

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

JOSEGLEY ANDRADE DE LUCENA

**O FILOSOFAR COMO AÇÃO NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DA ECIT:
UMA PROPOSTA BASEADA NA TEORIA ARENDTIANA DA AÇÃO**

JOSEGLEY ANDRADE DE LUCENA

**O FILOSOFAR COMO AÇÃO NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DA ECIT:
UMA PROPOSTA BASEADA NA TEORIA ARENDTIANA DA AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, área de concentração Ensino de Filosofia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues

CAMPINA GRANDE - PB
2020

L935f

Lucena, Josegley Andrade de.

O filosofar como ação no ensino médio/técnico da ECIT: uma proposta baseada na teoria arendtiana da ação / Josegley Andrade de Lucena. - Campina Grande, 2020.

187f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues".

Referências.

1. Ensino de Filosofia - Paraíba. 2. Filosofar. 3. Teoria da Ação. 4. Obra Filosófica. I. Rodrigues, Valter Ferreira. II. Título.

CDU 1:37.016(813.3)(043)

JOSEGLEY ANDRADE DE LUCENA

**O FILOSOFAR COMO AÇÃO NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DA ECIT:
UMA PROPOSTA BASEADA NA TEORIA ARENDTIANA DA AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, área de concentração Ensino de Filosofia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Texto qualificado em: 26/09/2019
Dissertação aprovada em: 11/09/2020

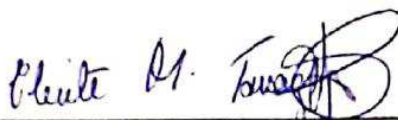
Membros da Banca Examinadora:



Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues



Prof. Dr. Flávio José de Carvalho



Profª. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)

Dedico esse trabalho à minha amada esposa, Márcia Juciara Tomaz; à minha mãe, Maria José da Silva Lucena (*in memoriam*); ao meu pai, João Lucena Batista de Andrade; ao meu irmão Junho e minhas irmãs Suênia e Sueli; a todos os meus familiares; a todos os meus colegas professores e professoras; e a todos os meus alunos e ex-alunos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Real Ser interno e à minha Divina Mãe Kundalini pela sabedoria transmitida de forma intuitiva. Ao grande Kabir Jesus, o Cristo, por nos ensinar o significado perdão. Ao senhor do raio da força, V. M. Samael Aun Weor, pela força e proteção. Aos senhores da Lei do Karma, especialmente, V. M. Litelantes, pela misericórdia. Aos irmãos da Gnose de Campina Grande, pela compreensão na ausência das aulas. A todos meus familiares que sempre me apoiaram nas dificuldades de conciliação entre trabalho e estudo, principalmente, a minha mãe (*in memoriam*) pela sua dedicação em me educar; ao meu pai, por me mostrar aquilo é certo e errado; e a minha esposa, pela lembrança de nunca desistir. Sem vocês nada disso seria possível!

Ao meu professor e orientador, Dr. Valter Ferreira Rodrigues, pelas sugestões dadas, sua máxima atenção e seu profissionalismo, os quais contribuíram de forma substancial para a realização deste trabalho.

Aos professores que participaram da banca de defesa, Dr. Flávio José de Carvalho e Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti, pelas sugestões, observações e críticas para melhoria deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO, em especial ao núcleo da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, pelo apoio nas principais dificuldades e dúvidas ao decorrer do curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro e incentivo à produção científica através do fornecimento de bolsa de estudos durante os dois anos do mestrado.

Aos meus colegas e amigos da turma 2018 do mestrado, em especial, Emerson e Rafael, pela ajuda, força de vontade e animação transmitidas.

A ECIT Professora Maria do Carmo de Miranda, onde foi sugerida a Proposta Didático-Pedagógica. Ao trio gestor, professores, funcionários e, especialmente, os estudantes que são fonte de inspiração na luta para uma educação melhor em nosso país.

Aos estudantes que participaram da criação das obras filosóficas e da exposição. Vocês são incríveis!

A todas e todos, meu muito obrigado!

ORAÇÃO DA MESTRA

Senhor! Tu que ensinaste, perdoa que eu ensine; que leve o nome de mestra, que Tu levaste pela Terra.

Dá-me o amor único de minha escola; que nem a queimadura da beleza seja capaz de roubar-lhe minha ternura de todos os instantes.

Mestre, faz-me perdurável o fervor e passageiro o desencanto. Arranca de mim este impuro desejo de justiça que ainda me perturba, a mesquinha insinuação de protesto que sobe de mim quando me ferem. Não me doa a incompreensão nem me entristeça o esquecimento das que ensine.

Dá-me o ser mais mãe que as mães, para poder amar e defender como elas o que não é carne de minha carne. Dá-me que alcance a fazer de uma de minhas crianças meu verso perfeito e a deixar-lhe cravada minha mais penetrante melodia, para quando meus lábios não cantem mais.

Mostra-me possível teu Evangelho em meu tempo, para que não renuncie à batalha de cada dia e de cada hora por ele.

Põe em minha escola democrática o resplendor que se discernia sobre tua roda de meninos descalços.

Faz-me forte, ainda em meu desvalimento de mulher, e de mulher pobre; faz-me desprezadora de todo poder que não seja puro, de toda pressão que não seja a de tua vontade ardente sobre minha vida.

(Gabriela Mistral, pseudónimo de Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga. 1889-1957).

RESUMO

A argumentação da Filosofia como ato de filosofar direcionado para o Ensino de Filosofia foi defendida através da pensadora Hannah Arendt, tendo em vista sua referência ao conceito de Ação no livro *A Condição Humana* (1958). Em conformidade a esse estudo, também se investigou a crítica da autora ao conceito de Trabalho, a sua análise do conceito de Obra e também sua percepção sobre a educação, com vistas a justificar a Proposta Didático-Pedagógica sugerida aos estudantes dos cursos de Ensino Médio/Profissionalizante da Escola Cidadã Integral Técnica Estadual – ECIT Professora Maria do Carmo de Miranda, da rede pública do Estado da Paraíba. O objetivo geral da dissertação foi refletir e contribuir com o Ensino de Filosofia a partir da teoria da Ação em Hannah Arendt. Concomitantemente, nos objetivos específicos, se aprofundaram os principais conceitos filosóficos da autora, contidos no texto *A Condição Humana*, especialmente, a Ação, o Trabalho e a Obra; também se refletiu sobre a ação do docente em Filosofia na busca de uma contribuição onde se sugere o ensino filosófico numa escola em tempo integral da rede pública estadual. Foi planejada uma proposta didático-pedagógica por etapas sequenciais em sala de aula trabalhando os conceitos arendtianos estudados. A culminância se deu nos encontros presenciais da mesma proposta com oficina e exposição criada e apresentada pelos estudantes. A investigação percorreu os conceitos de *vita activa*, *vita* contemplativa e contemplação, a Ação e suas características, o Trabalho e a Obra, sempre com o propósito de mostrar as percepções principais referentes à Ação como critério para atividade política entre os homens. Foi feita uma reflexão sobre a educação com base no ensaio da autora chamado *A Crise na Educação* (1957), na intenção de responder como a Filosofia da Ação de Hannah Arendt pode ajudar a pensar o Ensino de Filosofia. Foi um momento onde se apresentou como funcionam as escolas em tempo integral no Estado da Paraíba e qual o lugar que o Ensino de Filosofia ocupa nessas instituições escolares. Por fim, foi sugerida uma Proposta Didático-Pedagógica dividida em três partes: Reflexiva, Criativa e Expositiva, em experiência realizada numa Escola Cidadã Integral Técnica de João Pessoa.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Filosofar. Teoria da Ação. Obra Filosófica.

ABSTRACT

In the present work, the argumentation of Philosophy as an act of philosophizing and its directing to the Teaching of Philosophy was defended by the thinker Hannah Arendt, according to her and the reference of Action in the book *The Human Condition* (1958). Likewise, this Master dissertation has explored the author's criticism about the concept of Labor and has also investigated her analysis about the concept of Work and her perception of education, in order to justify the Didactic Pedagogical Proposal which has been applied to the students of Professional High School from the Teacher Maria do Carmo de Miranda, Integral State Citizenship Technical School, a school in the state of Paraíba (Brazil). The main objective of the dissertation was to reflect and contribute to the Teaching of Philosophy as from the Arendt's theory of Action, at the same time, the specific objectives, were deeply investigated the main philosophical concepts of the author from *The Human Condition*, especially the Action, the Work, and the Labor. The action of the teacher of Philosophy was also reflected looking for some contribution that could suggest philosophical teaching in a full-time school in the state public system. A didactic-pedagogical proposal has been planned and executed in some sequential steps in the classroom, where have been applied those studied Arendtian concepts. The heyday has taken place in the presential classes with workshop and exhibition which was created and presented by the students. The investigation has looked into the concepts of *vita activa*, contemplative *vita* and contemplation, the Action and its characteristics, The Work and The Labor, always seeking for showing the main perceptions about the Action also as a criterion for political activity among men. A reflection about education was made based on the author's essay called *The Crisis in Education* (1957) in order to answer how Hannah Arendt's Philosophy of Action can help to think about Philosophy Teaching. It was a moment where it was presented how schools work full time in the State of Paraíba and what place Philosophy Teaching occupies in these scholar institutions. Finally, a Didactic-Pedagogical Proposal it was divided into three parts was applied: Reflective, Creative and Expositive parts, as, an experience in a Technical Citizen School in João Pessoa.

Keywords: Teaching Philosophy. Philosophizing. Theory of Action. Philosophical Labor.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz do grupo I	129
Figura 2 – Cartaz do grupo II	130
Figura 3 – Cartaz do grupo III	132
Figura 4 – Cartaz do grupo IV	134
Figura 5 – Obras sendo produzidas pelos estudantes.....	141
Figura 6 – Obra Nº 1	142
Figura 7 – Obra Nº 2	142
Figura 8 – Obra Nº 3	143
Figura 9 – Obra Nº 4	144
Figura 10 – Obra Nº 5	144
Figura 11 – Obra Nº 6	145
Figura 12 – Obra Nº 7	145
Figura 13 – Obra Nº 8	146
Figura 14 – Obra Nº 9	146
Figura 15 – Obra Nº 10	147
Figura 16 – Obra Nº 11	147
Figura 17 – Obra Nº 12	148
Figura 18 – Obra Nº 13	148
Figura 19 – Obra Nº 14	149
Figura 20 – Banner do projeto.....	152
Figura 21 – Organização da sala para a Exposição	152
Figura 22 – Organização das obras com descrições.....	153
Figura 23 – Fotos da Exposição em andamento	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - PLANO DE AULA I.....	106
Quadro 2 - PLANO DE AULA II.....	116
Quadro 3 - PLANO DE AULA III.....	120
Quadro 4 - PLANO DE AULA IV	125
Quadro 5 - PLANO DE AULA V	134
Quadro 6 - OFICINA DE OBRAS FILOSÓFICAS.....	140
Quadro 7 - EXPOSIÇÃO DE OBRAS FILOSÓFICAS	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1- TEORIA DA AÇÃO EM HANNAH ARENDT	18
1.1 VITA ACTIVA, VITA CONTEMPLATIVA E CONTEMPLAÇÃO	18
1.1.1 “O Pensar” como Ação	21
1.2 CONCEITO DE AÇÃO.....	26
1.2.1 Ação e Discurso	28
1.2.2 Natalidade, Alteridade e Pluralidade Humana.....	32
1.3 SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA AÇÃO	40
1.3.1 A Ilimitabilidade da Ação	40
1.3.2 A Irreversibilidade da Ação	42
1.3.3 A Imprevisibilidade da Ação.....	47
1.4 O TRABALHO E A OBRA.....	50
1.4.1 Sobre o Trabalho.....	51
1.4.2 Sobre a Obra.....	55
1.4.3 Distinção entre <i>Animal Laborans</i> e <i>Homo Faber</i>	62
1.4.3.1 A Natureza do Fazer e a Ascensão do Trabalho na Era Moderna	64
1.4.3.2 O Trabalho como Realização Humana ou Alienação?.....	66
2- A EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT E O ENSINO DE FILOSOFIA NAS	
ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL.....	69
2.1 A EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT	69
2.1.1 Autoridade, Ensino e Crise Política.....	75
2.2 O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	81
2.2.1 Escolas em Tempo Integral no Estado da Paraíba	82
2.2.2 O Professor de Filosofia entre o Espaço Público e o Privado	90
3- PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA	101
3.1 CRIAÇÃO E EXPOSIÇÃO DE OBRAS FILOSÓFICAS – PROPOSTA DE	
TRABALHO EM TRÊS PARTES.....	104
3.1.1 1ª Parte: Reflexiva.....	104
3.1.2 2ª Parte: Criativa.....	137
3.1.2.1 Obra, material e descrições criadas pelos estudantes.....	141
3.1.3 3ª Parte: Expositiva	149

3.1.3.1	Registros visuais da Exposição de Obras Filosóficas	152
3.1.3.2	Fala dos estudantes durante a Exposição	154
3.2	FINALIZAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	159
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171
	APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	174
	APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO	178
	ANEXO A: TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL.....	179
	ANEXO B: PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	180
	ANEXO C: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES	183

INTRODUÇÃO

A dissertação investigou o conceito de Ação no livro *A Condição Humana* (1958) da filósofa Hannah Arendt, na intenção trabalhá-lo no Ensino de Filosofia. Também foi analisada a visão da autora sobre a temática da educação no ensaio *A Crise na Educação* (1957).

A argumentação da Filosofia como ato de filosofar direcionada para o Ensino de Filosofia foi defendida através da pensadora Hannah Arendt, tendo em vista sua referência ao conceito de Ação em várias obras de sua autoria. Em conformidade a esse estudo, também se investigou a crítica que se refere ao conceito de Trabalho da mesma autora e análise do conceito de Obra com vistas a justificar a proposta didático-pedagógica sugerida aos estudantes dos cursos de Ensino Médio/Profissionalizante de uma escola da rede pública do Estado da Paraíba.

O objetivo geral da dissertação foi refletir e contribuir com o Ensino de Filosofia a partir da teoria da Ação em Hannah Arendt. Concomitantemente, nos objetivos específicos, se aprofundaram os principais conceitos filosóficos da autora, contidos no texto *A Condição Humana*, especialmente, a Ação, o Trabalho e a Obra; também se refletiu sobre a ação do docente em Filosofia na busca de uma contribuição onde se sugere o ensino filosófico numa escola em tempo integral da rede pública estadual; foi planejada e executada uma proposta didático-pedagógica por etapas sequenciais em sala de aula trabalhando os conceitos arendtianos estudados; e se realizou culminância dos encontros presenciais da proposta didático-pedagógica com oficina e exposição criada e apresentada pelos estudantes.

Como problema filosófico central refletimos sobre a ação do professor de Filosofia em sala de aula, ou seja: pensar o que estamos fazendo em sala de aula, pensar a ação do docente em Filosofia e, concomitante a isso, pensar a ação dos estudantes de Filosofia em sala de aula. O quê, tanto docente quanto discentes, revelam como agentes e construtores de uma Filosofia em ação? Qual a condição da atividade filosófica no trabalho do professor de Filosofia? E qual a condição da atividade filosófica com estudantes de Filosofia no Ensino Médio/Técnico das escolas em tempo integral? Em síntese, a problemática principal é “pensar o que estamos fazendo no Ensino de Filosofia”. Este problema filosófico foi inspirado na própria reflexão contida na frase: “pensar o que estamos fazendo” (ARENDR, 2018, p. 6), conforme predica a autora no prólogo do livro *A Condição Humana*. Ou seja, o desafio

aqui foi extrair dessa problemática que permeia o âmbito das três categorias da *vita activa* (Trabalho, Obra e Ação), uma contribuição para também pensar o que estamos fazendo no Ensino de Filosofia, à luz das ideias pensadas por Arendt ao investigar estas três atividades humanas.

Nesse sentido, é inerente ao ensino filosófico da Filosofia que o professor pergunte sobre a sua ação. Se ele quer ensinar Filosofia levando os seus estudantes a fazer uma experiência filosófica, então ele vai ser uma pessoa que vai se perguntar se isso acontece e como acontece. Ao fazer isso, automaticamente fará uma reflexão sobre sua própria ação. Quem ensina Filosofia, filosoficamente, é alguém que está atento ao seu próprio agir, ao seu agir docente. Metodologicamente, o modo como Arendt pensou as três categorias da *vita activa*, com ênfase na Ação, para “pensar o que estamos fazendo”, também ilumina esta reflexão que o professor de Filosofia faz ao construir uma prática docente filosófica. O professor que se interessa por esta prática, o ensino filosófico, é um ser que está em constante interrogação perguntando pelo seu agir docente. Assim, trazer a reflexão sobre “o que fazemos em sala de aula”, é um problema filosófico aqui proposto e Arendt, de certa forma, conversa e contribui com esta investigação. Foi no segundo capítulo onde a reflexão desse problema se intensificou, uma vez que foram expostas as condições do Ensino de Filosofia nas escolas em tempo integral.

Optou-se pela Filosofia de Hannah Arendt como aporte teórico para a presente dissertação por sua criticidade reveladora em destacar as três principais condições da vida humana no planeta, a saber: o Trabalho, a Obra e a Ação. No primeiro capítulo isso foi justificado quando se dissertou sobre essas três categorias. Todo esse estudo foi importante para compreender o conceito principal a ser discutido na dissertação, o conceito de Ação. Consequentemente, quando se investigou este conceito foi necessário tratar do Trabalho e da Obra, pois são requisitos pertinentes para compreender melhor a visão crítica da autora em relação ao conceito de Trabalho.

Outra razão que levou a estudar de forma mais profunda o pensamento de Arendt é que no ambiente escolar encontramos um referencial prático para se perceber a relação da escola como fenômeno pré-político (sobre este termo, ver nota 29 do segundo capítulo), e como primeira instância pública para a ação e o discurso do indivíduo no desenvolvimento da sua cidadania, e não apenas no sentido social, mas também no âmbito dos seus valores e princípios éticos inerentes à dignidade humana. Os educadores tomam para si o desafio de mediar o conflito inquestionável

existente na sociedade contemporânea caracterizada pela impessoalidade e individualidade e que geram consequências negativas, como por exemplo, a intolerância, em vários sentidos. A escola deveria aguçar as relações igualitárias dos alunos de forma aprofundada e coerente, levando-os a compreensão de que conhecendo o outro, haverá a oportunidade de conhecer a si mesmo, e isso pode ser possível com a interação entre os estudantes e o professor. Nesse sentido, o aporte teórico aqui discutido permeou uma obra da autora denominada *Entre o Passado e o Futuro*, onde num capítulo chamado *A Crise na Educação*, Arendt identifica as funções da escola e do professor. Tudo isso também foi desenvolvido no segundo capítulo.

A dissertação foi dividida em três capítulos, o primeiro e segundo de caráter teórico, onde foi feita uma investigação conceitual; e o terceiro de caráter prático, onde houve uma proposta didático-pedagógica com intervenção em sala de aula.

Todo o primeiro capítulo foi dedicado à teoria da Ação de Hannah Arendt. Começando com um estudo do fenômeno humano da Ação propriamente dito, explorou-se os três modos de vida que se referem às capacidades do pensar, do agir e do julgar com base no que Arendt afirma no livro *A Condição Humana* sobre a *vita contemplativa* (pensar) e a *vita activa* (agir), mas também com base no livro *A Vida do Espírito*, onde autora aprofunda suas ideias sobre a *vita contemplativa* e a própria *contemplação* (julgar). Após isto, o conceito de Ação foi trabalhado de forma mais intensa, quando foram estudadas as ideias de *discurso*, *natalidade* (ou ideia de começo), *alteridade* e *pluralidade humana*, sem os quais não seria possível compreender a Ação como a principal atividade humana derivada da chamada *vita activa*, junto com as outras duas atividades concernentes a vida do homem no planeta, o Trabalho e a Obra. Em seguida, foram abordadas as características da Ação, momento em que foram apresentadas as condições de manifestação e os “remédios” que poderão ser aplicados para que a Ação seja, em certa medida, controlada pelos indivíduos em suas relações uns com os outros. Depois, foram investigados os conceitos de Trabalho e Obra, quando a discussão foi intermediada por outros autores como Karl Marx, Walter Benjamin, Adriano Correia, no mesmo instante que se estudou a distinção do *animal laborans* e do *homo faber* com base na crítica que Arendt fez a Marx, investigando porque a atividade do trabalho se tornou mais importante do que a natureza do fazer e até da própria Ação. Ao finalizar esse capítulo, foi feita uma reflexão sobre a atividade do trabalho como forma de realização ou como alienação

do trabalhador, buscando fazer uma ponte com a importância da dignidade do trabalho através da ação política.

Mais adiante, no segundo capítulo, foi feita uma reflexão sobre a educação com base no ensaio da autora chamado *A Crise na Educação* (1957), na intenção de responder como a Filosofia da Ação de Hannah Arendt pode ajudar a pensar o Ensino de Filosofia. Como a Ação arendtiana pode contribuir para pensar a Filosofia com estudantes do Ensino Médio/Técnico. Para tanto, alguns autores são colocados nessa discussão, como Freire, Cerletti, Kohan, já que se refere também a questão da escola como mediação do espaço privado do lar e o espaço público da política. Também foi um momento onde se apresentou como funcionam as escolas em tempo integral no Estado da Paraíba e qual o lugar que o Ensino de Filosofia ocupa em meio ao espaço pré-político da escola, como pode ser exercida a prática docente em Filosofia à luz do pensamento de Hannah Arendt numa escola em tempo integral da rede pública, enfatizando a questão da ação do professor de Filosofia junto com os estudantes.

Por fim, no terceiro e último capítulo, foi proposto um projeto de intervenção pedagógico para o Ensino de Filosofia inspirado nas questões relacionadas à Ação, ao Trabalho e à Obra. A Proposta Didático-Pedagógica possui três partes, uma Reflexiva, uma Criativa e outra Expositiva. O projeto foi uma experiência realizada numa Escola Cidadã Integral Técnica de João Pessoa. O professor de Filosofia em conjunto com os estudantes produziu momentos de discussão filosófica em sala de aula, depois construíram uma oficina de obras filosóficas e fizeram uma exposição destas obras para a comunidade escolar.

Nas considerações finais, apresentou-se a síntese dos três capítulos, bem como, os resultados e discussões de toda a dissertação, refletindo sobre as possíveis questões a serem investigadas no futuro.

1 TEORIA DA AÇÃO EM HANNAH ARENDT

Este capítulo inicial se dedica ao estudo das três categorias da *vita activa* contidas no livro *A Condição Humana* da pensadora Hannah Arendt, com ênfase à teoria de Ação, conceito basilar da autora. O caminho teórico percorrerá a investigação dos conceitos de *vita activa*, *vita contemplativa* e *contemplação*, a Ação e suas características, o Trabalho e a Obra, sempre com o propósito de mostrar as percepções principais referentes à Ação como critério para atividade política entre os homens.

1.1 VITA ACTIVA, VITA CONTEMPLATIVA E CONTEMPLAÇÃO

No livro *A Condição Humana* (1958), os termos *vita activa* e *vita contemplativa* são analisados historicamente por Arendt. Eles expressam modos de vida que remontam aos tempos da *pólis* grega e que nascem, de acordo com a tradição filosófica, com os termos gregos *a-skholè* e *skholè*, traduzidos para o latim como *negotium* e *otium*, respectivamente. Mais do que tempo livre ou ócio, *skholè* também remete a ideia grega de *inação*¹, porém, não apenas exigindo a ideia contrária de *ação* para *a-skholè*, senão como princípio para a *contemplação*, um repouso necessário para se realizar determinado estudo; por isso, a palavra também foi traduzida por escola ou lugar de estudo. Arendt, com base no *bios politikos* de Aristóteles e na *vita negotiosa* de Agostinho, conclui que o termo *vita activa* teria seu significado relacionado a um modo de vida dedicado aos assuntos público-políticos (ARENDR, 2018, p. 15), enquanto que a *vita contemplativa* estaria voltada para as atividades do espírito, entre estas, a própria Filosofia. Como ela critica a tradição do pensamento político filosófico, então, é notória sua ênfase em dar mais importância à *vita activa* do que a *vita contemplativa*, uma vez que a tradição fez o contrário.

Mas, diante da comparação feita entre estes dois modos de vida desde a antiguidade até a idade Média e parte da idade Moderna, onde entra a palavra *contemplação*? Para chegar a tal investigação e também comparar com os dois últimos termos, observemos a seguinte afirmação:

1 Cf. Σχολή - PEREIRA, Isidro. Dicionário Grego-Português. 1957, p. 563.

(...) é importante considerar (...) a distinção entre atividade de pensar, **contemplação** e modo de vida contemplativo, pois enquanto esta última está associada a uma passividade e usa o pensamento como um meio para chegar à quietude contemplativa, o pensar é em si mesmo uma atividade. A **contemplação**, por sua vez, diferentemente de um modo de vida, diz respeito à atividade de julgar e encontra-se voltada para os acontecimentos mundanos.

Assim, diferentemente do que creem alguns, Arendt não faz uma reconsideração da importância da contemplação enquanto *modo de vida* do filósofo. Após o julgamento de Eichmann² passa a valorizar a contemplação inativa que se volta para o mundo comum: aqueles que pensam precisam aparecer para julgar os acontecimentos políticos em momentos de crise. (WAGNER, 2006, p. 157, grifo nosso).

Nesse trecho, observa-se nitidamente a diferenciação de *vita contemplativa* e *contemplação*. Esta última não apenas direcionada à atividade filosófica propriamente dita como descrito na antiguidade clássica, mas também um conceito que foi inaugurado por Arendt, tendo em vista sua percepção aguçada concernente a um novo modo de vida inaugurada pela sociedade contemporânea marcada pela cultura de massas e pela alienação. Assim, o filósofo, através do modo de vida contemplativo, mergulha numa inação, em meio a isto, é mobilizado – no sentido de ter um *insight*³ - pela atividade brusca do pensar, tanto é assim que “o pensar”, para Arendt, também é considerada uma atividade mais primitiva que a Ação propriamente dita⁴. Pois bem, o conceito de contemplação está intimamente relacionado à atividade de julgar, faculdade esta que se apresenta de forma *à posteriori* da atividade do pensar, uma vez que o pensamento está numa espécie de transição entre o quieto e o inquieto ou inação e ação. Grosso modo, pode-se comparar isso ao processo da respiração: entre uma inalação e uma exalação do oxigênio, tem-se uma retenção, isto é, uma pausa, por mínima e imperceptível que seja. “O pensar” é aquela pausa necessária que o pensador precisa enquanto que, a atividade do julgar – a contemplação arendtiana - não está tão nítida. A contemplação capacita o pensador para a atividade do julgar, revestindo-a de clareza, mas antes disso ocorrer, a atividade do pensar ainda está em

2 Otto Adolf Eichmann foi um tenente-coronel da Alemanha Nazista, considerado um dos principais organizadores do holocausto. Fugitivo de guerra, foi preso na Argentina em 1960. Seu julgamento teve ampla divulgação, tanto que a própria Hannah Arendt ficou responsável por cobrir, na figura de jornalista, o julgamento de Eichmann em Israel. Da reportagem nasceu o Livro Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal (1963).

3 Utilizou-se este termo para se referir à ideia de mudança de um estado de passividade da mente para um estado em que a mente recebe uma tempestade de pensamentos que a fazem se mobilizar.

4 Isto será aprofundado no tópico posterior.

retenção, entre a inação e a ação. Assim, a calma é a expressão mais rústica do pensar.

No sentido propriamente político, ainda com relação ao termo *skholè*, Arendt o define também como a “isenção de atividade política” ou mesmo “isenção das necessidades da vida” (ARENDDT, 2018, p. 18, nota 10); diagnosticando com isto, que a *vita contemplativa*, relativa ao termo em questão, exercia um poder consideravelmente valoroso e até hierárquico sobre a *vita activa* na antiguidade clássica e não apenas na idade média. Resumindo,

A expressão *vita activa*, compreendendo todas as atividades humanas e definida do ponto de vista da absoluta quietude da contemplação, corresponde, portanto, mais estritamente à *askholia* grega (‘inquietude’), com a qual Aristóteles designava toda atividade, que ao *bios politikos* grego. (ARENDDT, 2018, p. 18).

Toda a tradição filosófica da antiguidade e da idade média prioriza a *vita contemplativa* em detrimento da *vita activa*, não é à toa que Arendt afirma logo no início do parágrafo 2º de *A Condição Humana*, p. 15, que o termo está “carregado e sobrecarregado de tradição”. Mas a questão que a preocupa não é sobre a distinção entre estes termos mencionados, senão em respeito à ordem hierárquica feita pela tradição antiga, medieval e até parte da idade moderna, ou seja, houve uma supervalorização da *vita contemplativa* sobre a *vita activa* e isso veio fazer com que outras linhas de pensamento modernas invertessem esses valores. Assim, o problema está na hierarquização desses modos de vida feita desde o início, com a democracia grega antiga até sua inversão nos dias atuais. Desse modo, Arendt apenas busca igualar esses modos de vida numa escala hierárquica. Ela explica:

Sustento simplesmente que o enorme valor da contemplação na hierarquia tradicional embaçou as diferenças e articulações no âmbito da própria *vita activa* e que, a despeito das aparências, essa condição não foi essencialmente alterada pelo moderno rompimento com a tradição nem pela inversão final da sua ordem hierárquica, em Marx e Nietzsche. (...) meu emprego da expressão *vita activa* pressupõe que **a preocupação subjacente a todas as suas atividades não é a mesma preocupação central da *vita contemplativa*, como não lhe é superior nem inferior.** (ARENDDT, 2018, p. 21, grifo nosso).

O campo de discussão arendtiano não se limita à superioridade da *vita contemplativa* sobre a *vita activa*, ou vice-versa; o que está em questão aqui é a perspectiva política com que Arendt investiga estes dois termos, especialmente o último que foi rechaçado em segundo plano já na Filosofia clássica, quando na verdade, aquilo que foi construído em torno dele gerou a supervalorização do modo de vida contemplativo; e isso fica muito bem esclarecido na seguinte afirmação: “a experiência que o filósofo tem do eterno (...) só pode ocorrer fora do domínio dos assuntos humanos e fora da pluralidade dos homens” (ARENDDT, 2018, p. 25), isto é, fora do domínio da política e da *vita activa*. Também mais adiante:

Politicamente falando, se morrer é o mesmo que “deixar de estar entre os homens”, a experiência do eterno é uma espécie de morte, e a única coisa que a separa da morte real é que ela não é definitiva, porque nenhuma criatura viva pode suportá-la durante muito tempo. (ARENDDT, 2018, p. 21).

Portanto, a política em sua essência está na raiz da *vita activa*, é o modo de vida da pluralidade humana inerente à faculdade de se relacionar. Para Arendt, não há como hierarquizar as duas esferas que caracterizam o conhecimento humano, as faculdades “do agir” e “do pensar”; seu expoente maior é a figura de Sócrates, que “ingressou na *vita activa* e escolheu sua forma de permanência e de imortalidade potencial” (ARENDDT, 2018, p. 25), ele não escreveu nada e por meio de seu pensamento e de sua vida pública, através de uma *vita contemplativa* e uma *vita activa*, imortalizou não apenas a Filosofia, mas também a própria essência da política. Pois mesmo no final da vida não “deixou de estar entre os homens”.

1.1.1 “O Pensar” como Ação

A equiparação do pensamento com a Ação é a reflexão final de Arendt em *A Condição Humana*⁵; no último parágrafo do livro, ela justifica a omissão da atividade de pensar do âmbito da *vita activa* voltando a falar do mesmo assunto em *A Vida do Espírito* (2000, p. 08), colocando as seguintes questões: “o que estamos ‘fazendo’ quando nada fazemos a não ser pensar? Onde estamos quando, sempre rodeados

⁵ “Nunca se está mais ativo que quando nada se faz, nunca se está menos só que quando se está consigo mesmo” (cf. Arendt, 2018, op. cit, p. 403).

por outros homens, não estamos com ninguém, mas apenas em nossa própria companhia?”.

O que está em jogo, de acordo com Arendt, é a irreflexão; termo este muito utilizado pela autora no livro *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (1963), quando questionou os graves efeitos destrutivos em consequência da irreflexão, do não pensar, ou também do “se deixar guiar pelo pensamento de outros”.

Arendt caracteriza Eichmann como “alguém que só repete frases feitas” e enquanto muitos o consideravam um monstro sanguinário, ela apenas o coloca como um simples funcionário medíocre do regime nazista, alguém que foi incapaz de refletir sobre seus atos ou de fugir aos clichês burocráticos, alguém que realiza procedimentos banais e repetitivos sem questioná-los se são certos ou errados. Dessa forma, a expressão *banalidade do mal* indica que a ausência de pensamento não é igual à ignorância, uma vez que, todos correm esse risco da irreflexão. Por isso, ela adverte: “uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos” (ARENDR, 2000, p.143).

