

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ADEMAR CORDEIRO DA SILVA JUNIOR

**A CONTEXTUALIZAÇÃO DE TEMAS FILOSÓFICOS COM O COTIDIANO
ESCOLAR À LUZ DE HANNAH ARENDT:
Uma ferramenta propedêutica à filosofia para o ensino médio da EREM
Henrique Justino de Melo-PE**

Recife
2025

ADEMAR CORDEIRO DA SILVA JUNIOR

**A CONTEXTUALIZAÇÃO DE TEMAS FILOSÓFICOS COM O COTIDIANO
ESCOLAR À LUZ DE HANNAH ARENDT:
Uma ferramenta propedêutica à filosofia no ensino médio EREM Henrique
Justino de Melo-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação de Mestrado Profissional em Filosofia Prof-Filo da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Filosofia.

Linha de pesquisa: Filosofia e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Fernando José do Nascimento

Recife
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE – Biblioteca Central

Silva Junior, Ademar Cordeiro da.

A contextualização de temas filosóficos com o cotidiano escolar à luz de Hannah Arendt: uma ferramenta propedêutica à Filosofia para o Ensino Médio da EREM Henrique Justino de Melo-PE / Ademar Cordeiro da Silva Junior. - Recife -PE, 2025.

103f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Filosofia- Prof-Filo, 2025.
Orientação: Dr. Fernando José do Nascimento.

1. Hannah Arendt; 2. Ensino de Filosofia; 3. Contextualização. I. Nascimento, Fernando José do. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ADEMAR CORDEIRO DA SILVA JUNIOR

**A CONTEXTUALIZAÇÃO DE TEMAS FILOSÓFICOS COM O COTIDIANO
ESCOLAR À LUZ DE HANNAH ARENDT:
Uma ferramenta propedêutica à filosofia no ensino médio da EREM Henrique
Justino de Melo-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Filosofia Prof-Filo da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Filosofia.

Aprovado em: _____ de _____ de 2025

Prof. Dr. Fernando José do Nascimento (Orientador – UFPE)

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos - UFPE

Prof. Dr. Ricardo George de Araújo Silva - UFC

AGRADECIMENTOS

Ainda que seja um homem de pouca fé, não vejo outra explicação mais óbvia para chegar até aqui a não ser por permissão divina. É por isso que rendo glória a meu Senhor, pois Ele me concedeu força e as oportunidades necessárias para que este momento se tornasse realidade. Deus seja louvado!

Sou grato à minha família, meu alicerce e porto seguro, onde posso repousar e me desfazer do fardo das preocupações. Sem Kelly, meu amor para a vida toda, a quem devo tanto incentivo e inspiração por sua sabedoria e paciência, o caminho seria muito mais desafiador. Sem meus filhos, que tanto me ensinam sobre a vida, nada faria sentido. Sem Clara com toda sua delicadeza e criatividade espantosa e Benjamim com sua vivacidade e sabedoria que toda criança tem – a de saber resposta para tudo – minha vida seria consideravelmente tediosa e sem propósito algum.

Agradeço também aos meus pais que tanto me ensinaram valores essenciais e que me inspiram por seus exemplos de trabalho, honestidade, resiliência e amor. Muito obrigado por tudo! Agradeço também a meu tio Jorge que sempre acreditou em meu potencial e desde sempre me apoiou em meu desenvolvimento intelectual, estando sempre disposto a nos ajudar nesse processo.

Quero expressar minha gratidão aos meus educadores, em especial ao meu orientador, cuja orientação foi crucial para a conclusão desta dissertação. Ele não apenas me guiou, mas também me ensinou e corrigiu, inspirando-me a buscar conhecimento pela paixão e não apenas pela obrigação da conclusão do mestrado.

Agradeço aos meus companheiros de viagens das quartas-feiras, Gilmar Lopes, que sempre demonstrou vasto conhecimento e disposição para ajudar, e Igor Carneiro, que nos instigava ao debate sobre temas diversos e para quem, em tom de brincadeira, eu dizia que era o "ateu mais cristão que conheço". A presença deles tornou essa jornada mais leve e divertida.

Nessa caminhada não apenas adquiri conhecimento, mas, sobretudo, ganhei amigos que levarei para a vida toda. Sou imensamente grato pela presença de cada um deles durante esse tempo que compartilhamos. Um grande

presente que recebi na forma de amizade foi o professor Dr. Junot Matos — que pessoa extraordinária!

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, influenciaram meu caminho e contribuíram para a realização desta jornada. Para todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Com base em um estudo de caso realizado na EREM Henrique Justino de Melo, localizada no município de Jucati/PE, este trabalho examina o ensino da Filosofia no Ensino Médio e os obstáculos enfrentados pelos estudantes durante o processo de aprendizagem nessa disciplina. Leva-se em conta, ainda, a influência de fatores externos — sejam de natureza política ou não — que repercutem no ambiente escolar. Como proposta metodológica, busca-se aproximar o conteúdo filosófico da realidade dos discentes por meio da elaboração de textos lúdicos e contextualizados com o cotidiano. O propósito central é evidenciar que a produção e a utilização desses materiais, criados a partir de obras e reflexões filosóficas, podem servir como instrumentos eficazes para simplificar a compreensão dos conceitos abordados em sala de aula. Para a fundamentação teórica da produção desse material, optou-se pelo pensamento da filósofa Hannah Arendt, com especial atenção aos seus conceitos de ética, política e responsabilidade para com o mundo. A elaboração dos textos constitui o produto final de uma intervenção pedagógica inserida na pesquisa. Objetiva-se, com este estudo, demonstrar que a contextualização do raciocínio filosófico com o dia a dia dos discentes, mediante o uso de materiais lúdicos, contribui de forma expressiva não apenas para a assimilação dos conceitos, mas também para sua aplicação prática, especialmente no que tange à ética e à formação de valores morais. A hipótese que orienta a investigação sustenta que a dificuldade em absorver noções teóricas pode ser atenuada quando se estabelece uma ponte entre a Filosofia e a experiência concreta, favorecendo, assim, um aprendizado significativo que transcende as avaliações de caráter tradicional.

Palavras-chave: Contextualização, Cotidiano, Ensino de filosofia, Hannah Arendt, Ética, Política.

ABSTRACT

Based on a case study conducted at EREM Henrique Justino de Melo, located in the municipality of Jucati/PE, this paper examines the teaching of Philosophy in High School and the obstacles faced by students during the learning process in this subject. It also takes into account the influence of external factors—whether political or otherwise—that impact the school environment. As a methodological proposal, it seeks to bring philosophical content closer to the students' reality through the development of playful texts contextualized with their daily lives. The main purpose is to demonstrate that the production and use of these materials, created from philosophical works and reflections, can serve as effective tools to simplify the understanding of the concepts discussed in the classroom. For the theoretical foundation of this material, the philosophy of Hannah Arendt was chosen, with special attention to her concepts of ethics, politics, and responsibility toward the world. The development of the texts constitutes the final product of a pedagogical intervention embedded in the research. This study aims to demonstrate that contextualizing philosophical reasoning with the students' daily lives, through the use of playful materials, significantly contributes not only to the assimilation of concepts but also to their practical application, especially regarding ethics and the formation of moral values. The hypothesis guiding the investigation maintains that the difficulty in absorbing theoretical notions can be mitigated when a bridge is established between Philosophy and concrete experience, thereby fostering meaningful learning that transcends traditional assessments.

Keywords: Contextualization, Daily Life, Philosophy Teaching, Hannah Arendt, Ethics, Politics.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Você considera a disciplina de Filosofia importante para a sua vida?.....	74
Gráfico 2. Como você descreveria seu conhecimento prévio sobre Filosofia antes de começar o Ensino Médio?.....	75
Gráfico 3. Você sente que os temas discutidos em Filosofia estão relacionados ao seu dia a dia?.....	78
Gráfico 4. Você consegue identificar situações de seu cotidiano que possam ser analisadas filosoficamente?.....	80
Gráfico 5. Como você prefere aprender sobre Filosofia?.....	83

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FILOSOFIA NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	20
2.1 FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE A CRISE DA EDUCAÇÃO E A ESPERANÇA DE UM PENSAMENTO TRANSFORMADOR	22
2.1.1 O ensino de filosofia no ensino médio: entre mediações e a necessidade de contextualização	29
3. AUTORIDADE E EDUCAÇÃO	32
3.1 DA CRISE AO AMANHÃ: A EDUCAÇÃO COMO A PONTE ENTRE PASSADO E FUTURO.....	35
4. TEMPOS DE CRISE, TEMPOS DE MUDANÇA.....	41
4.1 ENTRE O COLAPSO E O RECOMEÇO: INFLUÊNCIA DAS GRANDES GUERRAS PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT	44
4.1.1 A quebra do cotidiano comum como influenciador do pensamento de Arendt	47
4.1.2 A experiência de vida como ferramenta filosófica na formação do ser político	52
5. COTIDIANOS E NÃO-COTIDIANOS: CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA COM A VIDA COMO ELA É.....	59
5.1 A RUPTURA COM O COTIDIANO A PARTIR DO LÚDICO	64
5.1.1 A Mediação do Professor e a Educação Dialógica.....	67
5.2 DA TEORIA À PRÁTICA: O QUANTO SE SABE DE FILOSOFIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO MÉDIO.....	68
5.2.1 Percepção sobre a Filosofia.....	69
5.2.2 Relação com o cotidiano	73
5.2.3 Aprendizagem e Metodologia	78
6. DA NECESSIDADE À INTERVENÇÃO.....	82
6.1 DO COTIDIANO AO PAPEL: A PRODUÇÃO DE TEXTOS LÚDICOS CONTEXTUALIZADOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO FILOSÓFICO	83
6.1.1 A Sociedade dos Ratos Conectados	83
6.1.2 A menina e as estrelas	87
6.1.3 Até que ponto você está disposto?.....	90

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
8. REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desenvolvido nesta dissertação surgiu devido a frequente observação das dificuldades enfrentadas pelos (as) estudantes do Ensino Médio em compreender os conceitos teóricos e abstratos apresentados nos livros didáticos, pois, ao chegarem ao Ensino Médio, se deparam com uma forma de pensamento até então desconhecida para eles e desconexa com a realidade vivida pelos alunos, causando o desinteresse e criando a percepção de que a Filosofia seja uma disciplina irrelevante, o que pode gerar desafios significativos em sua aprendizagem.

Dentre tantos possíveis problemas causadores dessa dificuldade de aprendizagem, um ponto em especial será abordado: de que modo a produção e aplicação de textos filosóficos lúdicos e contextualizados com a vida cotidiana comum, baseados no pensamento de Hannah Arendt, podem servir como ferramenta eficaz para superar e facilitar a compreensão de conceitos, possibilitando a aplicação da prática da Filosofia para os estudantes do Ensino Médio da EREM Henrique Justino de Melo, no município de Jucati, agreste pernambucano? Para tanto, parte-se do pressuposto de que, ao ser apresentada em diálogo com a vida cotidiana – como de fato sempre deveria ser – através de textos produzidos de forma mais lúdica e contextualizada com a realidade desse alunado, a Filosofia tende a produzir efeitos positivos de maneira mais frequente.

Assim sendo, a proposta central é tornar os conceitos filosóficos mais acessíveis e significativos, promovendo uma abordagem que estimule o interesse e a participação ativa dos estudantes por meio de reflexões conectadas às suas experiências diárias. A criação desses textos, com foco na interação e na aplicabilidade prática dos temas, constitui o produto final desta intervenção pedagógica. Essa abordagem contrasta com as aulas tradicionais e textos de livros didáticos que seguem rigidamente as sequências didáticas convencionais, muitas vezes desconectadas da realidade dos estudantes. Quando os conceitos filosóficos são contextualizados e apresentados de maneira acessível, mais lúdica, passam a fazer sentido na vida dos alunos, especialmente para aqueles que, recém-saídos do ensino fundamental, encaram o ensino médio como um pequeno e novo mundo a ser desbravado.

Foi necessário realizar uma pesquisa sobre os impactos e a relevância do estímulo ao diálogo e debate de forma sempre associada a situações do cotidiano, para que se possa desenvolver as competências e habilidades da BNCC no que se refere à Ética e Valores Morais, dessa forma, relacionando as experiências vividas (a prática) com a teoria do que se diz saber, proporcionando o fazer de fato, ajudando assim no trajeto necessário ao autoconhecimento e cuidado de si e do mundo que recebemos.

Com a produção de textos adaptados que busquem tratar certos temas filosóficos de forma contextualizada e mais lúdica, sempre relacionados com a realidade diária de nossos (as) estudantes, busca-se assim, um ensino de Filosofia que ultrapasse as barreiras impostas pelas quatro paredes de uma sala de aula, indo bem além da leitura de textos somente pela busca por notas adquiridas após alguma avaliação bimestral. A Filosofia pode ser apresentada como parte da vida dos(as) educandos(as) e, para isso, ela deve fazer sentido para as suas vidas, abrindo caminhos para as demais temáticas e teorias, para que possa estimulá-los quanto ao cuidado com a alma, sendo esse cuidado uma forma de estar em diálogo consigo mesmo, confrontando questões éticas e buscando a verdade e, dessa forma, implicando na disposição para julgar, querer e compreender, sendo essas características que fortalecem a capacidade de agir de maneira responsável e autêntica na esfera pública; e a busca pela excelência.

Em *A Condição Humana* (2007), Arendt descreve como a ação humana revela "quem" somos e como as pessoas buscam se destacar pela singularidade e pela realização de suas potencialidades. Essa busca pela singularidade e realização de suas potencialidades está diretamente ligada à ideia de responsabilidade e ao compromisso com o mundo compartilhado. É a busca pela excelência e ser excelente, nesse sentido, não é apenas um ideal individual, mas algo que contribui para a construção e preservação de uma esfera pública vibrante e significativa. Essa busca pela excelência, no entanto, deve também ser adotada pelos docentes. Como Arendt afirma (2022, p. 284), "não se pode ensinar sem educar", pois a educação não pode ser vazia, caso contrário, corre o risco de se degenerar facilmente. Nesse contexto, o(a) docente tem um papel crucial no processo de aprendizagem, não apenas como um guardião do conhecimento — como alguns ainda defendem —, mas como alguém capaz de estimular a busca pelo saber e de preparar as mentes para o mundo que as aguarda.

O estímulo à busca curiosa por respostas sobre o mundo e sobre si mesmo, por meio de questionamentos e debates, especialmente ao conectar a Filosofia à vida cotidiana, pode ser um aliado poderoso na disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de futuros adultos comprometidos com uma visão mais sólida de princípios morais e éticos, contribuindo assim para a formação de um ser político em busca da felicidade. No entanto, há de se atentar ao fato de que, se de um lado a filosofia tradicional entende a felicidade como sendo um estado de plenitude na interioridade e contemplação individual, para Arendt a felicidade não é um estado da alma, mas uma experiência do mundo, discordando assim, veementemente, da tradição grega. Nesse sentido, do ponto de vista arendtiano, isso que poderíamos chamar de felicidade, ou realização da condição humana, só é possível na esfera pública, não está no bem-estar privado, mas na alegria de uma liberdade pública e na coragem de assumir o mundo que recebemos e compartilhamos, se manifestando na capacidade de pensar, julgar e agir de maneira consciente, sendo esses elementos fundamentais para a maturidade ética e política.

Arendt (2016, p. 146) afirma que "a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele". Essa responsabilidade não se limita ao mundo presente, mas também se estende àqueles que virão, e ao quanto seremos capazes de prepará-los para renovar o que herdaram. Nesse sentido, a educação está intrinsecamente ligada à condição humana, sendo, como destaca Hannah Arendt (2007), importante tanto para a preservação das tradições quanto para a renovação do mundo. Ela desempenha, portanto, um papel fundamental ao equilibrar a continuidade cultural com as transformações necessárias às novas gerações. Para Arendt, a tarefa da educação é introduzir os jovens a um mundo que lhes é dado, ao mesmo tempo em que os prepara para renová-lo. Dessa forma, a educação ocupa um lugar de grande importância para as mudanças da sociedade, funcionando como um espaço de cultivo da esperança por um futuro melhor.

Entretanto, dada a importância da educação para o futuro da humanidade, baseado no pensamento de Arendt (2022), a educação não deve ser confundida com adestramento ideológico nem limitada à mera reprodução de conhecimentos antigos, pertencentes a um "mundo velho". A formação das novas gerações precisa transcender a simples transmissão de um legado, promovendo o desenvolvimento

de mentes críticas e libertas, capazes de refletir e questionar. Nesse contexto, a educação – e especialmente o ensino de Filosofia – desempenha o papel fundamental de conectar passado e futuro, atuando como uma ponte entre as tradições herdadas e as transformações que reformulam continuamente o mundo humano.

Arendt (2022, p. 54) destaca que “o passado é considerado uma força”, uma força que ainda move a humanidade. Embora se diga que “o novo sempre vem”, a autora observa que “esse passado, além do mais, estirando-se por todo o trajeto de volta à origem, ao invés de voltar para trás, empurra para a frente. E, ao contrário do que seria de esperar, é o futuro que nos impele de volta ao passado”. Dessa forma, a educação torna-se um espaço privilegiado para lidar com essas dinâmicas temporais, possibilitando que o legado do passado dialogue com os desafios do futuro. É nesse contexto que segundo Arendt (1989), a educação desempenha o papel de preservar o legado cultural enquanto oferece aos jovens as ferramentas para atuar de maneira crítica e responsável no mundo. Assim, ela não apenas assegura a continuidade das tradições, mas também prepara o terreno para a renovação e a criação, promovendo a coexistência entre o velho e o novo, entre a herança do passado e as possibilidades do futuro.

Como o objetivo final deste trabalho é produzir textos filosóficos de forma mais lúdica e contextualizada com a realidade dos (as) estudantes, a partir de uma base teórica consolidada, foi feito um levantamento de dados sobre a situação das aulas de Filosofia em uma turma do 1º ano do ensino médio a ser selecionada. Inicialmente, serão investigadas as dificuldades enfrentadas pela turma na disciplina de Filosofia por meio de rodas de conversa e questionários. Essa etapa busca identificar se os (as) estudantes percebem a Filosofia como uma disciplina relevante e integrada às suas vidas, bem como compreender o nível de entendimento deles sobre os conteúdos filosóficos abordados.

No segundo capítulo, intitulado “Filosofia no Cotidiano: Reflexões sobre a Crise da Autoridade e a Formação do Pensamento Crítico no Ensino Médio”, enfatiza-se a importância do ensino de Filosofia diante da necessidade de reflexão crítica em tempos de crise, conforme aponta Hannah Arendt. O capítulo destaca como a Filosofia se insere na realidade do Ensino Médio, em uma turma do primeiro ano, e como a disciplina é percebida e vivenciada pelos estudantes.

Também discorre sobre os desafios do ensino da Filosofia, tal qual a desvalorização no contexto do Novo Ensino Médio e o desinteresse dos alunos, que frequentemente percebem pouca utilidade prática em seus conteúdos. A carga horária reduzida e a falta de professores especializados são também problemas apontados. O texto defende que a Filosofia deve estar vinculada à vida cotidiana

para cumprir seu papel de formar cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de transformar o mundo.

As questões relacionadas ao papel do educador nesse processo também são abordadas, destacando sua relevância no estímulo ao pensamento filosófico no Ensino Médio. Trabalhar com exemplos do cotidiano, integrados ao pensamento filosófico, exige habilidade e dedicação por parte do (a) professor (a), que frequentemente se depara com limitações nesse contexto. Contudo, as experiências de vida, tanto do professor quanto dos alunos, são apontadas como sendo valiosos recursos pedagógicos, pois, ao ensinar Filosofia é essencial que o educador leve em consideração a dificuldade de muitos estudantes em vincular o aprendizado à sua própria realidade, de modo que possam enxergar a Filosofia como uma ferramenta para o desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva do "eu" em relação ao mundo em que vivem.

O terceiro capítulo, "Autoridade e Educação", considerando que para se entender o momento em que a educação brasileira e, sobretudo o ensino de Filosofia no Ensino Médio, se encontra, busca demonstrar que a crise na educação é um resultado pré-anunciado da crise de autoridade já prevista por Hannah Arendt. Aborda como essa crise está relacionada à modernidade, à perda da tradição e aos impactos disso na educação e na sociedade. Será demonstrado que para Arendt a autoridade não deve ser confundida com coerção ou poder, mas sim com uma relação reconhecida e legítima. No entanto, se por um lado a modernidade traz benefícios inegáveis, por outro trouxe mudanças que fragilizaram essa estrutura, resultando na dificuldade de pais e professores exercerem autoridade sobre crianças e jovens.

A crise da autoridade, segundo Arendt, afeta tanto a política quanto a educação, pois ambas dependem da tradição para se sustentar. Segundo Arendt, a perda dessa base tradicional compromete a formação dos indivíduos e a

continuidade da civilização. Além disso, a tentativa de nivelar socialmente alunos (as) e professores (as) enfraquece a autoridade dos(as) educadores(as), dificultando o processo de ensino-aprendizagem.

O texto também relaciona essa crise com o surgimento do totalitarismo, já que a falta de responsabilidade individual pelo mundo abre espaço para o domínio do Estado sobre todas as esferas da vida social. Por fim, destaca a importância da educação como meio de transmitir tradições e preparar os novos cidadãos para assumirem responsabilidades no mundo.

No quarto capítulo, intitulado “Tempos de crise, tempos mudança”, será analisado o impacto do cotidiano na formação do pensamento filosófico, destacando como os acontecimentos do século XX — a Primeira Guerra Mundial, o surgimento do totalitarismo na Europa, a Segunda Guerra Mundial e seus desdobramentos históricos — influenciaram a reflexão de Hannah Arendt.

Será evidenciado o papel da vida comum no despertar do questionamento filosófico, partindo do princípio de que o filósofo é um produto de seu tempo. Além disso, será discutida a necessidade de vincular os conceitos filosóficos ao cotidiano como uma ferramenta essencial para o ensino de Filosofia, em consonância com a perspectiva defendida por Arendt.

O principal objetivo deste capítulo é demonstrar que o pensamento filosófico surge a partir de inquietações sobre questões do dia a dia, uma vez que a Filosofia está intimamente ligada à vida, e, reciprocamente, a vida pode ser compreendida por meio da Filosofia. Por fim, também será abordada a concepção arendtiana de crise e autoridade, analisando como o afastamento gradual do indivíduo em relação às suas responsabilidades para com o mundo contribui para a erosão desses conceitos.

Ainda no quarto capítulo, na seção secundária de título “Entre Mediações e a Necessidade de Contextualização” é feita uma reflexão sobre a importância da contextualização no ensino de Filosofia, destacando como a relação entre o cotidiano e o não-cotidiano pode servir como ferramenta para despertar o pensamento crítico e filosófico nos estudantes. Partindo do pressuposto de que a Filosofia não deve ser vista como um conjunto de teorias distantes da realidade, mas como uma disciplina que emerge das inquietações humanas diante do mundo, busca-se demonstrar como a ruptura com o cotidiano — seja por meio de grandes eventos históricos ou de simples experiências pessoais — pode estimular a reflexão

filosófica, e como a contextualização e a ruptura com o cotidiano podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas. Também discorre sobre os conceitos do que é cotidiano e não-cotidiano, buscando demonstrar a importância do cotidiano na formação do pensamento filosófico e da quebra da cotidianidade para que surja o sentimento de busca de explicações sobre a própria realidade.

No quinto capítulo (cotidianos e não-cotidianos: contextualização do ensino de filosofia com a vida como ela é) será feita uma pequena – portanto, não conclusiva – explanação sobre o que é cotidiano e não-cotidiano. Este texto buscará reforçar a ideia de que a Filosofia deve partir do cotidiano dos estudantes demonstrando a necessidade de entendimento sobre os conceitos do que é cotidiano e não-cotidiano, apresentando a quebra do cotidiano como sendo um propulsor da possibilidade do surgimento do pensamento filosófico, bastando ao educador saber aproveitar esse momento para estimular seus estudantes a questionarem sua realidade.

Ainda no quinto capítulo, será proposto a produção de textos mais contextualizados com situações cotidianas dos estudantes de forma lúdica. Para tanto, serão demonstrados os passos seguidos em busca de entender o quanto os estudantes percebem a Filosofia ensinada em sala de aula como algo que possa fazer parte de suas vidas.

No sexto e último capítulo, tendo como base os resultados obtidos junto aos alunos e professores, serão produzidos os textos adaptados sobre conceitos de cidadania e política, responsabilidade e amor ao mundo, alinhados ao pensamento de Hannah Arendt. Esses textos serão elaborados de forma contextualizada com o cotidiano dos estudantes, incentivando a associação entre a teoria filosófica e a realidade vivida por eles, com o objetivo de tornar o aprendizado mais significativo e aplicável.

Para conseguir alcançar os objetivos proposto – a produção dos textos adaptados como recursos didáticos – será utilizado o método de contextualização. A ideia de contextualização como método de ensino entra em pauta desde a reforma do ensino médio, tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96 que mostra a necessidade da aquisição de conhecimentos para o uso cotidiano. Os próprios PCNs estão estruturados em eixos, tendo como seus principais a interdisciplinaridade e a contextualização, o que reforça ainda mais a necessidade de aulas que ultrapassem a rigidez das aulas tradicionais e

mecanizadas.

Considerando os diversos aspectos inerentes à educação, especialmente no contexto atual do ensino de Filosofia, este trabalho busca, a partir da investigação sobre a importância da contextualização dos conteúdos filosófico, como produto final, a elaboração de textos filosóficos mais lúdicos, que estabeleçam conexões significativas com a vida dos (as) estudantes do Ensino Médio em escolas públicas estaduais.

