada: - O que motivou Pahóm a continuar mesmo sabendo dos riscos? - Qual é a relação entre a ganância e os limites do trabalho no conto? - Como essa narrativa pode ser aplicada para refletir sobre o modelo fabril e a sociedade de consumo de acordo com o que vimos nas primeiras aulas sobre trabalho, obra e ação, sobretudo em relação ao <i>animal laborans</i> ? - Como podemos aplicar essas reflexões no contexto educacional e no cotidiano?	
	Atividade em grupo: Divida os alunos em grupos de 4-5 pessoas. Cada grupo deve discutir e responder às seguintes perguntas: - No conto, qual é a crítica feita à busca incessante por trabalho e acumulação? - Como o modelo fabril reflete essa busca? - Que alternativas a educação pode oferecer para questionar e superar esse paradigma?	
30min	Produção de cartazes: Peça que os grupos representem suas reflexões em cartazes, usando palavras-chave e desenhos que expliquem a relação entre trabalho, ganância e educação.	
	Apresentação – Cada grupo terá 5 minutos para compartilhar suas reflexões e propostas.	
20min	Anotações de ideias levantadas na aula	
5min	Chamada	
Referencial Teórico		
TOLSTOI, Liev. <b>Contos completos</b> . São Paulo: Cosac Naify, 2015.		

Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 08	
<b>Componente:</b> Filosofia	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 1 aula
<b>Habilidade:</b> (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.		

Tema	
Alternativas à violência: construindo diálogo e cooperação na prática	
Objetivos	
Compreender o papel do diálogo e da cooperação como alternativas à violência, com base na análise de Hannah Arendt. Refletir sobre os impactos destrutivos da violência na sociedade e os desafios para construir um ambiente político e social pautado no consenso e na ação conjunta. Discutir como o ambiente escolar pode ser transformado a partir do diálogo e da cooperação.	
Material necessário	
1. Prefácio de Celso Lafer para a obra <i>Sobre a Violência</i> (p. 9-13) / 2. Caderno ou folhas para anotações individuais.	
Avaliação (elemento chave e instrumento)	
Avaliação atitudinal	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento crítico; Leitura oral; capacidade de argumentação oral; Análise de conceitos filosóficos.	
Desenvolvimento	
10min	Saída para o gramado do pátio.
25min	Leitura coletiva: Prefácio de Celso Lafer para a obra <i>Sobre a Violência</i> (p. 9-13) Questões norteadoras (ênfase durante a leitura): - Qual é a relação entre poder e violência, segundo Arendt? - Por que a violência destrói o poder em vez de fortalecê-lo? - Como o diálogo e a cooperação podem criar alternativas à violência?
10min	Discussão guiada: - Análise de caso fictício: Dois estudantes entram em conflito após uma competição esportiva no ambiente escolar. Como o diálogo e a cooperação poderiam ser usados para resolver o problema?  Provocações: - Analisar as causas do conflito. - Pedir propostas de uma estratégia de diálogo que envolva ambas as partes. - Sugerir formas de cooperação que possam fortalecer o ambiente escolar e evitar novos conflitos.
5min	Chamada
Referencial Teórico	
ARENDT, Hannah. <b>Sobre a violência</b> . Tradução André Duarte. 15. ed ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.	



Plano de Aula		
Docente: Josimar de S. Rodrigues Junior		Semana: 09
Componente: Filosofia	Turma: 3EM	Tempo: 1 aulas
Habilidade: (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).		
Tema		
Repensando nossas ações: a filosofia como caminho para a mudança		
Objetivos		
Encerrar o ciclo de aulas com uma reflexão coletiva sobre o impacto das intervenções filosóficas. Avaliar como os estudantes mudaram sua forma de pensar e agir após os debates e atividades realizadas. Estimular uma atividade criativa que demonstre o aprendizado e as transformações ocorridas no grupo.		
Material necessário		
1. Cartões de papel para servirem como fichas de anotação / 2. Caixa de papelão para colocar os cartões.		
Avaliação (elemento chave e instrumento)		
Avaliação atitudinal		
Habilidades intencionalmente trabalhadas		
Pensamento crítico e reflexivo. / Interpretação e aplicação de conceitos filosóficos. / Discussão ética e social.		
Desenvolvimento		
10min	Saída para o gramado do pátio.	
15min	Roda de conversa: Provocações: Após tudo o que discutimos nas aulas ao longo da metade do trimestre anterior e esse trimestre, como você acha que mudou sua forma de pensar e agir? (deixar a palavra aberta aos estudantes)	
10min	Escrita individual: Anote na ficha de papel a resposta para a seguinte questão: Qual foi a principal mudança que você percebeu em si mesmo após esse ciclo de reflexões filosóficas? Dê exemplos práticos de como isso influenciou suas ações.  Informar que após a aula, as fichas serão descartadas a fim de manter a privacidade.	
10min	Convidar alguns voluntários para exporem o que anotaram (caso desejem)	
5min	Chamada	
Referencial Teórico		
Não se aplicou.		

Plano de Aula		
<b>Docente:</b> Josimar de S. Rodrigues Junior	<b>Semana:</b> 10	
<b>Componente:</b> Filosofia	<b>Turma:</b> 3EM	<b>Tempo:</b> 1 aulas
<b>Habilidade:</b> Não se aplica.		

Tema	
Atividade – Ensaio - Por que faço o que eu faço?	
Objetivos	
Avaliar como os estudantes mudaram sua forma de pensar e agir após os debates e atividades realizadas. Estimular uma atividade criativa que demonstre o aprendizado e as transformações ocorridas.	
Material necessário	
Folha pautada para a escrita	
Avaliação ( <i>elemento chave e instrumento</i> )	
Avaliação do conteúdo e sua relação com as temáticas desenvolvidas ao longo das aulas	
Habilidades intencionalmente trabalhadas	
Pensamento crítico e reflexivo. / Interpretação e aplicação de conceitos filosóficos. / Discussão ética e social.	
Desenvolvimento	
15min	Preparação da sala para a atividade escrita e proposição da temática do ensaio.
45min	Escrita individual do Ensaio “Por que eu faço o que eu faço?”, articulando as temáticas estudadas ao longo do trimestre tendo em vista a produção textual reflexiva.
Referencial Teórico	
Não se aplicou.	