Assim, Arendt se pergunta: Qual a relação entre a atividade do pensamento e a capacidade de diferenciar o certo do errado? No seu ver, a Ação é sempre requisitada para a vida cotidiana, porém, ela se difere do pensamento na medida em que a manifestação prática do pensar é diferenciar o certo do errado. Na verdade, o pensamento enquanto atividade *a priori* da ação se revela pela conduta do agente, gerando assim resultados semelhantes para situações diferentes, caso o autor da ação aja irrefletidamente ou, do contrário, resultados diferentes para qualquer situação, no caso de uma ação refletida e pensada.

Arendt novamente se remete à figura de Sócrates. No seu tempo ele vivia dialogando na praça pública, caminhando pelas ruas de Atenas, nas casas dos seus anfitriões, etc. Sócrates não conversava com as pessoas pelo simples objetivo de persuadi-las ou de convencê-las de que a opinião deles mesmos estava errada, como faziam os Sofistas; nem procurava ambiciosamente a sabedoria por orgulho intelectual, mas buscava um fundamento último para as interrogações humanas e através da ironia e da maiêutica evidenciou muitas contradições dos seus

interlocutores, embora muitos dos seus diálogos sejam considerados aporéticos⁶. Penetrando mais profundamente no pensamento socrático, Arendt apresenta três comparações que o próprio Sócrates fazia sobre si mesmo, a saber: um moscardo⁷, uma parteira e uma arraia-elétrica.

A comparação com o moscardo vem da ferroada que este provoca, pois ao senti-la, os cidadãos que dialogavam com Sócrates não seriam mais os mesmos, ou seja, seus questionamentos os deixavam tão desconcertantes que os efeitos da “ferroada” os acordavam para um modo de vida mais desperto, voltado “para o pensamento e para a investigação” (ARENDDT, 2000, p. 130); isto os fazia perceber por si próprios que as palavras de Sócrates tinham sentido, pois uma vida desperta para razão seria o mais indicado, uma vez que, “uma vida sem pensar não é digna de ser vivida por um homem” (PLATÃO, 1983, 38a, p. 95).

A parteira é a comparação mais conhecida da vida de Sócrates, especialmente pela característica da esterilidade indicando sua despreocupação ambiciosa pelo conhecimento junto com sua sinceridade em dizer que nada sabia. Dessa forma, o processo de gestação seria a busca do conhecimento que se daria através da refutação e do diálogo onde o cidadão era convidado à reflexão da verdade para que nessa busca eliminasse o erro e a falsa opinião impregnados em sua alma. Assim, a maiêutica significa “dar à luz ao conhecimento”, da mesma forma que a parteira ajuda a dar à luz ao bebê.

O saber que nada sabe também reflete a comparação com a arraia-elétrica, indicando a característica da perplexidade frente ao conhecimento, como a paralisia que a arraia-elétrica causa no corpo do indivíduo que a toca. Paralisar-se diante do desconhecido ao mesmo tempo em que se está em contato com ele. Era assim que Sócrates se via diante da sabedoria, estando tão próxima dela que não poderia dizer que a conhecia, a não ser que se tornasse um deus, tendo em vista que o homem só poderia chegar a ser amigo da sabedoria e não mais que isso. Diante da sabedoria só restava à condição de perplexidade (paralisia) e o máximo que se podia chegar era o seu contágio, quer dizer, ao se paralisar, a arraia-elétrica também paralisa quem a

6 Cf. ARENDT, H. *A Vida do Espírito*, 2000, p. 128. “A primeira coisa a chamar a nossa atenção nos diálogos socráticos de Platão é que eles são todos aporéticos. A argumentação não leva a lugar nenhum, ou gira em círculos”.

7 Moscardo é o nome de um inseto, mosca muito grande, moscão. Popularmente conhecido como mutuca, motuca ou tavão.

toca, da mesma forma que o filósofo quando está no estado de perplexidade também transfere tal estado a quem o acompanha.

Arendt se utiliza de Sócrates como exemplo para mostrar a importância da atividade do pensar mesmo quando o indivíduo está a sós com os seus pensamentos, muito embora o ateniense nunca aparecesse sozinho nos diálogos de Platão, mesmo assim as três comparações acima revelam o segredo de uma atividade pública simultaneamente ao movimento do pensar, como uma espécie de solilóquio mental que o perseguia a todo instante. Nesse contexto, o pensador ao estar sozinho também revela uma ação porque para poder pensar é necessário se dividir em dois, estar em boas relações consigo mesmo, ser amigo de si mesmo, tarefa essa bem peculiar que expressa à etimologia da palavra filósofo, amigo do saber. O pensamento como principal atividade do indivíduo é colocado por Arendt de maneira a constituir uma ação refletida tão forte que mesmo à revelia à opinião de muitas pessoas em contraposição a um indivíduo não pode restringir o poder do “pensar” deste último. Para explicar isso, ela cita o diálogo *Górgias* de Platão:

Eu preferiria que minha lira ou um coro por mim dirigido desafinasse e produzisse ruído desarmônico, e [preferiria] que multidões de homens discordassem de mim do que eu, *sendo um*, viesse a entrar em desacordo comigo mesmo e a contradizer-me. (ARENDDT, 2000, p. 136).

Por sua interpretação, o termo em destaque “sendo um” pode ser sintetizado por: “seria pior para mim estar em desacordo comigo mesmo do que com multidões inteiras” (ARENDDT, 2000, p. 136); termo este ignorado pelos tradutores e que indica uma problemática referente à consciência do pensador e ao mesmo tempo “tudo o que existe em meio a uma pluralidade de coisas”, uma vez que, para o pensador:

Quando apareço e sou visto pelos outros, sou um; de outro modo, seria irreconhecível. E enquanto estou junto a outras pessoas, pouco consciente de mim mesmo, sou tal como apareço para os outros (...) eu não sou para os outros, mas também para mim mesmo; e, nesse último caso, claramente eu não sou apenas um. Uma diferença se instala na minha Unicidade. (ARENDDT, 2000, p. 137).

É preciso estabelecer, mais ou menos, um meio termo entre a coletividade e a individualidade, uma vez que, grosso modo, ela não se coloca em nenhuma destas duas categorias. O que interessa nesse instante é a sutil percepção, que não se pode

ignorar, do pensar como ação, ou seja, que mesmo sozinho e sem nada a fazer, o pensador revela uma ação que, inclusive, é uma ação mais consciente, pois é refletida. Da mesma maneira, quando está com alguém, também revela uma ação, por menos consciente que seja, porque não apenas se está diante de um único eu⁸, mas de vários eus. Sintetizando, temos as citações seguintes, sendo a primeira referente ao pensar como ação:

Quando Sócrates vai para casa, ele não está solitário, está *junto* a si mesmo. Evidentemente Sócrates tem que entrar em alguma espécie de acordo com o sujeito que o espera, já que eles vivem sob o mesmo teto. É melhor se desaver com o mundo todo do que com aquela única pessoa com quem se é forçado a viver após ter-se despedido de todas as companhias. (ARENDDT, 2000, p. 141).

Na próxima citação, temos a ideia básica da ação humana expressa pelo diálogo com outros:

A experiência condutora, nesses assuntos, é evidentemente amizade, e não a individualidade; antes de conversar comigo mesmo, converso com os outros, examinando qualquer que seja o assunto da conversa; e então descubro que eu posso conduzir um diálogo não apenas com os outros, mas também comigo mesmo. No entanto, o ponto em comum é que o diálogo do pensamento só pode ser levado adiante entre amigos, e seu critério básico, sua lei suprema, diz: não se contradiga. (ARENDDT, 2000, p. 141-142).

Portanto, sozinho ou acompanhado uma pessoa sempre revelará uma ação. No primeiro caso, a ação revelada diz respeito à própria atividade do pensar, ou seja, pensar é conseguir conversar consigo mesmo, fazer companhia consigo mesmo, o “dois-em-um” de Sócrates. Já no segundo caso, tem-se a ação que se revela quando o indivíduo expressa o que pensa para outras pessoas através da amizade, do diálogo e, especialmente, da política. Na verdade, esta segunda ideia da Ação é, para Arendt, a ação humana propriamente dita, e esta não é nada mais nada menos que uma ação política. Estes dois tipos de ação expressos no pensamento da autora foram separados para melhor compreender, didaticamente, como elas funcionam, porém, as duas formas de ação (a ação do pensar e a ação política), estão intimamente relacionadas e são interdependentes, pois assim como a atividade do pensar exige uma mútua relação consigo mesma (na consciência do eu), do mesmo modo, a ação

8 Cf. ARENDT, H. A Vida do Espírito, 2000, p. 141. “O amigo é o outro eu”.

política também exige uma mútua relação não apenas com o pensamento, mas também com outras pessoas. Assim, pode-se afirmar que o pensamento é uma ação pré-política, porque quanto mais coerente somos em nosso diálogo consigo mesmos, menos possibilidade teremos de se contradizer no diálogo com as outras pessoas.

1.2 CONCEITO DE AÇÃO

Até aqui, viu-se que, no pensamento arendtiano, conceitua-se o termo “Ação” por “ação política”, tendo em vista que tudo aquilo que fornece dignidade a vida humana se constitui no acordo recíproco entre indivíduos que se envolvem publicamente. Assim, quando Aristóteles afirma que “o homem é por natureza um animal político” (ARISTÓTELES, 1999, 1253a, p. 146), não quer dizer apenas que o homem possui em sua natureza características como a racionalidade, a afetividade e a sensibilidade, mas também e o que merece mais destaque, que os seres humanos só possuem tais características porque antes de tudo são interdependentes uns com os outros e precisam compartilhar entre si seu discurso racional, seus afetos e suas sensações, uma vez que possuem a capacidade de se relacionar com outros seres de iguais características. Isso fica muito claro para Arendt quando predica que

(...) o homem, como ser político, é dotado do poder de fala. As duas famosas definições de homem dadas por Aristóteles – o homem como ser político e ser dotado de linguagem – se complementam mutuamente e ambas remetem à mesma experiência na vida da pólis grega. (ARENDR, 2011, p. 44).

Dessa forma, é esse tema que vai dominar a obra *A Condição Humana*, onde, por meio de uma análise histórica e fenomenológica das atividades que lidam com a condição humana Arendt desenvolve o que pensa ser a ação política. Na reflexão que ela faz sobre a política tal como ela surge na esfera pública, pode-se ter condições de entender melhor a ideia que ela coloca sobre as várias instâncias da Ação e suas manifestações nas exigências da condição humana.

No sentido político, a Ação não pode existir apenas na mente humana, ela precisa aparecer no espaço de visibilidade pública, quando o indivíduo externa o seu pensamento para o mundo, expõe suas ideias para outras pessoas, quando através da fala, faz algo nem que seja do cotidiano e expressa para o mundo o que acredita.

Para Arendt, a Ação é essencial quando se está com os outros no espaço público. Dessa forma, ela reafirma:

Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos, mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens. (...) Só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros. (ARENDDT, 2018, p. 27-28).

Numa passagem anterior, Arendt compara a “prerrogativa exclusiva” da Ação com o povo romano, quando afirmavam que viver é exatamente o sinônimo de “estar entre os homens” (*inter homines esse*); e morrer é sinônimo de “deixar de estar entre os homens” (*inter homines esse desinere*)⁹. É como se toda a humanidade fosse a vida em atividade no presente que se interliga com o passado e com o futuro, ou seja, o sentido maior da palavra *humano* não seria possível sem a pluralidade de pessoas vivendo num único lar - o planeta Terra – com o objetivo principal de expor o poder da fala e da ação para manter viva a tradição que os detém no comando deste mundo ao mesmo tempo em que garante sua morada e sobrevivência para as gerações futuras. Da mesma forma que não seria possível falar de liberdade sem a constituição de uma humanidade ou, na menor das hipóteses, sem o mínimo de pessoas aglomeradas e reunidas num grupo ou tribo (pois até nas sociedades tribais o poder de fala é atribuído ao chefe dos anciãos como voz de mando e de sabedoria diante das decisões da comunidade). Assim, é imprescindível o poder atribuído à Ação em toda a argumentação utilizada por Arendt para se chegar a uma compreensão aproximada do conceito em pauta, uma vez que, das três atividades analisadas no livro em foco - Trabalho, Obra e Ação - a única que realmente define a liberdade dos humanos é exatamente a Ação.

Tida como uma capacidade criativa, imaginativa e libertadora do pensamento, a faculdade da ação humana tem o poder de colocar as coisas em movimento. É por isso que, na sua forma explícita, a ação política é restringida durante os regimes totalitários, onde a liberdade é cortada, assim como o espaço público é diminuído e até desfigurado. Supondo, como no caso de Eichmann, uma pessoa que está a viver de maneira irrefletida, mecânica, sem pensar, essa pessoa não realizou nenhuma ação refletida. É alguém que, existindo ou não existindo, para a humanidade não fez

⁹ Cf. ARENDT, H. A Condição Humana, 2018, p. 9-10.

muita diferença. Foi este tipo de pessoa que os regimes totalitários tentaram construir: transformá-las em peças que possam ser substituídas por outras...

Assim, resumidamente, para uma ação humana e política por natureza se efetivar é necessário, primeiro, pensar individualmente; segundo, externar tal pensamento para a coletividade no espaço público, nos espaços das aparências, especificamente com a fala e o discurso.

1.2.1 Ação e Discurso

Arendt é uma grande admiradora do modelo político dos gregos porque considera que “de todas as atividades necessárias e presentes nas comunidades humanas, somente duas eram consideradas políticas e constituíam o que Aristóteles chamava de *bios politikos*: a ação (*práxis*) e o discurso (*lexis*)” (ARENDDT, 2018, p. 30). Assim sendo, ação e discurso formam um par, são iguais, estão interligados, ao mesmo tempo em que são as duas mais altas capacidades humanas. Na antiguidade clássica, a esfera do pensamento ficava em segundo plano se comparada à esfera pública e política, quando se requeria a proeza de se utilizar do discurso para manifestação da palavra, do *logos*, igualando-se a esfera da ação como coevos, ou seja, ação e discurso, *práxis*¹⁰ e *lexis*, são semelhantes. Não apenas ao orador, na *ágora*, exigia-se o domínio da palavra, mas também nas guerras, generais e soldados, guerreiros míticos como o grande Aquiles se apropriavam do poder do verbo para expressar palavras de ordem aos seus semelhantes e seus inimigos no campo de batalha e assim, a partir do momento em que “o ato de encontrar as palavras certas no momento certo, independentemente da informação ou comunicação que transmitem, constitui uma ação” (ARENDDT, 2018, p. 31), do mesmo modo que o

10 *Práxis* (Πράξις) é o termo que vem do grego traduzido por ação, ato, atividade, exercício, execução, realização, maneira de obrar, maneira de ser, situação, etc. (Cf. Πράξις - PEREIRA, Isidro. Dicionário Grego-Português. 1957, p. 477). Interessante observar que o termo *Ergon* (Έργον) também pode ser traduzido por ação, realização, execução, obra, trabalho, ocupação, trabalho difícil e penoso, etc. (Cf. Έργον - PEREIRA, Isidro. Dicionário Grego-Português. 1957, p. 228). Mesmo percebendo uma semelhança de sinônimos dos dois termos no dicionário, há que diferenciá-los, uma vez que, *práxis* carrega uma preponderância da ação para maneira de ser, o modo como certo indivíduo age em determinada situação, sua atitude perante uma circunstância; enquanto que *ergon* possui mais um teor de ação voltada para a execução de um trabalho ou obra, no sentido mais físico do movimento do corpo e não precisamente de uma atitude ou maneira de ser. É importante esclarecer isso porque Arendt em *A Condição Humana* faz justamente esta distinção do conceito de Ação com as atividades do Trabalho e da Obra, sendo esta última referente à ação necessária ao ciclo vital da espécie humana; já o Trabalho estaria relacionado à ação do processo biológico do corpo humano, enquanto que a Ação propriamente dita seria a única atividade que decorre sem a mediação da matéria (Cf. ARENDT, H. *A Condição Humana*, 2018, p. 9).

guerreiro necessitava de coragem e habilidade para vencer a guerra, também o orador em praça pública precisava da eloquência e da persuasão para convencer e levar os interlocutores da reunião a se manifestarem também nos mesmos moldes do discurso proferido.

No entanto, embora admire os gregos, Arendt critica os corpos políticos¹¹ e a Filosofia Política provindos da experiência da *pólis* na antiga Grécia por iniciarem o processo de separação da ação e do discurso. “A ênfase passou da ação para o discurso, e para o discurso como meio de persuasão e não como a forma especificamente humana de responder, replicar e estar à altura do que aconteceu ou do que foi feito” (ARENDDT, 2018, p. 32). Ela confronta a retórica e a dialética, como a arte de falar em público e arte da persuasão, respectivamente, ideias estas, presentes nas obras *Retórica* de Aristóteles e *Górgias* de Platão¹².

Na verdade, a Escola Sofística que surge como nova forma de pensamento no processo de transição entre o *mythos* e o *logos*, ou seja, a nova maneira de pensar e interpretar o mundo pela sociedade grega deixava de ser explicada e justificada pela influência religiosa e passava desde então a dar espaço para a forma de ver os fenômenos da natureza e da ação humana a partir de um viés racional. Com essa nova visão de mundo, os gregos e em especial os sofistas, buscavam compreender as manifestações humanas sobre o ponto de partida da política e, para tanto, se utilizavam do discurso retórico como ponto de apoio para defesa de suas teses.

Com o processo de formação da educação do povo grego, muito conhecido com o termo *Paideia* e difundido bem antes da sofística nos tempos homéricos, a Escola Sofística tem sua importância no sentido de ser um movimento que surge de origens sociais também conhecidos como filósofos da experiência, uma vez que se lançavam na investigação dos fenômenos sociais e políticos nos momentos de crise da sociedade grega, à qual, como se sabe, pelo processo de educação/formação englobando várias áreas do conhecimento com base numa instrução formal e que priorizava, dentre outras, a retórica e a dialética. Dessa forma, além de serem

11 Segundo Oliveira (2009, p. 266) “Nos escritos de Arendt, não há, *a priori*, uma explicitação conclusiva sobre um modelo institucionalizado de um tipo de corpo político”. Embora, no estudo do autor, a concepção de *corpo político* segundo Arendt apareça como elemento de organização de base, ou seja, um tipo de organização fundada nos anseios do povo como participante do governo (OLIVEIRA, 2009, p. 268). Há, portanto, uma ênfase de Arendt em *Sobre a Revolução (1963)* ao defender como principal característica dos *corpos políticos* o sistema de conselhos nascidos de órgãos espontâneos de iniciativa popular como paradigmas fundamentais numa estrutura política democrática.

12 Cf. ARENDT, H. A Condição Humana, 2018, p. 32, nota 9.

considerados os iniciadores da revolução política na Antiga Grécia, os sofistas são responsáveis em levar para a educação daquele tempo uma preparação dos jovens na vida prática e política e, para tanto, seria necessário que na base do ensino se instaurasse a prática da boa argumentação e conseqüentemente da própria retórica.

Os sofistas aparecem como os primeiros educadores para a política através da retórica, aqui entendida como a arte de falar bem. Conforme preconiza o grande sofista Protágoras, o Estado seria a fonte da moral e da lei, onde o cidadão tem direito à opinião e, portanto, direito de falar na *Ágora*. Com isso, surge como conseqüência a persuasão (*Peithó*¹³), que envolve as questões políticas e que tem por fundamento a arte retórica, à qual se tornará a técnica do discurso por excelência entre os sofistas.

No entanto, o que ficou presente no discurso persuasivo dos sofistas foi o *Dissoi Logoi*, isto é, o discurso duplo, conflitantes entre si na medida em que seu objetivo não teria por finalidade a busca pela verdade, como farão os filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles, senão a persuasão que envolve as questões políticas dos sofistas que se ligavam ao comércio e a aristocracia para manutenção do *status quo*. Surge, portanto, a ideia de retórica como discurso duplo, que se perdura desde então, uma vez que seu objetivo principal é a persuasão por ela mesma.

A retórica começa a ficar em evidência bem antes do declínio da democracia direta grega, porque com a separação da ação e do discurso surge esse novo modo de se expressar publicamente, o discurso duplo, permanecendo em todos os âmbitos políticos dos países do mundo até nosso tempo atual. Numa famosa crítica que Platão remonta aos sofistas, ele os define como sendo refutadores demonstrando a importância da compreensão dos aspectos negativos do homem, pois estão de certa forma enrijecidos na forma de vícios adquiridos em conseqüência de um desvio à verdade. Para se combater estes vícios é proposta a purificação da alma, isto é, será preciso, primeiramente, uma separação desses aspectos negativos dos positivos, para depois combater os males com os devidos “remédios” compatíveis à sua cura, esta última obtida através da educação. “Ora, ignorar é precisamente o fato de uma alma atirar-se a verdade, e neste próprio impulso para a razão, desviar-se...” (PLATÃO, 1979, 228d, p. 153). E “creio, pelo menos, distinguir uma forma especial de

13 *Peithó* (*Πειθώ*) é o termo que vem do grego traduzido por persuasão, eloquência, discurso persuasivo, docilidade, obediência. (Cf. *Πειθώ* - PEREIRA, Isidro. Dicionário Grego-Português. 1957, p. 443). Na mitologia grega, o termo é atribuído a Deusa da sedução e da persuasão.

ignorância, tão grande e tão rebelde que equivale a todas as demais espécies (...) Nada saber e crer que se sabe...” (PLATÃO, 1979, 229c, p. 154).

É preciso examinar o aspecto da retórica por seu lado positivo, mais conhecida na teoria aristotélica como retórica dialética. Esta última defendida por Platão como aquele método de divisão, técnica da pesquisa associada que se efetua através do diálogo entre duas pessoas. A ciência que reconduz o homem a uma única ideia (PLATÃO, 2000, 265c-e, p. 80-81). Para Aristóteles, a dialética se mostra como a lógica do provável, pois é um processo racional não demonstrativo. Provável porque é o que seria aceitável a todos. Não é à toa que o estagirita critica a retórica sofística pelo fato de terem dado ênfase na emoção em seus discursos e com isso terem deixado de lado os chamados entimemas, aquilo que se afirma como argumento principal no discurso. Desse modo, enquanto para Sócrates e Platão a dialética é sinônimo de Filosofia, para Aristóteles, a retórica e a dialética são duas disciplinas que possuem algo em comum, uma vez que ambas partem do verossímil. Assim, segundo Aristóteles:

A retórica é a outra face da dialética; pois ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum e não corresponde a nenhuma ciência em particular. De fato, todas as pessoas de alguma maneira participam de uma e de outra, pois todas elas tentam em certa medida questionar e sustentar um argumento, defender-se ou acusar. (ARISTÓTELES, 2005, 1354a, p. 89).

Porém, tanto a retórica quanto a dialética distinguem-se na forma como são empregadas, ou seja, a retórica preocupa-se com a persuasão e a dialética se preocupa em produzir conhecimentos gerais. Desse modo, o principal objetivo da retórica é o de obter uma comunicação mais eficaz para o saber que é pressuposto como adquirido, ou seja, a arte de falar de modo a persuadir e a convencer diversos auditórios quando determinada opinião é preferível à sua outra oposta. Para Aristóteles, a retórica se baseia em critérios dialéticos, tornando-se a técnica de argumentação do verossímil, uma vez que as teses se colocam como discutível no seio dos debates públicos. Qualquer pessoa pode apresentar contra-argumentos à tese do orador, que é forçado a apresentar novos argumentos a fim de mantê-la credível.

Não obstante a separação clássica da ação e do discurso, Arendt afirma que estas duas atividades humanas formam um par, principalmente porque “nenhuma

outra realização humana precisa tanto do discurso quanto à ação”, uma vez que, “em todas as outras realizações o discurso desempenha um papel secundário” (ARENDDT, 2018, p. 221). Na verdade, essa ligação entre ação e discurso tem por base a própria definição da política preconizada pela a autora, qual seja, que a dignidade da política é a dignidade do ser humano, uma vez que, a política é o motor da vida coletiva, aquilo que há de essencial na vida humana e que se faz no espaço “entre” as pessoas. Um espaço onde se está ao lado do outro (*alter*¹⁴), mesmo que os dois possam se comunicar de maneira conflitiva, mas de um ponto de vista dirigido para o bem comum da comunidade. Resumindo, a vida política não se realiza em nenhum indivíduo particular, se realiza no “entre” os indivíduos. Nas palavras da própria Arendt: “para Sócrates, a maiêutica era uma atividade política, um dar e receber baseado fundamentalmente na estrita igualdade, algo cujos frutos não podiam ser medidos pelo resultado obtido ao se chegar a esta ou aquela verdade geral” (ARENDDT, 2002, p. 98).

1.2.2 Natalidade, Alteridade e Pluralidade Humana

Pode-se perguntar: por que Arendt tanto enfatiza a íntima relação entre ação e discurso? Qual seria o fundamento da concepção de que o discurso desempenha um papel primordial na ação política? E como o agente da ação consegue revelar, por meio dos seus atos de fala, aquilo que ele aparenta ser e até o que realmente é? Estas são questões essenciais que permeiam o pensamento político da autora, talvez devido a sua experiência como vítima refugiada por causa do holocausto, foi construindo um ideal de justiça humanitária com destaque para a igualdade e a liberdade individual e coletiva num mundo em constante luta por interesses políticos, bélicos, econômicos, etc.

Para Arendt, de modo abrangente, o *agir* guarda um sentido de *começo*, como a capacidade humana de tomar iniciativa, de começar algo, conduzir e governar (ARENDDT, 2018, p. 219); interessante é que no discurso os atos de fala também se manifestam pela tomada de iniciativa do agente e respectiva condução e governo da palavra, na medida em que os seus interlocutores poderão também dar início e agir no movimento contrário ou na mesma direção do diálogo. Mas, a ideia do agir com o sentido de *começar* está embasado na ideia de natalidade da autora - presente de

14 Alter: outro, entre dois.

forma embrionária em seu primeiro livro¹⁵, porém não menos importante em seu pensamento – que carrega a condição humana básica da Ação, uma vez que se revela como aparecimento do indivíduo no e para o mundo. Desse modo, quanto mais pessoas nascem no mundo maior será a possibilidade de novos começos, pois para novas ações se requer novas atitudes e com base nas ações de gerações passadas é possível a construção de um novo mundo pelas gerações futuras, uma vez que, “por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir” (ARENDR, 2018, p. 219).

Didaticamente, Arendt separa ação e discurso para melhor explicar as diferenças entre a singularidade de uma pessoa - quando se refere a uma simples partícula isolada dos bilhões de pessoas existentes no mundo – e a coletividade de pessoas existentes neste mesmo planeta. Explicando melhor, quando alguém nasce “vem ao mundo algo singularmente novo”, porém, este recém-nascido apenas se revela singular na presença indistinta dos outros, porque sua natureza é igual perante o universo lógico da manifestação humana. Traduzindo, nas palavras da autora, temos que:

Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como um ser distinto e único entre iguais. (ARENDR, 2018, p. 220-221).

O que significa que, embora ação e discurso estejam ligados na prática, teoricamente, há uma separação quase que invisível e imperceptível, pois se é certo que a essência da ação se efetiva com a natalidade, quando pelo nascimento a possibilidade de um novo início se renova, assim como se renovam novas ações no mundo; também é certo que a essência do discurso se efetiva com a pluralidade humana, porque fica mais que concreta a impossibilidade de manifestação de qualquer palavra sem que haja no mínimo duas pessoas em comunhão¹⁶ uma com a outra. Mas esta separação não interfere nem um pouco no grau de importância que a íntima relação entre discurso e ação revela na prática, porque toda a estrutura de

¹⁵ *O conceito de amor em Santo Agostinho: Ensaio de uma interpretação filosófica* (1929).

¹⁶ *Koinwvía* – intercâmbio de relações, comunicação, comércio (Cf. *Koinwvía* - PEREIRA, Isidro. Dicionário Grego-Português. 1957, p. 325).

manifestação de qualquer circunstância humana sempre está carregada de atos e palavras toda vez que há o aparecimento físico de uma pessoa no mundo, especialmente, uma aparição pública revelada através do *quem* tal pessoa é (ou quer aparentar ser); é por este motivo que “grande parte dos atos, senão a maioria deles seja realizada na forma de discurso” (ARENDDT, 2018, p. 219).

Nesses termos, toda a necessidade de ação e discurso entre os homens carrega também um aspecto importante da pluralidade e que merece atenção para os atos de comunicação e compreensão dos homens entre si. É o que Arendt escreve na seguinte afirmação:

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e da distinção. Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi e será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender. (ARENDDT, 2018, p. 217).

É importante se extrair dessa afirmação uma questão que rodeia todo o pensamento arendtiano, que diz, o conceito de alteridade (*alteritas*). Por seu relato minucioso sobre o desenvolvimento dos contextos da ação e do discurso como formas predominantes da revelação da essência do homem, Arendt introduz como fator imprescindível para o equilíbrio da pluralidade humana a alteridade nas relações interpessoais entre indivíduos envoltos especialmente no espaço público, porque é nesta esfera onde a potencialidade da natureza da política se manifesta de maneira mais significativa, tendo em vista a notória necessidade dos homens mostrarem para o mundo quem são, revelando uma identidade que ora permeia a esfera privada, ora se resume a intimidade dos seus pensamentos que não podem ou não querem ser revelados aos outros.

A essência da alteridade é a revelação do outro, mesmo quando tal revelação se expresse apenas por meio de intenções, porém, extraíndo-se daí uma necessidade alheia com relação à vontade que alguém possui de manifestar sua imagem para o mundo. De um ponto de vista político, não é uma exposição imposta, obrigatória ou involuntária, muito pelo contrário, é um desabrochar para o outro voluntariamente, e este “outro” pode ser sintetizado de forma simples e abrangente por “mundo”, o mundo dos assuntos humanos. É por isso que “se não fossem iguais, os homens não

poderiam compreender uns aos outros”, porque quando nos vemos pelo espelho dos nossos semelhantes, nos identificamos de corpo e mente pelas características virtuosas ou imperfeitas que eles possuem, e é exatamente tal identificação que revela boa parte do que somos na identidade daquele que nos assemelha, ou seja, vemos nos outros parte do que somos, ou melhor dizendo, aquilo que criticamos nos outros também carregamos em nosso interior - psicologicamente falando – e nesse sentido que aqui se revela um aspecto mais involuntário e inconsciente, porque há um teor psíquico nessa interdependência, mas mesmo assim o teor político de tais relações também se manifesta originariamente, pois os atos e as palavras sempre estarão presentes nestes momentos.

O outro aspecto também é verossímil, isto é, “se não fossem distintos (...) não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender”, porque a distinção entre uma pessoa e outra revela a singularidade que cada qual possui para manifestar sua imagem, sua identidade no e para o mundo, também um mundo dos assuntos humanos. A alteridade também está presente na distinção humana (assim como na igualação), na medida em que:

Ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. (ARENDR, 2018, p. 222).

Desse modo, a ação e o discurso revela o caráter especial do homem na condição de homem, uma característica própria que tem o poder de fazer com que ele se introduza na esfera pública de fazer com que ele revele quem ele é, e inicie novos processos ilimitados e potencialmente eternos. Por isso, quando o homem age e fala, deixa de ser escravo das necessidades, deixa para trás o trabalho e a obra para finalmente ser livre.

A liberdade aqui não se substancia por seu caráter de manifestação individual da vontade, muito pelo contrário, seu fundamento permeia o aspecto da alteridade, onde o indivíduo só poderá ser considerado livre quando se expõe publicamente junto com seus semelhantes, numa relação de doar e receber, falar e ouvir, constituindo-se numa teia invisível de conexões interdependentes, uma teia que apenas pode ser costurada com as capacidades humanas de agir e falar. Enfatizando isso, Arendt afirma que,

A alteridade é, sem dúvida, aspecto importante da pluralidade, a razão pela qual todas as nossas definições são distinções, pela qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra. Em sua forma mais abstrata, a alteridade está presente somente na mera multiplicação de objetos inorgânicos, ao passo que toda vida orgânica já exhibe variações e diferenças, inclusive entre indivíduos da mesma espécie. Só o homem, porém, é capaz de exprimir essa distinção e distinguir-se, e só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade e medo. No homem, a alteridade, que ele partilha com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se unicidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres únicos. O discurso e a ação revelam essa distinção única. Por meio deles, os homens podem distinguir a si próprios, ao invés de permanecerem apenas distintos; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos aparecem uns para os outros, certamente não como meros objetos físicos, mas *qua* homens. (ARENDDT, 2018, p. 218).

Neste trecho, é clara a percepção da autora sobre o argumento de que uma pessoa poderá possuir o aspecto da alteridade na medida em que necessita receber em si o outro, quer dizer, sua identidade se construirá através da sua relação com o outro indivíduo de maneira que o equilíbrio das suas diferenças com as diferenças alheias torne-se completo. Nessa dinâmica, a ação do agente se revela de forma explícita por meio dos seus atos de fala trazendo à tona a sua aparência e o seu ser com a exigência da recepção do outro em suas relações. Portanto, sem o aspecto da alteridade a condição humana da pluralidade não se manifestaria, e as múltiplas teias de relações entre as pessoas pareceriam mais com conversas aleatórias e dispersas em redes virtuais de comunicações, conexões que apenas demonstram sentido quando identificadas uma a uma a partir de um espaço e tempo definidos.