1. FILOSOFIA NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Os acontecimentos históricos que moldaram o século XX marcaram profundamente a obra da pensadora alemã Hannah Arendt e continuam influenciando as primeiras décadas do século XXI do ponto de vista político, econômico e cultural. As mudanças sócio-políticas que aconteceram durante o século XX – a exemplo do Totalitarismo – apontavam, segundo Arendt (2022), para características da modernidade resultante de uma crise da autoridade e, conseqüentemente, da política e da educação. Tais acontecimentos formam nosso presente cujo desafio se apresenta na experiência de viver, refletir sobre a realidade e agir em tempos de crise¹. Também estamos em tempos de repensar nossa realidade. Conceitos morais, crenças e garantias políticas de direitos são esquecidos ou ignorados a todo momento ao prazer dos ventos, sendo sempre sujeitos a interpretações pessoais. Questões éticas e morais sempre são evocadas quando, de alguma forma, um sujeito se sente privado de seus direitos, mas são sempre esquecidas ou ignoradas pelo mesmo quando julga necessário para justificar seus atos. Pensar, refletir sobre sua realidade é necessário, mas nem sempre – ou quase nunca – acontece.

A prática do pensamento filosófico, ainda que de forma rasa, torna-se cada vez mais distantes do sujeito comum pertencente a um mundo onde o momentâneo é buscado de forma a ser descartado com a mesma rapidez que a própria condição determina, e que impõe um ciclo constante de brevidades que, quase que inevitavelmente, nunca deixam tempo para o pensamento reflexivo sobre qualquer que seja o tema. “Engole-se” informações sem que antes se questione a veracidade das mesmas.

¹ Segundo José Sérgio Fonseca de Carvalho, no texto intitulado “*Uma luz que emana do Pórtico de Jano*”, texto feito como apresentação para a 9ª ed. Do livro *Entre o Passado e o Futuro*, de Hannah Arendt (2022), é preciso ressaltar que em seus escritos [Hannah Arendt] a noção de “crise” não se confunde com a de um estado patológico ou degenerativo, a indicar um processo de decadência ou acaso. Diferentemente desses usos mais correntes em nossa linguagem cotidiana a noção de “crise” em Arendt nos remete a seu significado na linguagem grega antiga, ao indicar menos um declínio do que a eclosão de um momento crucial – que em si mesmo não é nem negativo nem positivo – no qual faz-se necessário e urgente decidir, julgar ou escolher um caminho (a medicina hipocrática, por exemplo, concebe a crise como um momento crucial de intervenção e cujos resultados podem ser tanto a cura como o agravamento da doença)

O que há não muito tempo era o auge da sociedade pós-industrial (massificação, linha de montagem, formatação), a ascensão e queda da burguesia (ícone da modernidade) deflagra uma crise estrutural no “estar no mundo”: tédio, invisibilidade, desamparo, depressão, paranoia parecem ser as tônicas no que diz respeito ao mal-estar atual. Em tempos de “fim” das dicotomias estanques, nascem conceitos como entre-lugares, espaços e fenômenos transicionais. O mundo, atualmente, conjuga muito mais o gerúndio para explicar a realidade. (Cerezer, 2011, p. 14).

Além disso, o Ensino Médio, apesar de frequentemente ser mal interpretado em relação ao seu objetivo real, perdeu o status popular que tradicionalmente detinha, aquele de assegurar, ao menos em teoria, o acesso ao mercado de trabalho. Atualmente, essa etapa da educação tem sido cada vez mais reduzida a um espaço destinado à preparação para avaliações externas, cujo objetivo é aprimorar indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O foco recai também sobre o treinamento de estudantes para exames essenciais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares, considerados importantíssimos para a entrada no ensino superior. Essa mudança de concepção sobre a aquisição de conhecimento tem impactado de maneira significativa a forma como as disciplinas são abordadas, frequentemente priorizando conteúdos que são exigidos nessas avaliações em detrimento de uma formação mais ampla e crítica.

Essa mudança de status pode explicar o crescente desinteresse de uma parcela significativa dos estudantes, que percebem a educação do Ensino Médio como um processo sem vínculo algum com suas reais necessidades profissionais e pessoais. Se em anos anteriores o Ensino Médio era visto como porta de entrada no mercado de trabalho, no modelo de ensino atual já não oferece a mesma promessa de inserção em um mundo de assalariados, devido à dinâmica acelerada e às constantes exigências do mercado, este nível de escolaridade tornou-se insuficiente para acompanhar as transformações econômicas e tecnológicas em curso.

Quando o jovem chega ao Ensino Médio, produz-se o que se poderia denominar de desencanto: depara-se com o que já não existe – a correspondência entre escolaridade, obtenção de diploma e os esperados resultados materiais (postos de trabalho) e simbólicos (prestígio, reconhecimento social). (Paiva, 2008, p. 143),

Logo o ritmo acelerado das mudanças contemporâneas impõe desafios adicionais, como o excesso de informações que se apresentam de maneira fragmentada e imediata. Isso tem impacto direto na forma como os indivíduos percebem a educação, já que a velocidade com que o conhecimento circula gera um ciclo vicioso de desengajamento. Em longo prazo, o estudante se vê envolvido em um processo em que a educação perde seu poder de atração, uma vez que os métodos tradicionais de ensino não parecem mais atender às suas necessidades.

2.1 FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE A CRISE DA EDUCAÇÃO E A ESPERANÇA DE UM PENSAMENTO TRANSFORMADOR

Se por um lado as mudanças sociais e tecnológicas impõem um ritmo alucinante de informações com aspectos tanto positivos quanto negativos, sendo diretamente influenciadas pelo mercado de consumo, quer seja de bens materiais ou imateriais, tal qual a aquisição do celular da moda, a aceitação social ou a simples alimentação do auto ego, por outro lado, na escola, o (a) adolescente se encontra num ritmo bem diferente, pois o ambiente escolar necessita de “lentidão, de repetição, de permanência em registros, em memória, exigem uma solidez no que diz respeito à postura de todos os seus integrantes, notadamente, os estudantes, contrapondo-se, desta forma, à liquidez das redes”(Souza et al., 2018, p.83).

É nesse contexto atual que, mais do que nunca, a Filosofia se mostra como uma ferramenta educacional indispensável para a vida. Tal percepção tem sido defendida por pensadores que reconhecem a Filosofia como portadora de benefícios que, em geral, não são comuns às demais disciplinas escolares. É o caso da própria Hannah Arendt (2022) que defendia que a Filosofia e a educação desempenham um papel importantíssimo na formação de indivíduos capazes de pensar criticamente e agir no mundo. Em seu texto *A crise da educação* (2022) ela argumenta que a educação deve preparar os jovens para responsabilidades no mundo comum, enfatizando o quanto a educação e, conseqüentemente o ensino de Filosofia, são importantes.

Inicialmente, a Filosofia se destaca como a disciplina que auxilia o(a) estudante a desenvolver o pensamento crítico e a utilizar a razão, de modo a

exercer sua cidadania de forma ética e política. Isso não significa que as demais disciplinas não tenham suas contribuições; pelo contrário, cada uma possui suas particularidades e é fundamental para a formação intelectual. Contudo, a Filosofia proporciona um pensamento mais intimista e, ao mesmo tempo, extraordinariamente reflexivo, tanto sobre o indivíduo quanto sobre o mundo. Esse é um dos papéis centrais desempenhados pelo ensino de Filosofia na educação básica, pois:

Os aspectos próprios à Filosofia possibilitam um espaço privilegiado para que os alunos se envolvam no conhecimento de seu contexto de vida e interações, pois seus conceitos podem ser trabalhados de forma a possibilitar a compreensão e interpretação os auxiliando nas tomadas de decisões na vida, escolar e social (Paiva. 2008, p. 140).

Essas características exprimem um cuidado necessário com o mundo em que se vive. Embora essa defesa da necessidade do ensino de Filosofia esteja muito aquém do que seja a Filosofia, pois não abrange a importância que ela tem, ainda assim foi importante para a implementação da mesma no Ensino Médio brasileiro. Em 2008, mais precisamente em 02 de junho, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a lei nº 11.684/08. Esse projeto de lei tornava obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio brasileiro. Ele propunha uma mudança da LDB (Lei nº 9394/96), que estabelecia que, ao sair do Ensino Médio, os jovens ao menos tivessem domínio de conceitos básicos das disciplinas de Filosofia e Sociologia.

No entanto, o ensino de Filosofia no Brasil, desde sua implementação oficial, sofre influências positivas ou negativas de nossas “elites” intelectuais, criando discursos que o distancia da vida cotidiana da maioria das pessoas sendo motivo de questionamentos por parte de alunos, professores e até de filósofos. Para alguns estudantes e pais acostumados a pensar a ideia de conhecimento como algo obrigatório e de certa forma imposto e, portanto, sem atração alguma além da pretensa promessa de que a educação trará benefícios econômicos no futuro, não enxergam na Filosofia serventia alguma, pois entendem que seja uma disciplina de menor importância.

Parte da construção desse entendimento se deve à muitos fatores, entre eles a própria carga horária disponibilizada para aulas de Filosofia, pois, segundo o Currículo de Pernambuco – Ensino Médio, somente os primeiros anos, nessa configuração do Novo Ensino Médio, têm aulas de Filosofia, criando o entendimento

de que seja uma disciplina de pouca importância para os (as) estudantes. Nesse contexto do Novo Ensino Médio (lei nº 13.415/2017) [...] “a Filosofia perdeu seu status disciplinar, foi convertida em estudos e práticas, e seus conteúdos foram diluídos e fragmentados na área de conhecimento denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)”². Felizmente, esse cenário passou a ser mudado em 2025, com a implementação da Lei nº 14.945/2024 que, entre outras mudanças em relação à disponibilidade de aulas de Filosofia que antes havia, dispôs uma aula dessa disciplina por série do Ensino Médio.

Perguntas tais quais “como ensinar Filosofia? [...] para que ensinamos Filosofia? O que pretendemos em nossa prática? qual o valor da aprendizagem de nossos alunos?”³ comuns entre os que pensam sobre uma Filosofia para a educação básica, sobretudo quando pensamos sobre os rumos da educação brasileira com o Novo Ensino Médio, perdem lugar para uma série de questionamentos que surgem diante de cada novo cenário. Segundo Tomazetti (p. 70, 2011), sobre o ensino de Filosofia:

Atualmente, o quadro em que se insere a Filosofia continua problemático; por isso, algumas perguntas são pertinentes: que prestígio tem essa disciplina diante de um alunado que busca no ensino médio o caminho para a aprovação no vestibular ou, mesmo para àqueles alunos que não poderão prestar vestibular, porque deverão ingressar no mercado de trabalho, como forma de sobrevivência? Qual o sentido da Filosofia, quando o mundo está mergulhado em questões de eficiência, de resolução de problemas concretos, de tecnologias avançadas capazes de produzir cada vez mais informação em menor tempo? O que pensa o professor de Filosofia sobre a importância do saber filosófico para seus alunos? Como ele se coloca diante dos colegas, seus “parentes ricos”, das outras disciplinas? Como despertar o interesse de seus alunos pelas grandes questões da Filosofia, pela tradição filosófica, de maneira a não tornar o espaço da aula de Filosofia apenas o espaço da socialização de opiniões, achismos, sociologismos e psicologismos? O que cabe efetivamente ensinar numa aula de Filosofia?

Muito embora alguns autores defendam que o contato com a história da Filosofia seja primordial para que o (a) estudante conheçam as obras clássicas e,

² <https://anpof.org.br/comunicacoes/notas-e-comunicados/comissao-de-ensino-de-filosofia-da-anpof-emite-nota-tecnica-sobre-a-consulta-de-avaliacao-e-reestruturacao-da-politica-de-ensino-medio>, acesso em 02/08/2024

³ KOHAN, Walter. Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina do pensamento. 2013 p. 77. Revista Ensinar Filosofia: volume 2 / organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. -- Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

consequentemente a forma de pensar dos grandes mestres da Filosofia desde sua origem⁴, não se deve reduzir o ensino da Filosofia somente a isso, pois ainda que o passado possa nos influenciar na construção de nossas percepções de mundo e concepções filosóficas, jamais poderá ser ressuscitado a ponto de substituir o presente.

Infelizmente, um agravante para o ensino de Filosofia no Ensino Médio é a quantidade limitada de aulas disponibilizadas para a disciplina, o que impacta diretamente na qualidade do ensino e no conteúdo ministrado. Com pouco tempo disponível, torna-se difícil promover reflexões mais profundas, e as aulas tendem a se restringir à história da Filosofia. Embora esse conteúdo seja inevitável e necessário, corre-se o risco de relegar o exercício do pensamento filosófico a um segundo plano, priorizando a memorização de fatos, pensamentos ou frases, sem que haja uma reflexão adequada sobre seus significados e implicações.

Além disso, devido ao tempo reduzido, o professor muitas vezes só consegue abordar conteúdos referentes à Filosofia Antiga, como os pensamentos de Sócrates, Platão e Aristóteles, sem explorar outras correntes filosóficas ou temas contemporâneos que poderiam ser mais relevantes para a realidade dos estudantes. Essa limitação impede que os alunos desenvolvam uma visão mais ampla e crítica da Filosofia, reduzindo-a a um mero conjunto de informações históricas.

Por isso, quando chegam ao ensino superior em alguma aula de Filosofia, os alunos indagados sobre o que pensam e/ou estudaram sobre Filosofia no ensino médio são unânimes em afirmar que estudaram Sócrates, Platão e Aristóteles, que a Filosofia é o estudo “daqueles homens” e/ou, também, é o estudo do SER. Constatase, frequentemente, que o ensino da Filosofia, produz nos alunos a imagem de uma grande “lista de homens ilustres”, com ideias consideradas sem sentido ou muito complexas para a sua compreensão (Tomazetti. 2011, p. 71)

Outro fator que prejudica o ensino de Filosofia, de acordo com as atuais

⁴ Gallo & Kohan (2000, p.194), sobre a importância do ensino da história da filosofia, defendem que: “a experiência de pensamento filosófica traz em si a marca da necessária remissão à História da Filosofia. Não se pensa filosoficamente sem o recurso a uma história de mais de dois mil e quinhentos anos. Se a criação conceitual deve ser feita sobre o vivido, ela não pode deixar de lado as reflexões já produzidas sobre ele. Mas a remissão à História da Filosofia não pode significar um retorno ao mesmo: essa remissão deve ser essencialmente crítica e criativa, e é aqui que a Filosofia se faz multiplicidade. Retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro. O diálogo com a História da Filosofia é uma fonte de desvio, de pensar o novo, repensando o já dado e pensado”.

circunstâncias, é o fato de que nem sempre o professor que ministra essa disciplina no Ensino Médio possui formação específica na área. Mesmo quando formado em Filosofia, o docente muitas vezes se vê obrigado a adaptar seu planejamento para preparar os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. Essa necessidade de alinhar o conteúdo às demandas das avaliações externas, somada ao desinteresse de alguns estudantes, à grande quantidade de matérias a serem abordadas e ao tempo limitado disponível para as aulas, acaba afastando o ensino de Filosofia de seu objetivo inicial: contribuir para a formação crítica, ética e reflexiva dos estudantes.

Outra situação a ser considerada é que, na maioria das vezes, o professor de Filosofia no Ensino médio brasileiro, tende a ter que ministrar outras disciplinas para completar sua carga horária resultando no pouco aprofundamento específico em uma de suas disciplinas ministradas. Também há reclamações quanto ao processo de formação que, como relatado, nunca se prepara devidamente para uma sala de aula. Quando perguntados sobre sua prática de ensino, de como desenvolveram ou aprenderam a lidar com a prática do ensino, muitos professores relatam que não tiveram a devida formação para a prática docente. Segundo Tomazetti (2011, p.74):

Ao serem indagados sobre sua ação docente, muitos professores de filosofia que atuam nas escolas de ensino médio (...) destacam a dificuldade dos cursos em prepará-los para a docência, e afirmam que se tornaram professores no dia-a-dia de seu trabalho, por tentativa e erro. A construção de seus saberes sobre a profissão é decorrência da necessidade de sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, e tais saberes se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques de ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Obviamente, a profissão compõe-se também de saberes profissionais adquiridos após a formação inicial, mas aceitar que a prática tenha seu momento apenas ao final do curso de graduação, no período do estágio supervisionado, quando o aluno então procura “aplicar” os conhecimentos adquiridos nos períodos anteriores de seu curso, significa manter um modelo de formação docente sustentado em uma racionalidade técnica.

Como se vê, diversos aspectos podem ser associados ao que a pensadora alemã Hannah Arendt (2022) entendia como características de uma crise, mais especificamente, uma crise na educação. Segundo Arendt, essa crise teria afetado o mundo moderno de maneira profunda, manifestando-se de formas distintas em cada país (p. 257). No entanto, diante disso, surge a necessidade de mudança na educação, não apenas pela urgência em si — o que já seria um argumento

suficiente —, mas também pela própria natureza da crise, que impõe transformações. Como destaca Arendt (p. 258), a crise traz consigo uma oportunidade: “dilacera fachadas e destrói preconceitos”, permitindo que se explorem e investiguem as causas que a originaram e que, com a crise, ficaram expostas.

No entanto, as mudanças necessárias para que a educação — e, mais especificamente, o ensino de Filosofia — faça sentido na vida dos estudantes não dependem apenas da própria Filosofia. Fatores externos exercem influência direta nesse processo de transformação. Entre eles, destacam-se: A forma como o conhecimento é percebido pela população; As mudanças de ideologias político-partidárias, que interferem no desenvolvimento educacional; E, por fim, a própria trajetória da educação brasileira, que historicamente tende a valorizar um modelo baseado na repetição de informações, em um processo de adestramento intelectual voltado para resultados numéricos. Para que se reverta essa situação em que a educação brasileira se apresenta, segundo Menezes (2001, p. 201):

É preciso compreender esse processo e adequar a escola pública para receber este seu novo público, nem sempre consciente do que pode esperar dela, para promover sua qualificação para o trabalho digno, a continuidade nos estudos, a participação social e política, enfim, para a realização pessoal com cidadania plena.

Esse novo público que chega às escolas traz consigo uma carga enorme de informações desconexas, fruto de um mundo hiperconectado e marcado pelo imediatismo. O ensino de Filosofia deve, portanto, aproveitar os anseios e questionamentos tão comuns à juventude sobre a própria existência, integrando-se de forma significativa à vida dos estudantes. O docente deve elaborar suas aulas considerando as necessidades de conhecimento que surgem no cotidiano dos alunos, se desfazendo de métodos que induzem a uma repetição de conceitos que, dadas as circunstâncias, são vazios. Deve proporcionar uma educação que abra caminhos, e não uma que crie prisões. Há de se fazer uma educação que promova a libertação, pois, como afirma Paulo Freire (2013, p. 77), a educação “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”. Dessa forma, a Filosofia pode se tornar uma ferramenta para ajudar os jovens a organizar e refletir sobre as informações que recebem, transformando-as em conhecimento crítico e autônomo.

As inquietações dos jovens pela busca de compreensão, de significado e valor da realidade são genuínas e precisam de respeito para serem de alguma forma apaziguadas pelas respostas complexas encontradas, por mais provisórias que sejam. Portanto, tudo deve partir das questões dos alunos. Não há razão para pensarmos ensino de filosofia se não for da filosofia viva e vivificante que pode ser construída a partir das aflições tão humanas, do estranhamento e incômodo com a ordem vigente da vida como ela se nos aparece. A filosofia surge como tentativa de elaboração de saídas para problemas concretos, por meio da criação de seus conceitos. As questões filosóficas são universais, são humanas (Aspis, 2004, p. 309)

Contudo, o ensino de Filosofia no ensino médio ainda resiste, e isso sempre será solo para crescimento de esperança numa transformação necessária para a educação. A Filosofia é necessária e os textos de filósofos devem sempre serem capazes de fazer perguntas aos estudantes e assim criar futuros questionadores sobre sua própria realidade, caso julguem necessário, possibilitando mudanças significativas em suas vidas. Sendo capaz de desenvolver a capacidade crítica, a Filosofia permite um engrandecimento intelectual pessoal e o desenvolvimento do pensamento crítico de quem a experimenta. Para tanto, nota-se a necessidade de um debate mais expressivo sobre os efeitos e importância do estímulo ao diálogo com disputas de conceitos mediante situações do cotidiano, para que se possa trabalhar as competências e habilidades no que se refere à Ética e Valores Morais, contrapondo as experiências vividas – a prática; à teoria do que se diz saber e o fazer de fato, ajudando assim no trajeto necessário ao autoconhecimento e cuidado de si e do mundo que recebemos.

O estímulo à busca curiosa por respostas acerca do mundo e de si mesmo, estimulados dentro de um ambiente educacional a partir de questionamentos e debates, sempre atrelando Filosofia à vida cotidiana, pode ser um forte aliado na disciplina de Filosofia no Ensino Médio, possibilitando o desenvolvimento de futuros adultos engajados em buscar uma melhor vida em sociedade, pois, possibilita o resgate consciente do homem dentro do homem⁵, bem como uma ideia mais firmada

⁵ Um dos temas abordados por Hannah Arendt foi a responsabilidade pelo mundo a que todos devem ser impelidos a assumir. Sob essa óptica, o "resgate consciente do homem dentro do homem" aqui citado, pode ser interpretado como a recuperação da capacidade de agir e pensar de forma autêntica, em um mundo que frequentemente tenta reduzir o indivíduo a meros papéis sociais ou a engrenagens de sistemas burocráticos e totalitários. Para ela, o resgate do homem dentro do homem estaria intimamente ligado à recuperação da ação política, da capacidade de pensar criticamente e da responsabilidade pelo mundo comum que recebemos.

Para Arendt, a ação é a expressão máxima da liberdade e a perda da capacidade de agir está relacionada a alienação do indivíduo, o que ocorre em regimes totalitários ou em sociedades

de princípios morais e éticos necessários para a construção de um ser político para a vida em comunidade.

Segundo Hannah Arendt (2022, p. 261) “O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos”, fazendo entender que o movimento de ruptura da tradição e com o que representa o passado seja algo natural e inevitável, especialmente quando se trata de educar as novas gerações.

Arendt (2022, p.284) afirma que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele”. Essa responsabilidade deve-se não só pelo nosso mundo de agora, mas pelo mundo que entregaremos aos que chegarão e o quanto os poderemos preparar para renovarem esse mundo. Assim sendo, a distância dessa Filosofia inalcançável pelo mundo comum, deveria ser transposta a partir da educação, dando lugar a uma Filosofia não mais do aprendizado obrigatório e necessário à aquisição de médias bimestrais, mas a uma concepção filosófica sentida como parte da vida cotidiana.

A educação em si está intimamente atrelada à condição humana e, sendo assim, é parte importante para a transformação do meio em que se vive, auxiliando na perpetuação e transformações das experiências, ocupando papel de destaque nas mudanças da sociedade, bem como cultivo de esperança de mundo melhor, não podendo ser diminuída a ponto de ser confundida com adestramento ideológico, e tampouco, reprodutora de conhecimentos antigos, de um mundo velho, sem que haja a formação de novas mentes libertas, tendo como cerne a ruptura consciente com o passado, pois, o mundo moderno nasce de forma violenta vindo da crise que o novo sempre impõe.

massificadas. Em seu livro *Entre o Passado e o Futuro* (2022) ela aponta que há a necessidade de se recriar o espaço público autêntico, pois sem o mesmo, os indivíduos perdem sua capacidade de se reconhecerem como seres políticos e, conseqüentemente, de assumirem sua responsabilidade para com o mundo.

Já em seu livro *A Vida do Espírito: o pensar, o querer, o julgar* (2021), Arendt explora as atividades do pensamento, da vontade e do juízo. Para ela, o pensamento não é somente uma atividade abstrata, mas uma forma de diálogo interno, onde nos é permitido refletir sobre nossas ações e assumir a responsabilidade por elas. Nesse sentido, o “resgate consciente do homem dentro do homem” também pode ser entendido como a capacidade de pensar criticamente sobre a própria condição, e ser capaz de questionar as normas estabelecidas refletindo sobre nossas ações e seus resultados.

2.1.1 O ensino de filosofia no ensino médio: entre mediações e a necessidade de contextualização

Algumas questões são pertinentes ao ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro. Há de se considerar o fato de que existe uma política educacional que busca a permanência do estudante e da estudante na escola e, como consequência dessa exigência, as escolas tendem a flexibilizar seus currículos. E quando essa atitude não parte diretamente da escola, o próprio professor, em muitos casos, opta por diminuir as exigências quanto às suas disciplinas, a fim de reduzir o índice de reprovação.

Outra questão a ser levantada é até que ponto o ensino de Filosofia no Ensino Médio atende às necessidades desse alunado, considerando que vivemos em uma era de fácil acesso tanto à informação quanto à desinformação, que, por meio do celular, literalmente cabe na palma da mão. Há uma necessidade evidente de adaptação, se não na forma como as aulas são ministradas, ao menos no modo como o conteúdo é apresentado, tornando-o mais acessível a um público em constante transformação.

A rapidez da tecnologia e os inúmeros atrativos digitais impõem uma demanda contínua por consumo de informações e entretenimento, geralmente de fácil absorção e que exigem pouca ou nenhuma reflexão, devido ao imediatismo. Em contrapartida, as atividades inerentes à educação e, sobretudo, ao ensino de Filosofia requerem maior concentração e demandam tempo — algo que, infelizmente, parece não estar alinhado aos interesses dessa geração.

Quanto à própria aula de Filosofia, observa-se que, devido ao tempo limitado de aula disponível por série, o conteúdo ministrado em Filosofia raramente ultrapassa a Filosofia Antiga, restringindo-se quase sempre a Sócrates, Platão, Aristóteles e, eventualmente, a algum outro filósofo, cuja abordagem acaba sendo superficial por falta de tempo para explorações mais aprofundadas. Além disso, há uma recorrente reclamação por parte dos estudantes quanto à complexidade dos textos filosóficos trabalhados em sala de aula, sendo essa apontada por alguns discentes como um dos principais fatores que tornam o ensino de Filosofia pouco atrativo. Diante desse cenário, na tentativa de minimizar essas dificuldades por meio de rodas de conversa, alguns professores acabam por tornar suas aulas

excessivamente espontâneas.

Segundo Silva (2011, p. 126):

Tais práticas podem ser sintetizadas, de forma caricatural, na seguinte expressão dirigida aos alunos: “O que vocês querem discutir hoje? ” Assim proferida, a formulação denota que o docente não tem uma proposta de trabalho e que a Filosofia é uma área sem especificidades próprias.

Como citado por Silva (2011), ainda que de forma programada, a pergunta “O que vocês querem discutir hoje? ” Pode ser interpretada como reflexo da desorganização e do despreparo do docente, pois banaliza as aulas, sugerindo a ausência de uma sequência didática estruturada e transmitindo a ideia de que qualquer conversa, sem um método aparente, pode ser considerada parte do ensino de Filosofia. Embora essa abordagem possa ser uma tentativa do professor e professora de tornar as aulas mais atrativas — na medida em que busca relacionar os temas propostos com o cotidiano dos estudantes, tornando-os teoricamente mais interessantes para eles —, se não for devidamente conduzida, pode transformar a aula em um mero momento de recreação, sem compromisso real com o aprendizado e o estímulo ao pensamento filosófico.

No entanto, apesar desses riscos, a contextualização do ensino de Filosofia com a realidade dos alunos parece ser um caminho ideal para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, desde que seus objetivos estejam claramente definidos.

3 AUTORIDADE E EDUCAÇÃO

No início do capítulo sobre “O que é autoridade?” Hannah Arendt argumenta que “não mais podemos recorrer a experiências autênticas comuns, o próprio termo obscureceu-se em controvérsia e confusão” (Arendt, 2022, p. 155) sendo assim, tal termo difícil de ser delimitado. Talvez por essa dificuldade de entendimento comum sobre o conceito do que seja autoridade, que seja comum associarmos a autoridade ao uso da força para se fazer obedecer. Normalmente, sob o pretexto de legitimação do poder, por exemplo, governos usam de violência como recurso de legitimação da autoridade e da ordem, o que destoa do sentido de autoridade arendtiano.

Para Hannah Arendt (2022) uma característica do século XX é a perda da autoridade, o que denota uma crise das tradições. “Essa crise, manifesta desde o começo do século, é política em sua origem e natureza” (Arendt, 2022, p.156) e pode ser notada na quebra de autoridade em setores da sociedade onde sempre existia de forma a ser aceita naturalmente, o que é o caso da criação dos filhos e da educação. Não obstante veremos pais irem às reuniões entre pais e mestres e argumentarem que não conseguem criar seus filhos e tampouco exercer sua autoridade, pois essa já não existe mais. O mesmo ocorre na sala de aula, onde a autoridade deveria ser exercida não pela coerção, e sim pelo conhecimento de quem educa e que, no entanto, devido a uma série de motivos que tais quais a influência do excesso de informações disponíveis com o advento das novas tecnologias, falta de contextualização do ensinado com o que é vivido, até a falta de interesse em relação à problemas socioeconômicos que não sejam os próprios, o exercício da autoridade não se efetiva como deveria.

A precarização da autoridade tanto no meio familiar quanto escolar tem se tornado cada vez mais evidente na sociedade contemporânea. Nesse contexto, pais e professores frequentemente atribuem uns aos outros a responsabilidade por essa situação, criando um ciclo de desresponsabilização que agrava a situação. Conforme destaca Oliveira (2019, p. 457-458), “a crise da autoridade, seja na família ou na escola, acaba, desse modo, fragilizando a formação humana e o próprio

processo de aprendizagem e conhecimento na vida de crianças e adolescentes”. Essa fragilização reflete-se não apenas no desempenho acadêmico, mas também no desenvolvimento socioemocional dos jovens, que passam a carecer de referências claras e consistentes para sua formação integral. Essa crise não se limita somente ao âmbito escolar, pois se reflete nas relações sociais em geral, uma vez que a família é o primeiro contato de estrutura social onde se tem contato com os princípios norteadores para viver se em sociedade, e a escola uma extensão dessa sociedade que, tanto deve alimentar o indivíduo intelectualmente quanto promover a preparação do mesmo para o mundo, longe da segurança familiar e escolar.

Muito embora Arendt visse a crise da modernidade como sendo inerente às mudanças impostas pelo próprio desenvolvimento do mundo e esse ponto de vista aponta que essa crise seja inevitável, uma vez que, no embate entre o novo e tudo que envolve a tradição, esta última sempre tende a ser substituída por novas concepções. Sobre a crise da autoridade segundo Hannah Arendt, Oliveira (2019, p.259) escreve que:

Em seus escritos, a autora chama a atenção para a crise das autoridades tradicionais, concordando que a crise constante da autoridade acompanha o desenvolvimento do mundo moderno em nosso século, afetando as relações entre a autoridade familiar e a pedagógica. Afirma que o fim da tradição que aconteceu com o advento da modernidade não é especulação nem é um juízo de valor, mas um fato politicamente palpável.

Parte dessa autoridade se perde à medida que também se perde aspectos da tradição que serviam de base para nos apoiarmos como processo de segurança em relação aos passos a serem dados. Para Arendt (2022), sem que haja uma base formada em sua essência pelo o que é tradição, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros deixa de existir, ou existe se mantendo de forma a caminhar para uma crise. Se de um lado a autoridade não pode ser associada com o uso da força e coerção, como se pode pressupor, por outro lado, ela “é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante processo de argumentação” (Arendt, 2022, p.157).

Conforme a modernidade emerge, a tradição passa a ser substituída por

novos aspectos. O que se caracterizava por tradição – quer seja religiosa, política ou cultural – deixa de ter vínculo com a modernidade cuja sociedade tende a manter alguns aspectos do que representa a tradição que ainda lhes sejam favoráveis, pois não há uma ruptura total que os substitua por novos valores, abandonando-os quase que por completo e ficando, por opção, desprovida de tradição e de tudo que ela representa. Sem o vínculo com esse passado – e aqui vale advertir, segundo Arendt (2022), que passado e tradição não devem ser entendidos da mesma forma – estamos ameaçados de esquecimento e privados de uma profundidade na existência humana.

Esse vínculo com o passado tem na educação um meio de permanência e renovação que somente é possível devido aos recém-chegados em nascimento. Nesse sentido, a educação deve desempenhar o importante papel de apresentar esse mundo aos recém-chegados, com suas tradições, princípios, crenças e conceitos, como também, prepará-los para mudar esse mundo.

O fato de que a crise tenha se espalhado em vários setores da sociedade pode ser visível quando relacionamos a crise da autoridade com a crise da educação, pois ambas se conectam, e tanto a educação depende da tradição quanto a existência da tradição – considerando uma sociedade que gradativamente corta os laços com a tradição própria do passado – depende da educação para continuar a fazer parte na construção da vida social humana.

Assim, muito mais grave do que a própria crise, é o fato de não a entendermos como momento propício para o pensamento crítico. Se não tomamos a crise da educação como instância que requer a crítica, então, sem que o saibamos, apenas aprofundaremos os males que nossas contínuas reformas educacionais e institucionais pretenderam solucionar. No caso da crise da educação, a crise significa a abertura da oportunidade para observar a fragilidade intrínseca da organização da instituição escolar e dos saberes escolarizados, os quais, até então, vinham sustentando os duzentos anos de educação escolarizada do Ocidente. (César et al. 2010, p. 835)

Compreender que a crise atual não se restringe à educação, mas sim a todos os aspectos da vida humana contemporânea, é de suma importância para o processo de superação dos males gerados por essa crise. Fazemos parte de um contexto complexo, em que as transformações sociais, econômicas e culturais têm relação direta com as relações humanas, impactando-as de tal forma que influenciam a formação de valores e instituições que sustentam a sociedade. A

educação, nesse sentido, não está isolada; ela reflete e, ao mesmo tempo, é afetada por essas mudanças. No entanto, é na educação que está o cerne das possibilidades de mudança benéficas trazidas pelos novos de nascimento, pois são eles que, por natureza trazem os ventos das mudanças inevitáveis.

3.1 DA CRISE AO AMANHÃ: A EDUCAÇÃO COMO A PONTE ENTRE PASSADO E FUTURO

Como entender o presente sem que tenhamos o passado por referência? De certo, podemos conceber uma divisão do tempo de forma linear entre o passado, presente e futuro, ao menos como ilustração quanto à temporalidade, para assim entendermos processos históricos de forma até didática. No entanto, essa forma de perceber a história pode até ter sua função pedagógica, mas está distante de contemplar a real condição a que estamos atrelados em relação ao tempo e sobretudo, nesse entendimento, ao passado.

O presente, conseqüentemente, sem uma ligação direta com o entendimento e influência do passado fica completamente desconexo, pois lhe faltam as bases formadas por tradições e conhecimentos que o passado lhe garantiria. Por conseguinte, embora que o futuro seja uma óbvia incógnita, sua projeção passa a ser disforme numa possibilidade de tempo em meio a nebulosidade da incerteza. É importante notar que essa ruptura com o passado e essa instabilidade em relação à autoridade são aspectos dos quais Arendt enxerga as nuances de uma crise na modernidade, sendo essa crise de ordem política em várias feições, apontando para uma falta do senso comum, sendo essa uma característica que se mostra comum ao século XX e XXI, pois:

“Sempre que, em questões políticas, o juízo humano sadio fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise. [...] O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do senso comum aponta, como uma vara mágica, o lugar onde ocorreu esse desmoronamento”. (Arendt, 2022, p. 263).

Muito embora tenha se referido à educação norte-americana, mas sem que

tenha descartado que o que aconteça em um determinado país possa se repetir em outro lugar no mundo, Arendt (2022) indica como um dos fatores da crise na educação uma característica presente na América, que seria a busca por “apagar tanto quanto for possível” as diferenças entre seus habitantes, tendo como política a busca por uma igualdade “ entre jovens e velhos, entre talentosos e pouco talentosos, entre crianças e adultos e, particularmente, entre aluno e professores” (p. 265). Essa busca por igualdade, segundo Arendt (2022), essa forma de nivelamento social, ainda que bem-intencionado, inevitavelmente resultaria na perda da autoridade do mestre ou se daria às custas dos que mais poderiam se destacar na educação.

Por comparação, para ilustrar essa questão, podemos analisar a forma como as políticas educacionais brasileiras impulsionaram a crença de que dar direitos, ofertando as mesmas condições de ensino a todos seja sinônimo de equidade. Em uma sala de aula, repleta de alunos com diversas faixas de desenvolvimento intelectual, cognitivo e de socialização, cheios de problemas e dúvidas quanto ao seu futuro, a forma como se dá a educação nacional brasileira tende a nivelar os estudantes, estabelecendo uma média educacional ou de cobrança de aprendizagem comum a todos(as), ignorando por completo as diferenças existentes, atrasando os mais avançados e nunca sendo o suficiente para alcançar àqueles que sentem maior dificuldade de aprendizagem. Ademais há de se ver a tendência educacional de se colocar o (a) professor (a) em pé de igualdade com seus alunos (as) em sala de aula, retirando assim, a autoridade dos (as) educadores (as) uma vez que a sua diferença para os (as) educandos (as), nesse aspecto, passa a ser mínima. Essa tendência educacional, segundo Arendt (2022) pode levar para um possível fracasso das tendências educacionais que possibilitam tal condição, pois:

A autoridade do professor e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. (Arendt, 2022, p.276).

Dessa forma, parece que a autoridade baseada no quanto temos e assumimos a responsabilidade pelo mundo que vivemos, com todas as suas coisas e tudo que ele representa, não é para todos, pois somente alguns assumem essa

responsabilidade pelo bem comum. Arendt (2022), entendia que nem todo mundo assume essa responsabilidade e tampouco quer que outro a faça. Nesse contexto, Arendt aponta dois possíveis pontos a respeito dessa condição:

Ao removermos a autoridade da vida política pública, pode ser que isso signifique que, de agora em diante, se exija de todos igual responsabilidade pelo rumo do mundo. Mas isso também pode significar que as exigências do mundo e seus clamores por ordem estejam sendo consciente ou inconscientemente repudiados; toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las. Não resta dúvidas que, na perda moderna da autoridade, ambas as intenções desempenham um papel e têm muitas vezes, simultânea e inexplicavelmente, trabalhado juntas. (Arendt, 2022, p. 277).

Essa desconfiança que se sequencia em uma perda de autoridade no campo político público, inevitavelmente se espalha para os âmbitos mais íntimos da vida privada, pois se por diversos motivos existe uma tendência da perda de autoridade nesse setor, não tardaria a se estender também para o âmbito pré-político e privado das famílias e da escola. Nesse sentido, a autoridade exercida de pais para com seus filhos que, tradicionalmente é creditada como sendo natural e que seria uma autoridade pautada em uma “superioridade absoluta que jamais poderia existir entre adultos e que, do ponto de vista da dignidade humana, não deve nunca existir” (Arendt, 2022, p. 278), passa a ser posta em xeque se fragmentando paulatinamente.

Além disso, a educação exerce uma função primordial, uma vez que também cabe a ela a manutenção da relação que temos com o passado e, conseqüentemente, com tudo que nos remete a essa autoridade. A escola, sob tal perspectiva, seria uma espécie de intermédio entre a infância de onde deveríamos ser resguardados do mundo exterior, e a ação. Isso se associa ao fato de que a escola teoricamente permite o necessário para o pleno exercício da cidadania, uma vez que possibilita de forma sistemática o contato com princípios e conhecimentos que moldaram e moldam os dias atuais. Nesse sentido, após o contato com tudo que nos remete a tradição, conhecimento e costumes adquiridos ou desenvolvidos na escola, no entanto, existe um certo abandono do sujeito que se encontra desprovido da proteção de sua infância e agora está entregue à própria sorte. Se de um lado entende que ganhou liberdade legal para realizar seus feitos, do outro percebe que ainda é prisioneiro, não mais das paredes de proteção que a infância

proporcionava e nem o que a escola oferecia, pois agora encontra-se responsável pelo próprio mundo e é convocado a assumir a responsabilidade pelo mundo que é o de todos.

A negação dessa responsabilidade com o mundo e perda da autoridade tem relação direta com o surgimento do próprio totalitarismo, uma vez que princípios e tradições políticas, jurídicas e sociais são postas em dúvida e substituídas pela intervenção direta do Estado eximindo o cidadão da responsabilidade por seu mundo. A educação, como antes já citado, desempenha um forte papel na construção desse mundo, sendo de relevância pública e política, pois os problemas da educação são diretamente ligados a natalidade, ou seja, a esse embate entre o passado e as possibilidades de mudança que os recém-chegados trazem em si.

Segundo Arendt (2022, p.275) “a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola” e que, para a criança, a escola representa o mundo fora dos domínios da vida privada. No entanto, Hannah Arendt também deixa claro que a escola jamais pode ser confundida com o mundo, pois a escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o objetivo de fazer com que, de alguma forma, seja possível a transição da família para o mundo” (Arendt, 2022, p.275).

Dentro desse contexto, se referindo ao papel que a educação exerce, bem como a responsabilidade de todos nesse processo, Carvalho (2014, p. 816) escreve que “para Arendt, seu exame não deve ser delegado a especialistas de um campo disciplinar específico - a pedagogia -, mas concerne a todos os que habitam o mundo e que por ele se interessam”. Assim, enfatizando assim a importância de todos nesse processo de apresentação do mundo aos recém-chegados em nascimento. Arendt entendia que deveria existir um verdadeiro compromisso para com os recém-chegados em nascimento, a ponto de afirmar que “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (2022, p, 276).

Pautado na responsabilidade, na conservação e renovação do que nos foi dado a partir do nascimento no mundo que vivemos, recebemos um mundo cujo entendimento do mesmo se dá de forma efetiva mediante o contato com o que representa esse mundo através da educação. Assim sendo, ao nascermos somos impelidos a assumir o mundo que recebemos, ainda que ao chegarmos sejamos

estrangeiros num mundo antigo e que logo deixaremos ao morrer obedecendo ao ciclo inerente a todos os seres.

Cada nascimento reacende a possibilidade de mudança no mundo devido a singularidade de cada um dentro de uma pluralidade, e isso ocorre por pertencermos ao mundo e nele sermos capazes de agir de forma política.

Cada um é um ser *singular* na *pluralidade* de homens que habitam o *mundo*, embora só mais um membro de uma espécie que se repete, do ponto de vista da reprodução orgânica da vida. E é por pertencermos a um mundo e nele sermos capazes de agir política e historicamente que somos *sujeitos* – ou, para ser fiel a terminologia arendtiana, *agentes* reunidos num mundo comum –, e não apenas indivíduos pertencentes a uma mesma espécie. Cada ser novo no mundo é um *novo alguém*; um alguém distinto de todos aqueles que nele estiveram antes ou que o sucederão na continuidade desse mundo. (Arendt *apud* Carvalho, 2013, p. 8)

Assim, é fundamental reconhecer que é na educação e mais especificamente na escola que as crianças e adolescentes, que trazem em si o aprendizado adquirido no mundo privado familiar, entram em contato com o conhecimento necessário para prepará-los para que possam atuar no mundo. Pois enquanto estão no mundo privado, dado às suas necessidades de proteção e demais carências, deixam de viver em comunidade e, como consequência, deixam de existir para a vida pública. A educação é a forma como a sociedade – e não o indivíduo – recebe os recém-nascidos para o mundo preparando-os e apresentando-lhes esse mundo que herdarão, que terão que preservar ao mesmo tempo que, por natureza da sua própria condição, o terão que mudar.

Assim, é por meio da educação que as crianças começam a habitar um mundo que já é velho e que ainda permanece desconhecido para os recém-chegados. A criança é uma desconhecida para nós e para o mundo; ela chega ao mundo e a nós subitamente, e apenas gradativamente vai se tornando alguém reconhecível, isto é, vai se transformando em um de nós. Nesse processo de transformação da radical alteridade infantil em algo reconhecível, a educação desempenha importante papel. (César, Duarte. 2010, p. 835)

Portanto, a educação será sempre lugar de conflito entre o passado, que traz em si a tradição, e o possível futuro que os novos trazem em si. Se de um lado a educação é garantia de que os recém-chegados serão apresentados ao mundo que herdarão, por outro é um lugar de constante tensão sendo a possibilidade do novo sempre conflitante com tudo o que a educação representa em si. É nesse constante

conflito existente entre o velho e o novo, a tradição e o por vir da novidade, que o mundo se regenera, sendo a educação e a escola lugares de passagem e preparação para que as mudanças aconteçam.

Nesse sentido, é bem possível que a crise hodierna da educação também se relacione com a crescente ausência de tensão entre novidade e tradição, entre presente e passado, visto que também o próprio passado vai se transformando em mera mercadoria para o consumo rápido e voraz de uma população de adultos e crianças alucinados pelo ideal da felicidade imediata (César, Duarte. 2010, P. 836)

Nessa concepção arendtiana de crise da modernidade é que podemos considerar a importância do papel da educação em meio a essa crise. A educação, de forma dúbia, tanto se propõe a preservar a tradição e tudo que remete ao passado, uma vez que isso seria preservar o mundo, pois este é feito e mantido sobre bases históricas, políticas, crenças e tradições e que sem as quais não teríamos como nos firmar em meio as constantes mudanças; como ao mesmo tempo é fundamental para que o novo surja. Assim, cabe ao educador compreender esse processo contínuo de conflitos entre tudo o que representa o passado e a tradições, necessários como solo firme para a sociedade, e o novo que devido à sua natureza, se faz tão necessário devido ao mundo de possibilidades que o mesmo tem.

4 TEMPOS DE CRISE, TEMPOS DE MUDANÇA

Ao longo da história, especialmente em tempos de crise, diversos discursos surgem em busca de explicações que possam justificar o momento de crise, quer seja encontrando um bode expiatório ou buscando entendimentos sobre a origem e possíveis soluções. A crise que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas⁶. Dessa forma, Arendt entendia a crise não como algo meramente perigoso ou totalmente danoso, e sim, como um momento crucial para que haja a mudança necessária, pois, seja ela qual for, revela a necessidade de se tomar novos rumos forçando a sociedade a rever ações, ideologias, crenças e políticas. Nesse contexto, podemos entender que “uma crise só torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos” como afirma Arendt (2022, p.259).

Apesar das experiências individuais, por vezes, poderem nos induzir a algum pessimismo em relação ao futuro da humanidade devido aos rumos apontados por nossas ações resultantes dos conflitos e decisões tomadas durante o século XX, não significa afirmar que estamos vivendo em declínio em relação a valores, costumes ou princípios. O conceito de crise a ser empregado aqui, está mais para uma ideia de que perdemos as bases pelas quais nos firmávamos e, de certo, davam um solo firme para que pudéssemos nos apoiar.

Ainda segundo Arendt (2022), uma crise põe em xeque a autoridade de uma tradição em sua tarefa de transmitir e preservar, nomear e renovar os tesouros de um passado que se fazia vivo e presente. Sem que haja uma ligação com o passado e tudo que o mesmo representa, ou seja, quando a tradição passa a não ter representatividade na vida de uma sociedade, propicia, em meio a esses períodos de crise, terrenos férteis para o surgimento de pensamentos e ideologias políticas que tendem a traduzir anseios e modos de pensar o mundo em meio a esse conflito de tensões entre o passado e o presente.

⁶ ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro; textos José Fonseca de Carvalho, Celso Lafer; tradução Mauro W. Barbosa; revisão da tradução Adriano C.A e Souza. – 9 ed., rev. São Paulo: Perspectiva, 2022, p.257.

ara a escola, ambiente teoricamente propício ao enriquecimento intelectual e

preparação para o mundo além da segurança familiar, cabe buscar equilíbrio entre os diversos discursos, entre o que representa tradição e o que surge com essa quebra gradual dessa mesma tradição. Como cita Wanderley José Deina (2018, p.2), em artigo sobre uma crise da educação, essa pluralidade de discursos também causa tensões e, sobretudo:

No caso específico da educação, talvez a pluralidade de discursos pedagógicos seja correlata à dos discursos ideológicos que existem no mundo; o que significa que a educação, no âmbito familiar ou escolar, não é um campo livre de tensões, alheio ao que se passa no mundo público.

Diferente do entendimento popular sobre o significado de uma crise, Arendt (2022) defendia que a crise possibilitava o momento em que as estruturas vigentes passam a ser desafiadas, pois não mais suprem a necessidade daquela sociedade, sendo também, possivelmente, o momento ideal para a mudança, pois, expõe a falta de legitimidade e eficácia dos governos forçando a sociedade a se reorganizar politicamente, entendendo que o que nos diferencia dos demais seres é a capacidade de agir de forma política e de nos reorganizarmos em novos recomeços. Em seu livro *Entre o Passado e o Futuro* (2022, p.258), Arendt defende que a crise:

É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e destrói preconceitos –, 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. 2022, p. 259)

Esse “nascer para o mundo” que Arendt (2022) defende, está diretamente ligado a possibilidade de recomeço ou capacidade de se renovar inerente ao ser humano e que é caracterizado pelo o que ela chamou de natalidade, ou seja, a capacidade de sempre poder se renovar e trazer o novo ao mundo. Para Arendt (2022) a natalidade está muito mais para a esperança e inevitável capacidade de renovação do mundo que cada nascimento humano carrega em si em sua singularidade, que o simples ato de nascer como princípio do ciclo de vida próprio a todo ser vivo, sendo cada nascimento sempre de um herdeiro de um mundo que nos foi apresentado e que, numa dicotomia conceitual, temos o dever de mantê-lo e ao mesmo tempo mudá-lo, preparando-o para os que chegarão. A incerteza ou indeterminação em relação a ação que cada nascimento traz em si, é sempre atrelada a possibilidade inevitável da mudança e essa possibilidade trazida nutre a

esperança que essas mudanças tragam um novo começo.

Nessa concepção arendtiana, independentemente do pessimismo alimentado pelos rumos históricos vividos durante o século XX, a ação política está na capacidade de mudança que cada nascimento traz em si. Para ela:

A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda vida política (Arendt, 2007, p.15)

Hannah Arendt desenvolve seu pensamento sobre uma crise moderna enfatizando que tal crise se caracteriza por ter se espalhado de tal forma que atingira vários aspectos da vida humana, tendo como principal característica a perda da autoridade nos âmbitos mais primordiais para a humanidade, tal qual a própria educação. Embora o artigo intitulado *A crise da educação* tenha sido escrito em 1958 por Hannah Arendt, desde o século XIX já existia uma certa preocupação em relação aos rumos que a educação estava tomando, sobretudo na Europa, pois, entre os vários pontos levantados, já se questionavam sobre a universalização da educação.

Com efeito, o discurso sobre a crise na educação e nas instituições modernas já se fazia presente nos textos do sociólogo Émile Durkheim (2003), que pensou tais crises no final do século XIX como desdobramentos de uma crise social mais ampla. Assim, no momento mesmo em que se iniciava o processo de universalização do sistema escolar e de suas instituições nos Estados Unidos e na Europa, com o desenvolvimento das primeiras políticas educacionais de longo alcance, o discurso sobre a crise da educação havia se instalado como topos privilegiado. (Cesar et al. 2010, p.823-837)

Como já citado, Arendt não via a crise como sendo algo totalmente danoso. Para ela, a crise era muito mais uma possibilidade de mudanças do que uma estagnação, havendo, inevitavelmente, sempre um embate entre o novo e o antigo. No entanto, considerando as mudanças quanto ao entendimento da importância da tradição, essa entendida aqui como sendo base sólida para que repensemos o mundo contemporâneo possibilitando um maior preparo frente as necessidades e

dificuldades atuais e possíveis dificuldades futuras, enquanto coletividade, o antigo não mais supre as necessidades que se apresentam nos dias atuais.

A destruição total ou parcial das bases que fundamentavam a autoridade, ancorada com fortes vínculos no passado e consequentemente com tudo o que ele representa, é um dos fenômenos mais característicos e inquietantes do final do século XX. Nesse sentido, Eric Hobsbawm (1995, p.13) historiador britânico, ao analisar as novas gerações e seu compromisso com o passado, também sugere que há uma ruptura com o passado, pois, “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época que vivem”.

É bem certo que a sociedade não optou por acabar com tudo que fosse tradição ou representasse a velha sociedade, mas adaptando seletivamente a herança do passado para uso próprio tenha optado a excluir ou manter o que melhor se enquadrasse para esse século (Hobsbawm. 1995, p. 25). Ainda assim não há o novo sem que haja o antigo, e para que haja, hipoteticamente, uma tentativa de dar início a uma nova ordem política, Hannah Arendt (2022, p. 261) nos adverte que:

Quem desejar seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através da força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado.