Assim sendo, a ação política como tal é apenas possível quando o seu agente aparece em público. É o chamado “desvelamento do agente no ato” (ARENDDT, 2018, p. 223); o que indica a indispensável ação em conjunto com o discurso, havendo um sentido final para este último, pois, do contrário, não passará de palavras vazias, porque, como já fora dito aqui, ao falar e ao agir o homem se expõe para mundo, se revela, aparece para os outros, sem os quais não poderia demonstrar quem é, qual sua identidade e como se distingue das demais à sua volta.

Qualquer ação que mostra um discurso incoerente com a revelação do agente não passa de um mero agir supérfluo, atos que as pessoas realizam em seu dia a dia sem tomar a plena consciência de que ao menos estão vivas, ou então, atividades

que estão relacionadas ao *animal laborans*¹⁷, quando o homem se identifica quase que integralmente não consigo mesmo, senão com a atividade trabalhadora gastando sua energia física e mental para conseguir seu sustento; o mesmo ocorre quando volta sua atenção para a obra (*homo faber*¹⁸), distanciando-se mais ainda do ser que ele é para o ser da sua obra. Ora, pode-se dizer o mesmo para qualquer discurso que se revele sem sentido, sem coerência alguma com o *quem* do seu agente. Tal discurso não passa de trivial, como palavras ditas repetidamente nas conversas diárias, nas entradas e saídas dos lugares, um bom dia, boa tarde, etc.

No entanto, algo de imprevisto ocorre no desvelamento do agente no ato, quando a manifestação do *quem* ele realmente é não é tão perceptível quanto se possa imaginar, porque via de regra, nem sempre a revelação verdadeira do agente se expressa, senão apenas sua aparência, uma pequena parte do eu que se mostra nas relações humanas. Esse detalhe é interessante no pensamento de Arendt porque nos faz questionar como a Ação que corresponde à condição humana da pluralidade não consegue se quer revelar a essência do homem com base naquilo que ele faz e diz? Em outros termos, por que a pluralidade humana, condição básica para manifestação de atos e palavras, não é capaz de revelar o *quem* do agente como ele realmente é? Segundo Arendt (2018, p. 225), essa questão guarda consigo uma frustração no âmbito da própria natureza filosófica constituída na problemática antropológica de se conceituar o ser humano, isto é, nem mesmo a Filosofia consegue revelar *quem* é o homem, quando muito ela pode investigar as características desse *quem* por meio de suas especificidades relativas às categorias da espécie humana – sendo a *razão* a principal qualidade descrita pela maioria dos filósofos para indicar a diferença do homem em relação a outras espécies – na intenção de interpretar “que tipo de quem ele é”. Indo pelo viés mais político, ela pontua:

17 *Animal Laborans* – animal que trabalha. Conforme afirma CORREIA, 2013, p. 200: “O termo *animal laborans* aparece pela primeira vez na obra publicada de Hannah Arendt no texto “Ideologia e terror” (1953), incorporado à segunda edição da obra *As origens do totalitarismo* em 1958, mesmo ano de publicação de *A condição humana*, na qual o conceito é claramente decisivo”. O mesmo autor chega a concluir que “há ao menos três sentidos principais do emprego da expressão *animal laborans* na obra de Hannah Arendt: como dimensão fundamental da existência condicionada pela vida; como produto da sociedade atomizada; e como mentalidade e “modo de vida” extraídos das condições do mero viver” (CORREIA, 2013, p. 199). A expressão foi utilizada aqui no primeiro sentido, porém, não significa que não possa ser compreendida pelos outros dois sentidos.

18 *Homo Faber* - homem que fabrica. O sentido que Arendt fornece a esta atividade relacionasse com a capacidade humana de produzir objetos para a sua utilização. É a Obra que o fabricante produz com as próprias mãos. Este termo foi muito utilizado por outros autores ao longo da história, especialmente Aristóteles, Henri Bergson e Karl Marx.

Contudo, à parte essa perplexidade filosófica, a impossibilidade de solidificar em palavras, por assim dizer, a essência viva da pessoa, tal como ela se apresenta no fluxo da ação e do discurso, tem profundas consequências para todo o domínio dos assuntos humanos, no qual existimos basicamente como seres que agem e falam. Exclui, em princípio, nossa capacidade para manejar esses assuntos como manejamos as coisas de cuja natureza podemos dispor, visto que podemos nomeá-las. O fato é que a manifestação do “quem” ocorre da mesma forma que as manifestações, notoriamente duvidosas, dos antigos oráculos, que, segundo Heráclito, “não revelam nem escondem com palavras, apenas sinalizam”. É esse um fator básico da incerteza, igualmente notória, não apenas de todos os assuntos políticos, mas de todos os assuntos que se dão diretamente entre os homens, sem a influência mediadora, estabilizadora e solidificadora das coisas.

Trata-se apenas da primeira dentre as muitas frustrações que acometem a ação e, por conseguinte, o estar junto e o intercurso entre os homens. (...) O que está em jogo é o caráter de revelação, sem o qual a ação e o discurso perderiam toda relevância humana. (ARENDR, 2018, p. 218).

Como se pode ver, a ação não tem como prioridade a aparição da essência da natureza humana através do discurso, mesmo porque o que importa não é saber “quem é aquele que fala”, senão “o que e como ele fala” que o torna um ator do discurso, ou seja, o que realmente importa é a revelação do agente – que é o ator, o que atua – no discurso e na ação para que as relações interdependentes entre os homens se tornem cada vez mais aproximadas e o compartilhamento de ideias esteja coeso e coerente com os objetivos da discussão em pauta. Dessa forma, apenas quando estamos entre os nossos semelhantes é que somos capazes de revelar nossas ações e nossas palavras e isso não indica que possamos revelar algo do que realmente somos, embora também haja essa possibilidade conforme nosso interesse pela relação se torne mais íntima, porém, este caso não estaria coerente com os assuntos políticos propriamente ditos. Importante salientar que para a ação se efetivar é necessário o intercâmbio entre as pessoas, há que se ter o interesse comum entre indivíduos capazes de se revelarem como agentes no discurso, como se fosse um jogo interativo onde cada qual revela uma habilidade e a compartilha com os outros tornando o jogo mais dinâmico e interessante. Desse modo, à medida que os interesses se tornam mais aproximados o vigor da relação intensifica mais ainda a alteridade, porque sem esta não seria possível a revelação dos atuantes no discurso, nem muitos menos a condição básica da pluralidade seria sustentável, pois quanto

mais palavras são expressas nas interações humanas mais ações se revelam e, conseqüentemente, haverá uma maior diversidade de interesses em volta. Tudo isso está embasado na seguinte afirmação de Arendt:

A ação e o discurso ocorrem entre os homens, uma vez que a eles são dirigidos, e conservam sua capacidade de revelar o agente [*agente-revealing*] mesmo quando o seu conteúdo é exclusivamente “objetivo”, dizendo respeito a questões do mundo das coisas no qual os homens se movem, mundo este que se interpõe fisicamente entre eles e do qual procedem seus interesses específicos, objetivos e mundanos. Esses interesses constituem, na acepção mais literal da palavra, algo que *inter-esse* [*inter-est*], que se situa entre as pessoas e que, portanto, é capaz de relacioná-las e mantê-las juntas. A maior parte da ação e do discurso diz respeito a esse espaço-entre [*in-between*], que varia de grupo para grupo de pessoas, de sorte que a maior parte das palavras e atos *refere-se* a alguma realidade objetiva mundana, além de ser um desvelamento do agente que atua e fala. Como esse desvelamento do sujeito é parte integrante do todo, até mesmo da mais “objetiva” interação, o espaço-entre físico e mundano, juntamente com os seus interesses, é recoberto e, por assim dizer, sobrelevado por outro espaço-entre inteiramente diferente, constituído de atos e palavras, cuja origem se deve unicamente ao agir e ao falar dos homens diretamente uns *com* os outros. Esse segundo espaço-entre subjetivo não é tangível, pois não há objetos tangíveis nos quais ele possa se solidificar: o processo de agir e falar não pode deixar atrás de si tais resultados e produtos finais. Mas, a despeito de toda a sua intangibilidade, o espaço-entre é tão real quanto o mundo das coisas que visivelmente temos em comum. Damos a essa realidade o nome de “teia” de relações humanas. Indicando pela metáfora sua qualidade de certo modo intangível. (ARENDDT, 2018, p. 226-227).

Nota-se, portanto, que existe uma espécie de dimensão específica para que seja possível a revelação do agente na ação e no discurso, como se fosse um espaço mental onde todos que participam dessa “teia de relações” se envolvessem voluntariamente para interagirem. É neste “espaço-entre”, nessa “dimensão” que a natalidade se apresenta como ideia de começo para dar sentido ao mundo dos homens como seres físicos que são, uma vez que nascem no mundo para constituírem sua personalidade, ou seja, construírem um veículo de manifestação do seu corpo físico por meio da interação com os outros. Do mesmo modo, o encadeamento de atos e falas em tal dimensão se substancia na forma da alteridade, pois o *em si* e o *para si* dos homens expressa uma motivação interna para o compartilhamento de ideias, quer dizer, a apropriação e a disseminação do conhecimento. Por fim, a pluralidade humana “condição básica da ação e do discurso” é quem garante que a chamada “teia de relações” exista, porque é por essa condição

que o mundo dos homens não se reduz apenas de objetos físicos e coisas impermanentes, mas também pela capacidade humana de agir e falar para criar coisas intangíveis e que podem permanecer por muito mais tempo no mundo dos homens.

1.3 SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA AÇÃO

Segundo Arendt (2010, p. 18), “os resultados das ações dos homens estão para além do controle dos atores”, isto significa que existem características inerentes da Ação que possuem uma fragilidade por conta da teia de relações emanada da impossibilidade do isolamento da Ação, uma vez que, toda e qualquer ação humana se dá pelo começo e pela realização¹⁹ de um evento capaz de gerar outros eventos até o alcance infundável de outras circunstâncias. Ora, se seu começo ocorre por razão da natalidade – a vinda de novos seres humanos capazes de falar e agir em prol de sua vida e dos outros; sua realização está totalmente dependente da pluralidade humana – ao fato de que a condição dos homens de se relacionarem entre si, falando e agindo de acordo com seus propósitos, é especificamente ao privilégio de serem seres plurais e ao mesmo tempo singulares; conforme declara Correia (2006, p. 336) “a ação tanto depende da pluralidade quanto a afirma, pois, ao agir, o indivíduo confirma sua singularidade e aparece a outros indivíduos únicos”.

Dito isso, Arendt predica três características inerentes da Ação, quais sejam, ilimitabilidade, irreversibilidade e imprevisibilidade. A primeira delas é pouco discutida pela autora, mas as duas últimas são mais aprofundadas em parágrafos específicos da obra *A Condição Humana*.

1.3.1 A Ilimitabilidade da Ação

Com respeito à ilimitabilidade da Ação, é uma característica que ocorre necessariamente por conta da abrangência da ação humana que não apenas se

¹⁹ Arendt analisa e compara os verbos gregos *archein* e *prattein* com os verbos latinos *agere* e *gerere*, respectivamente. O termo grego *Archein* se traduz por começar, liderar, governar; relacionando-se com o termo em latim *agere*, traduzido por liderar ou pôr em movimento. Já *Prattein* pode ser atravessar, realizar, acabar; enquanto que seu correlato *gerere* é traduzido por conduzir. Assim, tais termos do grego e do latim se correlacionam para designar o verbo agir e como ela mesma afirma: “é como se toda ação estivesse dividida em duas partes: o começo, feito por uma só pessoa, e a realização, à qual muitos se associam para conduzir, acabar, levar a cabo o empreendimento” (ARENDR, 2018, p. 234).

restringe à ação política propriamente dita, senão pela ilimitável teia de relações que engloba as mais variadas situações onde existe a interferência de assuntos humanos. Na verdade, quanto mais pessoas existirem no planeta, mais aumentará o poder da ilimitabilidade da Ação, porque “o menor dos atos, nas circunstâncias mais limitadas, traz em si a semente da mesma ilimitabilidade, pois basta um ato e, às vezes, uma palavra para mudar todo um conjunto” (ARENDR, 2018, p. 236).

Um fator que Arendt coloca como importante relativo essa característica da ilimitabilidade da Ação é a sua capacidade de quebrar as barreiras referentes aos acordos fixados na sociedade em geral, ou seja, como os homens convivem em sociedade surge à necessidade da criação de regras legais, pactos políticos desde a maior até a menor das relações, como exemplo, um simples aperto de mãos entre duas pessoas que pactuam regras para os dois lados; pois bem, não importa o nível da ação, porque todos esses “contratos” são dignos de risco – quando se fala no carácter ilimitável da Ação – pois a ação humana com sua inconstante abertura para o novo destrói e desestabiliza, mas também reconstrói e estabiliza as fortes teias invisíveis das relações humanas. No seu entender, Arendt afirma:

As limitações legais nunca são salvaguardas absolutamente seguras contra a ação vinda do interior do próprio corpo político, da mesma forma que as fronteiras territoriais jamais são salvaguardas inteiramente seguras contra a ação vinda de fora. A ilimitabilidade da ação é apenas o outro lado de sua tremenda capacidade de estabelecer relações, isto é, de sua produtividade específica. (ARENDR, 2018, p. 226-227).

O esclarecimento disso fica melhor ainda quando a autora - no parágrafo vinte e oito, que trata sobre *o poder e o espaço da aparência*, ou seja, a relação de poder com o espaço público - preconiza que o poder, enquanto ação, também é ilimitado (ARENDR, 2018, p. 249); quer dizer, o poder, como uma das principais potências da ação humana é quem fornece às pessoas condições específicas para dominar objetos tangíveis, coisas intangíveis – como a cultura, a tradição, etc. – inclusive a própria política, “pois o poder humano corresponde, antes de tudo, à condição humana da pluralidade” (ARENDR, 2018, p. 249), daí provindo também sua ilimitabilidade. Prova disso são as várias épocas de tirania que a humanidade já vivenciou, quando, aqueles que não souberam dosar sabiamente a quantidade de poder que exerceram sobre as multidões, se perderam diante da ilimitável força que tal ação humana possui. Constatação mais convincente ainda é a ênfase que Arendt coloca no poder da

palavra quando invocada no ato público, porque a potencialidade do verbo fez gerar grandes líderes – sejam estes tiranos ou pacificadores – uma vez que “o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos, e desaparece no instante em que eles se dispersam” (ARENDR, 2018, p. 248).

Desse modo, a natureza do caráter ilimitado da Ação conduz os homens a se comunicarem quase que ininterruptamente entre si, fortalecendo mais ainda o universo das inter-relações humanas.

1.3.2 A Irreversibilidade da Ação

Toda ação gera consigo, inevitavelmente, uma reação, não importa se for boa ou má a ação nem muito menos as reações geradas. São quase que automáticas as ações e reações em cadeia nos círculos de interdependência da teia de relações humanas, tanto é verdade que mesmo nas atividades mais rotineiras as pessoas sentem a necessidade de se conectar através de atos e palavras, agindo e reagindo das mais diversas formas e com a pureza de vontade que toca o íntimo para se interligar uns com os outros. Aqui é quando se reaviva mais uma vez aquela alteridade à qual já se referiu anteriormente.

Se é possível constatar que as ações humanas desaguam em reações todas as vezes que se pensa, fala ou age – e não é difícil compreender que essas três coisas também já se caracterizam como ações próprias do *zoon politikon* – daí se pode inferir que a característica da irreversibilidade da Ação fica também constatada, tendo em vista sua inerente capacidade de ser sem limites – aqui já demonstrada – e de eternizar a aparição dos homens neste planeta, uma vez que o “constructo” humano não se limita de coisas e objetos tangíveis ou do esforço dos indivíduos em se manterem vivos em seu habitat natural (casos esses que se referem diretamente nas condições da Obra e do Trabalho), senão também por sua ação, especialmente, uma ação em conjunto com as outras, uma ação política.

Para Arendt, a Ação é irreversível pelo simples fato “da incapacidade de se desfazer o que se fez, embora não se soubesse nem se pudesse saber o que se fazia” (ARENDR, 2018, p. 293), ou seja, por mais que não se perceba, as ações estão sempre condicionadas a ações passadas, na medida em que se interage direta ou indiretamente com atos e palavras com os semelhantes e conforme se fortifica a proximidade da relação mais aumenta a possibilidade da ação se tornar irreversível,

porque quanto mais os atos se revigoram, quanto mais a conduta dos indivíduos os leva a interagirem entre si, mais ainda será fortalecido o fio invisível que conecta os homens uns com os outros os levando, conseqüentemente, a também reagir nas circunstâncias que lhes são necessárias. A capacidade humana de agir reflete o sentido do movimento, isto é, fazer algo significa deixar seu lugar natural em direção a alguma coisa diferente ou mesmo imprimir movimento a alguma coisa. Especialmente, na dimensão do espaço público as pessoas atuam juntas para “pôr em movimento” seus interesses pessoais e coletivos.

Essa capacidade de colocar as coisas em movimento traz consigo a consequência da ação referente à impossibilidade de se voltar atrás, pois uma vez que uma pessoa age esse ato fica na memória e, estando lá guardada, retorna do passado para o presente sem que ela se dê conta disso. Assim, a memória (*Mνήμη*²⁰) é para Arendt uma maneira de reavivar uma ação esquecida do passado retornando-a para o presente como se desse início a um novo ato, um novo começo que renasceu. Quando alguém se lembra de algo está pegando aquela recordação e colocando-a no presente, transformando a ação inicial irreversível. Desse modo, não é possível apagar um feito de uma memória individual nem muito menos coletiva porque ao iniciar uma ação seu movimento ganha forças exorbitantes até se soltar e atingir diversas pessoas.

Mas, existe uma possibilidade dessa cadeia irreversível da Ação ser quebrada. Com o ato de perdoar. Quando a autora afirma que “a redenção possível para o constrangimento da irreversibilidade (...) é a faculdade de perdoar” (ARENDDT, 2018, p. 293); ela cai, inevitavelmente, numa discussão que diz respeito ao contexto religioso²¹, porém, sua descoberta é articulada pelo viés político porque encontra razões muito convincentes para não negligenciar as “experiências políticas autênticas”

20 Preferimos o termo *Mνήμη* (*Mneme*) a *Mνημοσύνη* (*Mnemósine*), porque o primeiro se refere à ação de recordar ou faculdade de recordar; enquanto que o segundo apenas se traduz por memória ou lembrança (Cf. *Mνήμη* e *Mνημοσύνη* - PEREIRA, Isidro. Dicionário Grego-Português. 1957, p. 376).

21 A própria autora se justifica na seguinte passagem: “O descobridor do papel do perdão no domínio dos assuntos humanos foi Jesus de Nazaré. O fato de que ele tenha feito essa descoberta em um contexto religioso e a tenha enunciado em linguagem religiosa não é motivo para levá-la menos a sério em um sentido estritamente secular. É da natureza de nossa tradição de pensamento político (...) ser altamente seletiva e excluir da conceituação articulada grande variedade de experiências políticas autênticas, entre as quais não é surpreendente encontrar algumas de natureza elementar. Certos ensinamentos de Jesus de Nazaré que não se relacionam basicamente com a mensagem religiosa cristã, mas surgiram de experiências da pequena e coesa comunidade de seus seguidores, inclinada a desafiar as autoridades públicas de Israel, certamente incluem-se entre essas experiências políticas autênticas, embora tenham sido negligenciadas em virtude de sua suposta natureza exclusivamente religiosa” (ARENDDT, 2018, p. 295-296).

por causa do teor religioso da mensagem cristã, coisa que fizeram boa parte da tradição do pensamento político ocidental.

Pois bem, politicamente falando, é a faculdade de perdoar que é capaz de destruir o ciclo vicioso das reações, especialmente, quando uma ação-causeira for proveniente de um erro, ou seja, quando alguém pratica uma má ação, voluntária ou involuntariamente, com ou sem intenção de fazê-la. Mais problemático ainda quando se refere à ofensa, quando não se consegue controlar as ações nem muito menos manipulá-las de maneira a realizar os feitos mais relevantes e fazer com que permaneçam na memória do outro, acaba-se no final de tudo provocando erros que ficarão na memória dos envolvidos até que se transformam em traumas ou feridas psicológicas. O mesmo acontece quando se trata de circunstâncias ou fatos históricos “imperdoáveis”, como o extermínio de judeus, homossexuais, ciganos, negros, etc. nos campos de concentração nazista, dentre outros eventos que marcaram a história humana no planeta e que também poderiam ser denominados de imperdoáveis. Situações a nível pessoal ou histórico, coletivo, não importa a quantidade de pessoas envolvidas, contanto que no mínimo dois indivíduos estejam presentes no diálogo já será motivo mais que justo para se perfazer uma condição política, no sentido mais simples da relação humana. O que importa é que o perdão é considerado para Arendt um remédio, ou seja, uma ação que serve como remédio para “curar” a própria ação de feitos errôneos passados. Porém, a autora alerta para o fato de que esse remédio só pode ser utilizado para o âmbito dos assuntos humanos, conforme afirma na passagem adiante:

Como os remédios contra o enorme vigor e resiliência dos processos da ação só são eficazes na condição de pluralidade, é muito perigoso usar essa faculdade em qualquer outro domínio que não o dos assuntos humanos. A tecnologia e a ciência natural moderna, que já não colhem materiais da natureza, nem a observam ou imitam seus processos, mas parecem realmente agir nela, aparentemente introduziram, por isso mesmo, a irreversibilidade e a imprevisibilidade humanas no domínio da natureza, onde não há remédio para desfazer o que foi feito. Analogamente, parece que um dos grandes perigos de agir nos moldes da fabricação e dentro da estrutura de sua categoria de meios e fins reside na concomitante autoprivação dos remédios inerentes apenas à ação, de modo que se é obrigado não só a *fazer* [*do*] recorrendo aos meios da violência necessários a toda fabricação, mas também a *desfazer* [*undo*] o que foi feito por meio da destruição, como se constrói um objeto que não deu certo. Nada aparece de modo tão evidente nessas tentativas quanto a grandeza do poder humano cuja fonte reside na capacidade de agir e que, sem os remédios

inerentes à ação, começa inevitavelmente a subjugar e a destruir, não o próprio homem, mas as condições nas quais a vida lhe foi dada. (ARENDR, 2018, p. 295).

Aqui vemos uma crítica da autora quanto à utilização da faculdade do perdão fora dos assuntos humanos e, portanto, como a capacidade da ação de se reconciliar por erros do passado. Tanto o *animal laborans* quanto o *homo faber*, que se manifestam pelo advento da ciência natural e da supervalorização tecnológica atual, não podem conseguir se redimir dos feitos do Trabalho e da Obra, respectivamente; isto acontece porque a própria necessidade humana de se manter vivo através do seu trabalho nunca poderá reverter ou se regenerar, como é o caso da Ação. Com relação a isso, imagine um indivíduo que passa mais ou menos 30 anos de sua vida executando a mesma atividade física em um emprego; com certeza, depois de todo esse tempo alguns de seus membros ou até órgãos não serão os mesmos, porque o corpo físico, ao menos até certa idade, não possuirá mais o poder metabólico de se restaurar. O mesmo poderá ocorrer com a Obra, pois uma vez estabelecida à concretude de determinado objeto, a partir de então, pelo seu uso e também pelo tempo e pelas intempéries, tal Obra feita pelo *homo faber* nunca poderá reverter a situação de antes.

Mesmo assim, Arendt percebe a teimosia da humanidade em “forçar” o uso desses remédios - a irreversibilidade e a imprevisibilidade humanas – pelas ciências da natureza e pela tecnologia com riscos incalculáveis não apenas para os seres humanos, senão também para todos os seres vivos do planeta. Exemplo expressivo disso, temos a explosão das bombas atômicas nas cidades de Hiroshima e Nagasaki responsáveis por devastarem as regiões subjacentes por conta da radiação, além de ocasionar a morte de mais de 246 mil seres humanos. Dois eventos marcados pela força irreversível de uma obra (a bomba), e calculado pelo trabalho minucioso de indivíduos servis.

Nesse sentido, nem o trabalho exercido por uma ou mais pessoas, nem muito menos a obra que um ou mais indivíduos criem possuem essa faculdade do perdão. Só o homem e apenas ele possui a capacidade de reverter uma ação com o poder do perdão. Arendt esclarece bem isso quando investiga pelo viés histórico, religioso e, é claro, político os ensinamentos de Jesus, conforme transcrito abaixo:

É crucial para o nosso contexto que Jesus sustente, contra os “escribas e fariseus”, que, em primeiro lugar, **não é verdade que somente Deus tenha o poder de perdoar**; e, em segundo lugar, que esse poder não deriva de Deus – como se Deus, e não os homens, perdoasse através de seres humanos – mas, ao contrário, **deve ser mobilizado pelos homens entre si**, antes que possam esperar serem perdoados também por Deus. A formulação de Jesus é ainda mais radical. No Evangelho não se supõe que o homem perdoe porque Deus perdoa, e ele, portanto, tem de fazer “o mesmo”, e sim que, “se cada um, no íntimo do coração, perdoar”, Deus fará “o mesmo”. O motivo da insistência sobre um dever de perdoar é, obviamente, que “eles não sabem o que fazem”, e não se aplica ao caso extremo do crime e do mal voluntário, pois do contrário não teria sido necessário ensinar que, “se ele te ofender sete vezes no dia, e sete vezes no dia retornar a ti, dizendo ‘me arrependo’, tu o perdoarás”. O crime e o mal voluntário são raros, mais raros talvez que as boas ações; segundo Jesus, Deus se encarregará deles no Juízo Final, que nenhum, desempenha na vida terrena e tampouco se caracteriza pelo perdão, mas pela justa retribuição (*apodounai*). **A ofensa, contudo, é uma ocorrência cotidiana, decorrência natural do fato de que a ação estabelece constantemente novas relações em uma teia de relações, e precisa do perdão, da liberação, para possibilitar que a vida possa continuar desobrigando constantemente os homens daquilo que fizeram sem o saber. Os homens podem ser agentes livres somente mediante essa mútua e constante desobrigação do que fazem; somente com a constante disposição para mudar de ideia e recomeçar pode-se confiar a eles um poder tão grande quanto o de começar algo novo.** (ARENDDT, 2018, p. 296, 297, 298, grifo nosso).

Nesse trecho, o perdão é uma faculdade presente no interior das relações humanas que aparece de forma inesperada, ao contrário da ofensa que sempre está por perto nos desencontros e conflitos cotidianos das pessoas de ação. É fato que toda ação deve gerar uma reação, porém, das ações humanas menos esperadas o perdão é uma reação que quebrará todas os atos anteriores, especialmente as ofensas, porque por mais que alguém tenha errado, por mais que os seus atos não fossem compatíveis com as relações estabelecidas, mesmo assim, ainda poderá se redimir e “recomeçar” para “começar algo novo” através do ato de perdoar. Mas, como a autora mesma adverte, esse poder de recomeçar, de perdoar, é uma faculdade governada pelos assuntos humanos, e perfaz o âmbito da política no que se refere a possibilidade de mais pessoas estarem juntas e compartilharem com atos e palavras as sutilezas das relações adversas e suas devidas correções no interior da “teia de relações”.

A irreversibilidade da Ação se configura, portanto, como o conceito basilar no pensamento de Arendt. Assim, se fundamenta a elaboração conceitual de que não há

possibilidade de que os sujeitos possuam total controle sobre sua ação, uma vez que as consequências originadas deste ato são impossíveis de serem contidas ou revertidas após a deflagração do mesmo. Além disso, é possível compreender que não somente estas consequências são impossíveis de serem contidas, como também não seria possível dimensionar e compreender de forma objetiva e antecipada as consequências, ou seja, não seria possível prever efetivamente tais consequências antes da execução da ação.

Pode-se compreender, desta forma, diante do exposto neste subtópico, que Ação é sempre exterioridade. Trata-se de movimentos que não podem ser contidos e previstos e estão sempre voltados para o externo. O pensamento de Arendt irá associar de forma profunda a ideia da Ação e do padecimento, conforme ela menciona: “fazer e padecer são como as faces opostas da mesma moeda, e a estória iniciada por um ato compõe-se dos feitos e dos padecimentos dele decorrentes” (ARENDR, 2018, p. 235).

1.3.3 A Imprevisibilidade da Ação

A imprevisibilidade da Ação está também intrinsecamente conectada à noção de irreversibilidade da mesma. Arendt menciona na seção 33 de *A condição humana*: “A redenção possível para o constrangimento da irreversibilidade – da incapacidade de se desfazer o que se fez, embora não se soubesse nem se pudesse saber o que se fazia – é a faculdade de perdoar” (ARENDR, 2018, p. 293). Da mesma maneira, se observa que, de acordo com Arendt, “o remédio para a imprevisibilidade, para a caótica incerteza do futuro, está contido na faculdade de prometer e cumprir promessas” (ARENDR, 2018, p. 293). Compreende-se, com isso, a partir destas sentenças, que no pensamento da autora *perdão* e *promessa* se constituem basicamente enquanto duas faculdades humanas que estão conectadas à capacidade de enfrentar e questionar determinados limites que são impostos pelas condições da irreversibilidade e imprevisibilidade da Ação.

A imprevisibilidade é, portanto, uma característica intrínseca a toda ação humana e demonstra claramente a fragilidade desta ação. Arendt percebe isso no interior dos corpos políticos que já existiram e que ainda existem, quando afirma que “a grande variedade de teorias do contrato confirma, desde os tempos de Roma, que o poder de fazer promessas ocupou, ao longo dos séculos, o centro do pensamento

político” (ARENDDT, 2018, p. 302). Desse modo, não será difícil estabelecer a compreensão do motivo pelo qual todo o sistema jurídico e político moderno e contemporâneo é totalmente consubstanciado pela faculdade de prometer e de cumprir promessas. Não é raro entender o porquê de muitos cidadãos permanecerem na mesma sinfonia de palavras quando pleiteiam um cargo político por intermédio de muitas *promessas*; também não é raro perceber o valor que as assinaturas desses mesmos cidadãos possuem ao pactuarem contratos uns com os outros ou com determinado corpo coletivo para que, desse modo, possam *cumprir suas promessas* contidas naquele empreendimento.

Assim, o que se compreende é que esta capacidade que o homem possui de agir, executando determinada promessa seja por meio da palavra falada ou escrita, está conectada à ideia de a ele está associado o inesperado, o imprevisível, ou seja, a ação do homem foge de qualquer possibilidade de controle efetivo que seja capaz de determinar consequências e desdobramentos. E os dois motivos principais, quer dizer, a razão a que se destina o uso adequado desta faculdade de prometer são afirmados pela a autora a seguir:

A imprevisibilidade, que o ato de fazer promessas dissipa ao menos parcialmente, tem uma dupla natureza: decorre ao mesmo tempo da “obscuridade do coração humano”, ou seja, da inconfiabilidade fundamental dos homens, que jamais podem garantir hoje quem serão amanhã, e da impossibilidade de se preverem as consequências de um ato em uma comunidade de iguais, onde todos têm a mesma capacidade de agir. (ARENDDT, 2018, p. 302).

É nesse ponto onde entra a questão da liberdade, pois se os homens são incapazes de confiarem uns nos outros e até mesmo são incapazes de confiarem em si mesmos, como poderão ser livres para prever os assuntos que resultam no seu futuro e no futuro dos seus semelhantes? Como poderão se estabelecer livremente como pessoas que pensam, sentem, falam e agem se não conseguem compreender a própria condição íntima dos seus corações? Arendt responde a tais questões ao dizer que:

A função da faculdade de prometer é dominar essa dupla obscuridade dos assuntos humanos e, como tal, constitui a única alternativa a uma supremacia baseada na dominação do si-mesmo e no governo de

outros; corresponde exatamente à existência de uma liberdade que foi dada em uma condição de não soberania. (ARENDDT, 2018, p. 302).

O que se pode afirmar a partir disto, é que no pensamento de Arendt, funda-se a noção de que a imprevisibilidade onipotente permeia, necessariamente, toda a esfera que diz respeito à ação humana, uma vez que, quando as pessoas se reúnem para pactuarem acordos entre si, existe aí um poder que se sobrepõe a qualquer força, pois com esta reunião os homens “agem em concerto”. Há, portanto, um sentido trágico que é evocado através da ideia de que a imprevisibilidade da Ação é onipotente e perpassa toda a sua lógica, porque a força que mantém as pessoas unidas “é a força da promessa ou do contrato mútuos” (ARENDDT, 2018, p. 303).