É nesse conjunto de possibilidades e mudanças de paradigmas que a crise se apresenta, sendo necessário que se pense em crise como um alerta em relação às mudanças que devem ser feitas, pois, somente neste momento é que fica visível o quanto e onde devemos mudar. Daí a importância de se entender a concepção arendtiana de crise, sobretudo da educação, para que possamos nos nortear em novos rumos em direção a um futuro menos caótico. Mais que nunca, deve-se considerar a capacidade de abrir a mente e produzir pensadores críticos de seu tempo e realidade que a Filosofia tem.

4.1 ENTRE O COLAPSO E O RECOMEÇO: INFLUÊNCIA DAS GRANDES GUERRAS PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT

Foi no contexto histórico de conflitos na primeira metade do século XX que Hannah Arendt “formulou uma teoria política centrada na capacidade do homem de agir politicamente e de criar novos começos”⁷ (Abreu, 2003, p.8). Influenciada por esses acontecimentos, sobretudo quanto ao surgimento do Totalitarismo europeu – em especial o nazismo e tudo o mais que veio como consequência desse regime político – Arendt reforça sua concepção de *amor mundi* em contraposição a toda barbárie que representavam os partidos totalitários europeus e tudo que resultou desse fenômeno político. Em sua principal obra – A Condição Humana, Arendt introduz a ideia de “*amor mundi*”, a qual, segundo Arendt é o amor pelo mundo tão essencial para que a vida política humana possa existir; e política que, na concepção arendtiana, está relacionada a ideia de liberdade, se distanciando por completo da forma política dos partidos totalitários europeus.

O surgimento de partidos de extrema direita na Europa e sua posterior escalada ao poder político europeu; os horrores do Totalitarismo na Europa pondo em xeque a ideia de que haveria um limite que não deveria ser ultrapassado nas relações humanas; e, durante a Segunda Guerra Mundial, a própria experiência quanto ao horror presenciado não só da guerra em si, mas também, como resultado a objetificação do ser humano, influenciaram a forma como Arendt via o mundo e as relações humanas, pois esse momento histórico escancarou a fragilidade dessas relações extrapolando os limites do bom senso, causando, de certo, impacto no pensamento de Arendt.

É possível notar nas obras de Hannah Arendt o quanto suas experiências de vida como refugiada devido as perseguições antisemitas influenciaram sua obra. A própria concepção de igualdade como elemento estruturante e necessário para a existência e manutenção da cidadania, essa entendida como tendo características das quais o indivíduo deve ter direito a ter e exercer seus direitos, bem como o

⁷ Hannah Arendt não desenvolveu uma filosofia ou teoria política sistemática no sentido tradicional, e sim, uma profunda análise original e única em relação a política. Tal análise funciona como parâmetro para entender a ação humana no mundo. Para ela, o pensamento tem por finalidade a compreensão da realidade, e não impor sobre ela uma estrutura pré-concebida.

reconhecimento adquirido mediante convivência coletiva, seria atributo da política.

Hannah Arendt (1989) além de buscar explicar como o povo judeu se tornou bode expiatório⁸ para os partidos totalitários europeus e, sobretudo para os nazistas, também aponta para uma alienação do mundo a partir da Primeira Guerra Mundial que teria como um dos resultados a expatriação de milhares de pessoas. Em 1945 a Segunda Guerra Mundial chegou ao fim, expondo mazelas estruturais físicas, psicológicas e morais nunca antes vistas⁹. Foi neste período que Hannah Arendt passou a escrever os textos de “Origem do Totalitarismo”. Os resultados do avanço nazifascista eram a mais pura personificação da crise que se seguiria durante todo século XX em vários aspectos da sociedade contemporânea. Na Europa ficou visível os danos causados pela supressão dos direitos humanos durante e depois das duas Grandes Guerras e em especial, após a Segunda Guerra Mundial.

Os fatores que se sucederam após os resultados da Primeira Grande Guerra, aliados aos sentimentos de revanchismo, xenofobia e um profundo descontentamento causado, sobretudo, com o Tratado de Versalhes, bem como as mazelas causadas pela Crise Econômica de 1929, possibilitaram o surgimento e

⁸ Em sentido figurado, O bode expiatório nada mais é do que um indivíduo, grupo ou categoria de pessoas usados como objeto de culpa no sistema social. Essa figura fornece mecanismo para dar vazão à raiva, à frustração, ao ressentimento, ao medo e outras emoções que, de outra forma, seriam expressadas de maneira que danificariam a coesão social, contestariam o status quo ou atacariam os grupos dominantes e seus interesses. Imigrantes e MINORIAS, por exemplo, são muitas vezes usados como bodes expiatórios durante épocas de dificuldades econômicas e considerados causa de desemprego e de outros problemas sociais. Como resultado, certos aspectos de sistemas sociais que geram crises econômicas, tais como a competição e a exploração capitalista, são ocultados do público e de possível crítica (Vicente, 2012, p.146). No entanto, Hannah Arendt não atribui aos judeus a condição de bode expiatório, pois, segundo ela, “Essa teoria defende a total inocência da vítima”(Arendt, 1989, p 25) a isentando de qualquer outro papel nesse processo. Nesse sentido, o antissemitismo totalitário não foi somente – ou simplesmente – uma questão de preconceito racial ou religioso, mas sim, o motor ideológico e organizado de um aparato necessário para destruir a pluralidade humana. Para Arendt, bastaria somente um maior aprofundamento histórico sobre as origens do antissemitismo e sobre como o “bode expiatório” se adapta tão bem ao papel que lhe é atribuído “E então o chamado bode expiatório deixa de ser a vítima inocente a quem o mundo culpa por todos os seus pecados e através do qual deseja escapar ao castigo; torna-se um grupo entre outros grupos, todos igualmente envolvidos nos problemas do mundo. O fato de ter sido ou estar sendo vítima da injustiça e da crueldade não elimina a sua corresponsabilidade”(Idem, p.25-26).

⁹ Dados sobre a hecatombe imprimiam cadência ao assombro, ante uma mórbida estatística, que indicava cerca de 52 milhões de mortos, sendo 26 milhões de soviéticos, 6 milhões de poloneses, 6 milhões de alemães, 2,6 milhões de japoneses, 1,5 milhão de iugoslavos, 580 mil franceses, 365 mil britânicos, 340 mil estadunidenses, e muitos outros. Como se não bastasse tal balanço, constata-se que, dentre as baixas, computavam-se, aproximadamente, 32 milhões de civis, desdobramento de um tipo de “guerra total”. (Quétel, 2012, p.105-106.)

posterior fortalecimento dos partidos totalitários na Europa. Esses partidos tinham por características o não reconhecimento de limites para impor sua ideologia e, para isso, utilizavam-se de mecanismos de perseguição, aparelhamento do Estado, doutrinação, pena de morte a seus opositores, entre outras características e meios de impor sua doutrina. O totalitarismo impunha sua ideologia a todos os aspectos da vida social coletiva de forma a se tornar irrecusável e irrefutável, reduzindo a individualidade a quase nada, alheia à realidade, se aproximando ao fanatismo e alimentando a aceitação do absurdo e da violência como sendo, quando não necessária, ao menos justificável aos fins do Estado totalitário, pois:

Em lugar das fronteiras e dos canais de comunicação entre os homens individuais, constrói um cinturão de ferro que os cinge de tal forma que é como se a sua pluralidade se dissolvesse em Um-Só-Homem de dimensões gigantesca. Pressionando os homens, uns contra os outros, o terror total destrói o espaço entre eles (Arendt, 1989, p.518.)

As suas experiências vividas antes e durante a Primeira Guerra mundial¹⁰, bem como a Segunda-Guerra Mundial (1939-1945) e tudo que veio como consequência desses acontecimentos, a fizeram formar sua concepção acerca do que seria política e sobretudo o espaço político. Para Arendt, o sentido de política é indissociável do que se entende por liberdade.

¹⁰ Embora seja comum nos referirmos à Segunda-Guerra Mundial e aos governos totalitários como sendo grandes influenciadores do pensamento de Hannah Arendt, os acontecimentos anteriores e durante a Primeira Guerra Mundial também a teriam influenciado, pois foi no início dessa guerra que ela e sua mãe tiveram que fugir às pressas temendo pela própria morte devido aos avanços russos na cidade de Neukuhren, atual Pionersky, cidade que pertencia a Alemanha e que fora anexada pela União Soviética em 1945. A infância marcada por muitas doenças, a perda de seu avô e de seu pai, as dificuldades financeiras causadas após a guerra, possivelmente teriam influenciado a forma de como Arendt passou a entender a fragilidade da vida humana e o quanto são complexas as relações sociais. Foi na fuga da cidade de Neukuhren que, Hannah Arendt viu de perto pela primeira vez os horrores que a guerra produz. Segundo escreveu Young-Bruehl (2004, p.23):

“Martha e Hannah Arendt estavam na costa do Báltico, na casa dos Cohns em Neukuhren, quando a Primeira Guerra Mundial estourou. Elas retornaram a Königsberg “em algo próximo ao pânico.” Os últimos dias de agosto de 1914 foram “dias terríveis, cheios de preocupações sabendo que os russos estavam próximos a Königsberg.” Em 23 de agosto, temendo que Königsberg fosse capturada pelo exército russo avançando, elas fugiram para Berlim, onde a irmã mais nova de Martha, Margarethe Fuerst, e seus três filhos viviam. Elas deixaram Königsberg de trem justamente quando as tropas alemãs que estavam lutando contra o Primeiro Exército Russo a leste estavam sendo transferidas para enfrentar o Segundo Exército Russo ao sudeste, perto de Tannenberg. Lá, em setembro, ocorreu a feroz batalha que deteve o avanço russo. Os trens que saíam de Königsberg estavam caoticamente lotados de soldados e prussianos orientais em fuga. Fazendeiros e a nobreza rural dos distritos a leste, que os russos haviam invadido e devastado, carregavam seus pertences restantes enquanto lutavam por espaço nos trens. Histórias de vilarejos queimados e fazendas saqueadas e o grito assustado “Kosacken kommen!” enchiam o ar. Os Arendt, junto com centenas de outros habitantes de Königsberg, deixaram suas casas sem saber se algum dia retornariam”. (Young-Bruehl, 2004, p. 23, tradução nossa).

No entanto, durante os regimes totalitários europeus, o mundo viu a ideia de liberdade ser esmagada ante o domínio e consequente quebra dos direitos mais essenciais e necessários à vida humana empreendidos pelos Estados totalitários europeus. A politização orquestrada pelos estados totalitários em todos os setores da vida pública e privada aliada ao medo, possibilitaram uma banalização das más ações, uma certa aceitação do absurdo, quer seja por concordar com tais ações, quer seja por uma tentativa de autopreservação. É necessário que se deixe claro que Hannah Arendt entendia que o fenômeno do totalitarismo, enquanto forma de governo, acabava com o campo político tão necessário ao ser humano, levando a negação de direitos básicos e que só podemos restabelecer a dignidade humana com a reconstrução do campo político (Arendt, 2012).

4.1.1 A quebra do cotidiano comum como influenciador do pensamento de Arendt

O cotidiano comum influencia o pensamento filosófico e pode ser usado como ferramenta propedêutica do ensino de Filosofia. Considerando que todos os aspectos da vida humana podem ser caracterizados como artifícios de sua cotidianidade, também podemos considerar que nenhum filósofo é alheio ao tempo em que vive. Não se cria teorias sem que antes haja a influência do que foi experienciado na vida cotidiana. A própria Hannah Arendt pode ser um grande exemplo do quanto o cotidiano e a quebra dessa cotidianidade foram essenciais para que ela criasse suas teorias políticas sobre o Totalitarismo, *amor mundi*, natalidade, a banalidade do mal entre outros temas.

Influenciada pelos acontecimentos de sua época e a constante quebra da cotidianidade, Arendt não apenas criou teorias sobre o Totalitarismo, mas também refletiu sobre como a banalização do mal, conceito que desenvolveu ao analisar o julgamento de Adolf Eichmann, está enraizada na incapacidade de pensar criticamente e na alienação do indivíduo em certas situações e setores tais quais sistemas burocráticos. Sua obra *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (1963) é um exemplo claro de como suas vivências e

observações do cotidiano influenciaram seu pensamento filosófico.

Sendo de origem judia, embora preferisse não ser definida somente como tal, Arendt sentiu as transformações políticas no mundo e principalmente na Europa durante o século XX, especialmente quanto ao genocídio nunca antes visto no mundo ocidental, sobretudo em relação ao povo judeu. Essa experiência fez com que Hannah Arendt desenvolvesse uma análise crítica e mais aprofundada sobre os vários aspectos políticos e suas consequências.

Para melhor entendimento sobre o quanto a barbárie e o antissemitismo empreendidos sobretudo como política de Estado alemão influenciaram a vida e obra de Hannah Arendt, basta saber que desde cedo ela e sua família já viviam o preconceito antissemita existente na Europa, sendo obrigados a se mudarem de cidade devido as perseguições antissemitas e as guerras, o que teria a feito nutrir o sentimento de pertencimento ao mundo que, certamente, veio devido as constantes mudanças desse período e o contato com tantos outros expatriados que, assim como Arendt, também sofriam as mazelas da guerra.

Hannah Arendt nasceu no dia 14 de outubro de 1906 na Alemanha e foi criada na Prússia Oriental, atual Rússia. Seu pai, Paul Arendt, faleceu quando ela era bem jovem - tinha apenas 7 anos de idade. Quando a I Guerra Mundial teve início em 1914, Hannah e sua mãe tiveram que fugir para Berlim devido aos avanços da Rússia. Nesse período, as principais potências europeias entraram em conflito devido as disputas imperialistas, sentimentos de revanchismo, armamentismo e uma total desconfiança e insegurança em relação as próprias fronteiras geográficas e comerciais na Europa.

Como um dos resultados da Primeira Guerra Mundial, o surgimento da República de Weimar (1919-1933) e a hiperinflação – agravada com a crise econômica de 1929 – tendo como consequência o desemprego em massa e aliada a uma instabilidade política, fez com que a Alemanha se tornasse um ambiente propício para o surgimento de partidos extremistas, a exemplo do Nazismo. Quando Arendt ingressou na Universidade de Marburg em 1924, a Alemanha estava vivendo uma efervescência intelectual resultante, possivelmente, dos questionamentos advindos dos resultados da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), surgindo então uma necessidade de autoafirmação e orgulho próprio resultante do sentimento de inconformismo e das humilhações impostas pelo Tratado de Versalhes (1919).

Na Universidade Arendt teve contato com alguns dos pensadores que iriam influenciar sua vida e que compunham a comunidade intelectual acadêmica alemã. Martin Heidegger a teria influenciado quanto a concepção “do pensar como razão da vida e não como atitude de erudição frente aos grandes desafios da existência” (SIQUEIRA, 2011, p.393). Essa ideia de Heidegger marcou a abordagem filosófica de Arendt, que sempre buscou conectar o pensamento à experiência concreta e à vida cotidiana, em vez de tratá-lo como uma atividade meramente teórica ou acadêmica. Não somente Heidegger, mas Husserl e Sheler “Já haviam proclamado a necessidade de deixar as teorias revestidas de erudição para estabelecer a filosofia com sólidos vínculos com a realidade humana” (Siqueira, 2011, p. 392-400).

Em 1933 Adolf Hitler e o nazismo chegam ao poder marcando o início de uma ditadura totalitária responsável por uma intolerância étnica, política e religiosa de forma sistemática, promovendo perseguição e morte de milhares de pessoas, especialmente judeus, ciganos, homossexuais, comunistas, deficientes físicos e mentais, entre outras minorias, sob a premissa de “limpeza racial”, formando parte da base ideológica para uma pretensa superioridade ariana.

Devido a um incêndio no *Reichstag* em fevereiro, Hitler conseguiu do Parlamento Alemão que decretasse Estado de Emergência que “garantia a Hitler o poder de suspender liberdades civis e de aprovar leis de moto próprio” (Hyden, 2020, p.14). Apesar do cerco às minorias estivesse se fechando, Arendt se empenhou em, ao seu modo, lutar contra os absurdos decretados pelo governo alemão, oferecendo sua casa como ponto de passagem para judeus e comunistas, e também documentando os abusos e “declarações antissemitas proferidas por grupos da sociedade civil alemã, associações comerciais e sociedades profissionais” (Hyden, 2020, p.14), motivos esses pelos quais ela foi presa e interrogada.

Sendo judia, como já citado, Arendt passou a ser afetada diretamente por todo esse processo e após ser libertada foge para Paris de forma clandestina, deixando para trás seus documentos e vivendo como refugiada desde então. Durante esse tempo em que Hannah Arendt permanece em Paris ela amadurece o seu pensamento sobre temas como política e liberdade, sempre considerando sua experiência adquirida durante estes últimos anos pós ascensão do nazismo ao poder e consequente Guerra Mundial.

As perseguições, privações e a constante possibilidade do extermínio fizeram com que Hannah Arendt carregasse como influência em seus estudos e pensamentos, as experiências vividas como suporte para sua forma de ver o mundo. Nesse período em que viveu em Paris, também teve contato com outras pessoas que, assim como ela, tinham suas experiências de vidas moldadas, até então, pelos acontecimentos resultantes dos grandes conflitos humanitários do início do século XX, compartilhando experiências, medos, anseios e esperanças.

Ela também se envolveu com muitos intelectuais notáveis, inclusive alguns camaradas de exílio, como Alexandre Kojève, Jean Wahl, Jean-Paul Sartre e Albert Camus. E, talvez o mais importante, conheceu o refugiado político alemão não judeu Heinrich Blücher, em 1936, que havia sido um membro do Partido Comunista e ativo na revolucionária Liga Espartaquista, de Rosa Luxemburgo. [...] era um profundamente político, possuidor de formidável intelecto, com quem Arendt aprendeu muito a respeito do campo da política. Casaram-se em janeiro de 1944, e permaneceram companheiros queridos, amigos e colaboradores até a morte dele, em outubro de 1970. (Hyden. 2020, p.15)

Na França, em 1940, a guerra estava às portas e novamente Arendt passa a sofrer devido às mudanças políticas causadas pela expansão alemã em direção a outros países europeus. Dessa vez, o governo alemão estabelecido numa cidade francesa de nome Vichy havia declarado como inimigos os refugiados na França. Com isso Arendt foi separada do marido e enviada ao campo de Gurs, sudoeste francês (Hyden. 2020, p.15). As ordens dadas eram de que se abastecessem com comida suficientes para dois dias, levando consigo seus utensílios de cozinha, sacos ou malas não ultrapassando 30 quilos. Ao se referir a esse episódio, de forma sarcástica Hannah Arendt o define como "o novo tipo de ser humano criado pela história contemporânea," o tipo que "é colocado em campos de concentração por seus inimigos e em campos de internamento por seus amigos" (Young-Bruehl, 2004, p. 113, tradução nossa). Com a guerra em pleno vapor, o cotidiano de Arendt passa a ser conturbado de tal forma que ela se vê obrigada a se refugiar, pois:

When that crisis was upon them, when the Second World War began, the peer group was dispersed: some were interned briefly in French camps, some fled to unoccupied territory, all began the frantic search for visas, new homes, safety. Hannah Arendt and Heinrich Blücher were lucky. They received American emergency visas and were able to travel across southern France to Spain, and then to Lisbon, where they set sail for New

York. There she sought forums for her efforts to give a Jewish politics theoretical foundations and practical focus¹¹. (YOUNG-BRUEHL, 2004, p. 113)

No entanto, o período compreendido entre o início da Segunda Guerra Mundial e a aquisição da cidadania americana, na década de 50, foi um de seus períodos mais ativos politicamente. Em 1951 publicou o seu livro *As origens do Totalitarismo* sendo este resultado de uma vasta pesquisa, rendendo-lhe tanto aplausos quanto desaprovação (Hyden. 2020, p.16). Neste livro, no prefácio da primeira edição, Arendt começa com um certo desabafo a respeito dos possíveis resultados das duas guerras mundiais. Nele, Arendt comenta sobre os danos de “duas guerras mundiais em uma geração, separadas por uma série interrupta de guerras locais e revoluções, seguida de nenhum tratado de paz para os vencidos e nenhuma trégua para os vencedores” (Arendt, 1989, p.11), prevendo, de certa forma, como resultado quase que inevitável para esse desfecho do século uma Terceira Guerra Mundial, alertando-nos de que:

“nunca dependemos tanto de forças políticas que podem a qualquer instante fugir às regras do bom senso e do interesse próprio – forças que pareceriam insanas se fossem medidas pelos padrões dos séculos anteriores” (Arendt, 1989, p.11).

Essas experiências vividas dentro desses contextos históricos moldaram profundamente o pensamento de Hannah Arendt, formando uma base rica para suas análises sobre vários aspectos da sociedade contemporânea, tais quais o totalitarismo, a natureza do mal, a liberdade e a condição humana. As constantes crises políticas, sociais e econômicas do século XX, como resultado, interferindo até em nossas concepções de consumo e responsabilidade com o mundo; as crises causadas pela ruptura gradativa e, talvez, irreversível com o que nos ligávamos a um passado comum, passam a ser temas trabalhados por Arendt de forma maestral, sempre atrelados à sua experiência de vida, interferindo,

¹¹ Quando a crise os atingiu, quando a Segunda Guerra Mundial começou, o grupo de pares se dispersou: alguns foram brevemente internados em campos franceses, outros fugiram para territórios não ocupados, todos começaram a busca frenética por vistos, novos lares, segurança. Hannah Arendt e Heinrich Blücher tiveram sorte. Eles receberam vistos de emergência americanos e puderam viajar pelo sul da França até a Espanha e, em seguida, para Lisboa, de onde zarparam para Nova York. Lá, ela procurou fóruns para seus esforços em dar à política judaica fundamentos teóricos e foco prático. (Young-Bruehl, 2004, p. 113, tradução nossa).

influenciando e sendo narrados como alicerces do pensamento arendtiano. “Seu exercício interpretativo constitui-se na reconstrução de conceitos, apoiados na experiência, para então compreender o evento e descrevê-lo na forma de uma narração conceitual” (Andrade, 2013, p.56).

4.1.2 A experiência de vida como ferramenta filosófica na formação do ser político

As nossas concepções de mundo são formadas a partir do que experimentamos como realidade. São como se fossem imagens feitas, de forma desfocadas, a partir de uma lente da qual, na maioria das vezes, de um lado ampliamos e do outro minimizamos situações, sendo que, para a maioria das pessoas, tais aspectos nunca ultrapassam as barreiras de seu próprio tempo. Esse mundo em que se vive é influenciador direto do que somos, pois somos frutos do tempo em que vivemos. Sofrendo com maior ou menor intensidade com os acontecimentos que nos rodeiam, mas ainda assim, somos influenciados por eles ao passo que o recriamos e o adaptamos para nossa sobrevivência.

Antes mesmo de ser apresentado ao mundo das ciências e explicações teóricas do mundo em que se vive, todo ser humano traz em si uma carga de conhecimentos adquiridos que o sustentam em seu mundo, de forma a fazer-se entender e ser entendido dentro de suas concepções de mundo, criando assim, uma realidade própria e compartilhada com o seus que, juntamente com suas sensações de experiências de mundo criam alicerces de entendimento empírico do qual ele se abastece. Fazer-se integrar tais conhecimentos aos conhecimentos de ordem científica, acadêmica, é de grande importância, não devendo ser negligenciado, pois, segundo Freire (2013, p. 98) “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático de educação ou da ação política”, propondo aos educandos, como cita Freire, provocações a partir de contradições sobre suas próprias realidades.

É inegável que o vivido, mesmo de forma sutil, exerce influência sobre sentimentos e, conseqüentemente, sobre pensamentos. Ainda que muitos afirmem

não se deixar influenciar, as experiências acumuladas ao longo da vida permanecem presentes, moldando percepções e decisões.

Para Arendt (1989, p. 12), a busca por compreender o mundo não deve reduzir o impacto da realidade ou simplificar as experiências vividas. Como ela afirma:

A convicção de que tudo o que acontece no mundo deve ser compreensível pode levar-nos a interpretar a história por meio de lugares-comuns. Compreender não significa negar nos fatos chocantes, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar-se de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência.

Nesse sentido, compreender o que se passou, quanto experiência de vida, exige enfrentarmos de forma direta os fatos e experiências, considerando e sem minimizar sua importância, profundidade ou singularidade, reconhecendo-os como elementos essenciais na formação do pensamento e na construção de nossa compreensão do mundo em que vivemos. O passado e a época em que vivem as pessoas são de grande importância no processo de construção de narrativas e entendimentos sobre seu próprio tempo, tendo a experiência um papel importantíssimo na compreensão das coisas. Da mesma forma é o filósofo, pois o mesmo interpreta e constrói seu pensamento mediante inquietações com o mundo que lhe é apresentado, buscando questionamentos e explicações.

O filósofo, ainda que seus pensamentos possam transpor o tempo em que o mesmo tenha vivido, não concebe suas teorias baseadas no nada. Ainda que se credite originalidade na obra de alguém, ainda que se diga que o que foi pensado é fruto de pura genialidade e criatividade, me arrisco a afirmar que nada pode ser fruto do antes-nada, posto que até o novo surge das entranhas do passado e da necessidade de mudança inerente ao ser humano em seu tempo.

Somos influenciados por nossa condição humana de trabalho ao mesmo tempo que a transformamos sendo impelidos a produzir e transformar o meio em que vivemos como forma de sobrevivência inerente à esta condição. E ainda que soframos as intempéries de nosso tempo de forma a sermos moldados por tais eventos sofridos, só podemos transcender tal condição de forma espiritual e nunca de forma física, pois somos sempre condicionados a vida, sendo limitados pelo período de tempo entre o nascimento e a morte (Arendt, 2021, p.144).

Nessa óptica, não somente o pensamento é resultante de nossas impressões acerca do mundo como a construção da própria linguagem também o é. “As palavras que usamos em linguagens estritamente filosófica também são invariavelmente derivadas de expressões originalmente relacionadas com o mundo tal qual ele é dado aos nossos cinco sentidos” [...] (Arendt 2021, p.47), de forma que é no mundo e para o mundo que vivemos que a Filosofia se cria e faz sentido existir. É considerando esses aspectos que se torna imprescindível o uso de experiências vividas no cotidiano da vida comum humana como ferramenta inerente ao pensamento filosófico.

Segundo Arendt (2022), desde Platão que os filósofos optam por temas alheios à vida comum, fazendo com que a Filosofia se tornasse, ao se afastar dessa forma do cotidiano, distante das pessoas comuns, se resumindo a leituras e debates acadêmicos tão distantes da realidade que sua produção pouco ou nada faz sentido para a maioria das pessoas. Assim sendo, sobre o entendimento do quanto as intempéries inerentes à condição humana, bem como o meio em que vivemos são objetos influenciadores e formadores do pensamento, Arendt (2021), conclui:

É certo que os objetos do meu pensar, querer, julgar, aquilo de que o espírito se ocupa, são dados pelo mundo ou surgem da minha vida neste mundo; mas eles como atividades não são nem condicionados nem necessitados quer pelo mundo, quer pela minha vida no mundo. Os homens, embora totalmente condicionados existencialmente – limitados pelo período de tempo entre o nascimento e a morte, submetidos ao trabalho para viver, levados a trabalhar para se sentir em casa no mundo e incitados a agir para encontrar o seu lugar na sociedade de seus semelhantes – , podem espiritualmente transcender todas essas condições, mas só espiritualmente; jamais na realidade ou na cognição e no conhecimento em virtude dos quais estão aptos para explorar a realidade do mundo e a sua própria realidade. Os homens podem julgar afirmativa ou negativamente as realidades em que nascem e pelas quais são também condicionados; podem querer o impossível, como, por exemplo, a vida eterna; e podem pensar, isto é, especular de maneira significativa sobre o desconhecido e o incognoscível. (Arendt, 2021, p. 88-89)

Esse pensamento formado como fruto do passado é influenciador direto de nosso presente e da construção de nossas aspirações em relação ao futuro. E é nesse intervalo entre o passado e o futuro que se encontra o presente, que é o tempo de se refletir sobre as mazelas inerentes à humanidade e o sentido do agir histórico. É nesse espaço de tempo entre o que foi vivido e o que vivemos que sofremos influência direta para a formação do que pensamos e em como projetamos

o futuro. É fruto do mundo em que vivemos e da época a que pertencemos.

Para Arendt, o conteúdo material (objetos) do que pensamos, queremos e julgamos nos é dado pelo mundo ao qual estamos condicionados e nos quais se desenvolve a *vita activa* que é explorada em suas diferenças em *A condição humana*, entretanto, as bases ou fundamentos (princípios) pelos quais nos guiamos no mundo são dados pela vida do espírito, as atividades da mente, que são incondicionadas e independem do mundo. (Haddad. 2021, p. 10-11)

Arendt defendia que a experiência vivida era primordial para o desenvolvimento do pensamento, destacando a importância das interações humanas na formação do mundo comum. Sua reflexão sobre a *Vita activa* permanece relevante, especialmente em um contexto contemporâneo marcado por transformações tecnológicas e sociais que redefinem as fronteiras entre o público e o privado. Ela entendia que o pensamento filosófico era diretamente influenciado pelo o tempo vivido, e que as experiências de vida, com suas benesses e mazelas cotidianas influenciavam as mentes pensantes, pois estimulam o espanto e o questionamento frente ao cotidiano ou a quebra desse cotidiano comum.

Celso Lafer (2007, p. 290), se referindo a como Arendt entendia a relação entre as experiências cotidianas e o surgimento do pensamento filosófico, cita a admiração que ela tinha por alguns pensadores, justamente por estes pensarem e escreverem sobre política a partir de suas próprias experiências, enfatizando assim, a importância do cotidiano vivido para a formação do pensamento.

Experiência, narrativa e pensamento estão indissoluvelmente interligados em Hannah Arendt, que entende, como já apontado, que as teorias, por mais abstratas que sejam ou pareçam, têm atrás de si histórias e incidentes que contêm *in nuce* o que temos a dizer. Não é assim, por acaso, que ela apreciava Maquiavel, Montesquieu, Tocqueville, os "*founding fathers*" da Revolução Americana – pensadores que escreveram com pertinência de "dentro" e não de "fora" – sobre a política a partir da perspectiva das suas próprias experiências. (Lafer, 2007, p. 290)

Como exemplo do quanto a vida cotidiana e a quebra dessa cotidianidade influenciam no surgimento do pensamento filosófico, pode -se usar o século XX que, nos proporcionou experiências políticas até então desconhecidas que moldaram

nossas concepções sobre os vários aspectos inerentes às relações humanas. O surgimento do Totalitarismo demonstrou um caminho político tomado que veio a influenciar todo século XX e, de certa forma, tais transformações ainda são sentidas na sociedade, expondo discursos de ódio, preconceitos, racismo, misoginia e xenofobia disfarçados sobre o verniz da moral e dos bons costumes. O fenômeno totalitarista nos forçou a repensar a ação humana em seus vários aspectos, desde a possível banalização do mal até a crise da educação, temas esses trabalhados por Hannah Arendt ao longo de sua vida.

Se contrapondo ao possível pessimismo em relação ao futuro induzido pelas constantes crises deste século, Arendt reforça a importância da natalidade¹² como forma de renovação e de esperança em meio a tudo, enfatizando que sempre haverá possibilidades de mudanças vindas com cada nascimento humano. Aqui o conceito de natalidade não se confunde com o simples nascimento, do ponto de vista biológico, e sim o nascer para o mundo, sendo algo de importância coletiva. Assim, embora esse conceito arendtiano de natalidade mantenha relação com o fato da geração da mera vida (em grego, *zoe*, a qualidade comum a todo vivente), o aspecto realmente importante a ser ressaltado é a relação entre vida humana e mundo (César; Duarte, 2010, p. 825). No entanto, a individualização promovida pelo capitalismo e tudo mais que se acarreta a essa estrutura econômica, formando uma sociedade voltada aos seus assuntos privados, reforça a impressão de que sempre haverá más consequências ao bem político comum.

Neste contexto, Hannah Arendt desenvolve o conceito de *Vita activa*, tema central de uma de suas obras mais importantes, *A condição humana* (ARENDT, 2007). Para a autora, são três as atividades humanas fundamentais: o labor, que corresponde à conservação da vida do indivíduo, sendo um “processo biológico do corpo humano”; o trabalho, que se refere à produção de bens duráveis e tem como finalidade a criação de produtos artificiais, os quais não se enquadram na natureza; e a ação, que, segundo Arendt (2007, p. 15), é a “única atividade que se exerce

¹² O conceito de natalidade acompanhou Hannah Arendt desde cedo em sua vida acadêmica. Para ela, diferentemente do nascimento que é inerente a todo ser vivo, princípio da vida, sendo singular e momento em que entramos na Terra em condições propícias para nosso desenvolvimento como seres da espécie humana, a natalidade representa uma constante possibilidade de renovação que cada nascimento traz em si através da ação. Isso implica em dizer que temos que assumir responsabilidades, não somente devido ao nosso nascimento no mundo, mas também pelo nosso nascer para o mundo.

diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria”. Essas atividades constituem a base da realidade humana, influenciando nossa concepção de mundo e, conseqüentemente, moldando nosso pensamento.

As mudanças no mundo que se apresentavam no desenrolar das décadas pós guerras mundiais; o consumismo desenfreado e estimulado por políticas governamentais, demonstrando que a vida comum individual antes voltada ao trabalho¹³ tendia a se fechar no privatismo do lar, aponta para um afastamento do indivíduo do âmbito político necessário para a manutenção das liberdades.

Embora no passado o trabalho tenha sido considerado por excelência o que definia a identidade pessoal¹⁴, chegando a ser um diferencial classificador de um indivíduo em uma determinada classe social, no decorrer do século XX, o trabalho, como necessário à produção, passa a ser relegado a segundo plano, se afastando assim de sua definição primeira, sendo substituído pela atividade de consumo. A atividade de consumo impõe um afastamento do indivíduo da vida pública, pois o isola no consumo que é individual. Se trabalha não mais pela necessidade de manutenção da vida biológica, mas para o consumo de objetos e alimento do status social pessoal. Nesse sentido:

¹³ Entenda-se trabalho segundo conceitos de Hannah Arendt (2007, p. 15): “O trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, existência esta não necessariamente contida no eterno ciclo vital da espécie, e cuja mortalidade não é compensada por este último. O trabalho produz um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural”. Nesse sentido o trabalho se caracteriza por ser a atividade onde os humanos produzem tudo o necessário para a sua vida de forma não natural, sendo seu resultado a criação do mundo humano.

¹⁴ Ao analisar a relação entre o trabalho e a classificação social ao longo da história, é possível perceber que o trabalho, enquanto atividade produtiva, sempre esteve intimamente ligado à organização das sociedades. Na Antiguidade, por exemplo, o trabalho manual era associado às classes inferiores, como escravos e servos, enquanto as elites dedicavam-se à política, à filosofia e às artes, atividades consideradas superiores. Essa hierarquia refletia uma visão que desvalorizava o trabalho como mera necessidade biológica, em contraste com as atividades intelectuais e políticas, vistas como expressões da liberdade humana.

Na Idade Média, a estrutura feudal perpetuou essa divisão, com os servos realizando o trabalho braçal e a nobreza ocupando-se de atividades guerreiras e administrativas. No entanto, com o advento da Revolução Industrial e do capitalismo moderno, o trabalho adquiriu um novo significado. A produção em larga escala e a valorização do trabalho como fonte de riqueza transformaram-no em um elemento central para a ascensão social. Contudo, essa transformação também gerou novas formas de desigualdade, já que a posição social passou a ser determinada, em grande parte, pela relação do indivíduo com os meios de produção.

Arendt (2007) critica essa instrumentalização do trabalho, argumentando que, ao ser reduzido a uma mera atividade econômica, ele perde sua conexão com a criação de um mundo comum e com a realização humana. Para a autora, a supervalorização do trabalho na sociedade moderna acabou por obscurecer a importância da ação política e da liberdade, atividades essenciais para a construção de uma vida plena e significativa. Assim, a relação entre trabalho e classificação social revela não apenas uma dimensão econômica, mas também uma questão filosófica e política, que desafia as sociedades a repensarem o lugar do trabalho na vida humana.

Os indivíduos passam a preocupar-se eminentemente com o trabalho na lógica da gestão da vida biológica vinculada a dinâmica da produção e do consumo da vida. O trabalho é elevado à categoria por excelência da definição da identidade pessoal. Neste contexto, passamos a nos definir a partir do trabalho que desenvolvemos. O trabalho assume a condição de categoria ontológica a partir da qual definimos quem se é. No entanto, no decorrer da modernidade, o próprio trabalho sofre um esvaziamento em sua condição ontológica primeira, é remetido a um segundo plano, ao passo que a atividade do consumo, vinculado diretamente ao labor, passa a ser condicionante na vida dos seres humanos. Ou seja, na modernidade e, mais especificamente na contemporaneidade, estabelece-se o primado da dimensão privada da vida humana sobrepondo-se à dimensão pública. (Bazzanella et al. 2011, p. 70)

Esse afastamento da vida pública e certo isolamento no âmbito particular explica os motivos que fizeram com que os Estados Totalitários tivessem êxito em suas empreitadas de domínio. Fatalmente, ao se priorizar a vida privada, o bem comum deixa de estar no primeiro plano e o Estado passa a se apoderar do direito e dever de decisão e, como consequência, cerceia a amplitude dos direitos, entre eles o de liberdade.

Essa compreensão de mundo que tende, como já denunciado por Arendt, a um privatismo, se contrapõe a ideia de política como bem comum. Segundo Correia (2006, p.1):

Tal privatismo promove fundamentalmente uma *apolitia* que se associa à incapacidade de conceber qualquer sentido de público que não equivalha à soma total dos interesses privados. Mais do que isto, o indivíduo privatista é o mesmo que pensa ser justificada a existência do espaço público apenas na medida em que satisfaz os interesses dos indivíduos privados.

Para Hannah Arendt a política, no sentido grego, é um bem comum, pois enfatiza o conceito de política como bem compartilhado, não vendo como sendo somente um mecanismo de governança, e sim como uma ação que só tem sentido se houver participação de todos os membros da sociedade, sendo assim, uma atividade humana fundamental, e que é expressão da liberdade, pois “*a política baseia-se na pluralidade dos homens*” (Arendt, 2021, p.21). O sentido da coisa política aqui, mas não seu objetivo, é os homens terem relação entre si em liberdade, para além da força, da coação e do domínio (Arendt, 2021, p.48), o que, por si só, já denota uma diferenciação do conceito arendtiano sobre política em relação às práticas exercidas por partidos totalitários europeus. Ela deixa claro que a

política tem por natureza a responsabilidade coletiva, uma vez que todos somos impelidos a assumir a responsabilidade pelo mundo que herdamos. Segundo Arendt (1998. p.48) é no espaço público que cidadãos podem argumentar com diferentes pontos de vista sobre determinados assuntos, sendo a ação política que, a seu ver, é vital para o bem comum e a realização da felicidade.

5 COTIDIANOS E NÃO-COTIDIANOS: CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA COM A VIDA COMO ELA É

No contexto educacional, onde o professor busca utilizar como recurso a contextualização do ensinado com o cotidiano comum de suas alunas e alunos no Ensino Médio, é comum o profissional esbarrar em uma condição desafiadora e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para tornar a disciplina mais acessível e significativa na vida dos discentes. Muito embora estejamos em tempos de abundância de informações, esse modo de vida afasta o sujeito do pensamento reflexivo, pois cria um ambiente de imediatismo capaz de prender as pessoas em uma realidade viciante, onde o indivíduo, embora criador, passa a ser escravo desse modo de vida. É diante desse cenário que mostra ser fundamental que o ensino de Filosofia não se restrinja a conceitos abstratos, alheios à realidade dos alunos, mas que parta de suas experiências cotidianas para construir pontes entre o vivido e o pensamento filosófico.

É essencial aproximar a Filosofia da vida dos discentes, valorizando as experiências cotidianas comuns, transformando-as em ponto de partida para reflexões mais profundas. No entanto, como destaca Silva (2011, p. 126):

Para se utilizar o cotidiano como ponto de partida da reflexão filosófica a ser realizada em sala de aula é indispensável compreender o significado filosófico de cotidiano (incluindo-se, nesse caso, a relação existente entre o cotidiano e o não-cotidiano, a função dessas duas esferas da vida humana etc.), bem como é indispensável realizar continuamente uma reflexão filosófica sobre o papel do professor como agente mediador entre o cotidiano e o filosofar

É evidente a necessidade de buscar um entendimento mais profundo sobre o cotidiano e como seu rompimento está intimamente relacionado ao surgimento do pensamento filosófico. Além disso, é fundamental refletir sobre o papel do professor como sendo uma espécie de construtor de pontes entre o pensamento filosófico e a realidade comum dos estudantes.

Considerando que o que entendemos por cotidiano abrange toda a atividade humana em sua individualidade, desde os aspectos mais comuns até as paixões e ideologias, e se configura como um espaço multifuncional que reflete a condição humana, torna-se inconcebível a ideia de que o pensamento possa surgir

desvinculado dessa realidade. Segundo Heller (1985, p. 17):

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se "em funcionamento" todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade.

Como defendido por Heller (1985), o cotidiano compreende tudo o que está intimamente relacionado à vida humana imediata, se apresentando como sendo uma malha invisível que envolve todos os aspectos da vida comum humana, composto por repetições, previsibilidades e hábitos que estruturam a convivência humana. É onde ocorre o conhecido e que se torna automático em nossas ações, sem que nos obriguemos a uma constante reflexão.

Contudo, vez por outra, essa realidade pode mudar e, como saída em busca de um maior entendimento sobre o ocorrido, surge o pensamento reflexivo ante a quebra da normalidade antes característica do cotidiano comum. É o caso do surgimento de partidos políticos de ideologias consideradas extremistas e totalitárias que, tanto em sua ascensão, quanto permanência e posterior queda, impuseram violentamente uma nova realidade, tal qual aconteceu na primeira metade do século XX e que, entre tantos pensadores acadêmicos, influenciou Hannah Arendt na formulação de suas concepções acerca do mundo e, sobretudo, da política, criando assim, apesar das circunstâncias impostas por uma quebra da cotidianidade comum, um terreno fértil para seus pensamentos e teorias políticas.

Esse cotidiano que, embora pareça acomodar o indivíduo em uma situação confortável, ocasionalmente também pode revelar aspectos capazes de provocar reflexões mais profundas sobre sua própria realidade. Dessa forma, quando devidamente estimulado, pode facilitar o surgimento do pensamento filosófico.

Para tanto, é fundamental que a Filosofia não seja apresentada como algo exclusivo de mentes privilegiadas, como se pode imaginar, mas sim como uma característica inerente à condição humana, bastando apenas ser despertada. O caminho para o ensino de Filosofia no Ensino Médio passa pela contextualização de

seu conteúdo na busca de torná-lo acessível ao grande público, quebrando, assim, barreiras impostas pela ideia de que a Filosofia configura entre os conhecimentos naturalmente inacessível para a maioria.

Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a Filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, demonstrar preliminarmente, que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea” peculiar a “todo o mundo (...)”. (GRAMSCI, 1978, p. 11)¹⁵.

E se de um lado o cotidiano é tudo que é comum e por vezes repetitivo, podendo causar alienação no indivíduo, uma vez que, como já fora citado, o acomoda de forma a não querer sequer questionar sua própria realidade, por outro lado, o não-cotidiano, o que rompe a cotidianidade desestabilizando assim a previsibilidade, abre espaço para o que é novo.

É certo que não necessariamente tenha que ocorrer grandes eventos históricos para que haja essa quebra do fluxo habitual, tal qual aconteceu no início do século XX com as duas Grandes Guerras e os demais eventos que intercalaram esses acontecimentos, e que influenciaram grandes mentes a produzirem pensamentos e teorias filosóficas resultantes das aflições e inquietações frutos das novas realidades que surgiam. Outros eventos também podem ser marcantes o suficiente para que possam servir de estopim para o surgimento do pensamento filosófico fruto da quebra de cotidianidade.

Entendendo o cotidiano como condição que abrange todo movimento humano que se torna habitual e espontâneo, o que quebra essa cotidianidade também requer atenção, pois está intimamente relacionada com a condição humana. E se por um lado o cotidiano é irmão gêmeo da normalidade e do que é habitual, é no não-cotidiano, na quebra dessa habitualidade, que surge as mudanças necessárias à humanidade. Pois, segundo Silva (2011, p. 130):

¹⁵ Gramsci (1978) defende que a filosofia seja mais acessível. Quando se diz que “todos os homens são filósofos”, ele está se opondo a ideia de uma Filosofia elitista e excludente da esmagadora maioria da população, defendendo que todo sujeito tem potencial de reflexão crítica sobre sua própria condição e o mundo que vive. Para ele, a Filosofia não se apresenta somente em textos complexos resultantes de reflexões subjetivas, mas em como cada pessoa interpreta e orienta sua vida, se manifestando em suas crenças, senso comum, valores morais. Neste caso, seria uma espécie de “Filosofia espontânea”, ou seja, para ele a Filosofia é inseparável da vida prática, pois, quando escolhemos agir, participar da política, formar família, estabelecer o que é certo ou errado, estamos expressando concepções filosóficas, ainda que não de forma sistematizada.

As atividades não-cotidianas, ao contrário, são aquelas que servem à reprodução do gênero humano como um todo e, conseqüentemente, servem também à reprodução do homem particular. Trata-se da esfera da vida humana em que se desenvolve a Ciência, a Arte, a Filosofia etc. Para alcançá-la, o homem precisa estar em relação consciente com a atividade que realiza, bem como com o objeto dessa atividade, diferentemente daquilo que ocorre com as atividades cotidianas que são assimiladas e realizadas, como já foi citado, de forma “natural e espontânea”, não consciente. Assim, enquanto as atividades cotidianas se caracterizam pela “naturalidade e espontaneidade”, as atividades não-cotidianas se caracterizam pela intencionalidade.

É considerando essa relação necessária entre esses dois lados da vida humana é impossível estabelecer uma linha clara de separação entre o cotidiano — que reflete o que é comum e, portanto, carrega traços de coletividade — e o não-cotidiano, que geralmente representa uma ruptura individual em relação à condição anterior. Isso ocorre porque “todo indivíduo é, simultaneamente, ser particular e ser genérico” (Silva, 2011, p. 130). Em outras palavras, mesmo as experiências mais pessoais e aparentemente isoladas estão intrinsecamente ligadas ao contexto social e cultural mais amplo, que influencia e é influenciado por essas vivências. Assim, o cotidiano e o não-cotidiano não são esferas completamente distintas, mas estão em constante interação, moldando-se mutuamente e refletindo a complexidade da condição humana. Essa perspectiva reforça a importância de compreender as experiências individuais como parte de um todo coletivo, especialmente no contexto do ensino de filosofia, onde a reflexão sobre o cotidiano pode levar a entendimentos mais profundos sobre a sociedade e a existência humana.

O não-cotidiano pode surgir de simples eventos, mas que quebraram o que antes era cotidiano – uma viagem, uma experiência estética arrebatadora – ou uma simples tomada de consciência sobre sua própria realidade. Despertar essa consciência é de extrema importância, pois é nesse momento de ruptura com a normalidade que se abre espaço para a reflexão filosófica e para um questionamento mais profundo sobre a própria existência e condição. Nesse sentido, o pensamento filosófico consiste em não se entregar à passividade do cotidiano, mas também não depender exclusivamente dessa ruptura com o cotidiano para que se possa atribuir sentido à existência. Ver o mundo com outros olhos pode transformar a mesmice em descoberta.

Para Heller (1985), o cotidiano não é compreendido apenas como um conjunto de práticas automáticas que alienam o indivíduo, impedindo-o de

questionar sua condição, mas também como um campo de possibilidades no qual o sujeito pode libertar-se da repetição e alcançar uma consciência crítica. No que diz respeito ao ensino de filosofia, o cotidiano dos estudantes — suas relações familiares, escolares, sociais e culturais — pode servir como ponto de partida para problematizações filosóficas. Por exemplo, questões como "O que é justiça?" ou "O que é liberdade?", especialmente em tempos de intensos debates sobre os limites — ou a ausência deles — da liberdade de expressão, podem ser abordadas a partir de situações concretas vivenciadas pelos alunos, como conflitos em sala de aula, desigualdades sociais ou dilemas morais enfrentados no dia a dia.

Temas políticos também podem ser explorados ao se estabelecer um paralelo entre as experiências cotidianas dos alunos e as reflexões filosóficas de pensadores como Hannah Arendt, cujas teorias sobre política, responsabilidade, tradição e natalidade oferecem um rico repertório para discussões profundas. Ao partir dessas experiências, o professor pode conduzir os estudantes a refletir sobre conceitos filosóficos de maneira contextualizada, tornando a filosofia mais acessível e relevante para suas vidas.

No livro *Concepção Dialética da História*, mais especificamente no capítulo de título "Notas Críticas sobre uma Tentativa de 'Ensaio Popular' de Sociologia" em nota, Gramsci (1996, p. 148) aponta que:

No ensino da Filosofia dedicado não a informar historicamente o discente sobre o desenvolvimento da Filosofia passada, mas para formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o discente já conhece, da sua experiência filosófica (após tê-lo demonstrado que ele tem uma tal experiência, que ele é um "filósofo" sem o saber). E, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos discentes, que provavelmente não tiveram ainda senão informações soltas e fragmentárias, carecendo de toda preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do "senso comum", em primeiro lugar, da religião, secundariamente, e — só em uma terceira etapa — dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais.

No entanto, ainda que seja visível a necessidade de contextualização do ensino de Filosofia com o cotidiano, e sendo de grande importância primeiro entender do que se trata esse cotidiano comum, somente após a Segunda Guerra Mundial é que se intensificou o interesse por estudos mais sistemáticos sobre o que seria o cotidiano, agora analisado de maneira diferenciada da abordagem anterior, que frequentemente o revestia de certo romantismo. A nova perspectiva buscava

compreender o cotidiano em sua complexidade, considerando suas dinâmicas sociais, históricas e culturais. A partir de tais estudos, percebe-se então que não existe um único e fixo conceito de cotidiano, pois até mesmo aquilo que parece essencial a essa condição é influenciado pelo contexto histórico, pelos costumes e por diversas circunstâncias que o moldam. O que se entende por cotidiano não é algo estático, mas sim uma construção que se modifica ao longo do tempo, conforme as relações sociais e as estruturas de cada época, podendo ser entendido de acordo com as circunstâncias e correntes filosóficas e sociológicas.

Foi somente em 1974, com a obra *Critique de la vie quotidienne*, de Henri Lefebvre, que o cotidiano passou, finalmente, a ser reconhecido como um objeto legítimo de estudo da filosofia, como afirma Silva (2011, p. 128). A partir dessa mudança de status, abriu-se espaço para novas interpretações e análises sobre a vida cotidiana, ampliando o entendimento sobre suas implicações na formação do pensamento e da experiência humana. Dessa maneira, adquire-se um entendimento mais profundo da importância da vida cotidiana sob uma nova perspectiva filosófica.

Sob a ótica de Hannah Arendt (2007, p. 17), o cotidiano pode ser compreendido como um reflexo da própria condição humana, estabelecendo uma relação entre o mundo e a *vita activa*, que, segundo a autora, corresponde ao universo das coisas produzidas pelas atividades humanas. Essas coisas só existem em função da ação humana, mas, ao mesmo tempo, também exercem influência sobre os indivíduos, condicionando sua existência. Dessa forma, o cotidiano não se resume apenas às banalidades e previsibilidades da vida comum, mas se constitui por essa relação de interdependência entre o criador e o objeto. O objeto, por si só, só adquire significado a partir do sentido que lhe é atribuído pelo ser humano, que, por sua vez, tem sua vida impactada e, em certa medida, condicionada pela existência desse mesmo objeto.