Contudo, pelo que foi exposto sobre as características da Ação, especialmente, a irreversibilidade e a imprevisibilidade concernentes às faculdades de perdoar e de prometer, respectivamente, temos que:

Ambas as faculdades, portanto, dependem da pluralidade, da presença e da ação de outros, pois ninguém pode perdoar a si mesmo e ninguém pode se sentir obrigado por uma promessa feita apenas para si mesmo; o perdão e a promessa realizados na solitude e no isolamento permanecem sem realidade e não podem significar mais do que um papel que a pessoa encena para si mesma.
 (...) o código moral inferido das faculdades de perdoar e de prometer baseia-se em experiências que ninguém jamais pode ter consigo mesmo e que (...) se baseiam inteiramente na presença de outros. (ARENDDT, 2018, p. 294).

Portanto, conclui-se que tais características da Ação servem para ilustrar o quanto essa categoria da *vita activa* é importantíssima para se compreender o critério de estabilidade das outras duas categorias, o Trabalho e a Obra, principalmente no que se refere a permanência da Ação, seja de forma explícita ou implícita, no interior da vida do homem que labora e da obra que ele fabrica. Pois, se não fosse a Ação e suas características, não seria possível ao trabalhador se redimir dos erros que comete em seu labor, nem muito menos se manter nesse mesmo labor sem uma promessa contratual; e, do mesmo modo, se não fosse tais características da Ação a Obra não poderia nem ser construída pelo homem, embora, o caráter de coisa da Obra não possa se constituir de redenção, pois esta é uma qualidade eminentemente humana.

1.4 O TRABALHO E A OBRA

No início do primeiro capítulo de *A Condição Humana*, Arendt conceitua Trabalho e Obra:

O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida. (...).

A obra é a atividade correspondente à não-naturalidade [unnaturalness] da existência humana, que não está engastada no sempre-recorrente [ever-recurrent] ciclo vital da espécie e cuja mortalidade não é compensada por este último. A obra proporciona um mundo 'artificial' de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras é abrigada cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas elas. A condição humana da obra é a mundanidade [worldliness]. (ARENDR, 2018, p. 09).

Estes dois conceitos serão muito bem desenvolvidos ao longo dos capítulos três e quatro do referido livro. A autora identifica ações que o ser humano pratica em cada umas dessas duas atividades e as nomeia de: primeiro, *animal laborans*: a ação praticada pelo indivíduo que exerce um labor para se manter vivo, ou seja, os humanos que trabalham para manter vivos seu metabolismo, sua vida e sua prole; segundo: o *homo faber*, o homem que fabrica, que produz um mundo de coisas artificiais com suas próprias mãos, essas coisas também são denominadas de artifício humano, os objetos, as obras construídas.

É necessário compreender os detalhes pertinentes de cada um destes conceitos para perceber que, tanto o Trabalho quanto a Obra, possuem uma distinção e, ao mesmo tempo, uma conexão com a atividade da ação e do discurso. Se bem que a própria autora fala sobre essa interligação entre as atividades da *vita activa*, embora, não ligando-as diretamente, senão, no sentido da organização da obra e da divisão do trabalho. Nesses termos ela afirma:

A especialização da obra e a divisão do trabalho têm em comum somente o princípio geral da organização, princípio este que nada tem a ver com a obra ou o trabalho, mas deve sua origem à esfera estritamente política da vida, ao fato de que o homem é capaz de agir, e de agir em conjunto e em concerto. Somente dentro da estrutura da organização política, onde os homens não apenas vivem, mas agem

em conjunto, podem ocorrer a especialização da obra e a divisão do trabalho. (ARENDR, 2018, p. 151).

Isto significa que, os seres humanos através da capacidade de falar e de agir, e se utilizando desta atividade para se organizar politicamente, “agem em conjunto” para quebrar as arestas causadas pelo desequilíbrio exacerbado da atividade trabalhadora, quando o *animal laborans* começa a possuir mais direitos numa sociedade dominada pelo capital; e, do mesmo modo, “agem em conjunto” para organizar e podar a sobreposição da técnica sobre a cultura humana, quando a máquina, fabricada pelo *homo faber* começa a ter limites sobre a humanidade. Portanto, sem a categoria da Ação, nem o *animal laborans* nem o *homo faber*, não seriam capazes de se manter em perfeita harmonia, permaneceriam em total desequilíbrio, porque será por meio da manifestação da Ação numa sociedade politicamente organizada que a divisão do trabalho e a especialização da obra poderá se equilibrar.

1.4.1 Sobre o Trabalho

Não há dúvida que o Trabalho²² é uma atividade básica e essencial que transforma a natureza humana em cultura e a insere no patamar evolutivo capaz de criar uma sociedade humana com suas próprias mãos e com sua inteligência. Para definir a atividade trabalhadora de maneira mais abrangente, pode-se dizer que se trata de toda atividade onde a pessoa gasta suas energias com o objetivo de atingir uma necessidade, seja individual ou coletiva. Assim, numa perspectiva filosófica contemporânea, o Trabalho se refere a inter-relação dialética entre ser humano e natureza, entre saber e fazer, entre teoria e prática, especialmente de acordo com o pensamento de Marx.

São notórios o diálogo e a crítica construtiva emanada no capítulo três da obra *A Condição Humana*, quando Arendt conversa diretamente com Marx sobre as peculiaridades do conceito de Trabalho, enfatizando a distinção entre este último e a Obra, assunto que será investigado posteriormente. A princípio, a filósofa expõe a

22 Esse estudo sobre o Trabalho foi utilizado no terceiro capítulo da dissertação como aporte teórico para a proposta Didático-Pedagógica para o Ensino de Filosofia, especificamente, como temática sugerida para que os estudantes construíssem obras de sua autoria com base nas reflexões aqui feitas.

ideia da atividade laboral de Karl Marx quando substância o aspecto da condição dessa atividade em íntima relação com a vida. Assim, ela afirma que:

Ao definir o trabalho como “o metabolismo do homem com a natureza”, em cujo processo “o material da natureza [é] adaptado, por uma mudança de forma, às necessidades do homem”, de sorte que “o trabalho se incorpora a seu sujeito”, Marx deixou claro que estava “falando fisiologicamente”, e que o trabalho e o consumo são apenas dois estágios do ciclo sempre-recorrente da vida biológica. (ARENDDT, 2018, p. 121)

Observa-se nesta fala que a característica do pensamento de Marx sobre o Trabalho remete a uma inteira ligação com a vida e, substancialmente, também com o consumo. Ou seja, a energia gasta pelo indivíduo para suprir suas necessidades fundamentais, desde o alimento, a roupa, a moradia, a conservação da prole e da própria vida, é uma energia que também é desperdiçada pela natureza do consumo. Nesse sentido, Karl Marx notou que a natureza da produção, conquistada por intermédio da atividade trabalhadora, é ao mesmo tempo consumo, uma vez que, quando o trabalhador consegue produzir algo, além de consumir a matéria-prima necessária para tal e os próprios instrumentos de produção, ele também consome suas forças vitais nesse trabalho, desgasta a energia vital do seu corpo, a sua força de trabalho. O inverso também vale para este raciocínio, pois, consumir também é produzir, porque quando alguém produz algo, isso se faz inevitavelmente através do consumo de algo.

Explicando melhor essa questão, Correia afirma:

A atividade humana que responde aos clamores da vida é o trabalho, que na medida em que produz e prepara as coisas naturais que nutrem, via consumo, as necessidades do constante metabolismo vital. Assim, o trabalho e o consumo são apenas dois estágios do ciclo incessante da vida biológica. Quando Marx fala de metabolismo, enfatiza Arendt, pensa de fato fisiologicamente: está em questão o processo vital circular no qual o trabalho sacia as necessidades vitais, ao produzir bens de consumo que regeneram o processo vital, e, finalmente, reproduz força de trabalho. (CORREIA, 2013, p. 205).

O que se percebe nesse diálogo, é a teia de relações existente entre a vida, a produção, o consumo e a própria atividade trabalhadora, porque toda capacidade humana de exercer a funcionalidade do seu corpo, e até mesmo exercer as funções que não apenas se substanciam na motricidade do mesmo – como por exemplo, a

capacidade intelectual ou emocional – recairá na intervenção da existência humana, seja para diminuí-la, seja para estendê-la, de um ponto de vista cronológico. E não importa se essa atividade laboral será exercida de forma coletiva, uma vez que, até “na solidão do próprio metabolismo, cada indivíduo humano converte-se em *animal laborans*, no sentido mais literal da expressão” (CORREIA, 2013, p. 206).

De qualquer maneira, o Trabalho sempre foi e ainda é elemento inerente a existência da espécie humana no planeta, ainda mais se pensarmos na qualidade da formação de uma cultura humana, capaz de se organizar socialmente e se utilizar das suas qualidades essenciais, como a própria ação e o discurso, inclusive para estabilizar os meios de convívio e relação humana.

Dessa forma, como adverte o próprio Marx,

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 1996, p.173).

Essa tese do filósofo está embasada na análise histórica sobre o tema do Trabalho onde, segundo a antropologia e a própria investigação da história, a primeira divisão de trabalho teria acontecido entre homens e mulheres desde a Pré-história, passando pela Antiguidade, quando o trabalho manual passou a ser considerado, principalmente na sociedade grega, como uma atividade de menor valor, e até mesmo desprezível, em detrimento do trabalho intelectual, quando valorizava-se as atividades dedicadas à cidadania, ao ócio, à contemplação e à teoria. Logo depois, na Idade Média, essa valoração não se alterou tanto, a não ser a novidade trazida com a doutrina cristã, que colocava a questão do Trabalho como sendo uma forma de provação e fortalecimento espiritual para alcançar o reino celestial. Porém, foi na Idade Moderna quando houve uma alteração significativa com relação as épocas anteriores, uma vez que, após a ascensão da burguesia, o Trabalho passou a ser supervalorizado, passando a enfatizar-se o sucesso econômico e o crescimento da vida ativa e lucrativa pautada nele.

Arendt reconhece os estudos de Marx como autênticos porque foram objetivos no que diz respeito à história do Trabalho em si mesmo, ou seja, ele analise o

fenômeno do *animal laborans* em sua natureza material na vida do homem ao longo da história e sem partir de princípios, objetivos ou finalidades secundárias. Em suas palavras ela afirma:

A súbita e espetacular ascensão do trabalho, da mais baixa e desprezível condição à mais alta categoria, como a mais estimada de todas as atividades humanas, começou quando Locke descobriu que o trabalho é a fonte de toda a propriedade. Prosseguiu quando Adam Smith afirmou que o trabalho era a fonte de toda riqueza e atingiu o clímax no “sistema do trabalho” de Marx, no qual o trabalho passou a ser a fonte de toda produtividade e a expressão da própria humanidade do homem. Dos três, porém, somente Marx estava interessado no trabalho como tal. Locke preocupava-se com a instituição da propriedade privada como a base da sociedade, enquanto Smith pretendia explicar e assegurar a progressão desenfreada de uma acumulação ilimitada de riqueza. (ARENDDT, 2018, p. 124-125).

E continua:

Talvez nada indique mais claramente o nível do pensamento de Marx e a fidelidade de suas descrições à realidade fenomenológica que o fato de ele haver baseado toda a sua teoria na compreensão do trabalho e da procriação como duas modalidades do mesmo fértil processo vital. O trabalho era para ele a “reprodução da vida do próprio indivíduo”, que lhe assegurava a sobrevivência, enquanto a procriação era a produção “de vida alheia”, que assegurava a sobrevivência da espécie. (ARENDDT, 2018, p. 130).

Embora Marx enfatize o aspecto fundamental do Trabalho de um ponto de vista negativo que atingiu e ainda atingem as sociedades capitalistas - onde a falsa liberdade do trabalhador se viu e se vê deteriorada quando ele passa a ser destituído dos meios de produção e, sem possuir nenhuma outra opção para sobreviver, encontrou-se obrigado a vender sua força de trabalho para aqueles que possuem os meios de explorá-la. Com sua aguçada percepção, Arendt traduz a noção essencial da categoria do Trabalho em Marx, como algo intimamente relacionada com a fertilidade, isto é, com a “reprodução da vida do próprio indivíduo”, que está, por sua vez, fundamentada no aspecto positivo da atividade laboral, porque se os humanos não garantem os meios de subsistência para ao menos “assegurar a sobrevivência da espécie” - e essa garantia apenas pode ocorrer através do *animal laborans* - então, como poderão construir um mundo onde seja possível a reprodução e, por

consequência, a fertilidade de pessoas que laboram?

É aqui onde se encontra a principal crítica de Arendt à teoria de Marx, pois a mesma distingue o mundo dos humanos, constituído especialmente pela sua obra, que necessita dessa mundanidade para existir; e a própria natureza humana que se fertiliza pela capacidade de criar e construir a cultura através do Trabalho, constituída pela vida. Essa crítica e essa distinção serão analisadas mais adiante. Antes disso, será visto o conceito de Obra segundo Hannah Arendt.

1.4.2 Sobre a Obra

Para Arendt (2018, p. 169), todo e qualquer objeto ou obra²³ existente no planeta, seja um bem de consumo ou não, se constitui em sua totalidade no artifício humano, ou seja, são infinitas e variadas coisas fabricadas pelas mãos de pessoas, aqui denominadas de *homo faber*, o ser humano que é capaz de fabricar bens, utensílios, máquinas e até robôs que já exercem atividades que antes eram exclusivamente humanas. Mas, falando de forma genérica, em que realmente consiste a fabricação do objeto ou da obra? “A fabricação, a obra do *homo faber*, consiste em reificação”²⁴ (ARENDR, 2018, p. 172). Trata-se, portanto, das duas capacidades essenciais que fizeram do *homo sapiens sapiens* chegar até o patamar atual da espécie humana, quer dizer, as capacidades de pensar e de criar, uma vez que, sem elas não seria possível a projeção e, conseqüentemente, a fabricação da infinidade de coisas que perfazem todo o artifício humano.

O que o *homo faber* produz em seu ambiente de trabalho não se confunde com sua força de trabalho, ou seja, o labor do trabalhador (*animal laborans*) é distinto de sua criação, de sua obra²⁵, ou melhor dizendo, aquilo que ele pensa e logo em seguida cria não deve se confundir com a energia que ele gasta para produzir. E é exatamente isso que se chama reificação: a transformação de uma determinada ideia em algo

23 Essa parte da dissertação que fala muita da *obra* possui uma relação peculiar ao termo *Obra Filosófica* apresentado no terceiro capítulo, Proposta Didático-Pedagógica para o Ensino de Filosofia. É importante que o leitor entenda bem a ideia de obra artística apresentada aqui para que compreenda a parte experimental (terceiro capítulo), quando se atribuiu ao novo termo *Obra Filosófica* o significado de artifício criado pelos estudantes de Filosofia do Ensino Médio/Técnico.

24 *Reificação* é tratado por Arendt no aspecto literal de “objetificação” ou “coisificação”, ou seja, uma operação do pensamento para transformar conceitos abstratos em objetos. O aspecto alienante da reificação que pode tratar os seres humanos como objetos, conforme as teorias marxistas, não será explorado aqui.

25 Essa distinção entre a *Obra* e o *Trabalho* necessário para criá-la será detalhada no tópico seguinte.

material, somado a isso, a transformação de uma determinada matéria-prima em um objeto. É por isso que “a verdadeira fabricação é executada sob a orientação de um modelo segundo o qual se constrói o objeto” (ARENDDT, 2018, p. 174); modelo esse presente na mente do indivíduo que o produz. Ora, se um carpinteiro observa uma peça de madeira em seu estado bruto, após isto, e quase que instantaneamente, pensará num objeto de madeira, quem sabe uma mesa, por exemplo; levará aquela matéria-prima para sua carpintaria e a transformará na mesa que pensou; ele criará daquela madeira em estado bruto um objeto de sua autoria, pois nasceu de um modelo pensado. O mais interessante, é que este modelo pensado pelo autor embora possua um início, que se substancia na inspiração do *homo faber*, não necessariamente tem um fim, uma vez que, segundo Arendt:

Para o papel que a fabricação veio a desempenhar na hierarquia da *vita activa*, é muito importante o fato de que a imagem ou o modelo cujo aspecto orienta o processo de fabricação não apenas o precede, mas não desaparece depois de terminado o produto; sobrevive-lhe intacto, pronto, por assim dizer, para prestar-se a uma infinita continuação da fabricação. (ARENDDT, 2018, p. 176).

Isto significa imaginar na imensidão de coisas que podem ser criadas a partir de um mesmo modelo ou imagem para determinada obra. Como no exemplo mencionado anteriormente, porque a mesma imagem da mesa pode ser aperfeiçoada com outro material, talvez o vidro ou mesmo a pedra de granito, etc.; o que importa é essa característica peculiar da infinitude do modelo da obra, diferentemente do objeto material fabricado, que não possui tal peculiaridade, como reconhece a filósofa:

A característica da fabricação é ter um começo definido e um fim definido e previsível, e essa característica é bastante para distingui-la de todas as outras atividades humanas. O trabalho, preso ao movimento cíclico do processo vital do corpo, não tem começo nem fim. A ação (...) embora tenha um começo definido, jamais tem um fim previsível. Essa grande confiabilidade da obra reflete-se no fato de que o processo de fabricação, ao contrário da ação, não é irreversível: cada coisa produzida por mãos humanas pode ser destruída por elas, e nenhum objeto de uso é tão urgentemente necessário ao processo vital que o seu fabricante não possa arcar com sua destruição e sobreviver a ela. O *homo faber* é realmente amo e senhor, não apenas porque é o senhor ou se estabeleceu como senhor de toda a natureza, mas porque é o senhor ou se estabeleceu como senhor de toda a natureza, mas porque é senhor de si mesmo e de seus atos. Isso não se aplica ao *animal laborans*, sujeito às necessidades de sua própria vida, nem ao homem de ação, que depende de seus semelhantes. A

sós, com a sua imagem do futuro produto, o *homo faber* é livre para produzir, e também a sós, diante da obra de suas mãos, é livre para destruir. (ARENDR, 2018, p. 178-179).

Vistas as coisas por este viés, é incrível notar a especificidade que o *homo faber* possui para criar e destruir, se comparado ao *animal laborans* e ao homem de ação, no sentido de estarem presos às circunstâncias alheias para se manterem com suas condições correspondentes, a condição de estar vivo e a condição de se relacionar, respectivamente. Quer dizer, a durabilidade e a permanência das coisas fabricadas pelas mãos humanas possuem um início e um fim de acordo com a finalidade direcionada para o propósito do objeto construído. O que sempre foi comum de se ver, é a íntima relação da durabilidade do objeto sendo atribuída a seu uso, a até mesmo o seu consumo, na medida em que, tudo aquilo que é produzido para atingir um fim, quando este último é alcançado, então, a coisa usada para tal empresa é descartada, ou mesmo trocada para ser direcionada para outra finalidade; daí a seguinte explicação de que “historicamente, o último domínio público, o último lugar de reunião que de alguma forma se relaciona com a atividade do *homo faber* é o mercado de trocas onde seus produtos são exibidos” (ARENDR, 2018, p. 201).

Ainda relativo a isso, apenas como ilustração, hoje em dia não é raro se ver um pneu de automóvel sendo reutilizado como jardineira ou como banquinho de assento; isso sem falar na utilização de obras de arte como forma de monopólio da cultura e proliferação em massa, pois também não é raro ver a pintura da Monalisa com um óculos de marca famosa, no intuito de vender e lucrar sobre esse adereço. Assim, já que o último exemplo se refere a uma obra de arte, é importante esclarecer uma questão mais peculiar com respeito à ideia de permanência desta fabricação mais específica, uma vez que, segundo afirma Arendt:

Dada sua excepcional permanência, as obras de arte são as mais intensamente mundanas de todas as coisas tangíveis; sua durabilidade permanece quase que inalcançada pelo efeito corrosivo dos processos naturais, uma vez que não estão sujeitas ao uso por criaturas vivas, um uso que, na verdade, longe de realizar sua finalidade inerente – como a finalidade de uma cadeira é realizada quando alguém se senta nela -, só pode destruí-la. Assim, a durabilidade das obras de arte é de uma ordem superior àquela de que todas as coisas precisam para existir; elas podem alcançar a permanência através das eras. Nessa permanência, a estabilidade de artifício humano, que jamais pode ser absoluta por ele ser habitado e usado por mortais, adquire representação própria. Em nenhuma outra parte, a mera durabilidade do mundo feito pelo homem aparece com

tal pureza e claridade; em nenhuma outra parte, portanto, esse mundo-coisa se revela tão espetacularmente como a morada não mortal para seres mortais. É como se a estabilidade mundana se tornasse transparente na permanência da arte, de sorte que certo pressentimento de imortalidade – não a imortalidade da alma ou da vida, mas de **algo imortal alcançado por mãos mortais** – tornou-se tangivelmente presente para fulgurar e ser visto, soar e ser escutado, falar e ser lido. (ARENDDT, 2018, p. 208-209, grifo nosso).

Nesses termos, sobre o viés qualitativo, os objetos fabricados pelo *homo faber* que possuem um modo especial de se manifestar não apenas por conta da sua capacidade de se manter durável por muito mais tempo em relação aos outros objetos, senão mais ainda porque geralmente são obras de arte criadas sem que haja a finalidade de serem consumidas, pelo menos em seu aspecto material. A estabilidade dessas obras também se mantém pelo fato de sua originalidade e autenticidade também se manter duradouros por muito tempo, e sobre isto reforça Walter Benjamin no ensaio *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*, quando afirma que “a autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico” (Benjamin, 1987, p. 168). Desse modo, mesmo que o autor de uma obra de arte venha a falecer, aquilo que ele criou pode permanecer vivo por um período muito longo, inclusive, se tornar imortal, comprovando assim, a durabilidade do artifício humano.

Outro motivo pelo qual a obra de arte pode permanecer imortal, uma imortalidade “alcançada por mãos mortais”, é a singularidade ou unicidade que ela possui, que dizer:

A unicidade da obra de arte é idêntica à sua inserção no contexto da tradição. Sem dúvida essa tradição é algo de muito vivo, de extraordinariamente variável. Uma antiga estátua de Vênus, por exemplo, estava inscrita numa certa tradição entre os gregos, que faziam dela um objeto de culto, e em outra tradição na Idade Média, quando os doutores da Igreja viam nela um ídolo malfazejo. O que era comum às duas tradições, contudo, era a unicidade da obra ou, em outras palavras, sua aura. (BENJAMIN, 1987, p. 170-171).

Aqui, mais do que nunca, a obra de arte é analisada em seu patamar mais sublime sobre a perspectiva da permanência e durabilidade independente dos efeitos da história e do tempo. A unicidade da obra é conceituada como aura, isto é, “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais” (Benjamin, 1987, p.

170), capaz de se estabelecer sempre autêntica, com existência única, apenas sendo modificada a percepção estética que a tradição absorve nela. Nesse sentido, ainda segundo Benjamin, a obra de arte possui um valor de culto, porque em sua aura, em sua autenticidade e unicidade prevalece o valor de uso original e primordial, onde o espectador da obra percebe um ar de magia e até um efeito translúcido, independente da característica do objeto artístico - que pode “ser visto, soar e ser escutado, falar e ser lido”. O fato é que a percepção aurática²⁶ da obra de arte perfaz o limite do individual, por causa do seu caráter estético-ritualístico, uma vez que, no passado – antes da era da reprodutibilidade técnica – a exposição à coletividade ainda não era possível²⁷.

Ainda com respeito à obra de arte e seu caráter de permanência e durabilidade no mundo, Arendt afirma:

No caso das obras de arte, a reificação é algo mais que mera transformação; é uma transfiguração, uma verdadeira metamorfose, como se o curso da natureza, que requer que tudo queime até virar cinzas, fosse invertido de modo que até o pó pudesse irromper em chamas. As obras de arte são coisas do pensamento, mas nem por isso deixam de ser coisas. O processo do pensamento não é capaz de produzir e fabricar por si próprio coisas tangíveis, como livros, pinturas, esculturas ou composições, da mesma forma como o uso é incapaz de produzir e fabricar por si próprio casas e móveis. Naturalmente, a reificação que ocorre quando se escreve algo, quando se pinta uma imagem ou se modela uma figura ou se compõe uma melodia, tem a ver com o pensamento que a precede; mas o que realmente transforma o pensamento em realidade e fabrica as coisas do pensamento é a mesma manufatura que, com a ajuda do instrumento primordial que são as mãos humanas, constrói as coisas duráveis do artifício humano. (ARENDR, 2018, p. 209-210).

Nesse momento, retorna-se ao ponto inicial desta dissertação, quando foi afirmado em *O Pensar como Ação* (p. 21), que a natureza do pensamento pode ser equiparada à ação, porque, nesse caso, a ação do *homo faber*, a ação de fabricar algo mais especial - uma obra de arte – não pode existir sem que antes haja a “ação do pensar”, ou seja, “a fonte imediata da obra de arte é a capacidade humana de pensar” (ARENDR, 2018, P. 209). Embora o pensamento possua esse poder de inserir na mente do autor a inspiração necessária para criar algo com características peculiares e até que transcendam de significado material, obrigando-as a uma espécie

26 Que se refere a *Aura*.

27 Esta questão será conectada mais adiante também com o pensamento arendtiano (p. 55-56).

de “transfiguração, uma verdadeira metamorfose” (ARENDDT, 2018, p. 209-210), mesmo assim, a capacidade humana de pensar não tem o poder de materializar-se numa coisa tangível por si só, porque “o pensamento não tem outro fim ou propósito além de si mesmo” (ARENDDT, 2018, P. 212); enquanto que as coisas produzidas com as mãos humanas possuem uma finalidade e um propósito específico, nem que seja a razão mais fugaz de existir como coisas que são. Quer dizer, todas as classes de objetos produzidos pelo *homo faber*, e não apenas as obras de arte, possuem uma finalidade como objetos tangíveis que são.

Complementando esse raciocínio:

É verdade que um objeto comum de uso não é nem deve ser destinado a ser belo; no entanto, tudo o que possui alguma forma e é visto não pode deixar de ser belo ou feio, ou algo entre belo e feio. Tudo o que existe aparece necessariamente, e nada pode aparecer sem ter forma própria; portanto, não existe de fato coisa alguma que de algum modo não transcenda o seu uso funcional, e essa transcendência, sua beleza ou feiura, corresponde ao seu **aparecimento público e ao fato de ser vista**. Pelo mesmo motivo, isto é, em sua mera existência mundana, todas as coisas também transcendem a esfera da pura instrumentalidade assim que são completadas. (ARENDDT, 2018, p. 215, grifo nosso).

Percebe-se que a autora retoma a ideia de Obra em seu sentido mais genérico, não para se distanciar do conceito de obra de arte que está sendo investigado, mas para inserir e enfatizar a questão da sua abertura ao público, ou seja, por mais qualificáveis como obras emblemáticas, as obras de arte, assim como os objetos fabricados pelas mãos do *homo faber* em geral, possuem a mesma característica universal do “aparecimento público”, depois que se finaliza o processo de fabricação.

Interessante observar a similaridade de ideias também em Benjamin, quando em meio a revolução da era da reprodutibilidade técnica, ainda se referindo às obras de arte, afirma haver uma mudança na função da arte: “mas, no momento em que o critério de autenticidade deixa de aplicar-se à produção artística, toda a função social da arte se transforma. Em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis: a política” (BENJAMIN, 1987, p. 171-172). Do mesmo modo, ele continua: “à medida que as obras de arte se emancipam do seu uso ritual, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas” (BENJAMIN, 1987, p. 173). Nesse aspecto, a obra de arte deixa de possuir um valor de culto e passa a ter um valor de exposição, ou seja, com a ajuda da política, no que se refere a publicidade dos fenômenos estéticos

contemporâneos, não apenas as obras de arte, mas “todas as coisas” que são fabricadas, sejam elas “belas ou feias”, possuem esse valor de exposição, uma vez que, são destinadas e “correspondem ao seu aparecimento público e ao fato de serem vistas”.

Contudo, o que se pode retirar de prático dessas ideias para a realidade atual é um direcionamento do modo como o artifício humano ganha espaço no âmbito coletivo, uma vez que o espaço público influencia diretamente na construção de obras que possuam um teor democrático, no sentido de permitir que todos possam usufruir dos prazeres que ela proporciona. Desse modo, nos tempos atuais, toda forma de fabricação passou a ser também sinônimo de exposição, podendo chegar a um grande número de pessoas em questão de instantes. Isso por um lado talvez nem seja positivo, tendo em vista a massificação proveniente da indústria cultural com sua proliferação a partir do consumo exacerbado da informação; mas, por outro lado, e na contra mão da cultura de massa, temos a democratização da cultura espontânea de uma maioria da população que não possui privilégios, nem as condições mínimas para expor o que criam com sua própria inteligência e o que fabricam com suas próprias mãos.

A chave para compreender essa dinâmica está na íntima relação que existe entre as três categorias da *vita activa*, tendo em vista que todas elas devem permanecer em perfeito equilíbrio para que as condições de manifestação das relações humanas em geral fiquem também em perfeita sintonia. Isso se traduz no que Arendt afirma adiante, com respeito à necessidade dessas três atividades estarem conectadas:

Se o *animal laborans* necessita da ajuda do *homo faber* para facilitar seu trabalho e remover sua dor, e se os mortais necessitam de sua ajuda [do *homo faber*] para edificar um lar sobre a Terra, os homens que agem e falam necessitam da ajuda do *homo faber* em sua capacidade suprema, isto é, da ajuda do artista, dos poetas e historiadores, dos construtores de monumentos ou escritores, porque sem eles o único produto da atividade dos homens, a estória que encenam e contam, de modo algum sobreviveria. Para ser o que o mundo é sempre destinado a ser, um lar para os homens durante sua vida na Terra, o artifício humano tem de ser um lugar adequado para a ação e o discurso, para as atividades não apenas inteiramente inúteis para as necessidades da vida, mas de uma natureza inteiramente diferente das múltiplas atividades de fabricação por meio das quais o próprio mundo e todas as coisas nele são produzidos. (ARENDR, 2018, p. 216).

Como se vê, é clara a importância que a autora coloca à atividade do *homo faber* para a construção de um mundo artificial e ao mesmo tempo necessário para a atuação da principal categoria da *vita activa*, a Ação, pois, é com palavras e atos que o mundo dos homens se manifesta de forma mais pura, porém, quando o momento de tal manifestação passa, o que ficará serão as obras que registrarão esses instantes especiais. Assim, “a realização de grandes feitos e o pronunciamento de grandes palavras” (ARENDDT, 2018, p. 216), não sobreviverá por muito tempo, a não ser através das obras criadas pelas próprias mãos do *homo faber*, responsável por disseminar seu artifício ao longo do curso da história. No entanto, o que é mais importante não é o estabelecimento de prioridades relacionadas à criação e uso de objetos fabricados no mundo dos homens, nem muito menos a supervalorização da atividade trabalhadora, quando se prioriza a vida biológica do *animal laborans*, porque essas duas atividades devem ser mediadas e muito bem conectadas com a ação e o discurso. Mas primeiro, é preciso distinguir bem a natureza do *animal laborans* e do *homo faber*, uma vez que, houve confusão e até equiparação entre estas duas categorias da *vita activa*. Ademais, houve a “superação do *homo faber* sobre a ação”, e ainda, a supervalorização do “*animal laborans*” pela sociedade de consumo e os renovados modos de produção.

1.4.3 Distinção entre *Animal Laborans* e *Homo Faber*

No terceiro capítulo da obra *A Condição Humana*, Hannah Arendt fala abertamente da sua intenção em criticar o filósofo Karl Marx²⁸. A autora identifica em seu estudo a escassez de conteúdo sobre a distinção entre o Trabalho e a Obra na tradição pré-moderna do pensamento político até os teóricos modernos que investigaram o fenômeno do Trabalho, especialmente, Marx. O fato de Trabalho e Obra serem considerados pelos cientistas políticos fenômenos indistintos levou Arendt a fazer uma retrospectiva histórica até à idade antiga na busca de encontrar vestígios dos motivos que causaram a falta de percepção da diferença entre o *animal laborans* e o *homo faber*. O erro de Marx, segundo Arendt, foi confundir a atividade do trabalho

28 Embora existam muitos trabalhos científicos que buscam demonstrar determinadas peculiaridades excessivas e até equívocos dessa crítica de Arendt à Marx, não iremos aqui fazer juízo de valor ao mérito ou demérito da presente crítica, mas apenas expor um pouco dos principais aspectos da distinção entre o Trabalho e a Obra como está descrito no capítulo em estudo.

no sentido do esforço humano com a mesma atividade do trabalho no sentido do “fazer algo”, isto é, fabricar algum objeto ou utensílio. Marx unificou a ideia de que o *homo faber*, aquele que produz determinado artefato com suas próprias mãos, é o mesmo que o *animal laborans*, um operário que utiliza sua força [de trabalho] para se manter vivo. Assim, ela conclui que:

A era moderna em geral e Karl Marx em particular, fascinados, por assim dizer, pela atual produtividade sem precedentes da humanidade ocidental, tendiam quase irresistivelmente a considerar todo trabalho como obra e a falar do *animal laborans* em termos muito mais adequados ao *homo faber*, como a esperar que faltasse apenas um passo para eliminar totalmente o trabalho e a necessidade. (ARENDDT, 2018, p. 107).