5.1 A RUPTURA COM O COTIDIANO A PARTIR DO LÚDICO

Se o cotidiano e o não cotidiano, em seus diversos aspectos, exercem uma enorme influência não apenas nas transformações provocadas por grandes acontecimentos históricos, mas também nas concepções filosóficas, por que não utilizar as experiências do dia a dia como ponto de partida para estimular em nossos

discentes uma reflexão mais profunda sobre sua própria existência e condição humana? Ora, não foi a própria Arendt que, a partir da ruptura da cotidianidade ocasionada pelas duas Grandes Guerras e seus períodos de entre guerras, criou e desenvolveu suas concepções sobre política e humanidade? E quantos filósofos não recorreram a eventos históricos alheios ao seu tempo ou até mesmo vivenciaram o calor dos acontecimentos para elaborar e construir os alicerces teóricos que fundamentaram seus pensamentos filosóficos? Se tanto o cotidiano quanto sua ruptura — seja por meio de movimentos históricos ou pelo despertar de uma maior consciência sobre a própria existência — influenciam a formação do pensamento filosófico, então as aulas de Filosofia no Ensino Médio devem considerar não apenas os textos clássicos de grandes pensadores, mas também mostrar aos discentes que tais reflexões nasceram de questões comuns ao cotidiano, ou de inquietações provocadas pela quebra dessa normalidade.

Dessa forma, o docente poderia utilizar as experiências de vida de seus alunos e alunas, incentivando-os a enxergar seu mundo com novos olhos, de maneira mais crítica, pois, assim sendo:

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Tais métodos devem estimular a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; deve-se levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2008, p. 56).

O educador deve ser um mediador entre o senso comum e o pensamento filosófico, tal qual aponta Dermeval Saviani em sua obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1996). Essa proposta de atitude talvez será a quebra da cotidianidade necessária aos discentes para que se sintam estimulados a questionarem sua realidade.

O não cotidiano, portanto, representa o momento em que os estudantes são convidados a questionarem o que parece óbvio, a desafiar as estruturas de pensamento e a explorar novas perspectivas.

O uso do cotidiano como ferramenta lúdica no ensino de Filosofia no Ensino Médio, aliado à ruptura do que é habitual, pode ser estimulado por meio de

atividades que promovam o confronto de realidades. Uma estratégia eficaz consiste na adaptação ou criação de textos que alcancem as alunas e os alunos de forma mais acessível e envolvente, conectando o conteúdo filosófico às suas vivências e interesses.

Essa busca por relacionar a Filosofia com o cotidiano de forma a deixá-la mais acessível ou simplesmente por se entender que não há possibilidade de se pensar Filosofia sem que essa seja atrelada à vida cotidiana comum, alguns filósofos também se valeram de contextualizações e de mecanismos literários mais lúdicos para que seus pensamentos e teorias fossem mais acessíveis para seu público. Como exemplo de pensadores que se valeram de textos mais atrativos e contextualizados com um cotidiano comum para tornar seus pensamentos mais acessíveis, podemos citar o próprio Platão (2018), que em sua obra intitulada “*A República*”, tece um modelo de utopia social atrelado a construção do conhecimento humano através de diálogos entre Sócrates e outros personagens, como Glauco, Adimanto, Trasímaco e Céfalo. Essa forma de escrita não era apenas uma forma de expor ideias, mas um método de investigação, no qual as perguntas e respostas levam os interlocutores (e leitores) a refletirem criticamente sobre diversas questões acerca de sua realidade. Platão também recorreu a alegorias e mitos, como a famosa alegoria da caverna, que, por sua vez, já foi diversas vezes reinterpretada.

Um exemplo notável de uma dessas reinterpretações, demonstrando como a filosofia pode ser trabalhada de maneira lúdica e associada ao cotidiano, foi mostrada pela HQ “*As Sombras da Vida*”, de Mauricio de Sousa (1981), paródia da Alegoria da Caverna de Platão. Na história, o personagem Piteco passa por uma caverna e encontra homens que se maravilham com as sombras projetadas no fundo dela. Para eles, essas sombras representavam a única realidade possível, e resistiam a qualquer ideia de que o mundo pudesse ser diferente. A situação muda quando Piteco os leva para fora da caverna, revelando-lhes um mundo muito mais amplo e complexo do que as simples sombras que conheciam projetadas na parede da caverna. A HQ, ao final, faz uma analogia com o mundo contemporâneo, mostrando que ainda hoje as pessoas continuam presas a novas formas de sombras, agora representadas pelas telas de TVs e, mais recentemente, pelos celulares e pela internet. Essas tecnologias, embora avançadas, ainda mostram apenas reflexos distorcidos da realidade, mantendo os indivíduos em uma espécie

de caverna moderna.

Com essa abordagem, Mauricio de Sousa não apenas reinterpreta um clássico da filosofia, mas também convida os leitores a refletirem sobre como a tecnologia molda nossa percepção do mundo e como podemos nos libertar dessas "novas sombras" para enxergar a realidade de forma mais crítica e ampla. Essa narrativa consegue ser ao mesmo tempo simples e profunda, servindo como uma grande ferramenta para o ensino de filosofia, permitindo que os estudantes relacionem conceitos filosóficos clássicos com questões atuais, como o impacto da tecnologia em nossas vidas e a importância de questionar as "verdades" que nos são apresentados. Dessa forma, o quadrinho não apenas diverte, mas também estimula a reflexão e o pensamento crítico, elementos essenciais para o aprendizado filosófico.

Friedrich Nietzsche (2011), em seu livro *“ASSIM FALOU ZARATUSTRA Um livro para todos e para ninguém”*, usa de recursos literários que mesclaram poesia e prosa, apresentando aforismos, parábolas e discursos. Dessa forma, Nietzsche buscou provocar no leitor dessa obra uma leitura mais intensa e reflexiva, pois cria uma atmosfera de contemplação. Convida o leitor a uma autodescoberta por meio de questionamentos sobre os próprios valores herdados. Nele, Nietzsche desafia convenções, propondo uma nova forma de enxergar a existência e o potencial humano usando de recursos literários que promovem, de certa forma, o lúdico.

Outros pensadores também utilizaram de textos que buscavam abrir caminhos para um pensamento mais crítico acerca da realidade cotidiana comum, expondo questões de ética, responsabilidade, crenças, entre outros temas abordados, buscando alcançar um público em constante transformação dado ao enorme fluxo de informações e necessidades contemporâneas. Um exemplo disso é a obra do filósofo e jornalista inglês Julian Baggini (2006), em sua obra *“O porco filósofo: 100 experiências de pensamento para a vida cotidiana”*. Nele, como o próprio título sugere, o autor cria 100 situações onde trabalha temas filosóficos de uma forma lúdica e sempre relacionada com o cotidiano, onde não há a pretensão do autor em estabelecer parâmetros sobre o que é certo e o errado e, sim, estimular o leitor, de forma que o mesmo questione sua própria realidade frente a comparação das situações lidas e a própria vida.

5.1.1 A Mediação do Professor e a Educação Dialógica

Para que haja uma abordagem que seja considerada eficaz, é de extrema importância que o professor atue como sendo um mediador, apontando aspectos do cotidiano e, assim, facilitando a transição entre o cotidiano e o não cotidiano. Também deverá, vez por outra, provocar o espanto em relação ao cotidiano comum, sem necessariamente estar dependente de uma ruptura “natural” do que é habitual para o estudante, e dessa maneira, facilitar o contato do (a) discente com o pensamento filosófico.

Paulo Freire, em "Pedagogia do Oprimido" (1981), enfatiza a importância de uma educação dialógica, onde o conhecimento é construído a partir da realidade dos educandos. No ensino de filosofia, isso significa reconhecer as experiências dos alunos como válidas e, a partir delas, construir pontes para o pensamento filosófico. Nesse sentido, a criação de materiais lúdicos, como histórias em quadrinhos, narrativas ficcionais e parábolas modernas, entre outras, pode servir como um ponto de partida para discutir questões filosóficas a partir de situações cotidianas.

A princípio, como forma de entender o cotidiano dos estudantes, é importante a utilização de metodologias ativas, como rodas de conversa, debates, buscando criar um ambiente que permita aos alunos vivenciarem a filosofia de maneira prática associando o aprendido, mediante intervenções pontuais do (a) professor (a), com a própria realidade. Por exemplo, para um debate sobre ética, o professor (a) pode organizar seu conteúdo a partir de um caso real de discriminação racial ou de gênero, permitindo que os alunos explorem conceitos como justiça, igualdade e direitos humanos de maneira engajada e significativa. A partir de então, tendo em mãos os resultados dos debates e trocas de experiências cotidianas comuns sobre os assuntos abordados, a professora ou o professor mais hábil, poderá criar textos relacionando situações discutidas com as teorias do filósofo a ser estudado, facilitando assim, uma maior compreensão e integração do discente com a filosofia.

Essa ação promovida pela professora e o professor fará com que o estudante passe a ver com outros olhos a sua própria realidade, causando assim, uma ruptura com a aparente inércia promovida pelo cotidiano. Nesse processo, a

mediação pedagógica é essencial para garantir que os alunos não apenas reproduzam conceitos filosóficos, mas os compreendam e os apliquem em suas vidas. Dessa forma, a filosofia deixa de ser uma disciplina distante e abstrata para se tornar uma ferramenta poderosa de compreensão e transformação do mundo.

5.2 DA TEORIA À PRÁTICA: O QUANTO SE SABE DE FILOSOFIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO MÉDIO

Considerando a necessidade de fazer com que as aulas de Filosofia no Ensino Médio da Erem Henrique Justino fossem mais efetivas, no que se refere ao nível de aprendizagem dos estudantes, tomou-se como meio para alcançar tal objetivo o uso de textos filosóficos contextualizados com o cotidiano dos discentes. Para tanto, seguiu-se uma sequência didática que buscava entender, em primeiro lugar, o quanto os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, mais especificamente o 1ºA e o 1ºB da referida escola de fato entendiam sobre o que estava sendo ensinado. Essas turmas foram escolhidas por serem turmas de outros dois professores com metodologias diferentes.

Foi tomado como parâmetro de entendimento das aulas de Filosofia o quanto os estudantes conseguiam associar o ensinado com sua própria vida. Para isso foi feito um questionário e entregue para que os estudantes o respondessem.

Primeiro foi explicado aos estudantes quais os objetivos desse questionário. Foi dito que não haviam respostas certas ou erradas, pois o objetivo principal, naquele momento, era fazer um apanhado de como o ensino de Filosofia era sentido pelos estudantes, uma vez que todos estavam tendo contato com o ensino de Filosofia pela primeira vez. O questionário foi constituído de partes que buscavam abranger alguns pontos considerados essenciais para um levantamento de informações sobre a percepção dos alunos sobre o ensino de Filosofia. São eles: percepção da Filosofia; Relação com o Cotidiano; Aprendizagem e Metodologia.

Na primeira parte do questionário verificou-se o quanto os alunos percebiam a importância da Filosofia a partir de questões como: “Você considera a disciplina de Filosofia importante para a sua formação? ”, “Como você descreveria seu conhecimento prévio sobre Filosofia antes de começar o Ensino Médio?” e “O que

você acha que é a Filosofia?”.

Essas questões iniciais buscam uma análise sobre a percepção dos alunos em relação ao ensino de Filosofia no Ensino Médio, sendo muito importante para que se possa compreender e avaliar o quanto os estudantes sentem o ensino de Filosofia no que se refere à sua formação crítica e cidadã. Essas primeiras questões se enquadram em três dimensões principais: valor atribuído à disciplina, conhecimento prévio dos alunos e compreensão conceitual da Filosofia.

5.2.1 Percepção sobre a Filosofia

A questão “Você considera a disciplina de Filosofia importante para a sua formação?” atende aos critérios de inclusão da Filosofia no Ensino Médio, amparados na Lei nº 11.684/2008, que a torna obrigatória nas escolas brasileiras de Ensino Médio devido ao seu papel no desenvolvimento do pensamento crítico, ético e reflexivo (Planalto, 2023). A pergunta tem como objetivo identificar se os alunos reconhecem o valor do que lhes é apresentado pelo professor nas aulas de Filosofia.

Na turma da Série 1, 36 estudantes responderam as questões, enquanto que na turma da série 2, apenas 25 estudantes responderam. Embora a porcentagem de respostas “SIM” tenha ficado em torno de 47% para Série 1 e de 56% para Série 2, a quantidade de respostas negativas demonstra que pode haver falhas na contextualização do ensino de Filosofia com a vida dos estudantes ou há uma visão mais voltada a memorização do conteúdo trabalhado sem qualquer sentido para a vida dos estudantes a não ser a aquisição de pontuações para serem aprovados na disciplina. O professor ou professora deve sempre se atentar ao fato de que o seu objetivo de trabalho deve ser sempre tornar possível aos estudantes fazerem uso do que lhes é ensinado.

O fruto do trabalho do educador e educadora é o futuro de seus alunos e alunas, bem mais que somente obter resultados positivos para a escola. É um dever moral os ajudar no início da caminhada que a vida lhes apresenta. Nesse percurso, a Filosofia pode exercer um papel primordial, desde que faça sentido para suas vidas, pois, trabalhar uma Filosofia em sala de aula cujos objetivos sejam somente

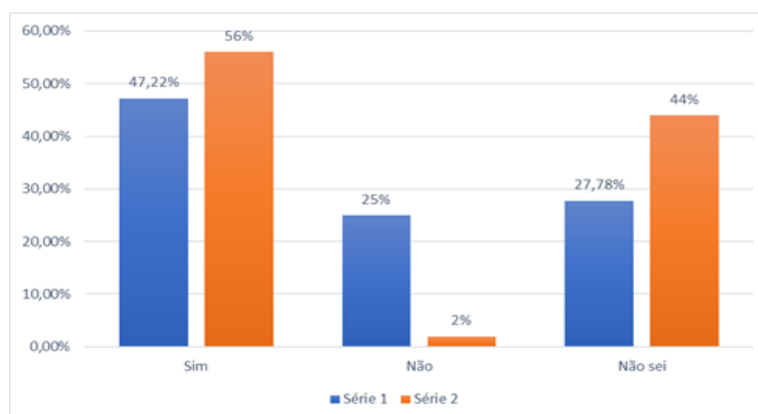
números e não a vida dos estudantes, não faz sentido algum.

A pergunta a seguir foi feita considerando o quanto os estudantes viam a Filosofia como algo importante em suas vidas, e isso se relaciona diretamente ao quanto eles percebem a Filosofia em suas vidas além das avaliações escolares. Quase metade dos estudantes responderem que o ensino de Filosofia não é importante para a formação deles, ou que não sabem responder a tal pergunta, faz surgir alguns questionamentos sobre a situação das aulas de Filosofia no Ensino Médio: Para que serve a Filosofia ensinada nas escolas públicas?

Para os estudantes que responderam ao questionário proposto, a resposta não é tão óbvia como deveria ser, pois, para eles, o que lhes é ensinado nas aulas de Filosofia não faz sentido para as suas vidas devido não ter relação alguma com seu cotidiano, com o seu mundo vivido. Se o ensino de Filosofia tende a se limitar somente no que já vem pronto nos livros didáticos, sem que se permita trabalhar assuntos mais contemporâneos aos alunos, tais quais ética digital, liberdade de expressão, responsabilidade com o futuro, corre-se o risco de se ensinar uma Filosofia que não faz sentido algum ser ensinada, sendo, portanto, inútil.

Para essa pergunta, as respostas foram as seguintes:

Gráfico 1. Você considera a disciplina de Filosofia importante para a sua vida?



Fonte: autoria própria, 2025.

Outra possível causa para que se tivesse tamanha quantidade de respostas negativas, é que os alunos estejam acostumados com uma pedagogia mais focada na memorização de conceitos, sem que haja o devido estímulo ao pensamento reflexivo. Se os estudantes apenas associarem o que lhes é ensinado sobre

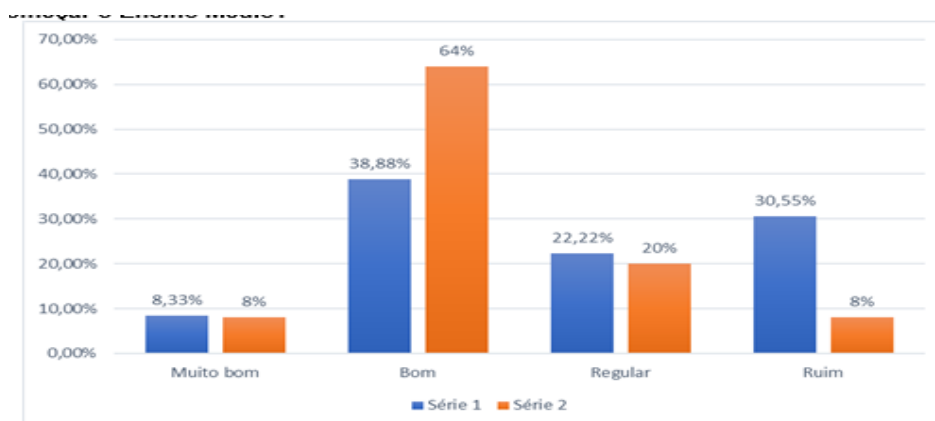
Filosofia como sendo assunto somente necessários para adquirirem pontuações para passarem nas avaliações, tendo apenas que dar respostas prontas, a possibilidade de que vejam essa disciplina como requisito burocrático passa a ser muito grande.

É necessário que se crie métodos de ensino de Filosofia que sejam mais atraentes para essa geração de estudantes. No entanto, há de se considerar um cuidado quanto aos métodos a serem utilizados, pois, corre-se o risco de criar um ensino de Filosofia que, embora busque atrair os estudantes, acabe por afastá-los ainda mais devido à uma possível vulgarização do ensino de Filosofia, como denuncia Sílvia Gallo (2012, p. 29) ao comparar o pensamento de Comte-Sponville e Nietzsche. É necessária a mudança, no entanto com cautela, pois:

O desafio, que de formas distintas nos colocam Nietzsche e Comte-Sponville, consiste em criar formas de trabalhar filosofia que não sejam meramente enciclopédias nem que, por outro lado, caiam no vazio das opiniões. Nem sejam irremediavelmente chatas, nem um circo de debates vazios. Mas uma filosofia prática, um conjunto de ferramentas que os jovens percebam como essenciais em sua luta pela sobrevivência cotidiana. (Gallo, 2012, p. 29-30)

Na pergunta seguinte “Como você descreveria seu conhecimento prévio sobre Filosofia antes de começar o Ensino Médio?”, busca-se constatar a real situação de conhecimento dos alunos sobre essa disciplina, ainda que se considere o fato de que eles não tenham essa disciplina no Ensino Fundamental. As respostas foram as seguintes:

Gráfico 2. Como você descreveria seu conhecimento prévio sobre Filosofia antes de começar o Ensino Médio?



Fonte: autoria própria, 2025.

Nota-se, pelas respostas “Bom” e “Regular” que há uma certa confusão em relação ao que se entende sobre Filosofia por parte dos alunos. É possível que essa situação se deva à própria condição na qual o ensino de Filosofia se apresenta nas escolas. Se de um lado “vivemos um ótimo momento para a filosofia” com leis e diretrizes que garantem essa disciplina no “currículo da educação dos jovens”, como cita Gallo (2012, p. 35), por outro temos muito o que fazer quando pensamos em Filosofia para o ensino médio, pois falta certa clareza quanto ao que se deve ou não ser ensinado, de forma que, tanto para professores quanto para alunos, o ensino de Filosofia fica sempre no impasse entre ser o que se precisa para a Filosofia e para a vida dos jovens, ou ser somente o necessário para que tenham conhecimentos o suficiente para serem aprovados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), pois:

Há muita controvérsia na compreensão da filosofia e, conseqüentemente, em sua aplicação como disciplina escolar, gerando contradições interessantes e muitas vezes preocupantes; em meio à diversidade filosófica, há filosofias afirmativas e filosofias banidas. (Gallo. 2012, p. 35)

A pergunta se faz na tentativa de perceber quanto contato com a Filosofia os estudantes tiveram antes do ensino médio, sem que com isso haja a pretensão de se aprofundar sobre o que é Filosofia, posto que, para isso, teríamos que pressupor que haja uma definição sobre a Filosofia, restringindo-a a um conjunto de conhecimentos específicos. Nada mais em vão, uma vez que “a filosofia é, possivelmente, o campo de saber mais plurívoco e, portanto, aberto a e suscetível de muitos equívocos” (Gallo, 2012, p. 38).

Também é interessante perceber que entre 20% (Série 2) e um pouco mais de 30% (Série 1) dos estudantes consideram que seu conhecimento prévio sobre Filosofia é “Ruim” ou é “Nenhum”. O fato de não existir aulas de Filosofia no Ensino Fundamental contribui significativamente para que os jovens tenham essa concepção sobre essa disciplina. Entretanto, há de se considerar algumas hipóteses para tamanha divergência em ambas as respostas, quer sejam as negativas, quer sejam as positivas.

É possível que as respostas “Bom” tenham sido dadas pela falta de entendimento sobre o que é Filosofia por parte dos estudantes, uma vez que eles não tiveram essa disciplina no Ensino Fundamental. Também há de se considerar que, caso as respostas tenham sido dadas por estudantes que realmente tenham

algum conhecimento sobre a referida disciplina, isso ainda é preocupante devido ao fato de ser um índice muito baixo de conhecimentos prévios sobre a Filosofia por parte deles.

5.2.2 Relação com o cotidiano

Parte dos motivos pelos quais o ensino de Filosofia no Ensino Médio torna a Filosofia mais distantes dos estudantes, entre outros fatores, se deve à forma de trabalhar essa disciplina em sala de aula. A falta de contextualização com o cotidiano faz com que a Filosofia passe a não fazer parte da realidade entendida dos discentes. Não que tenhamos que entender a Filosofia como processo de se ensinar que só se concretize mediante o esquecimento da história e seus textos mais clássicos – e aqui se coloca o verbo ensinar considerando que a Filosofia possa ser ensinada e, conseqüentemente, aprendida – , mas sim, que seja um ensino que se proponha a não só valorizar a história da Filosofia e seus filósofos ao longo da história, mas que também, valorize o cotidiano comum abrindo novos caminhos para o pensamento filosófico mais atrelado à realidade desses jovens. Silvio Gallo (2012) se apoiando no pensamento do filósofo espanhol Fernando Savater, comenta que:

Se ao ensinarmos filosofia nos limitamos a expor figuras e momentos da história da filosofia (a colocar na mesa as cartas do tarô filosófico, para acompanhar Savater), estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como peça (ou peças) de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê a distância, como algo intangível para nós. Mas, por outro lado, se nos dedicarmos ao ensino de filosofia buscando o processo de filosofar, esquecendo-nos do historicamente produzido, perderemos a legitimidade para tal ato (Gallo. 2012, p. 43).

Partindo dessa necessidade de se pensar o ensino de Filosofia mais contextualizado é que buscamos entender o quanto os estudantes percebem que o que lhes é ensinado tem relação com suas vidas. As duas perguntas que se seguem, "Você sente que os temas discutidos em Filosofia estão relacionados ao seu dia a dia?" e "Você consegue identificar situações de seu cotidiano que possam ser discutidas ou analisadas filosoficamente?" são reveladoras quanto ao papel da Filosofia na vida dos adolescentes.

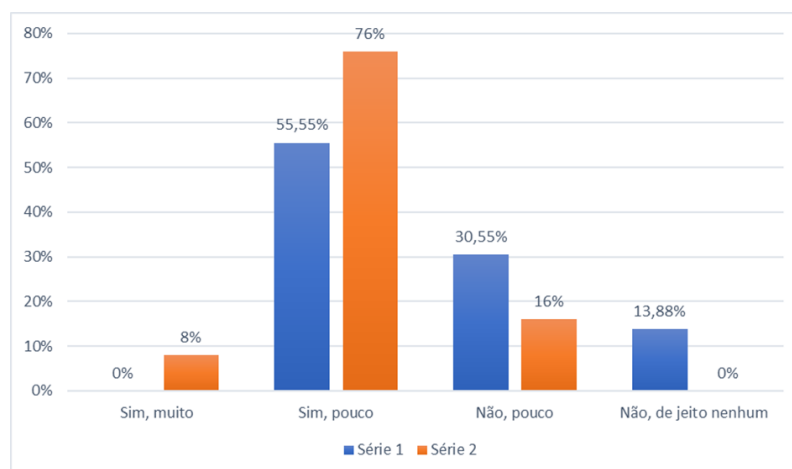
A primeira pergunta tem por objetivo investigar a percepção do (a) aluno (a) sobre a aplicabilidade do que é ensinado na aula de Filosofia em sua vida cotidiana comum. A Filosofia, quando tratada não apenas como uma disciplina acadêmica, mas como ferramenta de análise crítica da realidade e do mundo em que se vive, pode ser uma grande aliada no entendimento de questões mais complexas que fazem parte da vida humana, ajudando na capacidade de analisar de forma crítica a própria realidade, pois, enquanto outros seres vivos apenas existem, os seres humanos têm como uma das suas características a dualidade de moldar e ser moldado pelo mundo e, nesse processo, o ensino de Filosofia se apresenta como uma ferramenta essencial para que se possa analisar de forma crítica e ética tais ações. Somos os únicos que não somente habita o mundo, mas que o transforma de forma intencional, dando sentido, humanizando e desumanizando conscientemente indivíduos de nossa própria espécie. Nesse processo, sendo a ação da intervenção um ciclo cuja característica é a constante mudança, é que assumimos a vida e podemos nos dizer seres históricos.

É considerando esse processo de intervenção constante no meio em que se vive, moldando e sendo moldado pelo mundo que a pergunta se fez necessária. Ao analisar as respostas dadas à essa questão, busca-se entender o quanto os estudantes percebem a Filosofia como parte de suas vidas, ajudando-os a terem consciência de suas ações no mundo e, portanto, diferenciando-se dos animais que apenas vivem. Segundo Freire (1987, p.57):

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.

Como resultado da primeira pergunta tivemos as seguintes respostas:

Gráfico 3. Você sente que os temas discutidos em Filosofia estão relacionados ao seu dia a dia?



Fonte: autoria própria, 2025.

Percebe-se que os resultados obtidos apontam para um entendimento de que poucos alunos (0,0 % na Série 1 e 8% na Série 2) percebem os temas discutidos nas aulas de Filosofia como sendo relacionados com suas vidas. Posteriormente, ao serem perguntados o porquê de tais respostas foram unânimes em responder que não viam nos assuntos trabalhados em sala de aula qualquer relação com suas vidas cotidianas e que só estudavam porque eram obrigados a estudarem Filosofia para serem aprovados no final do ano letivo.

Entre 55% (Série) e 76% (Série 2) dos entrevistados afirmaram que os temas discutidos nas aulas tinham alguma relação com suas vidas. No entanto, quando questionados sobre como exatamente esses conteúdos se conectavam ao seu dia a dia, a maioria não soube explicar. Os poucos que responderam associaram os temas filosóficos à necessidade de preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Essas respostas apontam para uma dificuldade em perceber a Filosofia além do contexto escolar, revelando uma visão ainda mecanizada e instrumentalizada do conhecimento filosófico. A falta de conexão entre os conceitos estudados e a vida cotidiana, pode sim, ser indício de um ensino mecânico, que não estabelece o diálogo necessário entre a reflexão filosófica e as experiências pessoais.

Os outros dados são ainda mais preocupantes: entre 16% (Série 2) e 30,55% (Série 1) disseram “Não, pouco”, e 13,88% (Série 1) – incluindo os estudantes da Série 2 que nem responderam – foram taxativos: “Não, de jeito nenhum”.

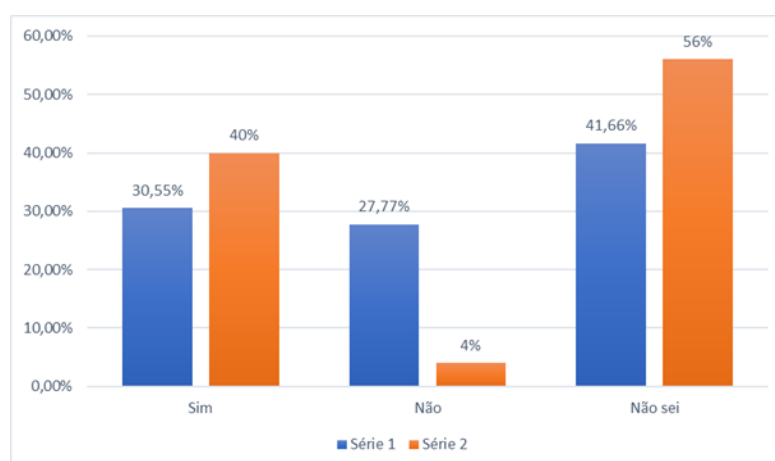
Esses números não apenas mostram a dificuldade em estabelecer conexões

entre o conteúdo filosófico e a vida pessoal dos estudantes, mas sugerem uma falha no processo educativo quanto ao ensino de Filosofia, pois é como se a Filosofia fosse percebida como um algo estranho à existência cotidiana, e não como ferramenta de interpretação da realidade.

A segunda pergunta procura incentivar a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes, pois, ao perguntar se conseguem identificar em seu próprio cotidiano situações que possam ser pensadas filosoficamente, busca-se promover a capacidade de análise crítica dos mesmos, promovendo, assim, uma forma de análise sobre a própria realidade e, conseqüentemente, um aprendizado mais efetivo. No entanto, os resultados apresentados revelam um cenário que demonstram profundos desafios a serem superados quanto ao ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Enquanto que entre 30,55% (Série 1) e 40% (Série 2) dos estudantes afirmam identificar situações cotidianas que podem ser analisadas filosoficamente, 41,66% e 56% responderam não saberem identificar em suas vidas alguma situação que possa ser analisada filosoficamente. Dos estudantes que responderam, 27% (Série 1) e 4% (Série 2) responderam “Não”, demonstrando que não sabem identificar qualquer situação em suas vidas que possa ser analisada filosoficamente, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 4. Você consegue identificar situações de seu cotidiano que possam ser analisadas filosoficamente?



Fonte: autoria própria, 2025.

Os 30,55% e 40% dos estudantes do Série 1 e Série 2 respectivamente que

responderam “SIM”, são estudante que afirmam conseguir ver em suas vidas situações que podem ser analisadas filosoficamente. São alunos que, mesmo que intuitivamente, sentem que a Filosofia não é uma disciplina abstrata e sim, que pode ser aliada ao seu cotidiano comum em situações como justiça, liberdade, identidade, entre outros temas.

Os 4% (Série 2) que responderam “Não”, não conseguem identificar em suas vidas situações que possam servir para análise filosófica. Eles formam um grupo que não enxergam na Filosofia relação com suas vidas por diversos motivos, entre eles, o fato de não verem funcionalidade nas aulas de Filosofia. Para eles, aparentemente, estudar Filosofia ou qualquer outra disciplina só tem sentido se lhes forem atribuídas pontuações para aquisição de médias bimestrais ou como preparação para o ENEM. Esse já é um sinal de alerta, pois denuncia que a disciplina está sendo reduzida a um simples conteúdo curricular, perdendo assim a essência crítica e transformadora que a Filosofia possui.

Por fim, a maioria esmagadora de 41,66% (Série 1) e 56% (Série 2) encontram-se em um território de incerteza. Não se trata de que não gostem das aulas de Filosofia, mas se trata de não conseguirem associar ou entender a relação que a Filosofia pode ter com seu cotidiano. Os resultados apresentados nos induzem a questionar se os motivos para tal resultado vêm do desinteresse por parte dos estudantes ou por aparente falha na forma de ensinar Filosofia. Se mais da metade está com tamanha dificuldade de enxergar aplicações práticas para o que lhes é ensinado, pode ser que as aulas estejam centradas excessivamente na história da Filosofia, sem que se busque uma contextualização dos assuntos abordados com questões mais contemporâneas. Ainda que não seja fácil a missão do professor de Filosofia no Ensino Médio, ele não pode abster-se de ajudar seus alunos a trilharem os caminhos que a Filosofia oferece, e nesse processo:

Os professores de filosofia ocupam o difícil lugar de transmissão, da provocação e do convite. Transmitem saberes, mas provocando o pensamento e convidando a pensar. Difundem certos conhecimentos, mas promovem sua apropriação pessoal. Tentam mostrar, em definitivo, que sobre toda repetição é imprescindível que o filósofo sobrevoe o terreno dos saberes aceitos fixando o olhar agudo em cada um de eles, para interrogá-los e interrogar-se. Nisso radica sua *atitude* (CERLETTI, 2009, p. 39, grifo do autor)

É na necessidade de mudança da forma de ensinar Filosofia que se torna

evidente a importância do professor em ajudar nesse processo, orientando na contextualização das aulas de Filosofia com o cotidiano dos alunos, provocando-os a não somente memorizarem os assuntos trabalhados em sala, mas que possam criar pontes entre o ensinado pelo (a) professor (a) e a própria vida e dessa forma efetivando o aprendizado.

5.2.3 Aprendizagem e Metodologia

A pergunta “Como você prefere aprender Filosofia?” foi motivada por fatores não somente pedagógicos, mas também contextuais. Com ela buscou-se promover o engajamento dos estudantes na intenção de quebrar o estigma que determina a Filosofia como sendo uma disciplina vista muitas vezes como sendo abstrata, distante da realidade dos estudantes.

Também foi útil para determinar caminhos a serem trilhados nas aulas de Filosofia, uma vez que as turmas se mostraram distintas com opiniões, em sua maioria, diferenciadas. Dessa maneira os estudantes se sentem parte do processo de elaboração das aulas, sempre considerando os resultados obtidos.

Fazendo uma análise comparativa, percebe-se que Textos adaptados é a opção que mais foi assinalada. Ao serem questionados posteriormente sobre os motivos para esse resultado tão expressivo, muitos argumentaram que não entendiam o sentido de boa parte dos textos do livro didático e que parte disso se devia ao fato de que não conseguiam enxergar nos textos qualquer relação com a própria vida. Ainda que os professores vez por outra buscassem explicar os assuntos de uma forma mais lúdica e contextualizada com a realidade dos estudantes, quando tinham que estudar para alguma atividade avaliativa, era com o livro didático que eles tinham que se apoiar.

Poucos alunos (as) optaram pela alternativa referente a Aulas Expositivas, demonstrando que as aulas tradicionais não atraem a atenção dos estudantes, corroborando com a ideia de que a Filosofia é uma disciplina alheia a realidade e, portanto, causando desinteresse. É necessário que se atente para essa situação. Somente a exposição do assunto não é o suficiente para que se provoque nos estudantes a vontade de aprender. Por vezes, a prática de aula cujo único recurso é

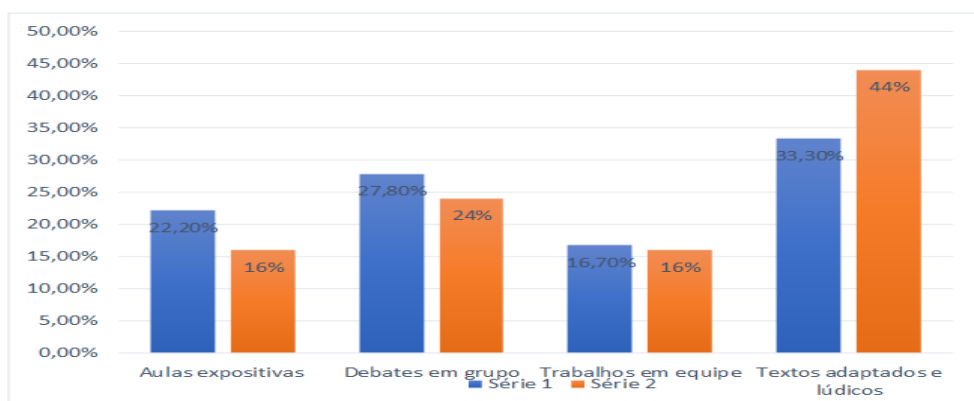
a exposição do assunto, tende a causar nos educandos (as) uma aversão em relação à disciplina.

Em uma análise mais ampla, podemos concluir que os estudantes das turmas que fizeram parte da pesquisa aqui apresentada, sentem grande dificuldades em associarem o que lhes é apresentado como assuntos das aulas Filosofia com a própria vida, e apontam como possível causa a forma como essa disciplina está sendo ministrada em sala de aula. Não questionam a qualidade do professor quanto ao seu conhecimento, mas alegam não verem sentido algum nas aulas que lhes são dadas. Também percebemos que boa parte dos estudantes, ainda que tenham respondido positivamente sobre a importância da Filosofia para sua vida, o tenham feito por associarem as aulas de Filosofia à necessidade de se prepararem para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou, simplesmente, serem aprovados no Ensino Médio o que, infelizmente, ainda é a realidade de parcela considerável dos estudantes da escola estudada.

Percebe-se portanto que, no conjunto de respostas apresentadas pelas duas séries de 1ºs anos do ensino médio, apesar de suas particularidades, os estudantes de ambas as turmas sentem que Filosofia lhes é algo estranho à realidade que vivem.

Há se considerar como hipótese – já levantada anteriormente – que um dos motivos para esse distanciamento, pode ser fato de que o professor se detenha a trabalhar em suas aulas somente a História da Filosofia, tornando a abordagem dos pensamentos de grandes filósofos do passado tão distante da realidade contemporânea. Eis os resultados:

Gráfico 5. Como você prefere aprender sobre Filosofia?



Fonte: autoria própria, 2025.

Em conversa posterior, alguns alunos também apontaram como uma das dificuldades no ensino de Filosofia, a quantidade de conteúdos em relação à quantidade de aulas. O fato de que a disponibilidade de carga horária impõe ao professor ou professora de Filosofia do ensino médio, um ritmo de trabalho que, aliado ao grande conteúdo que o mesmo tem que ministrar em um curto período de tempo, o condiciona a ensinar somente a história da Filosofia, sem que haja uma contextualização e muito menos o exercício do pensamento necessário ao pensamento filosófico.

E, como o tempo que lhe é reservado na estrutura curricular é pequeno, o professor não avança além da Filosofia Antiga ou Medieval, por exemplo. Por isso, quando chegam ao ensino superior em alguma aula de Filosofia, os alunos indagados sobre o que pensam e/ou estudaram sobre Filosofia no ensino médio são unânimes em afirmar que estudaram Sócrates, Platão e Aristóteles, que a Filosofia é o estudo “daqueles homens” e/ou, também, é o estudo do SER. Constata-se, frequentemente, que o ensino da Filosofia, produz nos alunos a imagem de uma grande “lista de homens ilustres”, com ideias consideradas sem sentido ou muito complexas para a sua compreensão. (Tomazetti, 2011, p. 71)

Em suas respostas sobre a pergunta “Você consegue identificar situações de seu cotidiano que possam ser analisadas filosoficamente?” as respostas apontam para um grande desconhecimento de como a Filosofia pode fazer parte de suas vidas, contrastando com os resultados exposto no terceiro gráfico, cuja pergunta é “Você consegue identificar situações de seu cotidiano que possam ser analisadas filosoficamente?”. Se os estudantes apresentam dificuldades de contextualizar os temas trabalhados nas aulas de Filosofia com o cotidiano comum do qual fazem parte, as pontes necessárias para que os discentes consigam conciliar o conteúdo das aulas com suas próprias vidas, nunca foram construídas.

6 DA NECESSIDADE À INTERVENÇÃO

Após os resultados do questionário apresentado aos estudantes, percebendo-se que ambas as turmas entendem que há necessidade de se trabalhar com textos mais contextualizados e até lúdicos como ferramentas pedagógicas facilitadoras da aprendizagem, foram feitas rodas de conversas em cada turma no intuito de fazer um levantamento de temas que atraíssem os estudantes e que pudessem ser utilizados como ponto de partida para que os textos fossem escritos. Esses temas seriam analisados e associados previamente com temas explorados por Hannah Arendt para que, a partir deles, fossem produzidos os textos adaptados.

É certo que houve a óbvia necessidade de um cuidado especial em relação a forma como conduzir esse momento com os estudantes para que se mantivesse o rigor do pensamento filosófico. Muitas vezes, os temas propostos por eles, são frutos de suas inquietações e incerteza ante o mundo que se abre e se apresenta assustador. Para eles, o tempo é uma força que os empurra para longe da certeza do lar, onde há a proteção da infância e, por isso, tendem a propor temas tais quais amor, sociedade, vida e morte, preconceito, felicidade entre outros, não porque sejam temas que realmente despertem interesse filosófico neles, mas porque necessitam de algo que os ajude a entender suas angústias quanto as incertezas do por vir. Também se notou que eles não concebem a ideia de que suas vidas cotidianas sejam repletas de temas que podem ser objetos de reflexão filosófica.

As inquietações dos jovens pela busca de compreensão, de significado e valor da realidade são genuínas e precisam de respeito para serem de alguma forma apaziguadas pelas respostas complexas encontradas, por mais provisórias que sejam. Portanto, tudo deve partir das questões dos alunos. Não há razão para pensarmos ensino de filosofia se não for da filosofia viva e vivificante que pode ser construída a partir das aflições tão humanas, do estranhamento e incômodo com a ordem vigente da vida como ela se nos aparece. A filosofia surge como tentativa de elaboração de saídas para problemas concretos, por meio da criação de seus conceitos. As questões filosóficas são universais, são humanas. "(Aspis, 2004, p. 305-320).

Entendendo que seja necessário usar do cotidiano dos alunos como possível ponto de partida, orientando-os e buscando se afastar do senso comum, pois "A postura do senso comum com relação ao conhecimento é mais de crença na ideologia da ciência, das tradições, da lógica da indústria que de construção

autônoma e crítica de si e do mundo” (Aspis, 2004, p. 305-320), foram escolhidos alguns temas propostos pelos alunos (as), por se tratarem de temas que podem facilmente ser associados às concepções de Arendt e sobre como ela via o mundo e as ações humanas nesse mundo e para esse mundo. A partir deles, foram feitos textos literários no intuito de facilitar o entendimento de temas filosóficos, de forma que os estudantes conseguissem, a partir deles, relacionar a Filosofia com suas próprias vidas.

6.1 DO COTIDIANO AO PAPEL: A PRODUÇÃO DE TEXTOS LÚDICOS CONTEXTUALIZADOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO FILOSÓFICO

Considerando os resultados do questionário e temas propostos pelos educandos, como produto de uma intervenção e como exemplo a se seguir e não como algo definitivo, foram criados três textos que buscam de uma forma lúdica tratar de temas filosóficos usando situações que podem ser vivenciadas no cotidiano comum. Após cada texto aqui apresentado, serão feitas análises como sugestões aos professores.

Na produção do primeiro texto, buscou-se uma forma de englobar várias situações comuns aos estudantes – e que são pertinentes à sociedade – de forma que eles possam se ver em ações relatadas no texto. Em uma tentativa de tornar alguns conceitos arenditianos mais acessíveis e lúdicos, buscou-se nessa alegoria criar uma espécie de sociedade dos ratos, na intenção de provocar o pensamento reflexivo sobre a própria condição humana contemporânea.

6.1.1 A Sociedade dos Ratos Conectados

Numa colônia subterrânea, vivia uma imensa sociedade de ratos em um labirinto de túneis iluminados, cheios de telas e vitrines que propagandeavam produtos de consumo, sempre associando a felicidade com a quantidade de bens que o indivíduo possuísse. Era uma sociedade pulsante, cheia de vida aparente,

mas onde ninguém realmente vivia.

Os ratos caminhavam pelas ruas estreitas e tropeçavam uns nos outros, mas sem jamais se olharem. Carregavam sacolas abarrotadas de coisas que nem sabiam por que haviam comprado. Gastavam todo o dinheiro que tinham em objetos que nem usariam, pois não tinham tempo, pois, trabalhavam o dia inteiro para pagar as contas e as prestações desse consumo desenfreado.

Trabalhavam sem parar, girando incessantemente as rodas das grandes máquinas que mantinham a cidade funcionando. Tinham as patas calejadas e os olhos marcados por olheiras, resultado do longo período de trabalho exaustivo e das noites mal dormidas, passadas em frente aos celulares. Não paravam de produzir, tentando atender suas necessidades — alguns reais, outras criadas pelas luzes brilhantes das propagandas que dominavam suas mentes.

Andavam juntos, comiam juntos, viajavam lado a lado em grupos, mas nunca conversavam. Cada rato, em suas horas vagas, estava sempre imerso na pequena tela que carregavam consigo, conectados a um mundo de aparências e distrações. E, assim, os ratos viviam em comunidade, mas sem nunca se conhecerem. Dentro dos ônibus coletivos, das escolas, das fábricas, salões, reuniões familiares... estavam sempre sós, pois não viam uns aos outros.

A política, que antes significava o encontro e a conversa, tornara-se uma palavra sem sentido algum para eles. Engajar-se em alguma coisa além de si mesmo parecia impossível de acontecer. A medida que consumiam, trabalhavam para consumir e consumiam para trabalhar, iam cada vez mais se isolando do mundo exterior. Passaram a pensar somente no *eu* — o que *eu* quero, o que *eu* penso, o que *eu* preciso, o que *eu* mereço. O coletivo, o pensar nos outros de forma coletiva, já não tinha mais lugar na sociedade dos ratos. Tudo girava em torno de uma única ideia: consumir.

Mas, com o tempo, tudo começou a mudar. Não era progresso ou algo do tipo, pelo contrário, era um declínio. Os ratos estavam se tornando cada vez mais solitários. Mesmo que estivessem em meio a uma multidão ou com celulares que os conectavam ao mundo inteiro, sentiam-se solitários de uma forma esmagadora. Sentiam um vazio extremo, a ponto de tentarem preenchê-lo com mais objetos, que nem tinham tempo de usufruir.

Muitos adoeciam, vítimas de depressão, ao compararem suas vidas com as expostas nas redes sociais, que aparentemente eram perfeitas. Miravam o sucesso

dos outros, olhando apenas para o quanto estavam ricos no presente, mas sem nunca enxergarem todo o trajeto percorrido para chegar ali, tampouco os problemas que também enfrentavam.

A ansiedade e uma apatia tão profundas tomaram conta, a ponto de suas rodas de trabalho começarem a girar mais devagar. A falta de conversa e de contato os deixava doentes, e o silêncio, que antes era preenchido por notificações, tornou-se ensurdecedor.

Doentes e fracos psicologicamente, andavam cabisbaixos nas ruas e desconfiados de tudo e de todos. Os índices de suicídio começaram a aumentar. Para conter as crises psicológicas, enriqueciam os farmacêuticos e médicos. Com tantos remédios, os nascimentos começaram a diminuir. Sem relacionamentos, sem cuidado mútuo, sem amor, as ninhadas tornaram-se raras. A colônia envelhecia, mas ninguém parecia perceber, distraídos pelos próprios reflexos nas telas. A cidade, antes vibrante e cheia de vida, transformava-se em lugar de corpos presentes, mas sem alma.

Foi nesse cenário caótico que surgiram os Mestres do Labirinto. Eles apareciam com discursos que prometiam soluções fáceis para os problemas daquela sociedade. Prometiam ordem, segurança, controle. Iam às igrejas e convenciam as mentes mais frágeis de seus propósitos dizendo defenderem Deus, a Pátria e a Família. Logo, qualquer um que pensasse diferente era chamado de inimigo da pátria e, para tal “crime” — pensar ou ser diferente —, a punição era a violência.

Usavam propagandas massivas, pois sabiam que os ratos já não raciocinavam bem, presos como estavam às suas telas de celulares. Dissidentes eram punidos brutalmente, sempre em nome da pátria e da ordem. As telas agora transmitiam apenas mensagens de obediência. Os ratos, cansados demais para resistir, aceitavam e, em alguns casos, até acreditavam que esse era o modo correto de governar. Nas ruas, faziam tolices enquanto gritavam palavras de ordem. Passaram a desconhecer os próprios amigos e familiares que pensavam diferente ou se opunham ao governo. Tornaram-se escravos do sistema, obedecendo cegamente enquanto suas vidas se desintegravam.

E assim Ratópolis definhava. Seus habitantes tornaram-se prisioneiros de suas próprias escolhas. Tinham perdido o sentido da política, o calor da conversa e a força de viver em comunidade. Eram apenas sombras do que um dia foram.

Sem ver uns aos outros, não sabiam mais como encontrar o caminho de volta. E, na quietude de Ratópolis, restava apenas uma pergunta sem resposta: teria sido este o destino inevitável de quem esqueceu o que significa ser parte de um todo?

6.1.2 Breve análise do texto “A sociedade dos ratos”

O texto “ A sociedade dos ratos” utiliza uma alegoria para criticar vários aspectos comuns a vida contemporânea, como o excesso de trabalho, o consumismo e o isolamento social. Para este texto foi criada uma cidade fictícia chamada Ratópolis, onde os ratos vivem em uma correria imposta pelo trabalho e consumismo, sendo envolvidos pelo excesso de propagandas em todos os lugares que associam sua felicidade ao consumo: quanto mais consomem, mais têm que trabalhar e, como consequência, nunca alcançam a felicidade e ficam presos nesse círculo viciante que nunca acaba.

Nesse processo eles não mais dialogam uns com os outros, pois não têm tempo para compartilhar de angustias e sonhos. No lugar do contato social, eles passam a se aprisionarem nas telas de seus celulares, conhecendo o mundo através das telinhas, mas sem conhecerem seus vizinhos e nem os ratos com quem convivem.

Com base no pensamento de Hannah Arendt, essa ausência de interação representa o desaparecimento da ação, entendida como o encontro entre pessoas para construir o mundo comum. Ainda que estivessem conectados com o mundo de forma virtual, os ratos vivem isolados em seus interesses particulares, o que inibe a pluralidade e o debate público, tão essenciais para a política verdadeira.

Para Arendt, a vida ativa se dividia em três dimensões: labor, trabalho e ação. Em Ratópolis, os indivíduos estão presos ao Trabalho repetitivo e votado apenas em produzir “ um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural (Arendt, 2007,p.15), e ao consumo desenfreado sem tempo ou estímulo para produzir algo duradouro ou participar da vida coletiva (ação).

Essa rotina sem sentido alimenta um vazio existencial que os torna vulneráveis a discursos totalitários – tal qual aconteceu na primeira metade do

século XX –. Tal qual analisou Hannah Arendt sobre a Origem do Totalitarismo, o isolamento e a perda de contato com a esfera pública, permitem que partidos com ideologias que expressem soluções rápidas para grandes problemas, de forma demagógica, usando da violência e criando bodes expiatórios culpando-os dos problemas daquela sociedade, cheguem ao poder.

Por fim, como resultado do isolamento social, além da possibilidade do surgimento de líderes totalitários, a ausência de natalidade – a capacidade de começar algo novo – faz com que a cidade de Ratópolis entre em um ciclo de repetição estéril. Sem que houvesse as interações entre os habitantes de Ratópolis, não havia a abertura para o novo e, como consequência, os ratos se viam presos num labirinto sem fim e sem saída, minando qualquer perspectiva de um futuro melhor.

O texto foi escrito como uma metáfora sobre o perigo que apresenta o conformismo, o individualismo e a perda da ação política no mundo contemporâneo.

6.1.3 A menina e as estrelas

Ana vivia em uma cidade do interior e sua vida era bem parecida com a vida dos demais habitantes daquele lugar. Todos os dias acordava ainda cansada. As vezes fazia alguma oração, na maioria das vezes era mais uma desculpa para ficar um pouco mais na cama. Se arrastava para fora da cama e se encaminhava para o banheiro, tomava banho e depois vestia a farda da escola.

Sentava-se à mesa para comer alguma coisa. Mastigava sem muito ânimo – não sentia fome. Na noite anterior, mal conversara com seus pais ou irmãos. Todos estavam ocupados em seu mundo: os pais mal se falavam e o pouco tempo que passavam juntos ou estavam assistindo televisão ou estavam assistindo vídeos nos celulares. Seu irmão mais novo não largava o celular, tinha sido acostumado a se contentar com algum entretenimento que via nos vídeos das plataformas de streaming.

No caminho para a escola, nada fazia sentido para ela. As pessoas viviam suas vidas alheias às outras pessoas. Ana sentia falta de conversar, de ser notada. Os professores falavam sobre fórmulas matemáticas, histórias de gente que já

morreu, guerras e leituras de textos que nem faziam sentido para ela. “De que adiantava saber tudo aquilo se não via sentido nem na própria vida?” perguntava-se. A noite, ela olhava para o céu através da janela de seu quarto e não via nenhuma estrela ou luz qualquer que a guiasse para longe daquilo tudo que era a vida dela. Os adultos diziam que era normal, que o mundo era assim mesmo e que todos cresciam e aprendiam a viver assim. Mas Ana não se conformava e sentia dentro dela um imenso vazio. Não encontrar uma luz que desse sentido a tudo aquilo era terrível! Ela queria poder ver alguma estrela, alguma luz que fosse para ajudá-la a preencher o imenso vazio que sentia.