Os dois grandes responsáveis pelo fascínio a que se refere Arendt foi a ascensão do sistema capitalista e da classe operária no século XIX, uma vez que, com a aceleração da industrialização e o conseqüente processo de urbanização, inevitavelmente, os primeiros grandes centros urbanos passam a ser habitados por operários, pessoas que necessitam da sua força de trabalho para sobreviverem em meio a uma sociedade ainda desumanizada no que se refere às relações de trabalho entre donos de fábrica e trabalhadores. Dessa forma, o fervor do momento para os teóricos políticos da época era a ascensão da classe operária que tinha como característica principal a potencialidade e o vigor da força humana do seu labor em detrimento da absurda exploração dos donos de indústrias que exigiam a todo custo mais produtividade. Conseqüentemente, isso fez gerar uma grande onda de abandono da atividade do artesão, ou seja, o *homo faber* viu-se numa espécie de desolação frente à numerosa onda de “reconhecimento” do *animal laborans*. Por isso, segundo Arendt, Marx de certa forma glorifica a atividade humana do trabalho por causa da sua valorização da vida biológica e reconhecimento da produtividade do homem em meio à sociedade capitalista e cruel, ou seja, é como se o trabalho árduo revelasse uma disposição interna no ser humano para lutar pela sua sobrevivência. Portanto, a equiparação, ou melhor dizendo, a indistinção entre o animal que trabalha e o homem que fabrica fica evidente no conceito de Trabalho de Karl Marx.

Diferentemente, para Arendt Trabalho e Obra são distintos, pois o objetivo do homem que trabalha é a manutenção da sua vida, é a sua sobrevivência, enquanto que o homem que fabrica tem a oportunidade de “transcender” sua própria existência quando constrói algo que pode perdurar mais tempo que a sua própria vida gerando

assim certa independência se comparado ao trabalhador. Isso se revela mais esclarecedor quando Arendt compara o aspecto destrutivo do Trabalho e o aspecto destrutivo da Obra, conforme a passagem a seguir:

É verdade que esse aspecto destrutivo e devorador da atividade do trabalho só é visível do ponto de vista do mundo e em oposição à obra, que não prepara a matéria para incorporá-la, mas transforma-a em material, para operar nele [*work upon*] e utilizar o produto acabado. Do ponto de vista da natureza, é a obra que é destrutiva, mais que o trabalho, uma vez que o processo da obra subtrai a matéria das mãos da natureza sem a devolver a esta no curso rápido do metabolismo natural do corpo vivo. (ARENDR, 2018, p. 123).

O homem nasce e morre no e para o mundo, por isso, o desgaste do seu corpo físico serve de “alimento” para o planeta, o mundo dos homens, seu berço e seu túmulo; assim, a ideia marxiana de que a força de trabalho é “a maior e mais humana de todas”, tem aqui um limite quando “ficamos com a alternativa muito angustiante entre a escravidão produtiva e a **liberdade improdutiva**” (ARENDR, 2018, p. 129, grifo nosso). A expressão em destaque revela um tempo além do que Marx previa quando imaginou a vitória da classe operária frente ao trabalho escravo, ou seja, uma sociedade livre do trabalho, porém, uma liberdade disfarçada, uma vez que o homem continuaria preso ao critério da necessidade como qualquer outro animal, porque surge outro problema de ordem social que vem assolar principalmente a sociedade contemporânea, o consumo, razão pela qual, quanto mais o trabalhador se emancipa dos grilhões de sua força de trabalho mais aumenta seu poder de consumo quando se trata de uma sociedade capitalista.

Quanto à Obra, sua vitória frente à natureza é mais concreta do que a atividade do trabalho diante do mundo, pelo simples fato dela ser dependente da matéria em seu nascimento – quando se extrai a madeira de uma árvore para se fabricar uma mesa, por exemplo – porém, independente quanto ao seu futuro, que por sinal, é incerto e pode permanecer viva por gerações sem depender da força da natureza para desaparecer, pelo menos à longo prazo.

1.4.3.1 *A Natureza do Fazer e a Ascensão do Trabalho na Era Moderna*

À Obra compete um aspecto importante para a vida dos homens no mundo, tendo em vista a natureza do *fazer* que se relaciona com a ação humana, porque

as coisas do mundo têm a função de estabilizar a vida humana; sua objetividade reside no fato de que (...) os homens, a despeito de sua natureza sempre cambiante, podem recobrar sua mesmidade, isto é, sua identidade, por se relacionarem com a mesma cadeira e a mesma mesa. (ARENDDT, 2018, p. 170).

Embora, é claro, não se pode negar o fator da destruição que a Obra pode produzir sem ter a oportunidade de reverter os erros cometidos do passado, coisa que a Ação pode realizar com a faculdade do perdão. Se se desmata uma floresta para construção de casas, o reflorestamento não significa uma reversão absoluta da situação, mesmo porque “esse elemento de violação e de violência está presente em toda fabricação, e o *homo faber*, criador do artifício humano, sempre foi um destruidor da natureza” (ARENDDT, 2018, p. 173).

Mas a natureza do *fazer* desempenhado pelo *homo faber* desencadeou uma revigorante substituição da ação pela fabricação, isso porque “o papel que a fabricação veio desempenhar na hierarquia da *vita activa*” (ARENDDT, 2018, p. 176), deixou toda a Idade Moderna “obcecada” com o poder de utilização dos objetos fabricados pelo artifício humano passando a compreender de forma mais intensa “a ociosa inutilidade da ação e do discurso, em particular, e da política, em geral”; embora, “o exaspero ante a tripla frustração da ação – a imprevisibilidade dos resultados, a irreversibilidade do processo e o anonimato dos autores – é quase antiga quanto a história escrita” (ARENDDT, 2018, p. 272). Ou seja, ao longo da história, com ênfase na Idade Moderna, Arendt percebe a desvalorização da ação humana frente à Obra no que tange às três categorias da *vita activa*. Por conta disso, invertem-se as posições entre o fazer e o contemplar, favorecendo a consequente aparição pública das atividades da *vita activa* diante da *vita contemplativa*.

Para Arendt, outro fator que influenciou mais ainda a virada da *vita activa* na era moderna foi a vitória do *animal laborans* frente ao *homo faber*, isto é, quando a atividade do trabalho passa a ser mais importante do que a fabricação, como também a própria ação. Nesse aspecto, ela ainda lança críticas à Marx, quando afirma que:

A humanidade socializada é aquele estado da sociedade no qual impera somente um interesse, e o sujeito desse interesse são as classes ou o gênero humano, mas não o homem nem os homens. O importante é que, agora, mesmo o último vestígio de ação que havia no que os homens faziam, a motivação implicada no interesse próprio, desapareceu. O que restava era uma “força natural”, a força do próprio

processo vital, à qual todos os homens e todas as atividades humanas estavam igualmente sujeitos (...) e cujo único objetivo, se é que tinha algum objetivo, era a sobrevivência da espécie animal humana. Nenhuma das capacidades superiores do homem era agora necessária para conectar a vida individual à vida da espécie; **a vida individual tornou-se parte do processo vital, e o necessário era apenas trabalhar, isto é, garantir a continuidade da vida de cada um e de sua família.** (ARENDR, 2018, p. 399, grifo nosso).

Não é difícil perceber que a sociedade tenha se tornado escrava de suas próprias necessidades, a ponto de os seres humanos em geral colocarem como mais importante suas atividades laborais, enquanto que até as experiências humanas que dizem respeito à teia de relações tornaram-se experiências vazias e supérfluas. Ou seja, o que interessa é a manutenção da vida, a garantia de uma existência marcada pela fertilidade, no sentido da abundância dos meios de sobrevivência da espécie humana; a vida humana deve continuar custe o que custar e não importa se será uma vida digna, em se tratando da pluralidade humana no planeta e as manifestações da Ação.

O mais sério de toda essa vitória do *animal laborans* é a condição de mecanicidade que a atividade do trabalho propicia, uma vez que mergulhados na coletividade, os indivíduos desenvolvem uma vitalidade automatizada e condicionada aos objetivos de uma sociedade massificada pelas ordens de consumo da própria coletividade, onde os objetos fabricados se transformam necessariamente em objetos descartáveis e livres de qualquer durabilidade. Isto significa exatamente a vitória do *animal laborans* sobre o *homo faber*, pois uma das principais características do homem que fabrica é a solidez, embora “a durabilidade do artifício humano não é [seja] absoluta” (ARENDR, 2018, p. 170). Significa mais ainda a sobreposição do animal que trabalha sobre o “animal político”, aquele que age e fala, pois quanto mais mecânica e automatizada forem as ações executadas “sem pensar” por conta da repetitividade que propicia a maioria das atividades laborais, menos a pluralidade humana tem a oportunidade de se manifestar na teia das relações humanas.

1.4.3.2 O Trabalho como Realização Humana ou Alienação?

“É necessário que um homem sempre viva do seu trabalho, e que o seu salário seja no mínimo suficiente para mantê-lo” (SMITH, 2013, p. 85). Quando Adam Smith, em 1776, descreve o Trabalho como fundamental para a sobrevivência do ser humano

na Terra, mal sabia ele da possível sobrevivência das pessoas no mundo sem que precisassem trabalhar para se manter, uma vez que,

(...) a eliminação do trabalho do âmbito das atividades humanas já não poder ser considerada utópica. Pois, mesmo agora, trabalho é uma palavra muito elevada, muito ambiciosa para o que estamos fazendo ou pensamos que estamos fazendo no mundo em que passamos a viver. (ARENDR, 2018, p. 400).

Chega-se a um estágio na humanidade onde a vida não se reduz mais a necessidade de trabalhar para sobreviver, mas trabalhar para consumir. Porque o *animal laborans* na época atual não se resume à sua força de trabalho, não vive mais fadado e fatigado pelo “trabalho de seu corpo”, mas se vê diante de uma sociedade presa ao ciclo vicioso do consumismo exacerbado. Assim, o poder alienante dos produtos e serviços oferecidos pelo universo capitalista hipnotizam as pessoas ao ponto de entrarem, mesmo sem perceberem, no jogo mercadológico da necessidade de trabalhar para que também possam consumir, enquanto àqueles que já possuem um determinado poder aquisitivo simplesmente já vivem induzidos a esse jogo²⁹.

Quando Arendt afirma que a era moderna é uma época “menos estável, menos permanente e, portanto, menos confiável” (ARENDR, 2018, p. 397), de certa maneira evidencia o advento da técnica e suas desvantagens quanto à humanização do trabalho, uma vez que, ao contrário do que os trabalhadores sempre buscaram, a tecnologia, a máquina, que poderia trazer certa sensação de libertação ao homem de seu esforço físico, indubitavelmente, serviu para aumentar a produtividade, impor ritmos mais acelerados e uma disciplina do tempo e do esforço sem precedentes na história do Trabalho.

Como se já não bastasse isso, a humanidade se vê agora entre uma via de mão dupla, ou seja, de um lado o Trabalho pode ser pensado como possibilidade de liberdade ou realização e, de outro lado, pode significar alienação, frustração, submissão e até sofrimento. Além do mais, o fato de que a tecnologia se desenvolve bruscamente ao automatizar todos os setores onde a “mão humana” sempre esteve presente leva à diminuição da garantia de um trabalho digno de realização se concretizar; e o indivíduo em vez de se proclamar alguém livre e autônomo por estar

²⁹ Esse estudo sobre *O Trabalho como Realização Humana ou Alienação* foi utilizado no terceiro capítulo da dissertação como aporte teórico para a Proposta Didático-Pedagógica para o Ensino de Filosofia, especificamente, como temática sugerida para que os estudantes construam obras de sua autoria com base nas reflexões aqui feitas.

dignificado pelo seu próprio esforço, na verdade, se vê inserido numa coletividade presa a obrigatoriedade de estar sempre empregado, ou melhor dizendo, uma sociedade fadada ao subemprego em massa e talvez até condenada a viver numa realidade opressiva e antissocial. Reforçando esse raciocínio, Arendt afirma:

O último estágio da sociedade de trabalhadores, o qual é a sociedade de empregados, requer de seus membros um funcionamento puramente automático, como se a vida individual realmente houvesse sido submersa no processo vital global da espécie e a única decisão ativa exigida do indivíduo fosse deixar-se levar, por assim dizer, abandonar a sua individualidade, as dores e as penas de viver ainda sentidas individualmente, e aquiescer a um tipo funcional, entorpecido e “tranquilizado” de comportamento. O problema com as modernas teorias do comportamentalismo não é que estejam erradas, mas sim que possam tornar-se verdadeiras, que realmente constituam a melhor conceituação possível de certas tendências óbvias da sociedade moderna. É perfeitamente concebível que a era moderna – que teve início com o surto tão promissor e tão sem precedentes de atividade humana – venha a terminar na passividade mais mortal e estéril que a história jamais conheceu. (ARENDR, 2018, p. 400).

Por conta do entorpecimento e da passividade que levou o *animal laborans* aos limites da capacidade humana do seu esforço, a única coisa que resta fazer é retornar àquela condição que poderá no mínimo reivindicar a tão cobiçada liberdade diante da alienação do mundo. Tal condição é a Ação, simplesmente pelo fato de ser a “única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas e da matéria”, ação essa que “corresponde à condição humana da pluralidade” (ARENDR, 2018, p. 09). Sendo assim, a ideia de realização humana pelo trabalho se torna possível por meio de uma “ação política para o trabalho”, quando os indivíduos juntos, em comunhão ou acordo mútuo, resolvem se unir e lutar por condições dignas de trabalho na busca de melhorias não apenas materiais e de subsistência, senão também pela dignidade humana na sua forma mais pura: o direito de pensar, de falar e de agir.

2 A EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT E O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL

No capítulo anterior, foram expostas as ideias principais da autora em pauta referente à teoria da Ação que se substancia nas três atividades da *vita activa*: Trabalho, Obra, Ação, com ênfase nesta última. Neste segundo capítulo será feita uma reflexão sobre o que Hannah Arendt pensa ser a educação, especialmente, no que diz respeito à escola, ao ensino e às pessoas envolvidas. Posteriormente, o estudo se voltará para a percepção de como funciona o modelo de uma escola pública em tempo integral, com base numa experiência do Ensino de Filosofia dentro de uma Escola Cidadã Integral Técnica - ECIT. Para tanto, será preciso apresentar como funciona este modelo de ensino público e quais os preceitos que o sustentam. Em conformidade com a teoria arendtiana da Ação, se falará sobre o lugar que o Ensino de Filosofia ocupa em meio ao espaço pré-político da escola, como pode ser exercida a prática docente em Filosofia à luz do pensamento de Hannah Arendt numa escola em tempo integral da rede pública, enfatizando a questão da ação do professor de Filosofia junto com os estudantes.

2.1 A EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT

Na vasta obra da pensadora Hannah Arendt, encontram-se dois textos que dizem respeito ao tema da educação. O primeiro, *A Crise na Educação*, foi publicado pela primeira em 1957 e depois foi reimpresso em 1961, quando passou a ser um dos capítulos de seu famoso livro *Entre o Passado e o Futuro*. Já o segundo, *Reflexões sobre Little Rock*, foi publicado em 1959.

Existem algumas características em comum nesses dois escritos. A primeira é referente à sua forma. Embora nos ensaios a autora não aprofunde em assuntos específicos do âmbito da educação como, por exemplo, a pedagogia, a didática, os currículos, as políticas públicas, etc.; ela trata do caráter político da educação, seja através da crise generalizada que se refletia em vários setores e que atingiu o meio educacional dos Estados Unidos nos anos 50/60, assunto esse abordado no primeiro texto *A Crise na Educação* (1957); seja por meio da crítica direcionada diretamente ao governo daquele mesmo país, especificamente, o Tribunal Federal, por impor a

dessegregação da educação para a integração de crianças negras nas escolas do sul do país, questão abordada no segundo texto *Reflexões sobre Little Rock* (1959).

Outra característica comum que pode ser encontrada nesses dois ensaios é a crítica ao modelo de educação progressista, em que Arendt defende suas duas ideias principais com relação aos pilares que devem nortear a educação como um todo, a saber, em duas palavras, autoridade e responsabilidade, conceitos estes que serão analisados a seguir.

Em *Reflexões sobre Little Rock* (1959) a autora investiga os conflitos da educação e da política concernentes à escola e a questão racial norte-americana, ao analisar o caso de uma escola do Arkansas, Estados Unidos. Para atingir os objetivos prescritos nesta dissertação, nos detivemos em *A Crise na Educação* (1957), com o intuito de compreender o que é a educação para a autora e qual a sua função. A investigação arendtiana voltou-se para o início do processo da educação progressista nos Estados Unidos da América. A partir disso, essa dissertação buscou lançar um olhar crítico para o Ensino de Filosofia na ECIT com base no pensamento da autora em análise.

É possível notar que Arendt já havia “preparado o terreno” para falar sobre a crise na educação, quando em *A Condição Humana* (1957) busca mostrar os principais aspectos da crise da modernidade e sua degradação na atividade humana em relação ao mundo. Como já fora dito antes – no capítulo um - Arendt mostra como os aspectos característicos da modernidade influenciaram para que o espaço político em sua essência, com as atividades do pensar, falar e agir, fosse perdendo espaço para a atividade laboral, o espaço do trabalho. O *animal laborans*, capaz de produzir e ao mesmo tempo consumir, agora mais sofisticado do que nunca (com modos de produção industrial e tecnológico diferenciados), desvirtuou a trajetória de compreensão do ser humano que criava e pensava. Do mesmo modo, a herança da Obra em conjunto com a própria ação humana, capaz de “dar início” e criar algo novo que pode guardar o legado do conhecimento humano e todo seu comportamento com a natureza. Enfim, por causa da *crise da modernidade*, tudo isso foi se fragmentando, inclusive, a própria concepção de educação.

Explicando melhor o termo *crise da modernidade*, entende-se que a palavra crise significa ruptura, rompimento. Em Filosofia esse termo está ligado às rupturas de determinados valores vigentes ao longo da tradição filosófica. É a crise da perda da legitimidade daquilo que se entendia como sendo a modernidade. A modernidade

caracteriza-se como uma época em que não existe apenas um discurso, mas vários grandes discursos. Não existe uma religião, uma filosofia, uma ciência, uma política, mas, várias religiões, filosofias, ciências, políticas, etc.; é uma época em que se ascende a liberdade de opinião. Essa liberdade de opinião ganha força fazendo com os vários debates possam ser inseridos dentro desses outros grandes debates. A liberdade de opinião ganha hegemonia no ocidente e permite com que todos os discursos participem dessa enormidade de opiniões dentro do universo filosófico. Mas então, quando e como essa modernidade entra em crise? Quando todos esses discursos produzidos pela modernidade, mesmo tendo espaço para o diálogo, deixam de ser acreditados. A crise atinge esses discursos que perdem a legitimidade e não há mais a crença em suas conclusões, como algo evidentemente capaz de produzir um debate a nível universal. Com a *crise da modernidade* surge, portanto, um rompimento dos valores vigentes nas diversas áreas de conhecimento humano, as filosofias, religiões, políticas, ciências, enfim, todas estas áreas estão em crise, inclusive, a própria educação.

Por isso, ao analisar a questão da crise e como se alastra pelas áreas da vida humana, por continentes e por países, Arendt percebe que se trata de uma crise generalizada, e que vem assolar o setor da educação ao ponto de se tornar, primeiro: “um problema de primeira grandeza” (ARENDR, 1997, p. 221); e, segundo: uma questão política, ou seja, a crise na educação, de maneira peculiar, atingiu os EUA com uma “natureza política”, fenômeno esse que chega a espantar Arendt, uma vez que, em sua posição a educação é uma esfera pré-política³⁰.

Arendt foi uma filósofa que refletiu muito sobre as questões políticas de sua época (século XX). A principal justificativa foi porque sofreu uma constante perseguição pelo Regime Nazista (1933-1945) ao ter se declarado judia. O Regime Nazista tinha um discurso político racista e justamente pelo fato de Arendt ser de família judaica, viu-se obrigada a se exilar nos EUA. Por causa desses eventos ela se dedicou a refletir sobre o *Totalitarismo*³¹. Portanto, os fatos que marcaram a sua vida influenciaram a sua linha de pensamento filosófico.

30 O termo *Pré-político* não se refere nem a ideia de apolítico, nem muito menos antipolítico, pois, a escola é um espaço que fica entre a esfera privada da família e a esfera pública da política. A escola é, portanto, para autora uma esfera intermediária, porque é nela onde a criança terá suas primeiras experiências fora do lar e começará a atuar em conjunto com os outros.

31 Em *Origens do Totalitarismo* (1951), Arendt trata do Totalitarismo não apenas como uma nova forma de governo nem como problema social, mas como problema filosófico. Ela propõe uma explicação por meio de um amplo estudo histórico e político dessa nova forma de governo. Nas duas primeiras

Todo esquema totalitarista está baseado na aniquilação tanto da esfera privada quanto da esfera pública da vida. As relações políticas dizem respeito a esfera pública, enquanto que aquilo que o indivíduo faz em sua esfera privada refere-se às questões do lar e da família. Segundo Arendt, o totalitarismo escapa a esse esquema na medida em que sua pretensão é a dominação total do ser humano apagando a distinção entre as esferas pública e privada. Um governo totalitário não quer dominar apenas o cidadão, que estaria na esfera pública, ele quer dominar também o indivíduo, que seria a esfera privada. Esse é um dos motivos pelos quais a autora considera a escola uma esfera pré-política, uma vez que, a criança necessita compreender de forma paulatina o processo de transição da esfera privada até a esfera pública, para que se conscientize da importância da sua ação política ao se tornar adulta.

A filósofa considera que política não é tentar solucionar em definitivo os problemas, mas é uma maneira de tornar esses problemas algo razoável e suportável. Política seria um meio de as pessoas amenizarem a desordem, as disputas e as dificuldades que sempre existirão em uma vida em sociedade. Arendt também afirma que para que a política funcione é importante sermos sujeitos ativos dentro do Estado (por isso o termo *vita activa*, e suas três categorias). Assim, por meio do Trabalho, da Obra e, especialmente, da Ação, as pessoas cuidam de si, produzem seus artifícios e se relacionam e tomam suas decisões em comum, isto é, por meio da política que o ser humano usa realmente sua liberdade, pois é na Ação que o ser humano está livre para criar, uma vez que ela é uma atividade puramente libertadora.

Assim, na análise que faz em *A Crise na Educação* (1957), Arendt afirma que o fato de a crise da modernidade ter afetado o setor da educação gerou uma “oportunidade”, ou seja, durante a crise, ou mesmo depois dela, com o processo de ruptura do que é considerado velho, antigo, a crise na educação oportunizaria às pessoas, através da *natalidade* e criatividade, a construção de algo novo, mas, isso apenas poderia surgir se não houvesse o preconceito e o distanciamento da crise, pelo contrário, deveria haver uma postura de compreensão e aproximação. Explicando melhor, a atitude de compreensão frente à crise na educação revela aos

partes do livro, que falam sobre o antissemitismo e o imperialismo, a autora oferece alguns elementos que, ao se cristalizarem, permitiram a ascensão do totalitarismo alemão. Já na terceira parte do livro, analisa os elementos que constituem os dois governos totalitários, a Alemanha de Hitler e o regime soviético de Stalin. Esses regimes se fundamentam, segundo ela, em uma ideologia, no terror e na mobilização das massas.

indivíduos envolvidos a oportunidade de expandirem a sua capacidade de pensar, e esta, por assim dizer, possa enfrentar as adversidades disseminadas nos momentos de rompimento com as estruturas políticas e permitindo assim que o homem, unido com outros, faça surgir um *novo início* por meio da criação.

Assim, aproveitando esta oportunidade, através da Ação os seres humanos podem ser criativos e imaginativos, pois uma ideia pode nascer e ser divulgada para a comunidade transformando essa ideia em um pensamento político e colocando as coisas em movimento. Só através da Ação o ser humano pode criticar uma ideia oposta, pode contrapor com outro ponto de vista, e assim a ação ganha vida quando expomos nossas ideias para outras pessoas estando ao lado dos outros num espaço de visibilidade pública. Apesar de Arendt valorizar as outras atividades humanas, ela considera que uma pessoa que viveu sem realizar uma ação, não faz diferença para a humanidade, pois ela só repetiu algo já existente, não criou uma ideia e a expôs para visibilidade pública fazendo com que as coisas entrem em movimento.

Desse modo, ao investigar o fenômeno da crise a filósofa pensa na essência da educação. Segundo ela, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 1997, p. 223). A educação existe em virtude de a criança ser uma aparição num mundo que já estava lá, um estrangeiro no mundo desconhecido; por conta disso, a criança necessita ser inserida nesse mundo e o único meio disso acontecer é através da educação. O conceito não está explícito no fenômeno da crise, mas pode ser descoberto a partir da análise que Arendt utiliza para explicar em que consiste a *natalidade*.

Na verdade, não é em *Crise na Educação* (1957) que a pensadora desenvolve a ideia de *natalidade*, tanto que esta palavra só aparece duas vezes nele (p. 223 e p. 247). A ênfase está no livro *A Condição Humana* (1958), na qual destaca que as três atividades da *vita activa*: Trabalho, Obra e Ação estão intimamente relacionadas com a *natalidade* e até a própria política também tem como essência esta mesma ideia, pois quanto mais pessoas novas habitam este mundo, maior a possibilidade de ser, agir e expressar a singularidade de cada indivíduo na pluralidade do mundo humano.

Desse modo, como declara a filósofa, “a política baseia-se na pluralidade dos homens” (ARENDR, 2002, p. 21), e já que a Ação tem por condição a própria pluralidade humana, então, caberá às pessoas discernir e decidir enfrentar a crise buscando agarrar a oportunidade que ela mesma [a crise] apresenta no intuito de

compreender suas facetas e seus significados mais profundos para a *velha* tradição, bem como, para as novas gerações.

Nessa lógica, para Arendt, só existe educação porque chegam novas pessoas no mundo o tempo todo; as crianças passam a habitar este mundo e necessitam ser educadas para viver em harmonia com ele, por esse motivo, educar é preparar a criança para o mundo. Uma vez que este planeta permanece antes da criança passar a viver nele e depois que ela morrer, então é preciso proteger o mundo da criança e, ao mesmo tempo, prepará-la para ele. Em suas palavras:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. Esse duplo aspecto não é de maneira alguma evidente por si mesmo, e não se aplica às formas de vida animais; corresponde a um duplo relacionamento, o relacionamento com o mundo, de um lado, e com a vida, de outro. A criança partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação, do mesmo modo que um gatinho é um gato em processo de formação. Mas a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida. (ARENDDT, 1997, p. 234-235).

Justamente pelo fato da criança se apresentar no “estado de vir a ser”, num processo de desenvolvimento e depois de maturidade, é que ela ainda não está totalmente preparada para o mundo, nem o mundo está preparado para ela, gerando assim uma espécie de conflito que apenas poderá ser amenizado pela educação.

Arendt apontou como principal equívoco ou “a causa” que permitiu a mescla das modernas teorias educacionais vindas da Europa Central e que se instalou na América gerando a crise da educação foi, exatamente, o “*pathos*³² do novo” (ARENDDT, 1997, p. 226), quer dizer, o fato de parecer “natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos” (ARENDDT, 1997, p. 225). Este

32 Arendt não explica o termo. Mas aqui há um sentido literal da língua grega: paixão, afeição ou mesmo doença. No contexto, percebe-se que o melhor sentido seria doença, como se dissesse: “doença da novidade”; ou melhor: “a febre do momento é o novo”.

equívoco gerou a ideia de que “a educação se tornou um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação” (ARENDT, 1997, p.225). Aqui se explica o motivo pelo qual a autora coloca a educação como problema de primeira grandeza, porque a seu ver o objetivo da educação é preparar as crianças e também os jovens para o mundo e não as introduzir no mundo da política como se já fossem adultos. Ora, “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política”. (ARENDT, 1997, p. 225).

2.1.1 Autoridade, Ensino e Crise Política

A autora teve uma visão bastante crítica do tipo de educação considerada “moderna”, naquela época. Questiona profundamente alguns conceitos pedagógicos mais difundidos desde fins do século XIX e que se originaram no movimento da Escola Nova e da concepção do trabalho educativo como aprendizado “para a vida”. Como ela mesma escreve, “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não as instruir na arte de viver” (ARENDT, 1997, p. 246).

Ela analisa as escolas dos EUA, mas não descarta a possibilidade da crise se estender para outros países num futuro próximo. O alvo principal da crítica é o ensino voltado para habilidades (de um modo geral), no sentido da instituição escolar está perdendo a centralidade dos conteúdos. É o panorama de um continente (o americano) que se conformou rapidamente por uma reforma pedagógica generalizada, mas que, por outro lado, afetaria substancialmente todo o seu sistema educacional. Nesse sentido, para fazer uma avaliação política da situação, seria necessário, segundo o método da filósofa, conduzir uma resposta crítica, reflexiva, para que seja possível uma melhor compreensão.

A crença na possibilidade de uma pedagogia sem nenhum critério, um ensino que nasça do zero, tornou-se um problema de “primeira grandeza” não apenas na política, mas também na própria educação. A pedagogia em pauta, confrontava o ensino tradicional, criticava o ensino conteudista engessado, intentava um ensino receptivo pelos alunos de maneira bruta, com bases construtivistas e a própria construção do conhecimento seria coletiva, em conjunto. Porém, a crítica de Arendt não se refere diretamente a tais questões - embora também não fosse a seu favor -

senão que, tudo isso seria construído pelas próprias crianças, ou seja, elas seriam a linha de frente, os protagonistas desse modelo pedagógico. Foi exatamente isso que incomodou a filósofa, pois, conforme essa nova abordagem, diversas crises permeariam a nova pedagogia, quais sejam, a crise de autoridade, a crise na tradição, além da crise política da modernidade; porque, segundo Arendt, a escola não possuía uma função efetivamente política, mas seria intermediadora do espaço privado (através da família), com o espaço público (por meio da cidadania); por isso que, em toda essa questão da crise na educação existe uma forte implicação política aí causada (ARENDR, 1997 p. 223).

Sua análise aponta três pontos principais na crítica à educação: primeiro, a abnegação da autoridade do professor; segundo, a divisão do ensino por habilidades; e, terceiro, a crise política que envolve os dois primeiros pontos.

A primeira coisa que Arendt criticou foi a relação de autoridade nas escolas, quer dizer, no modelo pedagógico proposto a autoridade seria entregue às crianças. Ela defende a autoridade na sala de aula e tem uma visão educativa abertamente conservadora. Nem por isso é correto pensar que ela defendia professores autoritários nem também era favorável às escolas como agentes da manutenção da ordem, mas tinha em mente que os alunos deveriam conhecer o mundo e serem encorajados a melhorá-lo, transformá-lo. A modernidade não pode ser levada à custa da educação das crianças, na verdade, para estas existe a possibilidade de inovar, na medida em que representam uma nova geração a se desenvolver e se consolidar no mundo velho e, quem sabe, adquirir a capacidade de transformá-lo um dia quando, é claro, chegar à sua maturidade.

Porém, a ideia que se estabeleceu com a nova pedagogia foi diferente, uma vez que o professor não poderia mais ser considerado o guardião da tradição, pois, renegaria seu posto de autoridade por ela e, conseqüentemente, não seria mais responsável pelo mundo. Segundo a autora, a escola não deve ser um espaço dedicado à política, senão, um espaço onde o *novo início*, representado pelos estudantes, entram em choque com o velho, a tradição, por sua vez representada pelos professores. Combinado a isso, o processo de educar deve se voltar também para mostrar aos estudantes sobre sua responsabilidade com o mundo e com a tradição (ARENDR, 1997 p.243), uma vez que, é preciso que haja esse embate do *novo* com o *velho* de forma natural para que se reconheça a autoridade do professor em ser o guardião e o responsável pela tradição.

Nesses termos, quando não há autoridade do professor sobre os estudantes e sim o inverso, então, em vez de se usar o ensino para realizar uma revolução, aconteceria o contrário, uma vez que, a proposta de uma nova pedagogia, doravante reconhecida como revolução pedagógica, acarreta, na verdade, estudantes revoltados e salas de aula tirânicas e sem controle nenhum sobre o que pensam, o que fazem ou o que querem. Com relação a esse tipo de autoridade invertida, Arendt declara:

O primeiro é o de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que se governem. Os adultos estão aí apenas para auxiliar esse governo... Quanto à criança no grupo, a situação, naturalmente, é bem pior que antes. A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado... Assim, ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. (ARENDR, 1997 p. 230).