Certo dia, Ana teve a triste ideia de tentar cavar um caminho para o céu com as próprias mãos. Ela pegou algumas pequenas pedrinhas afiadas e começou a riscar o próprio braço como se desenhasse escadas que a levasse para longe daquele lugar.

Sua tristeza era grande. A princípio, Ana começou a se cobrir com casacos de manga longa. Depois, passou a cobrir a cabeça e a se isolar dos demais estudantes. Seus pais quando perceberam começaram a dizer frases como: “isso é frescura” ou “eu não entendo, você tem tudo!”. Os professores falavam que o rendimento de Ana estava caindo a cada avaliação; colegas começaram a se afastar dizendo que ela estava ficando chata demais, mas ninguém se perguntava por que Ana tentava alcançar o céu com tanta dor.

Um dia, uma senhora de cabelos prateados, chamada Sophia, apareceu na escola. Era diferente: não vinha com respostas, mas com perguntas.

— Ana — disse ela suavemente —, por que tenta encontrar a luz abrindo feridas nos próprios braços?

A menina hesitou. Nunca ninguém havia perguntado assim.

— Eu só queria sentir que o mundo ainda me ouve... que eu ainda existo nele — respondeu.

Sophia sorriu com os olhos tristes.

— O mundo... — disse ela — é como um campo vasto. E quando os adultos esquecem de cuidar dele, ele vai ficando vazio. Hannah Arendt dizia que o mundo precisa de nós para continuar existindo. Precisamos plantar sentido, contar histórias, criar juntos.

Ana ouviu em silêncio.

Você não está sozinha — continuou Sophia. — Mas vivemos tempos em que os adultos

perderam a coragem de apresentar o mundo aos jovens. Deixaram vocês sozinhos num escuro que não criaram. E chegamos ao ponto que nem mesmo os adultos sabem mais como guiá-los.

Ana começou a chorar. Mas foi um choro manso, como chuva sobre terra seca.

Naquela noite, pela primeira vez, Ana escreveu uma carta. Era uma carta para ela mesma, mas também para o mundo. Falava de sua dor, de seu medo, de suas angústias, mas também de seu desejo de voltar a ver as estrelas, de encontrar a luz.

E então algo curioso aconteceu: uma pequena luz apareceu no céu. Fraca, tímida, mas real.

Sophia explicou depois que Arendt dizia que quando alguém pensa, quando alguém age com coragem no mundo, uma centelha aparece — como se dissesse: “ainda há esperança”.

Ana não parou de ter dias difíceis, mas agora ela escrevia mais do que se feria. Contava suas histórias, conversava com outras crianças, ajudava a pintar muros e a plantar flores na escola. E cada gesto, por menor que fosse, acendia mais uma estrelinha no céu de sua vida. A medida que escrevia, ela entendia que, se a própria condição humana nos impõe o sofrimento, também nos condiciona a superá-los, e cada nascimento é a possibilidade de um novo começo.

Porque, no fim das contas, como dizia Arendt, “o milagre que salva o mundo... é o nascimento”. E cada vez que alguém escolhe se levantar e tentar de novo, o mundo nasce mais uma vez.

6.1.4 Breve análise do texto “A menina e as estrelas”

O conto “A menina e as estrelas” foi escrito buscando uma narrativa lúdica, com simbolismos, para mostrar um caso de sofrimento de uma adolescente, mas que se repete com muitos adolescentes que enfrentam crises emocionais marcadas pelo sentimento de vazio e solidão. Inspirado nas ideias de Hannah Arendt – especialmente sobre crise do mundo comum e o conceito de natalidade – o texto mostra como a autolesão pode ser uma forma silenciosa de tentar se

comunicar e ser visto pelo mundo que muitas vezes não os escuta.

A personagem Sophia representa aqui a figura do adulto que redime, de certa forma, o descaso que os demais tiveram em não apresentar o mundo aos recém-chegados de nascimento fazendo com que Ana, a personagem central, se encontrasse perdida em um mundo do qual não se sente parte, pois não lhe foi entregue como deveria. Sophia é o adulto responsável que assume a responsabilidade e cuidado pelo mundo e oferece, por meio do diálogo e da escuta, uma oportunidade para que Ana possa se reconectar com o mundo e com o sentido de sua própria existência.

Ao escrever, ao invés de se ferir, Ana mostra de forma simbólica o poder da ação humana e a esperança de um recomeço que o novo sempre trás em si. Essa mensagem reforça a importância da educação como espaço de cuidado, presença e transformação.

6.2 Até que ponto você está disposto?

Pedro acordou cedinho para procurar trabalho. Vestiu-se para sair em busca de emprego. Eram tempos difíceis para ele. Enquanto comia algo, via na televisão as notícias dos telejornais que o faziam acreditar que seu país era governado por ladrões enganadores do povo. Dentro do ônibus, viu um senhor que falava algumas palavras de ordem, com as quais Pedro acabou concordando em parte, embora achasse as demais radicais.

Andando pelas ruas e ouvindo as pessoas no caminho, ele começou a perceber que o povo havia se acostumado com a ideia de que todo político é corrupto. Assim como Pedro, a maioria das pessoas se deixava levar pela crença de que era necessário um tipo de salvador da pátria para governar o país. Embora nem todas as ideias fossem bem vistas por Pedro, ele optou por não dar opiniões sobre as que não concordava e passou a defender as demais.

O povo estava perdendo a esperança em um futuro melhor. Certo dia, apareceu um candidato que prometia soluções rápidas. Falava de forma demagógica, com um discurso inflamado, atacando minorias e se dizendo representante da pátria, da família e de Deus. No entanto, de forma antagônica,

defendia que a população deveria andar armada — o que agradava a muita gente. Ele falava palavras de ódio contra aqueles que se desviavam dos padrões que ele impunha. Curiosamente, Pedro e muitas outras pessoas, que guardavam ódio reprimido, passaram a aderir a essas ideias, julgando ser realmente necessário fazer uma mudança drástica na sociedade.

O candidato atacava as minorias, os estrangeiros e grupos com orientações sexuais que ele considerava abominações. Pedro, assim como outras pessoas, sabia que aquilo era errado e que, embora não concordasse com essa perseguição, apoiava outras ideias apresentadas por ele. Afinal, bastava expulsar os estrangeiros e perseguir as minorias que a economia logo se ajustaria, sobrando empregos para “cidadãos de bem” como ele. O inimigo, diziam, estava sempre lá fora — ou entre eles, disfarçado. E quem questionava era rotulado de traidor.

Um dia, André, amigo de longa data de Pedro, perguntou-lhe se havia percebido algo diferente nas pessoas. Pedro ficou em silêncio.

— Não parece que estão mais agressivas? — insistiu André. — É como se tivessem perdido o senso do que é certo ou errado, só para seguir aquele homem.

A princípio, Pedro se ofendeu com aquele comentário, afinal, ele concordava com muitas das ideias! Levantou-se zangado e se afastou de André, e os dois não se viram por alguns dias. Com o passar do tempo, Pedro começou a notar que as pessoas realmente estavam mais violentas: famílias discutiam, vizinhos desconfiavam uns dos outros, e professores eram ameaçados, acusados de serem doutrinadores. Crianças repetiam frases que nem compreendiam, mas que carregavam desprezo por quem era “diferente”. Mas tudo era ignorado, pois, segundo eles diziam, “agora o país tinha rumo”.

Dias depois, Pedro viu uma senhora sendo agredida na rua por usar uma camiseta com uma frase crítica ao governo. Ninguém fez nada. Algumas pessoas até se aproximaram, mas não para ajudar, e sim para rir, filmar ou tirar fotos, afinal, precisavam de algo para postar nas redes sociais e ganhar mais curtidas. Pedro sentiu um nó na garganta. Nesse momento, André apareceu, olhou a cena e perguntou para Pedro:

– Até que ponto estamos dispostos a permitir que o conformismo transforme a normalidade em algo que nos afasta dos valores humanos?

6.2.1 Breve análise do texto “Até que ponto você está disposto?”

O texto é uma narrativa fictícia que nos alerta sobre o avanço das ideologias totalitárias e populistas em períodos de crise social, econômica e moral. A trajetória de Pedro é bem mais comum do que se imagina. Desde seu desencanto com a política até a adesão à essa forma de discurso de ódio e exclusão, vemos um processo que nos permite uma leitura mais atenta a alguns conceitos de Hannah Arendt, especialmente no que diz respeito ao conceito de banalidade do mal (Arendt, 1999), à crise da autoridade (Arendt, 2022) e à erosão do espaço público de deliberação.

No livro *Eichmmam em Jerusalém*, Arendt faz uma profunda análise do comportamento de um burocrata nazista que estava sendo julgado devido à crimes contra a humanidade. A partir de então, ela cria um conceito explica que pessoas comuns que, sem refletirem criticamente sobre suas ações, se conformam e ao discurso dominante, muitas vezes se omitindo em fazer o que moralmente é correto.

Nesse sentido, Pedro representa o cidadão comum que se cala diante do que deveria ser inaceitável, aderindo passivamente às ideias autoritárias, mesmo sentido que há algo errado. ele não participa diretamente dos atos de violência, mas permite, com sua omissão, que os mesmos aconteçam. Seu pensamento passou a ser substituído pelo conformismo e o mal passou a se tornar rotina e, de certa forma, aceitável.

No livro *Entre o Passado e o Futuro* (2022), Arendt discute que a autoridade moderna entrou em colapso, possibilitando um enorme espaço para o a desorientação dos indivíduos diante da vida comum. Neste texto, Pedro acorda cedo para buscar trabalho e é confrontado com uma realidade formada por pessoas sem esperança alguma e, quando ouve o discurso extremista, mesmo que parcialmente, Pedro adere às ideias ouvidas, revelando uma ausência de critérios de julgamento. Pedro passava por um período que era reflexo do que Arendt chamava de crise da autoridade, pois as bases sólidas que há muito representavam um ponto seguro para a sociedade, agora estavam ruindo. Como mostra Arendt (2022), a destruição das estruturas tradicionais de autoridade, tais quais escolas, política e moral, gera um vazio que facilmente pode ser preenchido por figuras autoritárias que oferecem

respostas simples para problemas complexos da sociedade.

No contexto que se encontra a sociedade que Pedro vive, o espaço da ação e da palavra entre os iguais, onde se pode exercer a pluralidade humana que Hannah Arendt defendia, deixa de existir e passa a ser tomado pelo discurso de ódio, desinformação e violência simbólica e física. Aquela sociedade se transformou em um lugar de polarização onde quem pensa diferente é rotulado como sendo inimigo da família, da pátria e de Deus. Foi o que aconteceu no episódio da senhora agredida. O fato das pessoas só assistirem, filmarem ou zombarem da situação, expressa a substituição da responsabilidade pela lógica do espetáculo, exemplo do que Arendt temia como desmoronamento da esfera pública. A falência do senso comum aponta, como uma vara mágica, o lugar onde ocorreu esse desmoronamento". (Arendt, 2022, p. 263).

O texto nos convida a refletir sobre nossas ações e sobre o perigo do conformismo, da omissão e da perda da capacidade de julgar criticamente. A pergunta do personagem André, no final do texto, está diretamente ligada ao pensamento de Arendt, que nos convida a pensar e agir de forma a resgatar a política como espaço de pluralidade, não de unanimidade imposta pela força.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como proposta de intervenção a criação de textos filosóficos adaptados e contextualizado com o cotidiano comum, possibilitando uma leitura mais lúdica sem que se perdesse o rigor dos conceitos. Essa proposta nasceu diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes do Ensino Médio em compreender os textos filosóficos, especialmente apresentados de forma descontextualizada com a realidade cotidiana dos jovens.

A intervenção teve como público alvo duas turmas de 1ºs anos no Ensino Médio da EREM Henrique Justino de Melo – Jucati/PE. Nestas turmas foram analisadas o quanto os estudantes percebiam a Filosofia como parte de suas vidas além da escola e necessidades de aquisição de médias bimestrais. A princípio foi feito um pequeno questionário do qual as respostas dadas pelos alunos (as) dariam informações sobre o quanto os estudantes percebiam a Filosofia. As perguntas se dividiam em três grupos: percepção sobre a Filosofia, no qual se esperava obter informações sobre o quanto os estudantes viam a Filosofia como algo importante em suas vidas, e o quanto isso se relaciona diretamente ao quanto eles percebem a Filosofia em suas vidas além das avaliações escolares; relação com o cotidiano: que buscava entender o quanto os estudantes percebem que o que lhes é ensinado tem relação com suas vidas; e, por fim, aprendizagem e metodologia: buscou-se promover o engajamento dos estudantes na intenção de quebrar o estigma que determina a Filosofia como sendo uma disciplina vista muitas vezes como sendo abstrata, distante da realidade dos estudantes.

Como resultado desse primeiro momento, foi constatado que a maioria dos estudantes não conseguem entender a Filosofia além da obrigatoriedade apresentada pelo currículo escolar e que somente a minoria consegue associar o que lhes é passado na aula de Filosofia com o seu cotidiano comum, de forma que, sem que haja essa contextualização, o resultado inevitável é o desinteresse dos estudantes nas aulas de Filosofia que, devido a isso, passa a ser vista como algo inalcançável para a maioria das pessoas.

Após esse momento, foram abertas rodas de conversa tanto na Série 1 quanto na Série 2. Para essa roda de conversa buscou-se deixar que os alunos interagissem, trocando experiências sobre assuntos que consideravam relevantes

para suas vidas. Constantemente os temas se repetiam, tendo que serem analisados considerando a possibilidade de serem adotados temas comuns a todos(as).

Para conseguir fundamentar os conceitos de contextualização de textos filosóficos com o cotidiano comum, como base teórica, foram feitas pesquisas e levantamento referencial sobre o quanto os acontecimentos do cotidiano comum eram importantes no processo de formação do pensamento filosófico.

O cotidiano e a quebra dessa cotidianidade foram mostrados como causadores da faísca necessária para que se questione e se busque explicações críticas sobre a própria realidade. Para tanto, buscou-se associar os acontecimentos históricos da primeira metade do século XX – as duas Grandes Guerras e suas consequências ideológicas, econômicas e sociais para o mundo contemporâneo – com a forma como Hannah Arendt desenvolveu suas concepções sobre o mundo.

A partir desse apanhado de informações, tendo como suporte filosófico o pensamento de Hannah Arendt, buscou-se promover uma abordagem pedagógica mais significativa e conectada com a vida cotidiana dos (as) alunos(as), e para isso, a escolha feita foi a produção de textos produzidos de forma lúdica e de fácil aplicabilidade na aquisição de conhecimentos, mesclando alguns conceitos de Hannah Arendt com situações fictícias baseadas nos relatos dos estudantes, promovendo condições que possibilitem uma aprendizagem real, de forma que os estudantes possam associar conceito filosóficos de forma prática à suas vidas.

Ao desenvolver o trabalho, observou-se que a contextualização dos conteúdos das aulas de Filosofia – sobretudo os ligados à ética, à política e, consequentemente à condição humana – representa uma estratégia pedagógica importantíssima no despertar dos interesses, possibilitando um pensamento crítico acerca da própria condição dos estudantes.

Como resultado foram produzidos textos adaptados de forma lúdica e contextualizados com situações e temas da vida cotidiana comum. Os mesmos foram utilizados em sala de aula para a análise e interpretação por parte dos estudantes. A princípio sem a intervenção direta do educador. Após esse primeiro contato com os textos, foram feitas rodas de conversas na intenção de que os (as) alunos (as) expusesse suas interpretações sobre os textos lidos, relacionando-

os com a própria vida. Nesse momento ocorreram pequenas intervenções conceituais por parte do professor, sempre buscando esclarecer alguns conceitos filosóficos.

Após a leitura dos textos – objetos da intervenção – e posterior debate mediante roda de conversa, verificou-se que, ao se reconhecerem nos textos como sujeitos protagonistas da própria história, a maioria dos estudantes começaram a buscar uma análise mais crítica sobre a própria realidade e perceberam a Filosofia como uma ferramenta de leitura do mundo, fazendo com que, ao serem perguntados novamente sobre se conseguiam identificar situações do seu cotidiano que possam ser analisadas filosoficamente, o gráfico que apontavam para respostas que chegavam a 41,66 % de “Não sei” para a Série 1, e de 56% para a Série 2, inverteu os resultados, apresentando um percentual de respostas positivas de 72% para a Série 1, e de 84% para a Série 2.

É certo que a pesquisa foi realizada com uma pequena quantidade de estudantes, e que deve ser considerando as diversas realidades de vida do público alvo, podendo haver interferência em resultados, no entanto, inspirado pelas ideias de Hannah Arendt, este trabalho reforça a importância de se fazer um ensino de Filosofia contextualizado com as realidades de vivência dos estudantes, considerando sempre as experiências individuais como ponto de partida, pois a educação, sobretudo o ensino de Filosofia, não deve limitar-se a uma tentativa constante de transferência de conteúdos que pouco ou nada fazem sentido para os estudantes, mas sim assumir responsabilidade em ajudar a formar sujeitos capazes de pensar, julgar e agir de maneira consciente.

Nesse sentido, a educação deve ser entendida como sendo um espaço necessário ao equilíbrio entre a tradição e a inovação, coexistindo em equilíbrio. A crise da autoridade tão discutida ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, deixa evidente a urgência de ensino que tenha comprometimento quanto à formação ética e política dos novos de nascimento, como afirma Arendt, sendo capaz de prepará-los para os desafios do mundo que lhes é apresentado.

Assim, verificou-se que a produção de textos adaptados de forma lúdica e contextualizados com a realidade dos estudantes, provou-se ser uma possibilidade concreta de enfrentamento às dificuldades pedagógicas tão comumente resultantes de métodos tradicionais de ensino, ao mesmo tempo que promove um ensino de Filosofia vivo, atuante e transformador. Essa estratégia de contextualização, permite

que os estudantes se reconheçam nos conteúdos explanados na sala e aula, desenvolvendo, assim, um autoconhecimento e, no caso específico em que se baseiam no pensamento de Hannah Arendt, favorecendo o desenvolvimento do senso de responsabilidade diante das complexidades do mundo em que vivem.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir para expandir as possibilidades do ensino de Filosofia no Ensino Médio, incentivando práticas de ensino que respeitem as especificidades do contexto escolar, as experiências cotidianas dos educandos e a valorização de uma educação que forme sujeitos críticos e atuantes na sociedade. A Filosofia deve sempre estar a serviço da vida e da liberdade de pensamento, sendo por meio dela que podemos preparar as novas gerações de forma que amem o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele.

8 REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. **Hannah Arendt: os limites do novo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. doi:10.11606/D.8.2003.tde-14112022-144947. Acesso em: 2024-06-03.

ADLER, 7. **Nos Passos de Hannah Arendt**. 3ª ed. Trad. Tatiana Salem Levy e Marcelo Jacques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ANDRADE, Flávio Rovani de. **Narrativa e compreensão nos escritos educacionais de Hannah Arendt**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.29 | n.04 | p.37-68 | dez. 2013. P.56

Arendt, Hannah, 1906-1975. Eichmmam em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução: José Rubens Siqueira. – São Paulo: Companhia das Letras, 1999

ARENDT, Hannah, 1906-1975. **Origens do Totalitarismo**; tradução Roberto Raposo. – 3.ed – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**/ tradução de César Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Franco Martins. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**; textos José Fonseca de Carvalho, Celso Lafer; tradução Mauro W. Barbosa; revisão da tradução Adriano C.A e Souza. – 9 ed., rev. São Paulo: Perspectiva, 2022.

ARENDT, Hannah. **O Que é Política?** Tradução Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1998, p. 48

ARENDT, Hannah.1906-1975; **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. – 10.ed - Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2007.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.

BAZZANELLA, Sandro Luiz. BIRKNER, Walter Marcos Knaesel. MAXIMO, Erica Daiana. **O conceito de política em Hannah Arendt e sua acepção Biopolítica em FOUCAULT: manifestações no poder legislativo do município de CANOINHAS/SC**. Revista Húmus N° 1- ISSN: 2236-4358 Jan/Fev/Mar/Abr. 2011.

BRITO, Renata Romolo; **Hannah Arendt**, Edição eletrônica URL: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/hannah-arendt/> ISSN: 2526-6187 Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia, V. 6N. 11, 2020, p. 14-29

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação: uma herança sem testamento**.

2013. Tese (Livre Docência em Filosofia da educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2015.tde-04032015-143155. Acesso em: 20/08/2024.

CEREZER, Cleon. **Autoridade e mal-estar do educador** / Cleon Cerezer, José Outeiral. – São Paulo: Zagodoni, 2011.

CERLETTI, Alejandro **O ensino de filosofia como problema filosófico** / tradução Ingrid Müller Xavier]. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. - (Ensino de Filosofia)

CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. **Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 36, n. 03, p. 823-837, dez. 2010. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24/08/2024.

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt (1906-1975)** Revista Ética & Filosofia Política (Volume 9, Número 1, junho/2006).

COSTA, José Fernando Andrade. **Quem é o “cidadão de bem”?** Psicologia USP, volume 32, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e190106>

CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf (educacao.pe.gov.br) – acesso em 14/02/2024

DEINA, Wanderley José. **A crise na educação, 60 anos depois: apontamentos sobre a crise educacional moderna no quadro teórico de a condição humana, de Hannah Arendt** <https://doi.org/10.1590/0102-4698195846> ed. Artigo • Educ. rev. 34 • 2018

Diário Oficial do Estado de Pernambuco - **Poder Executivo Recife**, 23 de janeiro de 2025

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação. Educar, Curitiba**, n. 16. Editora da UFPR p. 181-191. 2000

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

FREIRE, Paulo. 1921-1997. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. – 1. Ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GALLI, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio** – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter. **Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio**. IN: KOHAN, Walter O. (org.) Filosofia no Ensino Médio.

Rio de Janeiro: Vozes, 2000., Vol. VI.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Silva, Vandef Pinto da. Educação em Revista, v. 12, n. 1, p. 125-138, 2011.

HADDAD, Samir. **Cadernos Arendt Revista de Filosofia VOLUME 2 – NÚMERO 4** – DEZ. 2021 <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200022>

HAYDEN, Patrick. **HANNAH ARENDT: Conceitos fundamentais** / editado por Patrick Hayden; tradução de Maria Gomes de Souza Neto. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.

HOBSBAWM, Eric J., 1917- **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**/ tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli, - São Paulo: Companhia das Letras, 1995

<https://anpof.org.br/comunicacoes/colunas-anpof/um-ensino-medio-de-verdade-precisa-ter-filosofia> acesso em 02/08/2024

HUSSERL, Edmund. **A filosofia como ciência de rigor**. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/4585>. Acesso em: 13 ago. 2024.

KOHAN, Walter. **Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina do pensamento**. 2013 p. 77. Revista Ensinar Filosofia: volume 2 / organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. -- Cuiabá, MT: Central de Texto,. Vários autores. Bibliografia. ISBN 978-85-8060-015-5 1. Filosofia - Estudo e ensino I. Carvalho, Marcelo II. Cornelli, Gabriele. 2013

LAFER, Celso. **Experiência, ação e narrativa: reflexões sobre um curso de Hannah Arendt**, estudos avançados 21, 2007

MENEZES, Luis Carlos de. **O novo público e a nova natureza do ensino médio, Estudos avançados**, Volume: 15, Número: 42, páginas 201-208. Publicado: 2001

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. — São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OLIVEIRA, M. R. F. de. **Autoridade pedagógica ou autoritarismo na educação para a infância? Reflexões em Hannah Arendt e a teoria crítica**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 456–469, 2019. DOI: 10.21723/riaee. v14i2.11505. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11505>. Acesso em: 6 jul. 2024.

PAIVA, Carlos Roberto. **Cadernos de Pós-Graduação** – Educação, São Paulo, v. 7,

p. 139-153, 2008

PLATÃO. **A República** / J. Guinsburg organização e tradução. -- São Paulo : Perspectiva, 2018

QUÉTEL, Claude. **História da II Guerra Mundial**. Lisboa: Ed. Texto & Grafia, 2012.
SANTOS JUNIOR, Nei Jairo Fonseca dos. **Hannah Arendt e a crise da Modernidade: senso comum e educação** / Orientação Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira. – Pelotas, RS : UFPEL/FAE/PPGE, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Coleção educação contemporânea 11ª edição - 1996 - editora autores associados.
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção educação contemporânea)

SILVA, T. C. da. (2011). **A Filosofia no Ensino Médio: Por que, o que e como ensina-la?** Humanidades Em diálogo, 4(1), p.201-214. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.1982-7547.hd.2011.106199>

SIQUEIRA, José Eduardo de. **Irreflexão e a banalidade do mal no pensamento de Hannah Arendt**. Revista Bioethikos - Centro Universitário São Camilo - 2011;5(4):392-400

SOUZA, Joana Dourado França de; COUTO, Edvaldo Souza; BONILLA, Maria Helena. **ENTRE A EFEMERIDADE DAS STORIES E A MEMÓRIA DA ESCOLA**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 82-94, abr. 2018
Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052018000200082&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jan. 2025. Epub 19-Fev-2020. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.33944>.

SOUZA, João Gabriel Moraes de. **REVISTA APOENA - Periódico dos Discentes de Filosofia da UFPA v. 2, n. 4 2020**) Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/apoena.v2i4.11530>

SOUZA, Mauricio de. Mônica, **As sombras da vida**, Nº 129. Ed. Abril, 1981

TOMAZETTI, E.M. (2011) “**Filosofia no ensino médio e seu professor: algumas reflexões**”. Educação, 27(2). Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4454>

VICENTE, José João Neves Barbosa. **Hannah Arendt: antissemitismo, imperialismo e totalitarismo** - Ensaios Filosóficos, Volume VI - Outubro/2012
www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm - acesso em 14/02/2023

YOUNG-BRUEHL, E. **Hannah Arendt; For Love of the World**. 2.ED. New Haven, CT: Yale University Press. 2004.