De acordo com o exposto pela autora, na educação a autoridade se reveste de um conceito fundamental. Porém, quando ela não é exercida pelo professor, o estudante à toma para si, gerando assim uma consequência drástica, pois, já que ele ainda não está preparado para exercer a vida política, então, se tornará um aprendiz de tirano, pois buscará sempre sobrepor às suas vontades em detrimento das vontades alheias. Desse modo, muitos discentes considerados imaturos - uma vez que pouco conhecem sobre o mundo - exercem poderes coletivos a partir da sua vontade individual, se tornando crianças perniciosas, porque conseguem concentrar poder num único membro do grupo coletivo e até exercer poder sobre o professor, quando conseguem colocar toda a turma contra ele. O que é pior, uma proposta educacional com essa filosofia poderá gerar “cidadãos infantilizados”, quer dizer, adultos que não tiveram condições de amadurecer mentalmente, pois foram educados conforme a governança de suas vontades tirânicas e presos na ilusão de que ainda vivem num mundo onde permanece seus poderes individuais sobre os coletivos, como se tudo se resumisse à sua sala de aula.

Com base nesse pensamento, a crise na autoridade, por um lado, insere uma espécie de responsabilidade essencial para o indivíduo que co-pertence a determinado espaço comum e, por outro lado, exige que este mesmo indivíduo se

responsabilize pelo mundo. No caso do professor, com sua autoridade se responsabiliza pelo ensino e, por sua vez, cuida do mundo quando preserva a tradição. Mas, a consequência da crise na autoridade desequilibra tanto a responsabilidade quanto o cuidado que tem pelo mundo e pela tradição.

O professor é um guardador da tradição, no sentido de ser responsável por transmitir os ensinamentos dela, especialmente, as experiências trágicas registradas através da cultura em geral, como as mudanças ocorridas na arte, na música, na literatura, nas ciências, tecnologia, etc. O professor é aquele responsável por preservar a tradição, não se restringindo apenas a transmitir os conteúdos aos estudantes, senão também, em meio aos perigos que a crise na educação pode trazer para os discentes, ele pode despertar um diálogo entre *o velho* e *o novo*, ou seja, entre a tradição que guarda e os jovens que leciona, trazendo assim uma nova maneira de encarar à crise, por meio de uma renovação conduzida pela reflexão nos participantes do diálogo.

Outra crítica que permeia as ideias da filósofa em relação à educação é sobre a divisão do ensino por habilidades. Segundo sua percepção, o pragmatismo seria aplicado na educação de modo que substituiria a ideia de aprender pelo fazer, somado à prática pedagógica do aprender fazendo, algo que era comum às pedagogias que profetizaram a construção do conhecimento. Surgiu então, nos Estados Unidos, o chamado pragmatismo educacional que não tinha como objetivo ensinar conhecimentos, senão impor uma habilidade, e o resultado disso foi transformar a escola em modelos vocacionais de ensino, uma vez que colocam como pressuposto o pragmatismo como método educacional, culminando no ensino por habilidades. (ARENDDT, 1997, p. 232). Assim, em suas palavras, ela afirma:

O segundo pressuposto básico que veio à tona tem a ver com o ensino (...) a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino e não no domínio de qualquer assunto particular... Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontecer encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são, efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que seja, dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz. Dessa forma o professor não-autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de

compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir. (ARENDT, 1997 p. 231).

Conforme afirma na citação acima, a crise na educação fez surgir “a ciência do ensino em geral” que exige do professor não mais o domínio de uma disciplina ou componente curricular, senão que apenas saber sobre o ensino. Tal atribuição o exige da sua responsabilidade primordial de conservar a tradição. O resultado disso é que o professor deixa de ser aquela pessoa que intermedia o *velho*, que é a tradição, em confronto com o *novo*, que são os estudantes. Nesse ponto, a essência do passado que permanece na memória da tradição como herança de um legado da humanidade perde o seu valor e, pior ainda, a possibilidade que o homem teria de lançar mão de novos parâmetros também se enfraquece. Assim, se a herança do passado não continua sendo conservada por um conjunto de pessoas, não há como a tradição ser reorganizada pelas novas gerações. E assim, continua Arendt:

Com a perda na tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto determinado do passado (...). Mas não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza aconteceu há muitos séculos atrás –, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. (ARENDT, 1997, p. 130).

Ora, esse trecho revela diversas denúncias com relação à crise da tradição, quando afirma que a perda da memória, ou melhor dizendo, o esquecimento passa a ser a maior ameaça não só para o homem moderno, mas também para o homem de hoje, pois a convicção da lembrança deixada no passado, de um legado conservado por séculos pela tradição não resistiu nos novos tempos. Cabe ao professor, em tempos de crise, trazer à tona esta memória da tradição durante sua aula e, mais ainda, buscar atingir certa profundidade dessa memória por meio da compreensão. Se isso não acontecer, o próprio ensino se permitirá ser manipulado pela massa mal intencionada.

Finalmente, a terceira e última crítica elaborada por Arendt refere-se à crise política que permeia a educação, quando adverte que tanto a autoridade quanto a tradição estão relacionadas com uma contradição falsamente revelada como proposta democrática, porém, em sua essência, não passa de uma ferramenta ideológica para manipular mais e mais pessoas.

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são, por nascimento, novos. No que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial (...). Por esse motivo na Europa, a crença de que se deve começar das crianças, se se quer produzir novas condições permaneceu sendo principalmente o monopólio dos movimentos revolucionários de feito tirânico que, ao chegarem ao poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrina. (ARENDR, 1997, p. 225).

Na presente citação Arendt defende que é preciso reconhecer que o problema da crise na educação está intimamente relacionado com a política. Além do mais, reconhecer também que a educação tem o poder de modificar as relações políticas. Arendt revela que o modelo educacional incorporado nos EUA era bruscamente voltada para as massas, e a consequência disso é um ensino direcionado para objetivos práticos com a finalidade de adquirir habilidades e dividindo os estudantes nas áreas de conhecimento a que têm aptidão, ou seja, uns que dominam biologia, outros que gostam de leitura, e assim por diante. Dessa maneira, os estudantes serão educados para serem especialistas de setores diversos, condizentes com as suas aptidões e terminarão os estudos básicos sem dar a devida importância para o sentido geral que permeia as outras áreas de conhecimento da educação.

Nesse sentido, o professor que se envolve nesse tipo de educação, baseada no ensino de massas, onde o que importa são os resultados aferidos por números e quantidades, como parte de um modelo engessado e imóvel, onde quem ensina apenas o faz sem questionar seus métodos, além daqueles que aceitaram e engoliram o modelo pedagógico sem ao menos pensar ou refletir sobre ele, agiram também de forma irrefletida e preconceituosa. Para Arendt, tudo isso é fruto da irreflexão, e quando ressoa de maneira repetitiva como verdades triviais, não poderão dar conta do dia a dia do professor nem de seu ensino.

É óbvio que isso é um assunto do pensamento; e a ausência de pensamento – a despreocupação negligente, a confusão desesperada ou a repetição complacente de “verdades” que se tornaram triviais e vazias – parece-me ser uma das mais notáveis características do nosso tempo. O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo. (ARENDR, 2018 p. 6).

Como se vê, repetir verdades é o maior mal causado dentro de um sistema educacional. O que mais se percebe nesse modelo de sistema educativo são professores se tornando reprodutores desse mesmo sistema. Ele é mais um modelo de profissional caracterizado como de “excelência”, isto é, aquele que repete e segue à risca o que seus superiores pedem, sem ao menos questionar ou mesmo refletir sobre o que se passa consigo e com aquele ambiente de ensino, sem nem mesmo se perguntar sobre a sua função como educador.

É preciso dizer que o papel do professor não deve ser aquele onde se deixa levar pela busca desenfreada por uma resposta da crise que permeia a educação, pois tal atitude o levará a uma resposta preconceituosa, onde o colocará justamente como um doutrinador da mesma crise, disseminando assim, não a reflexão e compreensão do que se passa, mas seu contrário, a deflagração de uma resposta preconceituosa que apenas seguirá as regras impostas novamente pelo mesmo sistema repetitivo e mecânico.

A crise contemporânea da educação de acordo com a análise de Hanna Arendt, portanto, se conecta profundamente com a ideia de uma crise de estabilidade das instituições políticas e sociais da contemporaneidade. É fundamental compreender que para Arendt a instituição escolar é a “instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDR, 1997, p. 238). Assim, portanto, a crise contemporânea está necessariamente associada a uma suposta incapacidade da escola e da própria educação, de forma mais ampla, em conseguir desempenhar o seu objetivo essencialmente mediador entre tais espaços. Assim, compreende-se que a relação se dá, baseada entre incapacidade do homem contemporâneo no que se refere ao cuidado e conservação do mundo em que vive.

Contudo, nesse texto bastante rico, pode-se perceber uma situação que ainda hoje está longe de ser resolvida, pois como ela afirma bem no início do ensaio *Crise na Educação* (1957): “pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país” (ARENDR, 1997, p. 222).

2.2 O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Antes de expor os desafios para o Ensino de Filosofia numa escola em tempo integral, será necessário falar da implantação do modelo pedagógico dessas instituições, seja por meio do seu surgimento legal, seja em relação aos principais conceitos e atividades realizadas, como também algumas críticas a esse sistema. Após isto, serão expostas as contribuições do pensamento de Arendt para o Ensino de Filosofia diante desse novo modelo pedagógico, no que se refere ao lugar que o professor de Filosofia ocupa em meio aos espaços público e privado e, no interior desse contexto, à ideia da autora do professor como sendo guardião do passado e mediador da tradição; nesse sentido, entende-se que o mesmo ocorreria com a figura do professor de Filosofia que seria o guardião do passado e mediador da tradição filosófica, como também, aquele executa uma *ação em conjunto* com seus discentes em sala de aula. Também será falado sobre a ideia de protagonismo nas aulas de Filosofia em confronto com a noção de protagonismo da escola em tempo integral.

2.2.1 Escolas em Tempo Integral no Estado da Paraíba

A ideia de educação em tempo integral³³ nasceu com a proposta de um projeto escolar com base em experiências bem sucedidas em escolas públicas da cidade de Recife/PE, na década de 2000. A iniciativa privada se reuniu com representantes de empresas como ABN AMRO Bank, ODEBRECHT e PHILIPS, e através delas as escolas públicas receberam incentivos para a reforma, ampliação e até revitalização de algumas escolas de tradição centenária, como o Ginásio Pernambucano. O resultado dessa reunião com representantes de empresas privadas gerou também a criação de uma entidade sem fins econômicos conhecida até então como Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE.

É importante frisar uma questão pouco conhecida com relação as associações consideradas “sem fins econômicos”, pois conforme declara abaixo o especialista em Direito Civil brasileiro, Rodrigo Xavier Leonardo:

33 Há que se diferenciar educação em tempo integral de educação integral, pois, esta última se refere a formação integral com base no desenvolvimento de sujeitos para além da dimensão intelectual, onde também haverá um aperfeiçoamento físico, social, emocional e cultural dos indivíduos, com um projeto feito a partir de um currículo integrado. Enquanto que a educação em tempo integral, também nomeada de escola de tempo integral, refere-se àquelas escolas e/ou secretarias de educação que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar.

Ressalte-se que a caracterização das associações não se dá por um objeto social que circunscreve as atividades que a entidade pode empreender. O que particulariza as associações é o seu escopo e não o seu objeto e, nessa medida, o rol de atividades potencialmente admitidas é mais extenso. **A ausência de finalidade lucrativa não se confunde com a ausência de finalidade econômica. A economicidade envolve a geração de riquezas para o desenvolvimento de escopos econômicos. Às associações não se interdita as atividades que persigam o lucro objetivo.** Veda-se o lucro subjetivo, ou seja, a distribuição dos resultados aos associados. Pode-se ir além. Nada impede que as associações exerçam, profissionalmente, atividade econômica organizada para a produção ou a circulação de produtos ou serviços. É possível sustentar, portanto, a existência de uma associação empresária nos termos do art. 966 do Código Civil. (LEONARDO, 2015, grifo nosso).

Entende-se, portanto, que sendo o ICE uma entidade sem fins econômicos, porém, conforme frisado na citação, com implícita lucratividade objetiva em seu escopo, é uma organização empresarial com intenções expansionistas de um modelo educacional a ser implantado de maneira sistemática e mercadológica. É fato notar a sua capacidade de expansão verificado no círculo de parcerias, algumas delas, também “com a ausência de finalidade econômica” em seu escopo. São ao todo 37 parceiros, distribuídos entre parcerias estratégicas, técnicas e até investidores; dentre essas parcerias, o que se destaca são os convênios criados com instituições públicas ligadas à educação, quais sejam, secretarias de educação de estados e municípios espalhados pelo Brasil. Além do mais, a instituição só não abrange 6 estados da federação; isso caracteriza uma rede de atuação entre os anos 2004 a 2018, de mais de 747.600 (setecentos e quarenta e sete mil e seiscentos) estudantes, 40.050 (quarenta mil e cinquenta) educadores e 1.335 (mil, trezentos e trinta e cinco) escolas públicas³⁴.

Coincidência ou não, em âmbito nacional e público, durante a mesma década de 2000, o debate sobre a implantação do modelo de escola em tempo integral foi intensificado pelo MEC desencadeando questões sobre oportunidades, concepção, atualidade e possibilidades da Educação Integral³⁵ (MEC, 2009). Na verdade, a proposta já existia em debates políticos daquela época, embora, tais debates eram constituídos por interesses elitistas, inclusive, interesses de grandes empresas

34 Tantos os dados das parcerias, quanto os dados da atuação, podem ser encontrados na Home Page do ICE: <http://icebrasil.org.br/>

35 Este foi o termo utilizado no texto legal.

privadas, no que desaguou na redação da atual Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com metas para estados e municípios da federação, de 2014 até 2024, tendo o seguinte texto na sua meta nº 06: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Não é difícil perceber, de forma nítida e concreta, a característica do modelo empresarial de escola à qual está sendo vivenciada no Brasil. Para compreender melhor ainda essa questão, será preciso aterrizar em um desses locais de atuação do ICE para se perceber como esse modelo empresarial ocorre no sentido conceitual da pedagogia implantada nas escolas públicas.

No Estado da Paraíba, por exemplo, o modelo denominado “Escola da Escolha” – nome designado pelo ICE e “vendido” para seus parceiros conveniados, estados e municípios – começou a ser implantado a partir do ano de 2016 com o nome “Escola Cidadã Integral”. A princípio, a implantação começou com 8 unidades escolares sendo expandida para 33 em 2017, 102 em 2018, 153 em 2019 e no ano corrente conta com 229 unidades de ensino em tempo integral. O projeto que era uma medida provisória apenas veio a se tornar lei estadual em 2018 com a lei nº 11.100 de 06 de abril de 2018; este fato teve como consequência a mudança da nomenclatura dessas unidades de ensino, a saber: Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS.

A característica principal e que chama mais atenção do referido modelo pedagógico implantado nesse estado é o fato dos estudantes permanecerem na instituição nos turnos manhã e tarde, das 07:30 até às 17:00 horas, com três intervalos, sendo um pela manhã e outro a tarde, referente aos lanches, somado ao intervalo do almoço, que vai das 12:00 até às 13:20 horas. Os professores seguem a mesma dinâmica, pois, ao decidirem participar do modelo de ensino, assinam um termo de compromisso onde concordam em se dedicar exclusivamente a este regime de trabalho, ficando sob o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI, normatizado pela referida lei estadual, que perfaz um total de 40 horas de trabalho.

Esse tempo na escola é preenchido por 9 (nove) horas/aulas diárias, com 50 (cinquenta) minutos cada, de segunda-feira a sexta-feira, perfazendo um total de 45 (quarenta e cinco) horas/aulas semanais. Esses horários são feitos de forma aleatória mesclando a carga horária da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mais a parte

diversificada e outros componentes variáveis que dependerão do modelo de escola integral - por exemplo, se for uma ECIT, então, terão a Base Técnica com várias disciplinas voltadas para os cursos profissionalizantes.

Com relação ao projeto pedagógico dessas instituições públicas, além dos componentes que constituem a BNCC³⁶, existe também a oferta das disciplinas diversificadas que promovem a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e as competências do século XXI. Componentes como, Estudo Orientado, Eletiva, Avaliação Semanal, Projeto de Vida, Preparatório Pós Médio, dentre outras atividades, são partes desse currículo da parte diversificada e que, segundo o ICE, criador desses componentes, são imprescindíveis e insubstituíveis se comparados com as disciplinas da BNCC. Essa grade curricular se refere ao Ensino Médio, pois as disciplinas do Ensino Fundamental são um pouco diferenciadas.

Segundo preceitua o ICE (2016b, p. 13-14), a formação acadêmica de excelência é aquela “que se processa por meio de práticas eficazes de ensino e de processos verificáveis de aprendizagem e que asseguram o pleno domínio, por parte do estudante, do conhecimento a ser desenvolvido durante a Educação Básica”; a formação para a vida é aquela “que busca ampliar as referências do estudante com relação aos valores e princípios que ele constitui ao longo de sua vida nos diversos meios com os quais interage: famílias, amigos, igrejas, templos, clubes, centros de convivência, etc.”; e, as competências do século XXI é a “formação integral se dá não apenas pela presença de um currículo pleno de habilidades cognitivas, mas também pela presença de um conjunto de outras habilidades essenciais nos domínios da emoção e da natureza social”. Estes são conceitos essenciais que norteiam o projeto escolar e que se concentram na ideia de que o jovem precisa ter um projeto de vida.

Na verdade, *projeto de vida* é outro conceito preconizado pelo modelo e, mais que tudo, é a chave para se compreender todo esse modelo de educação, porque toda a estrutura sistêmica da escola permeia à centralidade do estudante e seu projeto de vida. Tanto é fato que, ainda segundo preconiza o ICE (2016b, p. 8), o projeto de vida é a “essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo

36 O currículo da BNCC relativo ao Ensino Médio segue a mesma grade curricular das escolas regulares, contendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física, Arte, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Física, Química e Biologia. Apenas há uma diferença com a inserção obrigatória da disciplina de Língua Espanhola e, é claro, com diminuição da carga horária de algumas disciplinas, principalmente, se for o caso de ECIT, onde as disciplinas técnicas fazem com que haja essa diminuição. Em relação a disciplina de Filosofia, a carga horária é a mesma da escola regular, ou seja, 1 (uma) hora/aula por semana.

desenvolvido”, e isso se concretiza na forma de um componente curricular - por sinal com o mesmo nome - onde todos os outros componentes, de todas as áreas, são obrigadas a dialogar.

A intenção de toda a escola ser focalizada no projeto de vida dos estudantes é para que eles sejam inculcados a exercerem o chamado protagonismo juvenil que, por sua vez, é um dos principais objetivos das escolas em tempo integral. Um dos idealizadores do modelo “escola da escolha”, o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, preconiza que:

O Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. (COSTA, 2011, p. 7).

Portanto, segundo o autor, protagonistas são os estudantes que se mostram capazes de se autoafirmarem como sujeitos da educação e tomam para si a responsabilidade de atuarem como personagem principal de determinada ação com vistas a uma solução real dos problemas encontrados. Assim, a proatividade é um constructo do jovem no ambiente escolar ou mesmo fora dela. Desse modo, como consequência da prática do protagonismo na escola espera-se que os jovens sejam autônomos, ao mesmo tempo em que busquem ser solidários e competentes. Entende-se por jovens autônomos aqueles que são capazes de avaliar e decidir baseado nas suas crenças, conhecimentos, valores e interesses; jovens solidários são a fonte de solução, de iniciativa, de ação e de compromisso associado a responsabilidades; e jovens competentes são os capazes de projetar uma visão de si próprio no futuro, amadurecendo gradativamente um processo decisório sobre aquilo que deseja para a sua vida.

Conforme afirmado anteriormente, esse modelo empresarial de escola está voltado prioritariamente para orientar os jovens no caminho para o sucesso, como se este caminho correspondesse ao resultado das realizações como o fundamento para o sucesso pessoal, ou seja, os estudantes são orientados com base numa espécie de psicologia motivacional tendo por base seu sonho, uma realização pessoal que ele precisa definir logo no início dos estudos para que não perca a sua autoestima e fique desmotivado. Ora, todas as disciplinas da parte diversificada do modelo pedagógico da escola integral trabalham com esse pensamento, principalmente, as disciplinas

Projeto de Vida e Preparatório Pós Médio, uma vez que, trata-se exatamente desse direcionamento obrigatório que os professores necessitam repassar para os discentes em busca de uma posição a ser tomada por estes últimos em relação à carreira que ensejam seguir. Em poucas palavras, seria aquela velha pergunta que se faz a uma criança: “o que você quer ser quando crescer?”.

Notadamente, o que se percebe também nessas instituições públicas é um ensino totalmente voltado para a sociedade do conhecimento, isto é,

Um novo paradigma de sociedade, que valoriza a informação e a comunicação como bens geradores de riqueza, que contribuem para o bem estar e para a qualidade de vida. **O acesso ao conhecimento se torna assim uma questão prioritária para a própria sobrevivência.** (ICE, 2016a, p. 15, grifo nosso).

Nessa medida, é oportuno lembrar que mais de 13,5 milhões de pessoas no Brasil vivem em situação de extrema pobreza, na Paraíba mais de 11% da população vive nessa triste situação, representando um total de mais de 500 mil paraibanos, conforme dados do IBGE³⁷ divulgados em novembro de 2019. Isto significa que a realidade das escolas não deveria apenas priorizar o conhecimento como base para a própria sobrevivência, senão, encontrar meios para aumentar o acesso de pessoas em condições precárias de sobrevivência para participarem desse ambiente escolar, e só depois, quando elas possuísem ao menos a oportunidade de sobreviver de forma digna, porque estariam participando e buscando uma melhor qualidade de vida, seu acesso ao conhecimento estaria sendo concretizado.

Nesses termos, o que se entende aqui por sociedade do conhecimento é na verdade um conceito revestido de um véu que encobre uma educação totalmente voltada para uma elite privilegiada da sociedade atual. Um exemplo bem claro e prático disso é que exista uma seleção de “melhores” notas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, do 9º ano do Ensino Fundamental, para que o estudante possa cursar o Ensino Médio numa dessas escolas em tempo integral; além do mais, 20% das vagas são voltadas para os “melhores” estudantes de escolas particulares, enquanto que os 80% restantes são para os “melhores” estudantes de escolas públicas. É a prova mais simples e nítida que se possa afirmar de um modelo

37 Cf. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Extrema pobreza atinge 13,5 milhões de pessoas e chega ao maior nível em 7 anos. 06 de nov. de 2019.

empresarial de escola direcionado para a manutenção de uma elite dominante.

Pode-se até contrariar este pensamento ao se falar das ECIS, que são escolas cidadãs integrais voltadas para ressocialização de adolescentes e jovens em conflito com a lei, denominadas unidades socioeducativas, porém, aqui se fala de um “remédio” que o governo cria para menores que em sua maioria estão incluídos nos índices de extrema pobreza apontados acima. Portanto, no estado da Paraíba não há critérios de inclusão para pessoas em situações de riscos à manutenção da vida como forma de proteção à pobreza. O que há é a manutenção do *status quo* de uma minoria privilegiada de pessoas em boas, médias e até ótimas condições de vida.

Dentre os preceitos principais do modelo pedagógico das escolas em tempo integral até aqui expostos, destaca-se o direcionado para os jovens em elaborarem seus projetos de vida. Os manuais produzidos pelo ICE sobre Projeto de Vida são bastante categóricos no sentido de forçar não apenas estudantes, mas também os professores que ficam encarregados de ministrar esta disciplina³⁸ a seguir à risca todas as atividades ali exigidas. Em sua grande maioria, são lições que se interligam com a administração do tempo, do espaço, das atividades, etc. Em suma, é um material explicitamente voltado para o modelo empresarial de escola, tanto é verdade, que os temas das aulas sempre se referem a execução de metas, objetivos, ações, resultados, melhoria de desempenho, indicadores de processo e de resultados, soluções de problemas, etc. Sempre com a exigência de que o estudante deve manter o controle de seu tempo e de todas as atividades que executa não apenas na escola, mas também na vida em geral.

Por esse aspecto, o que se percebe nesse modelo de escola é algo parecido ao que Arendt (1997, p. 246) critica do modelo de pedagogia implantados nos Estados Unidos nas décadas de 50 e 60, e que em parte vigoram até hoje, ou seja, “uma concepção do trabalho educativo como aprendizado para a vida”, onde o papel da escola não é mais ensinar como o mundo é, mas instruir os estudantes na arte de viver e, o que é pior, ensiná-los a manipular e até controlar os impulsos espontâneos da vida. Via de regra isso parece ser fácil, quando se tem um manual a se seguir, porém, aqui se trata da vida de crianças, adolescentes e jovens onde o impulso vital é bastante intenso nessa faixa etária e é comum se perceber a aversão deles em ter

38 Qualquer professor da escola pode ministrar a disciplina de Projeto de Vida, apenas se exige a capacidade de inspirar o jovem e colocar o foco da escola no estudante independente de suas circunstâncias.

que executar essas tarefas obrigatoriamente.

Mas não é só isso, com base na crítica que Arendt afirma sobre o ensino voltado para habilidades, esquecendo a centralidade da escola, o projeto de vida intenta priorizar a formação para a vida fundamentada nos sonhos de cada discente, lembrando sempre que isso não seria possível se não houvesse um incentivo para potencializar as habilidades que cada qual já possui de forma latente. Sendo assim, o olhar global que eles deveriam ter com relação a todo o contexto das outras disciplinas se perde logo no início dos cursos. O resultado é a exigência de um professor que conheça “a ciência do ensino em geral” (ARENDR, 1997 p. 231), e não apenas tenha autoridade sobre o conhecimento da disciplina que ministra.

Outro fator que também preocupa no referido modelo de escola, é a liberdade excessiva que se demonstra quando muitos discentes incorporam a ideia de protagonismo, sem ao menos tomar consciência do que isso realmente significa. Quando isso ocorre, aquilo que Arendt acusa em sua crítica sobre a perda da autoridade dos professores então se concretiza mais ainda.

Assim, se tanto o educador ou educadora, a até mesmo os pais, sabe dosar a liberdade que o estudante possui, mas também mostrando e deixando bem claro para ele quem é autoridade na sala de aula, em casa, na escola - isso sem falar no momento atual em as pessoas estão invertendo determinados valores e perdendo outros –, nesse sentido é aconselhável não perder o pouco de autoridade que ainda existe buscando o diálogo mais firme e sincero em situações de conflito. Fazendo assim, a relação de autoridade nas escolas não ficará entregue aos estudantes, especialmente, àqueles que confundem a ideia de ser protagonista.

Enfim, diante de todos esses aspectos que perfazem o modelo de escola em tempo integral, numa conjuntura de educação a nível nacional e local, diante das críticas aqui colocadas – embora ainda houvesse muito a ser criticado - é preciso lembrar a função do educador frente à todas essas mudanças, melhor dizendo, a sua postura, sua atitude diante de uma escola que a cada dia é direcionada não para a disciplina, senão, para o controle das pessoas – incluindo estudantes, educadores e funcionários; diante de tudo isso, é preciso que os professores reflitam e compreendam o que estão fazendo na escola e qual a natureza da atividade pedagógica que realizam na intenção de colocar em prática as críticas que possuem para o modelo que vivencia diariamente. O que se propõe aqui é colocar as questões sobre a natureza da atitude filosófica em sala de aula, em se tratando do professor de

Filosofia numa escola em tempo integral, e é sobre isso que será falado adiante. Mas, poderá ser um estímulo para que outros professores e professoras de outras disciplinas também façam o mesmo.

Nesses termos, o Ensino de Filosofia nas escolas em tempo integral no Estado da Paraíba possui o espaço referente a uma aula semanal de cinquenta minutos em cada turma do Ensino Médio/Técnico, no caso das ECIT, ECI e ECIS. O professor de Filosofia precisa adequar os conteúdos da disciplina aos pressupostos da disciplina de Projeto de Vida e, mais ainda, precisa dialogar com as habilidades das disciplinas técnicas. Afora isso, o docente tem liberdade para ministrar sua aula de forma autônoma.

2.2.2 O Professor de Filosofia entre o Espaço Público e o Privado

Conforme investigado no texto *A Crise na Educação* (1957), se a escola é o elemento de transição entre o domínio privado da esfera familiar e o domínio público da esfera política, ou seja, respectivamente, o espaço do lar que engloba a vida particular e o espaço da aparência que engloba a vida comum; então, a função que o professor exercerá na escola será a atribuição de mostrar como o mundo é e como ele funciona.

Nesse sentido, a autoridade do professor de Filosofia é redobrada, pois, considerando a ação política, na visão de Arendt, como uma ação exercida no espaço *entre* as pessoas, se a ação se expressa a partir de atos e falas, além do pré-requisito da atividade do pensamento, então, a ação do professor de Filosofia é uma ação política em sua essência – considerando o espaço pré-político da escola – porque o professor/filósofo precisa do *logos*, do discurso para dialogar com os seus estudantes. É como se o produto do professor de Filosofia fosse a palavra, o verbo, enquanto que o seu pensamento fosse a matéria prima; se bem que até o próprio exercício do pensar também se revela internamente pelo movimento do *logos*, talvez por isso, Arendt afirma que o pensar também é uma atividade. Desse modo, se o ato filosófico engloba a ação política – em seu sentido puro – então, o próprio filosofar é um ato político por natureza e, portanto, um dos principais na esfera pré-política da educação, a instituição escolar.

Nesses termos, se “nenhuma outra realização humana precisa tanto do discurso quanto a ação” (ARENDR, 2018, p. 221), da mesma forma, nenhum professor

necessita tanto do discurso quanto o professor de Filosofia, uma vez que, sua ação docente está carregada de *logos*, de palavra, de discurso. No que tange a isso, o discurso do professor de Filosofia deve *conduzir* os seus alunos, no sentido de ter o poder de “começar”, ou seja, de dar início ao processo do conhecimento em sala de aula. Esta ação que se realiza em sala de aula pelo professor/filósofo junto com seus estudantes, indica uma iniciativa do docente para “imprimir movimento” à aula de Filosofia buscando estabelecer a concreta participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Mas, esse movimento da aula deve se manifestar em conjunto com os discentes, na medida em que a “qualidade reveladora do discurso e da ação passa a um primeiro plano quando as pessoas estão *com* as outras, nem “pró” nem “contra” elas – isto é, no puro estar junto dos homens” (ARENDR, 2018, 223); por isso, a ação do professor de Filosofia só se revela na presença *com* seus estudantes.

Assim, o papel do professor de Filosofia na escola em tempo integral pode e deve viabilizar a perspectiva da disciplina de Filosofia resgatando e preservando o passado, bem como a importância da tradição filosófica, mas também, refletir junto com os estudantes num diálogo que permeia a tradição propiciando na sala de aula um ambiente que possa servir de mediação entre o espaço privado e o público. Fazendo isso, o professor/filósofo imprime um movimento através do exercício que todos os filósofos sempre fizeram, isto é, *começar* e recomeçar para depois avançar.

Ora, se a autora declara que “com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (ARENDR, 1997 p.130), então, a grande missão do professor de Filosofia está em recuperar, e conservar os parâmetros deixados de lado, ou seja, cuidar da manutenção da tradição do pensamento filosófico que vem se rompendo mais ainda. De igual forma, o professor deve buscar refletir junto com seus estudantes sobre os problemas que afetam a realidade do ambiente escolar, aproveitando para dialogar com o que a tradição filosófica tem a dizer sobre determinadas questões similares, propiciando assim, na sala de aula, um ambiente de intermediação entre o espaço privado – por sinal, isso pode se refletir nas opiniões particulares de cada um; com o espaço público – refletindo-se na pluralidade da ação e do discurso entre todos.

Os problemas apresentados pela escola precisam ser problematizados na aula de Filosofia – e o professor não deve ficar indiferente a eles. Porque ele tem a responsabilidade de buscar despertar o pensamento crítico dos estudantes e isso

pode ser iniciado ao levantar os fatos e discussões na perspectiva filosófica. Por esse motivo, tradição e autoridade estão ligadas, conforme pensa Arendt.

Por exemplo, se as escolas em tempo integral colocam o aluno no centro do modelo pedagógico e preconizam a ideia de que o mais importante é incentivar o chamado protagonismo juvenil para que os discentes sejam capazes de construir seus projetos de vida; se, no entanto, o professor de Filosofia não percebe nessas instituições o incentivo do pensamento crítico nos estudantes - talvez pelo motivo do “sistema” não querer discutir as imperfeições percebidas nesse novo modelo de escola – então, nesse caso, se o docente busca mostrar a realidade do que está acontecendo aos discentes e os chama para *pensar juntos* nessa problemática, então, esta será uma ótima oportunidade para exercitar o pensar filosófico na sala de aula *junto com* os estudantes, de forma clara e objetiva para contribuir de forma a beneficiar a formação do pensamento crítico.

Aproveitando esse exemplo, é preciso esclarecer bem essa questão do pensamento crítico, tendo em vista que não é toda e qualquer crítica que pode ser considerada filosófica. Qualquer pessoa pode ter criticidade, um cientista em relação aos fenômenos, um artista em relação às formas de arte e até mesmo um religioso em relação aos textos sagrados. Mas, o que diferencia a criticidade filosófica das outras? O pensamento filosófico critica a realidade banal, o *status quo*, critica o que é *dado* não apenas para questionar e julgar, mas também em virtude da sua inquietude pela mudança, seja uma mudança a nível político-social quando critica a corrupção política ou mesmo uma mudança a nível pessoal quando o indivíduo poderá se autocriticar para se tornar alguém melhor; por isso, a crítica filosófica não é ingênua ao ponto de criticar sem querer mudanças, uma vez que a Filosofia não é neutra, o pensamento filosófico sempre toma um posicionamento, até mesmo se todos forem contra essa posição tomada. Por isso, a importância do professor de Filosofia na busca por explorar em suas aulas esse pensamento crítico, na necessidade de se instaurar um ambiente recheado de inquietudes com vistas a uma mudança concreta.

Esta mudança, a princípio, também indica uma mudança de atitude e, por sinal, reflete uma ação capaz de despertar o espírito crítico em todo espaço [pré-político] da sala de aula, não esquecendo o que Arendt afirma a seguir:

Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde

ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como **um ser distinto e único entre iguais**. (ARENDDT, 2018, p. 221, grifo nosso).

Assim, cada discente é singular e distinto “um ser distinto e único entre iguais”, ou seja, cada estudante guarda dentro de si uma habilidade única e distinta que muitas vezes é coibida pela família e até mesmo pela própria escola, e assim continuará quando se tornar adulto, caso não mude. Nessa situação o professor de Filosofia tem que buscar imprimir o movimento do filosofar em sala de aula, colocar em ação uma prática que faça com que os estudantes manifestem suas habilidades, aprender *com* eles não com interesse em resultados, em notas, números, mas fazer Filosofia na busca por propiciar um diálogo, pensando, interagindo, compartilhando conhecimento, buscando refletir e compreender o que está por trás dos fenômenos e problemas escolares.

Em paralelo ao pensamento de Arendt, o professor/filósofo pode fazer da aula de Filosofia uma espécie de *pólis*³⁹, um espaço da aparência, onde todos os participantes [alunos] exprimem a ação e o discurso, falam o que pensam e reavivam suas experiências diretas uns com os outros, revalorizam a convivência. Assim, nesse espaço da aparência que é a sala de aula, o “compartilhamento de palavras e atos” (ARENDDT, 2018, p. 245), tende a se tornar mais fluido e revigorante, uma vez que a atitude questionadora dos estudantes vai se tornando mais instigante e ao mesmo tempo fraterna.

O Ensino de Filosofia se depara com o desafio comum nas escolas em tempo integral, o desafio de lidar com uma juventude imediatista que enseja por um lugar confortável na sociedade, seja por meio de uma profissão digna no mercado de trabalho, seja por uma vaga na universidade no curso que sonhou. Esse é um dos desafios em que o professor de Filosofia tem que chamar para si a responsabilidade de se fazer presente, no sentido de engajar-se na difícil tarefa de emancipação dos seus estudantes.

39 “A rigor, a pólis não é a cidade-Estado em sua localização física; é a organização das pessoas tal como ela resulta do agir e falar em conjunto, e o seu verdadeiro espaço situa-se entre as pessoas que vivem juntas com tal propósito, não importa onde estejam. “Onde quer que vás, serás uma pólis”: essas palavras não só vieram a ser o lema da colonização grega, mas exprimiam a convicção de que a ação e o discurso criam um espaço entre participantes capaz de situar-se adequadamente em quase qualquer tempo e lugar. Trata-se do espaço da aparência, no mais amplo sentido da palavra, ou seja, o espaço no qual eu apareço aos outros e os outros a mim; onde os homens existem não meramente como as outras coisas vivas ou inanimadas, mas fazem explicitamente seu aparecimento”. Cf. ARENDDT, 2018, p. 246.

Nesse ponto, vale a pena ilustrar aqui um pensamento de Walter Benjamin que reflete sobre essa questão. Em meio à crítica que faz ao estudante de Filosofia de sua época, Benjamin afirma o seguinte:

Por um lado, ele deve ser ao mesmo tempo criador, filósofo e professor, de acordo com sua essência e determinação natural. A partir daí resultam a forma da profissão e da vida. A comunidade de homens criativos eleva todo estudo à universalidade, sob a forma da Filosofia. (BENJAMIN, 1986, p. 155).

Embora essa afirmação seja em referência ao estudante de Filosofia universitária do início do século XX, pode-se direcionar aqui como um ensinamento básico para a investigação em pauta. Assim, considerando que o professor de Filosofia deve ser o primeiro a manifestar-se como protagonista em sua aula, ou seja, aquele que *inicia*, tem o poder de *começar* - no sentido de sua ação em sala de aula - criando nesse ambiente possibilidades de se filosofar junto com seus estudantes, buscando ser tanto professor quanto filósofo, dessa maneira, se concretizará a forma da sua profissão e a própria forma da Filosofia, no sentido vivencial. Tal ambiente, por assim dizer, se transformará numa comunidade de investigação criativa, onde permanecerão vivos os problemas filosóficos colocados pelos grandes pensadores, porém agora, com a atualização dos problemas encontrados na vida de cada estudante – também protagonista - deste filosofar em sala de aula.

Nesse ambiente propício ao filosofar, o desafio antes colocado, da profissão ou da vaga universitária, poderá ser investigado como um problema filosófico: se pelo senso comum temos a ideia de que o estudo se tornou mais uma profissão do que afeição, ou seja, estuda-se por obrigação e não por paixão, pois, quem sabe um dia se consegue uma profissão e, caso não se estude, o discente não terá um emprego e uma vida segura. Mas, tudo não passa de possibilidades. Do ponto de vista filosófico, o que importa não são as questões práticas de *como* arrumar um emprego ou de *como* se tornar um universitário, senão questões que buscam *qual o sentido do trabalho?* ou *por que importa ser estudante universitário?*

Assim que, qualquer estudante que aprende algo pode ensinar algo, pode ser autor. Em todo caso, ser estudante e ser professor guarda uma íntima relação. Os estudantes sentem diretamente os problemas da vida e os professores devem buscar o engajamento com o saber e assim esse diálogo entre o saber e a vida perfazem a essência da Filosofia e garantem um lugar de destaque da disciplina de Filosofia na

escola.

Para ficar mais clara essa discussão, devemos destacar dois momentos chaves do protagonismo na sala de aula de Filosofia. Um deles se refere ao protagonismo do professor e o outro diz respeito ao aluno. Para tanto, em relação à problematização que é imprescindível nas aulas desta disciplina, Cerletti afirma o seguinte:

Quem deve estabelecer quais são os problemas concretos de ensinar Filosofia são os que se enfrentam no dia a dia com a situação de ensinar, já que só eles estão em condições de ponderar com justeza todos os elementos intervenientes em cada situação pontual. (...) toda formação docente deverá ser, em sentido estrito, uma constante autoformação. E toda autoformação supõe, em última instância, uma *trans*-formação de si. (CERLETTI, 2009, p. 10).

Nesses termos, o processo de criação filosófica parte primordialmente da transformação do professor de Filosofia em "professor filósofo", ou seja, aquele docente capaz de problematizar seu próprio ensino, a partir de suas vivências e com seus alunos. O professor de Filosofia que não se autocrítica sobre a sua forma de lecionar não passa de um transmissor de conteúdos de História da Filosofia e, o que é pior, seus alunos não passarão por meros expectadores e repetidores sem criação. Assim, "para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isto é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano" (RANCIÈRE, 2002, p. 27).

Assim, o processo do filosofar deve partir do princípio de que o professor se autodenomina um filósofo, por mais humilde que seja sua posição, por mais simples que seja o modo como filosofa com seus estudantes, por mais peculiar que seja sua emancipação, importante apenas que seja consciente de estar emancipado. Assim sendo,

Essa maneira de colocar a questão pretende outorgar aos professores e professoras um **protagonismo central**, uma vez que os interpela, não como eventuais executores de receitas genéricas, mas como filósofos ou filósofas que recriam a própria didática em função das condições em que devem ensinar. (CERLETTI, 2009, p. 9-10, grifo nosso).

Por isso, as vivências com os estudantes serão as matérias-primas para se planejar o Ensino de Filosofia no âmbito da sala de aula do professor/filósofo, uma vez que, por intermédio da observação de sua realidade, da realidade da escola, da

sociedade ou até mesmo a partir das formas de pensar, agir e falar dos estudantes os professores podem determinar os rumos, as etapas, enfim, a didática para seu Ensino de Filosofia.

Em se tratando de didática, o que se percebe é uma maneira de lidar com o ensino em geral de forma rígida, isto é, como se existisse uma didática única que atingisse todas as peculiaridades do ensino das disciplinas como um todo. Nesse caso, nas escolas em tempo integral, onde talvez já exista um pouco de abertura para mudar essa visão rígida da didática; mas, não basta que se modifique o sistema educacional, já que ainda assim muitos professores estão acostumados aos modelos tradicionais da didática e talvez não queiram esta mudança. Nesse sentido, ainda de acordo com Cerletti, para o filósofo há que se ensinar filosofando e este filosofar é particular de cada professor, uma vez que:

Converter a questão “ensinar Filosofia” em um problema filosófico modifica também a sequência tradicional da didática da Filosofia (...) O “que” não será simplesmente um tema filosófico, mas (...) envolve uma tomada de posição perante a Filosofia e o filosofar. Essa colocação, por sua vez, outorga um **forte protagonismo** aos professores nas decisões sobre as estratégias a desenvolver para levar adiante o seu ensinar, já que tais estratégias resultarão da integração das posições filosóficas e pedagógicas pessoais, com a avaliação das condições e do contexto em que o ensino terá lugar. (CERLETTI, 2009, p. 63, grifo nosso).

Esse posicionamento filosófico e pedagógico parte, também, do protagonismo do docente, mesmo que tais posicionamentos venham a se modificar com o tempo ou de acordo com a realidade que o professor vivencia, ou também a mudança de ano letivo, ou por consequência das novas leituras, estudos e aperfeiçoamento do professor.

O mais importante aqui é perceber o movimento por parte do docente de querer essa mudança de atitude na intenção de se colocar como agente principal frente a uma missão que parte não apenas do sistema, quando coloca numa lei ou em um manual a importância de formar jovens autônomos, solidários e competentes. Ou seja, é tarefa do professor mudar para que possa exigir uma mudança dos seus estudantes.

A ideia é que por meio do movimento protagonista do professor/filósofo surja também o protagonismo filosófico dos estudantes de Filosofia. Ou seja, se durante a aula o docente, seja por meio de texto filosófico ou até por meio de outro texto que não seja filosófico, ou mesmo outros recursos não-filosóficos, então se pressupõe que

os iniciantes nesse exercício também o farão. Porém, há uma ressalva, no sentido de alertar para a possibilidade da aula se tornar um jogo de pergunta e respostas; ou seja, o protagonismo filosófico parte de uma centralidade, onde professor e estudantes refletem e compreendem juntos. Isso deve ser bem colocado no sentido de avisar sobre a necessidade de que não é qualquer discurso que é filosófico, senão aquele que seja um pensamento acima de tudo crítico, que seja justificado por argumentos e que seja coerente em suas diversas partes.

Assim, quando estudantes e professor, na aula de Filosofia, exercitam o pensar, quando agem em conjunto por meio do discurso e da fala, o resultado, ou melhor dizendo, todo esse processo liberta a individualidade do sujeito em relação a si e ao mundo e, com essa prática, leva conseqüentemente à compreensão de certos dogmas inquebrantáveis, certas discriminações a até preconceitos que se referem a si, ao outro e às suas relações. Sendo assim, quando o pensamento consegue estabelecer essa cadeia de compreensões, poderá com isso se conciliar com a tradição, porque se permitiu uma abertura para o mundo e para si mesmo.

Por isso, é importante que nas aulas de Filosofia sempre haja um espaço e um tempo adequados para que os estudantes tenham a oportunidade de falar o que realmente pensam. Nas escolas em tempo integral o professor/filósofo ministra apenas uma aula por semana em cada turma do Ensino Médio, ou Ensino Médio/Técnico, além de aulas extras que surgem pela necessidade de substituição por falta de professores. Neste caso, o espaço e o tempo adequado ao Ensino de Filosofia existem de forma mais concreta se comparado com as escolas da rede regular de ensino. Assim, o exercício do pensamento incentivado nestas aulas acarreta um lugar de privilégio do saber filosófico nas escolas em tempo integral. Desse modo, partindo-se da premissa de que o exercício do pensar estabelecido clara e objetivamente pelo professor contribui de forma positiva para a formação de estudantes críticos e criativos seria o ideal, conforme a citação abaixo:

Uma educação que não reconheça a importância do pensar como fundamento de todo processo educativo é superficial e estéril. Por ser a filosofia a disciplina que por excelência se ocupa do pensar, seu aporte à educação é vital e múltiplo. Num sentido, ela auxilia a pensar em e através das outras disciplinas, refletindo sobre seus pressupostos e implicações e proporcionando-lhes as ferramentas de pensamento de que elas precisam. (KOHAN, 2008, p. 44).

Por esse preceito, os diálogos filosóficos servirão para que os jovens se envolvam e se tornem cidadãos democráticos através do pensar filosófico. Assim, a democracia passa a ser também uma investigação que necessita, prioritariamente, do pensar dos investigadores e isso só será possível a partir da disciplina de filosofia. Isso também significa que sem a prática da filosofia os estudantes não poderiam ser cidadãos críticos, reflexivos e atenciosos e a própria democracia não pode crescer onde não há cidadãos críticos, nem reflexivos ou pouco atenciosos.

Aqui se justifica também o que Arendt declara com relação à escola como sendo um espaço pré-político, no sentido de estar entre a esfera do espaço privado da família e da esfera pública da política, propriamente dita. Na verdade, a ideia de pré-político indica uma preparação para a vida pública, e porque não dizer que, na sociedade contemporânea atual, a própria escola agora se situa num espaço propriamente político, já que muitas das responsabilidades que antes eram encargos da família, hoje estão sendo incorporados na instituição escolar, inclusive, atribuições de ordem político-social que se referem à proteção da vida das crianças e dos adolescentes – embora a autora separe as questões políticas das questões sociais.

De qualquer forma, a prática da filosofia dependerá muito do critério de inserção do próprio professor de Filosofia como filósofo que pode ser, ou que já é, de acordo com sua percepção do que entenda ser esse conhecimento. E isso deve ser efetivado de acordo com a maturidade natural de cada docente dessa área, uma vez que essa é uma discussão longa que remonta toda a História da Filosofia, conforme assume Hadot:

Não posso traçar aqui a história dessa tradição rica, desde Petrarca e Montaigne até Kant, o qual opunha os filósofos que se atinham à concepção escolar da filosofia – que não passam, portanto, como ele os chama, de “artistas da razão”, porque só se interessam pela pura especulação – e os que são capazes de dar atenção ao que interessa a todo homem, isto é, no fim das contas, à prática; Kant chama estes últimos de “filósofos do mundo”. E afirmava enfaticamente a ligação entre discurso filosófico e vida filosófica quando dizia: “atualmente é considerado fanático quem vive de um modo conforme àquilo que ensina”. De acordo com esse mesmo espírito, Thoreau dirá: “Nós temos professores de filosofia, mas não filósofos”. Já Schopenhauer escreveu um panfleto: “Contra a Filosofia Universitária”. Para falar do século XX – e dar apenas um exemplo -, nunca esqueci meu espanto ao ler, em Charles Péguy, esta formulação: “A filosofia não vai à aula de filosofia”. (HADOT, 2016, p. 142).

Admitindo que na área de Ensino de Filosofia existe muita discussão sobre o objeto de estudo de muitos professores dessa disciplina, no que tange ao *ensinar Filosofia* ou *ensinar a filosofar* e, por consequência dos diversos trabalhos que defendem o Ensino de Filosofia pautado no *filosofar*, onde muitos se alicerçam na ideia de que o professor de Filosofia deveria de alguma maneira conduzir os estudantes no processo do filosofar e transformar as suas aulas em verdadeiros lugares de investigação, seja dos problemas que a Filosofia trata ou mesmo de temas que podem ser trabalhados a partir de um ponto de vista filosófico; busca-se aqui fundamentar também a defesa do *filosofar* no Ensino de Filosofia desde um protagonismo que deve nascer nas aulas desta disciplina, no contato direto entre professor e estudantes.

Caso isto aconteça de forma intensa, seja por meio de diálogos ou qualquer outra intervenção que explore o desenvolvimento do pensar, sem retirar daí a autoridade do professor/filósofo no seu espaço profissional, então, este espaço [pré] político da escola se tornará uma verdadeira *pólis*, um espaço propício para a ação e o discurso, um “espaço-entre” pessoas, um espaço para pensar e viver, uma vez que, segundo Kohan:

Uma educação política é uma educação filosófica, e, nela, a vida não fica do lado de fora... da filosofia, da educação, da escola, do pensamento... A filosofia afirma-se ao mesmo tempo como uma dimensão da educação e como uma forma de vida: assim, uma educação filosófica (...) toca e afeta politicamente a vida – aumenta a potência de viver dos que dela participam a partir do exercício de pôr em questão, com outros e outras, o sentido da própria vida. (KOHAN, 2019, p. 59).

De forma similar, Arendt também afirma:

A atividade de pensar é tão incessante e repetitiva quanto a própria vida; perguntar se o pensamento tem algum significado configura o mesmo enigma irresponsável que a pergunta sobre a vida; os processos do pensamento permeiam tão intimamente toda a existência humana que o seu começo e o seu fim coincidem com o começo e o fim da própria vida humana. (ARENDR, 2018, p. 212).

Nesses termos, filosofar, pensar e viver, estão intimamente conectados, uma vez que, a Filosofia não existiria se não fosse a capacidade humana de pensar, nem muito menos os humanos pensariam se não tivessem um dia nascido e vivido para

pensar, mesmo que tudo que pensaram ficou escrito em suas obras ou na memória dos seus semelhantes, como no caso de Sócrates. Ora, se a Filosofia, nos tempos atuais, possui a oportunidade de se manifestar na escola básica, na própria educação, então, a maior contribuição que o professor/filósofo pode fornecer para seus discentes é um espaço na sala de aula para a manifestação do que pensam, e o que eles pensam, em sua grande maioria, “toca e afeta politicamente a vida”, no sentido prático da teia relações humanas.

3 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Vistos os capítulos um e dois da presente dissertação, tem-se um apoio teórico, uma base de sustentação para implantar nas aulas de Filosofia, especialmente, nas Escolas Cidadãs Integrals Técnicas (ECIT), um projeto prático-propositivo. Servindo-se de tal demanda, a proposta didático-pedagógica trabalhada foi um projeto constituído da criação e exposição de *obras filosóficas* com respaldo teórico na teoria da Ação em Hannah Arendt.

O que estamos nomeando de *obra filosófica* é a atribuição de um novo significado tomando como aporte teórico a ideia de obra artística discutida no primeiro capítulo, item 1.4.2 *Sobre a Obra* (pp. 55-62), da presente dissertação. Ou seja, assim como Arendt e Benjamin falam de obras artísticas, estamos aqui fazendo uma apropriação desse pensamento para falar de *obras filosóficas*, exatamente o que tentamos fazer enquanto experimentação dentro da iniciativa pedagógica.

Desse modo, o termo *obra*, refere-se à infinidade de coisas que podem ser fabricadas pelo homem. Hannah Arendt, quando inicia o capítulo IV de *A Condição Humana* (2018, pp. 169-170), afirma que “a obra de nossas mãos (...) fabrica a infinita variedade de coisas cuja soma total constitui o artifício humano”; que “a durabilidade que confere às coisas do mundo sua relativa independência dos homens que as produziram e as utilizam, sua ‘objetividade’, que as faz resistir, ‘se opor’ e suportar, pelo menos durante algum tempo, as vorazes necessidades e carências de seus fabricantes e usuários vivos”; e que “as coisas do mundo têm a função de estabilizar a vida humana”. Assim, nesta proposta didático-pedagógica, quando nos referimos ao termo *obra filosófica*, isto significa todo e qualquer artifício criado com as próprias mãos dos estudantes e que remeta a uma experiência de pensamento assimilada na 1ª Parte do projeto (parte reflexiva apresentada adiante), bem como sua exposição através dos atos de fala presentes na 3ª Parte. Isto justifica a pertinência das obras filosóficas para a teoria da Ação. Nesse sentido, uma *obra filosófica* pode ser um cartaz, desenhos, músicas, esculturas, pinturas, maquetes, objetos de cunho sustentável, etc. O mais importante é o caráter criativo e autêntico da fabricação desse artifício, tornando-o assim, uma obra com autoria, e tornando-o também filosófico, porque nasceu do pensamento e da criatividade de cada estudante.

A intervenção propôs um trabalho do professor de Filosofia na busca de oferecer aos estudantes oportunidades de expressão individual e coletiva através da

elaboração de aulas dialogadas, produção de obras de autoria dos estudantes e exposição destas, dando ênfase à linguagem verbal com a tentativa de expressão do pensamento filosófico de cada discente envolvido, sempre no interesse da concretização do que foi dito nos capítulos anteriores sobre a Ação como base para a relação humana e política. Por esse motivo, as três partes do projeto apresentadas adiante, foram pensadas de forma a seguir o pressuposto arendtiano da Ação, seja através dos diálogos, seja por meio dos acertos e consertos presentes durante a criação das *obras filosóficas*, seja através da exposição dessas obras, quando os estudantes expuseram não apenas as obras de sua autoria, mas também a si próprios por meio de gestos, olhares e falas.

O projeto foi constituído de uma turma mista, isto é, uma turma formada por estudantes de outras turmas entre 1º, 2º e 3º Anos da Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professora Maria do Carmo de Miranda; ao todo foram 21 estudantes. Como se trata do modelo de escola integral, optou-se pelos dias e horários de encontro nas aulas de *Estudo Orientado*⁴⁰. Por se tratar de uma proposta voltada para cursos técnicos profissionalizantes, onde a demanda principal é a formação para o mundo do trabalho, então, as aulas, a criação das obras e a exposição tiveram como referência a questão das duas visões sobre o trabalho na contemporaneidade, ou seja, uma positiva como forma de realização e outra negativa como forma de opressão. Por causa disso, é importante a referência teórica ao conceito de Trabalho desenvolvido no primeiro capítulo da dissertação (Cf. itens *1.4.1 Sobre o Trabalho* e *1.4.3.2 O Trabalho como Realização Humana ou Alienação?*).

A proposta em pauta foi organizada pelo professor de Filosofia e autorizada junto à Gestão da escola por meio da Carta de Anuência (Cf. Anexo A). Embora nesse documento indique a realização da proposta entre os meses agosto e outubro de 2019, na verdade, ela só veio ser executada nos meses novembro e dezembro do mesmo ano, uma vez que, o Parecer de Aprovação do Comitê de Ética (Cf. Anexo B) data do dia 05 de novembro, documento este imprescindível para se trabalhar esta

40 *Estudo Orientado* é uma disciplina da Parte Diversificada do currículo da escola em tempo integral do Estado da Paraíba criada pelo modelo pedagógico do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, para dar suporte didático para a compreensão dos conteúdos e para a progressão dos estudos dos estudantes. Os horários de Estudo Orientado são fixos em todas as escolas integrais da rede estadual, sendo uma hora/aula nas terças-feiras de 9:30 às 10:20 e outra hora/aula nas quintas-feiras de 8:20 às 9:10. Geralmente, ocorre que algumas reuniões, atividades e/ou projetos que envolvam estudantes sejam realizadas durante esse horário de Estudo Orientado. Foi o caso do presente projeto.

fase de experimentação, pois, trata-se de autorização legal da Universidade Federal de Campina Grande junto a instituição escolar.

O público-alvo onde foi sugerida a intervenção foram os estudantes da Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professora Maria do Carmo de Miranda, localizada no bairro Jaguaribe na cidade de João Pessoa. No ano de 2019 a escola contava com 54 alunos no 3º Ano, 58 alunos do 2º Ano e 116 alunos do 1º Ano, totalizando 228 estudantes. A instituição possuía turmas de Ensino Médio em concomitância com o Ensino Técnico através da oferta de dois cursos: Técnico em Vendas e Técnico em Secretariado, os dois inseridos no Eixo "Gestão e Negócios", de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC. São estudantes que em sua maioria estão incluídos na classe econômica baixa a média, com famílias que possuem pouco poder aquisitivo. Jovens que desejam terminar um curso técnico para ter a oportunidade de entrar no mercado de trabalho e auxiliar na renda mensal da família.

A proposta didático-pedagógica abaixo, assim como, toda a dissertação, foi aprovada através do parecer número 3.683.060, de 05 de novembro de 2019, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Campina Grande (Cf. Anexo B). Logo em seguida, foi trabalhada entre os meses de novembro a dezembro de 2019. A turma mista foi constituída por estudantes do 1º Ano, 2º Ano e 3º Ano do Ensino Médio/Técnico, totalizando 21 (vinte e um) estudantes, sendo 12 (doze) do curso Técnico em Secretariado e 9 (nove) do curso Técnico em Vendas. Foram assinados dois termos que autorizam a participação dos estudantes no projeto, a saber: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Cf. Apêndice A), referente a autorização dos pais ou responsáveis dos estudantes; e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento (Cf. Apêndice B), referente ao aval do próprio estudante em concordar na participação da intervenção.

A metodologia experimental do projeto caracterizou-se em três momentos: 1) Ação: vivência, sensibilização, interação; 2) Reflexão: socializar a ação, diálogo, dizer o pensa, filosofar; e 3) Criação: construir, produzir, redigir, desenhar. Essa metodologia esteve presente em todas as fases da experimentação do projeto e, conforme será visto adiante de forma mais detalhada, a proposta didático-pedagógica foi feita para ser desenvolvida em três partes aqui denominadas de:

1ª PARTE: REFLEXIVA – momento constituído por sequência de três ou mais encontros onde o professor de Filosofia trabalhou junto com os estudantes aspectos da teoria da Ação de Hannah Arendt, através da problemática contida em alguns

conceitos; atividades como discussão, reflexão, diálogo, entrevistas, seminários, debates, análise de vídeos, troca de ideias sobre a dimensão do aspecto do trabalho na vida, foram essenciais para prosseguimento das etapas posteriores;

2ª PARTE: CRIATIVA – momento onde o professor interviu como mediador na criação de obras filosóficas que traduziram a primeira parte [Reflexiva]; essa parte criativa foi direcionada para a temática do *Trabalho*, a qual se fundamenta no primeiro capítulo da dissertação (Cf. itens 1.4.1 *Sobre o Trabalho* e 1.4.3.2 *O Trabalho como Realização Humana ou Alienação?*); tudo isso para que a exposição tivesse um objetivo mais consistente e coeso, nesse sentido, por se tratar de estudantes de cursos profissionalizantes, optou-se aqui pelo tema do *Trabalho* em sua expectativa tanto afirmativa quanto negativa;

3ª PARTE: EXPOSITIVA – momento que serviu de culminância de todo o projeto; tudo foi preparado e organizado, a data, o local, as obras, as falas dos estudantes, pois, a exposição foi apresentada para toda a comunidade escolar.

A seguir essas partes serão detalhadas metodologicamente.

3.1 CRIAÇÃO E EXPOSIÇÃO DE OBRAS FILOSÓFICAS – PROPOSTA DE TRABALHO EM TRÊS PARTES

3.1.1 1ª Parte: Reflexiva

A primeira parte foi realizada em ambiente previamente organizado pelo professor de Filosofia. Uma sala de aula com carteiras em círculo, quadro branco tipo lousa, marcadores de quadro branco, televisão e notebook para projeção de slides, textos e vídeos. Nessa fase inicial, colocou-se em prática o que foi apresentado de forma teórica sobre a teoria da Ação de Hannah Arendt no primeiro capítulo, bem como as reflexões contidas no segundo capítulo, pois, referem-se à comunhão de atos e falas em sala de aula, por isso, o professor tentou criar uma atmosfera propícia onde foram feitos diálogos sobre textos escritos pela autora e contextos reais experienciados pelos estudantes nesses encontros. Assim, nesses momentos reflexivos reinou o diálogo que brotava dos próprios estudantes. Comparando com as duas últimas, essa parte é considerada mais teórica, no sentido de explorar mais a discussão filosófica e, por esse motivo, o professor de Filosofia precisou preparar uma sequência de aulas de cinco encontros de cinquenta minutos cada, conforme será

visto adiante.

O objetivo da primeira parte foi levantar alguns aspectos, temas e questões que indicam pressupostos filosóficos para pensar a realidade dos estudantes, seja por meio de atividades apresentadas por eles mesmos, seja mediante discussões estruturadas e textos filosóficos sugeridos pelo professor. Dessa forma, o *modus operandi* dos encontros foi constituídos por momentos dinâmicos, na medida do possível, uma vez que se extraiu o material experimental da vida dos estudantes na escola, para em seguida confrontá-lo com os textos filosóficos e depois colher as falas através do método dialógico. Como exemplo disso, logo no primeiro encontro, em um determinado instante da aula, os discentes se retiraram da sala, realizaram algumas atividades e depois retornaram.

No início do primeiro encontro, antes mesmo de falar algo sobre a filosofia de Hannah Arendt, o professor aplicou um questionário objetivo com o intuito de colher informações prévias sobre como os estudantes percebem o Ensino de Filosofia na própria escola, seja de um ponto de vista da relação que possuem com a disciplina e a metodologia das aulas, seja na relação que possuem com a Filosofia em si, isto é, como esse conhecimento ajuda na sua formação acadêmica. Essa atividade inicial foi importante porque ao final de todo o projeto o professor de Filosofia também solicitou aos discentes um relato experimental da participação no trabalho para verificar quais os resultados positivos ou negativos e quais os pontos de melhoria.

Uma característica que também marcou os encontros da primeira fase foi o estímulo de resolução de desafios, aqui denominados de “desafios filosóficos”, porque exigiu dos participantes a utilização de pensamento crítico, reflexivo e o trabalho em equipe como maneira de intensificar o inter-relacionamento humano traduzido na visão arendtina como *ação política*. Portanto, foi nessa parte do trabalho que o professor de Filosofia lançou três desafios filosóficos que se referiram à participação ativa de todos os estudantes.

Assim, o primeiro desafio consistiu na divisão da turma em 7 (sete) grupos; cada grupo recebeu um pequeno envelope enumerado e contendo uma charada dentro; o professor orientou que os estudantes abrissem cada envelope, resolvessem a charada e se dirigissem até a pessoa responsável pelo setor da escola a que se refere a resposta da charada; encontrando a pessoa, os estudantes receberam da mesma outro envelope maior, abriram e lá encontraram uma entrevista a ser feita por eles àquela pessoa responsável pelo setor; toda a entrevista foi escrita por um dos

integrantes; por fim, os integrantes de cada grupo retornaram para a sala de aula. No segundo desafio, os estudantes produziram uma situação-problema, um estudo de caso, onde tenham como resolução os conceitos de alteridade e pluralidade; primeiramente, os estudantes se dividiram em grupos, depois escolheram uma problemática que geralmente ocorre no ambiente escolar, em seguida construíram um enredo contendo problema, análise e contexto; enfim, a resolução do problema com apresentação do grupo. E o terceiro e último desafio que é exatamente a criação de obras filosóficas. Os estudantes construíram uma obra que reflete a atividade do trabalho como repressão ou como realização. Os estudantes sintetizaram todas as reflexões feitas nos encontros e desafios anteriores na forma de uma obra, utilizando o material de seu interesse.

A seguir, segue a sequência de encontros planejadas para essa parte, em forma de Planos de Aula; depois, os registros desses encontros, nomeados de Registros de Aula, onde podem ser vistos todos os detalhes dos momentos, inclusive, as gravações de muitos áudios das falas dos estudantes durante as aulas.

Quadro 1 - PLANO DE AULA I
IDENTIFICAÇÃO
PROJETO: O FILOSOFAR COMO AÇÃO NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DA ECIT: UMA PROPOSTA BASEADA NA TEORIA ARENDTIANA DA AÇÃO
LOCAL: Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professora Maria do Carmo de Miranda
PROFESSOR: Josegley Andrade de Lucena
DISCIPLINA: Filosofia
TEMA DA AULA: O Filosofar como Ação
PÚBLICO: 21 Estudantes dos Cursos de Vendas e Secretariado (Ensino Médio/Técnico)
DATAS: 12/11/2019
TEMPO: 1 (uma) aula de 50 minutos
AMBIENTE: Sala de Vídeo
OBJETIVOS
GERAL: Desenvolver habilidades comunicativas e reflexivas para tomada de decisões diante de situação-problema que requeira o uso do pensamento, da fala e da ação.
ESPECÍFICOS:
<ul style="list-style-type: none"> • Responder questionário objetivo para colher dados iniciais sobre como o estudante percebe o Ensino de Filosofia; • Apresentar o pressuposto filosófico da teoria arendtiana da Ação;

<ul style="list-style-type: none"> • Dividir grupos para resolver uma situação-problema e estimular o trabalho em equipe; • Incentivar a comunicação em grupo através do exercício filosófico do pensamento, da fala e da ação. 		
JUSTIFICATIVA		
<p>O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos. (BRASIL, 2017, p. 577).</p>		
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES BNCC – ÁREA DE HUMANAS		
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5		
<p>Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (BRASIL, 2017, p. 577).</p>		
HABILIDADE ESPECÍFICA:		
<p>Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (BRASIL, 2017, p. 577).</p>		
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES CURSO TÉCNICO EM VENDAS		
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 8: FORMAÇÃO DE EQUIPES		
<p>Atuar em equipe em prol da realização das atividades e da busca pelo engajamento das pessoas, voltado ao desempenho empresarial. (DOCUMENTO INTERNO DA ESCOLA).</p>		
HABILIDADE ESPECÍFICA 2		
<p>Utilizar técnicas motivacionais para incentivar o trabalho em equipe e promover um ambiente de trabalho saudável e a tomada de decisões assertivas diante de situações-problema. (DOCUMENTO INTERNO DA ESCOLA).</p>		
PROCEDIMENTOS:		
Tempo	Momentos	Materiais
10 minutos	<p>1º Momento Antes que os estudantes cheguem, a sala será organizada de forma que as mesas e cadeiras fiquem em forma de “U”. Os estudantes responderão Questionário Objetivo sobre o Ensino de Filosofia na escola.</p>	<p>Mesas e cadeiras organizadas; Questionário Objetivo impresso para cada estudante; Caneta esferográfica preta ou azul.</p>
10 minutos	<p>2º Momento Com os estudantes se reunirão nas mesas e cadeiras em forma de “U” e vestirão a camisa do projeto, o professor perguntará o porquê da frase escrita na camisa: “O filosofar como ação”; esperará que eles respondam e</p>	<p>Mesas e cadeiras organizadas; camisas do projeto; lousa branca; marcador preto.</p>

	logo em seguida explicará que para a autora em estudo Hannah Arendt, “pensar é agir, uma ação refletida, uma ação pensante”; o professor escreverá na lousa com marcador preto as palavras: PENSAR+AGIR+FALAR=AÇÃO POLÍTICA	
15 minutos	<p>3º Momento Desafio Filosófico nº 1: O professor lançará a proposta da divisão da turma em 7 grupos de 3 estudantes; cada grupo receberá um pequeno envelope numerado e contendo uma charada dentro; o professor orientará que os estudantes irão abrir cada envelope, resolverão a charada e se dirigirão até a pessoa responsável pelo setor da escola a que se refere a resposta da charada; encontrando a pessoa, os estudantes receberão da mesma outro envelope maior, abrirão e lá encontrarão uma entrevista a ser feita por eles àquela pessoa responsável pelo setor; toda a entrevista será gravada em áudio com a devida autorização da pessoa entrevistada, e também será escrita por um dos integrantes; por fim, os integrantes de cada grupo retornarão para a sala de aula.</p> <p><u>Observação:</u> antes da aula, o professor entregará todos os envelopes às pessoas responsáveis pelo setor, explicando a dinâmica da atividade.</p>	7 envelopes pequenos e 7 envelopes grandes com textos dentro e lacrados com adesivos “ProfFilo”; caneta e papel para transcrição da entrevista e celular para gravação de áudio.
15 minutos	<p>4º Momento Após chegarem com o material da entrevista, os estudantes farão reflexões ao compartilharem a experiência do desafio filosófico; ao menos um integrante de cada grupo falará</p>	Entrevistas transcritas no papel e áudio da entrevista.

	sobre todo o processo do 3º momento da aula, desde a resolução da charada até a entrevista, inclusive, colocando reflexões sobre o Trabalho realizado pelas pessoas do setor. Será um momento reflexivo.	
AVALIAÇÃO		
Questionário Objetivo; Desafio Filosófico nº 1; e Momento Reflexivo		
TEXTOS FILOSÓFICOS DE REFERÊNCIA		
<p>Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos, mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens. (...) Só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros. (ARENDDT, 2018, p. 27-28).</p> <p>(...) o homem, como ser político, é dotado do poder de fala. As duas famosas definições de homem dadas por Aristóteles – o homem como ser político e ser dotado de linguagem – se complementam mutuamente e ambas remetem à mesma experiência na vida da pólis grega. (ARENDDT, 2011, p. 44).</p> <p>Quando Sócrates vai para casa, ele não está solitário, está junto a si mesmo. Evidentemente Sócrates tem que entrar em alguma espécie de acordo com o sujeito que o espera, já que eles vivem sob o mesmo teto. É melhor se desaver com o mundo todo do que com aquela única pessoa com quem se é forçado a viver após ter-se despedido de todas as companhias. (ARENDDT, 2000, p. 141).</p> <p>A experiência condutora, nesses assuntos, é evidentemente amizade, e não a individualidade; antes de conversar comigo mesmo, converso com os outros, examinando qualquer que seja o assunto da conversa; e então descubro que eu posso conduzir um diálogo não apenas com os outros, mas também comigo mesmo. No entanto, o ponto em comum é que o diálogo do pensamento só pode ser levado adiante entre amigos, e seu critério básico, sua lei suprema, diz: não se contradiga. (ARENDDT, 2000, p. 141-142).</p>		
REFERÊNCIAS		
<p>ARENDDT, Hannah. A Condição Humana. 13ª edição. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.</p> <p>_____. A Vida do Espírito: o pensar, o querer, o julgar. Trad. Antônio Abranches e Cesar Almeida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.</p> <p>_____. Sobre a Revolução. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão Final. Brasília. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf> Acesso em: 27/10/2019.</p>		
MATERIAL DE APOIO		
1º MOMENTO:		

QUESTIONÁRIO OBJETIVO: PESQUISA SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA**1) SUA RELAÇÃO COM A DISCIPLINA:**

Percebo a importância da disciplina para minha formação?

Sim () AMV () PV () Não ()

2) SUA RELAÇÃO COM AS AULAS:

A Metodologia utilizada nas aulas facilita meu aprendizado?

Sim () AMV () PV () Não ()

3) SUA RELAÇÃO COM O PROFESSOR:

O professor transmite bem e domina o conteúdo das aulas?

Sim () AMV () PV () Não ()

4) SUA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO:

Compreendo o conteúdo estudado e estou adquirindo novos conhecimentos na minha formação?

Sim () AMV () PV () Não ()

LEGENDA: AMV= A Maioria das Vezes; PV= Poucas Vezes

3º MOMENTO:***DESAFIO FILOSÓFICO Nº 1: CHARADAS E ENTREVISTA*****CHARADAS:**

- 1) Sou dinâmico e conecto todos da escola. Sem mim não há união do grupo. Quem sou?
- 2) Sou a bússola da escola. Por mim tudo passa, sem mim nada acontece! Quem sou?
- 3) Sou o mais organizado da escola. Por mim passam nomes e números. Quem sou?
- 4) Sou um pedacinho da sua casa na escola. Por mim passam seus gostos e desgostos. Quem sou?
- 5) Sou o guardião da escola. Ninguém entre nem sai sem minha permissão. Quem sou?
- 6) Sou eu quem preserva a escola. Sem mim seu ambiente não é agradável. Quem sou?
- 7) Sou eu quem vê tudo na escola. Se depender de mim, ninguém fica nos corredores. Quem sou?

ENTREVISTA:

- 1) Você escolheu essa profissão (atividade)? Justifique.
- 2) Em que sentido ela lhe realiza?
- 3) Em que sentido ela lhe oprime?
- 4) O que você faz (nessa profissão) traz que benefício (material) para a escola?

Fonte: o próprio autor (2019)

REGISTRO DE AULA I

No dia 12 de novembro de 2019, nos reunimos na sala de vídeo da escola para iniciar as aulas do projeto. Iniciei o encontro dando bom dia a todos os estudantes e já propus uma atividade diagnóstica para colher dados sobre a percepção dos discentes sobre o Ensino de Filosofia. 19 (dezenove) estudantes responderam ao questionário objetivo, dois estudantes não responderam porque chegaram atrasados ao local, mas participaram de todo o restante da aula.

Os resultados destacados abaixo mostram as 4 (quatro) perguntas objetivas do questionário respondidas pelos estudantes:

1) SUA RELAÇÃO COM A DISCIPLINA:

Percebo a importância da disciplina para minha formação?

Sim (11) AMV (6) PV (2) Não (0)

2) SUA RELAÇÃO COM AS AULAS:

A Metodologia utilizada nas aulas facilita meu aprendizado?

Sim (7) AMV (10) PV (2) Não (0)

3) SUA RELAÇÃO COM O PROFESSOR:

O professor transmite bem e domina o conteúdo das aulas?

Sim (17) AMV (2) PV (0) Não (0)

4) SUA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO:

Compreendo o conteúdo estudado e estou adquirindo novos conhecimentos na minha formação?

Sim (8) AMV (8) PV (3) Não (0)

LEGENDA: AMV= A MAIORIA DAS VEZES; PV= POUCAS VEZES

Após responderem ao questionário, com os estudantes reunidos nas mesas e cadeiras em forma de “U” e vestindo a camisa do projeto, iniciei uma breve exposição sobre o sentido da frase escrita na camisa: “O filosofar como ação”; depois perguntei: o porquê dessa frase, esperei que os estudantes respondessem, porém, ninguém proferiu nada e logo em seguida expliquei que para a autora em estudo, Hannah Arendt, “pensar é agir, uma ação refletida, uma ação pensante”; escrevi na lousa com marcador preto as palavras: PENSAR+AGIR+FALAR=AÇÃO POLÍTICA; depois expliquei que todas as atividades do projeto farão alusão a essas palavras chaves.

Após essa exposição, propus a divisão da turma em 7 grupos de 3 estudantes; cada grupo recebeu um pequeno envelope enumerado e contendo uma charada dentro; orientei que os estudantes irão abrir cada envelope, resolver a charada e se dirigir até a pessoa responsável pelo setor da escola a que se refere a resposta da charada; encontrando a pessoa, os estudantes receberão da mesma outro envelope maior, abrirão e lá encontrarão uma entrevista a ser feita por eles àquela pessoa responsável pelo setor; toda a entrevista será gravada em áudio com a devida autorização da pessoa entrevistada, e também será escrita por um dos integrantes; por fim, os integrantes de cada grupo retornarão para a sala de aula.

Alguns grupos, 2 (dois) pra sermos exatos, não conseguiram desvendar a charada contida no envelope, por isso, foi necessário que o professor desse mais dicas para que eles desvendassem o enigma, até que eles conseguiram.

Depois que todos desvendaram as charadas, disse que iria cronometrar 10 minutos, no máximo para que todos terminem o primeiro desafio e retornem até a sala de aula novamente. Enquanto isso, fiquei aguardando na sala de aula. Todos

conseguiram terminar as entrevistas a tempo. Abaixo, em destaque, estão as charadas e suas devidas respostas:

- 1) Sou dinâmico e conecto todos da escola. Sem mim não há união do grupo. Quem sou?
Coordenador Pedagógico
- 2) Sou a bússola da escola. Por mim tudo passa, sem mim nada acontece! Quem sou?
Diretor Escolar
- 3) Sou o mais organizado da escola. Por mim passam nomes e números. Quem sou?
Secretario escolar
- 4) Sou um pedacinho da sua casa na escola. Por mim passam seus gostos e desgostos. Quem sou?
Cozinheira
- 5) Sou o guardião da escola. Ninguém entre nem sai sem minha permissão. Quem sou?
Porteiro
- 6) Sou eu quem preserva a escola. Sem mim seu ambiente não é agradável. Quem sou?
Serviços Gerais (Faxineira)
- 7) Sou eu quem vê tudo na escola. Se depender de mim, ninguém fica nos corredores. Quem sou?
Inspetora

Quando os estudantes chegaram com o material da entrevista, solicitei que todos se reunissem novamente em forma de “U” para que desse início a socialização das reflexões da experiência do desafio filosófico; o professor pediu que ao menos um integrante de cada grupo fale como porta voz de sua equipe sobre todo o processo do 3º momento da aula, desde a resolução da charada até a entrevista, inclusive, colocando reflexões sobre o trabalho realizado pelas pessoas do setor. Foi um momento reflexivo muito significativo. Solicitei a autorização de todos os estudantes para que gravasse áudio da fala de cada integrante, todos aceitaram. Compartilho abaixo as reflexões:

TRANSCRIÇÃO de Áudio nº 1; 1 minuto e 35 segundos; 12/11/2019 – Grupo 1 – COORDENAR PEDAGÓGICO:

Nosso grupo entrevistou o Coordenador Pedagógico da escola, na hora, quando a gente chegou lá, ele não queria abrir o envelope porque pensou que era só pra ele, ele abriu depois e por incrível que parece depois que a gente o convenceu a abrir foi até rápido a entrevista. Ele falou que sempre pensou numa profissão como docente desde muito cedo, durante um pequeno período ainda ficou em dúvida entre direito e educação, porém, por problemas financeiros

acabou indo pra área pedagógica e hoje pode afirmar que é uma pessoa realizada nessa área. Falou que se sente bem fazendo o que faz, pois gosta muito do espaço e porque pra ele é um espaço onde ele pode contribuir de forma significativa para a construção de uma cidadania para os alunos e de toda a comunidade. Sobre a opressão, falou que há limites, ou seja, limitações financeiras, administrativas que nos deixam muitas vezes tristes e abatidos porque nós não conseguimos exercer nossa função da forma que nós desejamos. Sobre os benefícios ele afirmou que sempre que a gente consegue conscientizar um aluno da necessidade de não sujar, de não quebrar, de não destruir nós estamos contribuindo de forma decisiva para o sucesso da escola. O que nos impactou foi justamente esse fato dele tentar fazer algo correto, mas, infelizmente há vários obstáculos que o impede de exercer melhor sua função como coordenador, mas ele se esforça. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

TRANSCRIÇÃO de Áudio nº 2; 1 minuto e 20 segundos; 12/11/2019 – Grupo 2 – DIRETOR ESCOLAR:

O meu grupo pegou uma charada em relação à bússola e a gente matou logo e era [nome do Diretor]. Quando a gente chegou lá perguntamos se ele estava com o envelope, ele disse que sim, mas que não sabia o que era pra fazer. Aí a gente abriu e falou que escolheu a profissão por gostar de exercer e achar de grande responsabilidade e que os benefícios eram os mais [inaudível] da educação e que os benefícios pra escola era o ensino e aprendizagem dos alunos e que não há [inaudível] no sentido dele não conseguir as vezes cumprir algumas metas e ele ficava meio triste por causa disso. E o impacto foi só de impressão porque quando a gente mostrou a entrevista ele achou as perguntas meio complexas pra responder assim rápido e em pouco tempo. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

TRANSCRIÇÃO de Áudio nº 3; 1 minuto e 33 segundos; 12/11/2019 – Grupo 3 - SECRETARIA:

Quase que a gente não achava a pessoa, mas foi [nome da pessoa] da secretaria. Quando a gente chegou lá perguntamos se ele tinha recebido o envelope, ele disse que e nos entregou. Ao abrimos vimos que tinha algumas perguntas e na primeira ele falou que foi uma escolha dele [sobre a profissão], porque ele gosta da profissão, gosta de trabalhar na parte administrativa e foi a oportunidade que encontrou no momento. Quando perguntamos sobre o sentido da realização nessa profissão ele afirmou que foi o que ele escolheu para trabalhar nessa área. Ele ficou meio ‘assim’ quando a gente perguntou sobre a opressão, porque ele falou que quando não consegue fazer as coisas quando não tem material ou a estrutura não nos deixa trabalhar e não nos favorece, não tem condição e fica meio chateado. Falou também que o benefício que traz pra escola o resultado é o avanço da escola, quando consegue algo que a gestão manda e ele consegue fazer. Sentimos um impacto ao chegar lá porque a gente não sabia que ia

fazer uma entrevista com ele, mas achamos muito interessante. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

TRANSCRIÇÃO de Áudio nº 4; 1 minuto e 16 segundos; 12/11/2019 – Grupo 4 - COZINHA:

Entrevistamos a tia da cozinha. Assim que a gente percebeu a charada já dava pra marcar, porque falava de algo que tem na sua casa, que passam seus gostos e desgostos, então já deu pra imaginar. Quando a gente chegou lá fomos a procura de [nome da cozinheira], ela ficou surpresa pelo que tinha no envelope, porque eram perguntas. Ela respondeu que aquela não foi a profissão que ela sempre sonhou, não escolheu ser cozinheira, mas que era auxiliar e aí foi subindo para o cargo de cozinheira e que fica muito feliz com a profissão principalmente quando os alunos elogiam a comida dela e fica triste quando eles dizem que não está gostosa, que o arroz está duro, etc. porque ela sempre dá o seu melhor. A gente ficou impactado porque quando a gente lancha aqui na escola a gente não liga muito para os sentimentos das pessoas em relação a o que adotam. ‘O que é que a gente fala ou não?’ E aí quando ela falou isso me impactou muito... [barulho externo]. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

TRANSCRIÇÃO de Áudio nº 5; 2 minutos e 36 segundos; 12/11/2019 – Grupo 5 - PORTARIA:

O nosso envelope veio dizendo ‘Sou o guardião da escola, ninguém entra sem minha permissão. Quem sou?’ Aí a gente já matou logo de cara e a menina falou que era [nome do porteiro], e fomos correndo atrás dele. Chegando lá perguntamos do envelope e ele disse que tinha mandado para o correio e aí ficamos preocupados. Porém, depois ele disse que estava com ele (percebermos que foi uma brincadeira). A gente abriu [o envelope] e lá tinha as perguntas e ele falou que não escolheu ser porteiro. Perguntamos o que ele achava de ser porteiro na escola, então ele disse que se sentia feliz e que querendo ou não era uma profissão importante, porque via o fluxo dos alunos e funcionários, conhece a maioria de cara e muitas pessoas não o conheciam, inclusive eu, pois não sabia nem seu nome. ”. Perguntamos em que sentido essa profissão o oprimia e ele afirmou que não gosta de ficar o tempo todo trancado na escola, sem poder sair e vendo o povo entrar e sair e ele lá trancado. Perguntamos do porquê de ele ser porteiro, já que não escolheu. Ele respondeu dizendo que a empresa que contrata esse serviço pode alocá-lo para outra função, como limpeza, inspetoria, etc. Ficamos surpresos com a atividade e também achamos engraçado com a forma como ele reagiu quando a gente perguntou sobre o envelope e ele acabou fazendo uma brincadeira, pois ele é bem divertido. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

TRANSCRIÇÃO de Áudio nº 6; 1 minuto e 20 segundos; 12/11/2019 – Grupo 6 – SERVIÇOS GERAIS:

Nosso grupo entrevistou [nome da pessoa] funcionária do setor de limpeza da escola. Quando a gente matou a charada achávamos que era [nome de outra pessoa do mesmo setor] só perguntamos e ela disse que não estava com o envelope [professor explica o motivo]. Foi quando vimos [pessoa entrevistada] e ela confirmou que estava com o envelope. Fizemos a entrevista com ela e diferente de alguns casos que vimos aqui de alguns que não escolheram a profissão porque não quiseram, a gente perguntou e ela disse que escolheu a profissão porque ela se identificava. E quando a gente perguntou sobre a opressão ela ficou meio ‘assim’, mas disse que não tinha nenhuma. Acho que o que impactou o grupo foi esse fato dela limpar a escola toda e a gente não ter gratidão assim, e ela dizer que não sentia nenhuma opressão e que ela gosta do que faz. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

TRANSCRIÇÃO de Áudio nº 7; 2 minutos e 15 segundos; 12/11/2019 – Grupo 7 – INSPETORIA:

“Nosso grupo pegou o envelope que dizia algo sobre se depender de mim ninguém vai ficar nos corredores. Alguém do grupo achou que era o diretor, pois ele fica olhando nas câmeras quem fica nos corredores. Porém, eu matei na hora! São as inspetoras (risadas). Procuramos a inspetora [nome], mas não era ela, depois fomos atrás de [outro nome] no refeitório e chegando lá a encontramos e perguntamos se ela estava com algo e foi então que ela nos deu o envelope. Perguntamos se ela escolheu mesmo esta profissão e ela respondeu que foi direcionada a esse cargo, mas gosta do trabalho dela porque ajuda no funcionamento da escola em si. Ela também disse que uma coisa que a deixa muito triste é que muitas das vezes que ela chama a atenção de um aluno dizendo: ‘vai pra sala!’ e o aluno não vai, então ela se sente triste nessa situação. Isso aconteceu bem na hora que estávamos entrevistando-a, quando tinha duas garotas fora da sala de aula e ela pediu para que elas voltassem para assistir aula e elas não foram, e aí deu pra ver a cara de decepção dela. Ela disse que os benefícios da profissão para a escola é que ela ajuda na organização da mesma. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

Para finalizar o encontro perguntei aos estudantes: Durante a entrevista vocês procuraram ter um pouco de empatia com aquela pessoa que estavam entrevistando?

REPOSTAS:

TRANSCRIÇÃO de Áudio nº 8; 4 minutos e 06 segundos; 12/11/2019

ALUNA 1: Ah professor eu me coloquei muito no lugar de [nome do porteiro]. Imaginei uma cena bem triste, tá ligado, ele vê o povo entrando e saindo, indo pra lá e pra e ele lá naquele pequeno espaço, fechado, naquele calor.

ALUNA 2: Também me coloquei muito no lugar da tia da merenda, porque, as vezes ela escuta os alunos fazendo comentários sobre a comida: ‘Eca, que nojo, isso aqui é não sei o quê!’ Não estão nem com aquilo, não dão nem um pouco de carinho” [outro aluno interrompe a

fala] “Mas ela [cozinheira] falou que o fato da comida está rui muitas vezes não é nem culpa dela, mas sim a qualidade da comida que vem”. [Aluna 2 continua a fala]: “ela falou que as vezes não é culpa dela, mas que ela faz o possível pra que aquilo esteve bom pra comer e ela tenta dá o melhor dela, e geralmente as pessoas não veem isso. Acho que foi esse o sentido da charada né, ‘seu gosto e desgosto’, ou seja, ela não vai poder agradar todo mundo todo dia, mas ela tenta.

ALUNA 3: Tem várias pessoas que reclamam, até mesmo os professores, ‘é não vai tirar xerox, não vai imprimir, vai tirar isso, aquilo, porque ele não pode fazer’, e ficam falando coisas. E o que ele falou foi que as vezes fica chateado com isso, porque ele quer fazer, mas por falta de condição, pois a escola muitas não disponibiliza matérias, ele não pode fazer. Achei interessante isso, porque a gente as vezes reclama muito e a gente não sabe porque aquilo acontece. Me coloquei bastante no lugar dele [secretário] porque ele quer fazer, mas não pode e nós criticamos sem saber o que realmente está acontecendo.

ALUNO 4: Me coloquei no lugar dele [diretor], porque deve ser muito complicado você ser gestor num órgão assim grande, com uma responsabilidade enorme e as vezes não é fácil, nem todo mundo teria esse ‘pique’, nem todo mundo saberia lidar, apesar de que cada um no lugar dele lidaria de uma forma diferente. É isso, me coloquei no lugar dele e imagino que as vezes é difícil você não conseguir atingir uma meta que está sendo esperada pelos alunos e pela equipe escolar em geral e muitas vezes decepcioná-los e não ser compreendido, de uma certa forma. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

Quadro 2 - PLANO DE AULA II
IDENTIFICAÇÃO
PROJETO: O FILOSOFAR COMO AÇÃO NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DA ECIT: UMA PROPOSTA BASEADA NA TEORIA ARENDTIANA DA AÇÃO
LOCAL: Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professora Maria do Carmo de Miranda
PROFESSOR: Josegley Andrade de Lucena
DISCIPLINA: Filosofia
TEMA DA AULA: Trabalho, Obra e Ação
PÚBLICO: 21 Estudantes dos Cursos de Vendas e Secretariado (Ensino Médio/Técnico)
DATAS: 14/11/2019
TEMPO: 1 (uma) aula de 50 minutos
AMBIENTE: Sala de vídeo
OBJETIVOS
GERAL: Ampliar habilidades relacionadas ao pensamento filosófico para compreensão das três categorias da <i>vita activa</i> .
ESPECÍFICOS:
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar criticamente recursos não-filosóficos (videoclipe e letra de música);

- Relacionar fatos cotidianos com conteúdo anterior e compartilha-los através de debate;
- Apresentar de forma expositiva as três atividades da *vita activa*, o Trabalho, a Obra e a Ação da filósofa Hannah Arendt;
- Estimular o debate interativo e aberto com base no exercício filosófico do pensamento, da fala e da ação.

JUSTIFICATIVA

Pretende-se que os estudantes compreendam o significado de trabalho em diferentes culturas e sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social caracterizados por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política. (BRASIL, 2017, p. 576).

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES BNCC – ÁREA DE HUMANAS

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. (BRASIL, 2017, p. 576).

HABILIDADE ESPECÍFICA:

Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2017, p. 576).

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES CURSO TÉCNICO EM VENDAS

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4: MARKETING E ESTRATÉGIAS DE VENDAS

Desenvolver novos produtos com base na capacidade instalada do empreendimento e da prospecção do mercado consumidor. (DOCUMENTO INTERNO DA ESCOLA).

HABILIDADE ESPECÍFICA 3

Analisar o ciclo de vida de produtos para manter atualizadas as estratégias de inovação da empresa. (DOCUMENTO INTERNO DA ESCOLA).

PROCEDIMENTOS:

Tempo	Momentos	Materiais
10 minutos	1º Momento O professor reunirá os estudantes na sala de vídeo e reproduzirá um vídeoclip chamado “Rodo Cotidiano”, da banda O Rappa.	Notebook; televisão; acesso à internet; Mesas e cadeiras organizadas.
15 minutos	2º Momento Com os estudantes reunidos nas mesas e cadeiras em forma de “U”, o professor pergunta qual a percepção que cada um teve sobre a letra e as cenas do vídeoclipe e quais as conexões obtidas com a aula anterior.	Mesas e cadeiras organizadas.
15 minutos	3º Momento Utilizando a apresentação de slides, o professor faz uma breve exposição das três atividades da <i>vita activa</i> , o Trabalho, a Obra e a Ação da	Notebook; televisão; Mesas e cadeiras organizadas.

	filósofa Hannah Arendt; é distribuído para os estudantes três citações que dizem respeito a essas três atividades.	
10 minutos	4º Momento Será feito um diálogo aberto e interativo entre os estudantes na intenção de aprimorar o entendimento das três categorias da <i>vita activa</i> em conexão com tudo que foi visto até então.	Mesas e cadeiras organizadas.
AValiação		
Percepção e análise do videoclipe e da exposição de slides; diálogo interativo.		
TEXTOS FILOSÓFICOS DE REFERÊNCIA		
<p>O trabalho inclui as atividades destinadas a atender solicitações orgânicas que existem independentemente da vontade dos homens. A vida é a condição específica da atividade do trabalho A obra seria qualquer atividade que transforma o mundo acrescentando-lhe configurações materiais que, logo depois de feitas, subsistem independentemente da vontade dos homens. O mundo é a condição específica da obra ou do fazer A ação é uma atividade que não pede a mediação da matéria, consistindo simplesmente no modo de interação dos homens para a assunção de acordos. A pluralidade é a condição específica da ação. (ARENDR, 2018, p. 09-10).</p>		
REFERÊNCIAS		
ARENDR, Hannah. A Condição Humana . 13ª edição. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.		
BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Versão Final. Brasília. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em: 27/10/2019.		
RAPPA, O. Rodo Cotidiano. O Silêncio que Precede o Esporro . Rio de Janeiro: Warner Music. 2003. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=QEEpbx-Q6AQ > Acesso em: 01/11/2019.		
MATERIAL DE APOIO		
1º MOMENTO:		
RECURSO NÃO-FILOSÓFICO: LETRA “RODO COTIDIANO”, O RAPPA		
Ô ô ô ô my brother É... A ideia lá comia solta Subia a manga amarrotada social No calor alumínio Nem caneta nem papel Uma ideia fugia Era o rodo cotidiano Espaço é curto, quase um curral Na mochila amassada, uma quentinha abafada Meu troco é pouco, é quase nada Meu troco é pouco, é quase nada Ô ô ô ô my brother	É, como um concorde apressado, cheio de força Que voa, voa mais pesado que o ar E o avião, o avião, o avião do trabalhador É, espaço é curto, quase um curral Na mochila amassada, uma vidinha abafada Meu troco é pouco, é quase nada Meu troco é pouco, é quase nada Não se anda por onde gosta Mas por aqui não tem jeito, todo mundo se encosta Ela some é lá no ralo de gente	

Não se anda por onde gosta Mas por aqui não tem jeito, todo mundo se encosta Ela some é lá no ralo de gente Ela é linda, mas não tem nome É comum e é normal Sou mais um no Brasil da central Da minhoca de metal que corta as ruas Da minhoca de metal	Ela é linda, mas não tem nome É comum e é normal Sou mais um no Brasil da central Da minhoca de metal que entorta as ruas Da minhoca de metal que entorta as ruas Como um concorde apressado, cheio de força Voa, voa mais pesado que o ar E o avião, o avião, o avião do trabalhador
Fonte: o próprio autor (2019)	

REGISTRO DE AULA II

No dia 14 de novembro de 2019, nos reunimos na sala de vídeo da escola. Começamos a aula com a reprodução de um videoclipe chamado “Rodo Cotidiano”, da banda O Rappa. Todos viram o vídeo com atenção. Trata-se de uma análise da letra de uma música que retrata o dia a dia de um trabalhador comum no transporte coletivo, e esperanças de mudança de vida. São conversas paralelas dentro de um transporte, de várias pessoas, falando sobre diversos assuntos e fazendo amizade indo ao local de trabalho. Pessoas comuns, sem muito estudo, com a manga de um uniforme amarrotada, um transporte muito quente e sem luxo nenhum. O transporte é muito apertado, como se estivesse transportando animais, levando em sua mochila uma marmitta fria para almoçar. O salário é muito baixo, mal dá pro sustento. Não se trabalha no que quer, a tendência é ficar acomodado no mesmo emprego ao invés de procurar melhoras e brigar por seus direitos. A esperança se vai no meio fluxo de pessoas, assim como aquela linda mulher no meio da multidão. Apenas mais um sem estudos, sem esperanças de melhorias por parte de um governo falido. Apenas mais um no meio de um metrô, apertado, indo trabalhar, muito veloz, sempre atrasado, mas com muita força de vontade, os pensamentos vão longe, bem alto, pensamentos de melhorias. Conversa com um amigo que conheceu no transporte (ele não sabe o nome dele). Esse é o cotidiano de um trabalhador da cidade grande.

Com os estudantes reunidos nas mesas e cadeiras em forma de “U”, perguntei qual a percepção que cada um teve sobre a letra e as cenas do videoclipe e quais as conexões obtidas com a aula anterior. Os estudantes destacaram alguns detalhes que perceberam no videoclipe que tem conexão com o cotidiano das pessoas que entrevistaram na escola no encontro anterior. Como exemplo, a cozinheira, quando afirmou que não escolheu aquela profissão, pois foi se virando com o que tinha; o porteiro, que falou da instabilidade do seu cargo, pois hoje é porteiro, mas amanhã pode ser da limpeza, etc. e até mesmo o coordenador pedagógico que sonhava em

trabalhar na área de direito, porém, a parte financeira falou mais alto, então teve que se virar como professor. Os estudantes também assimilaram a questão da fala (conversa no metrô), do pensamento (sonhar alto) e da ação (força de vontade), no sentido destas três coisas, que também fazem parte da rotina do trabalhador, ajudarem a amenizar os desafios para se ter uma melhoria de vida.

Utilizando a apresentação de slides, fiz uma exposição das três atividades da *vita activa*, o Trabalho, a Obra e a Ação da filósofa Hannah Arendt; foi distribuído para os estudantes três citações que dizem respeito a essas três atividades. Eles prestaram atenção na exposição e alguns fizeram anotações no papel. O professor pediu para que eles fossem assimilando tudo que foi dito com o videoclipe e as entrevistas.

Foi feito um diálogo aberto e interativo entre os estudantes na intenção de aprimorar o entendimento das três categorias da *vita activa* em conexão com tudo que foi visto até então. Eles fizeram perguntas para tirar dúvidas sobre o conteúdo apresentado, questionaram o descaso com o trabalhador do sistema público de ensino, onde é direcionado por uma empresa privada dentro de um setor público tão importante quanto a educação. Elogiaram a força de vontade e o carinho dos trabalhadores que incentivam os estudantes a não desistirem dos seus sonhos, a estudar e se qualificarem; além de toda a opressão que vem “de cima pra baixo”, em se tratando da hierarquia, esses “guerreiros” dizem um grande “Sim” para o dia e motivam as crianças e os adolescentes da escola. Foi um momento de diálogo e reflexão.

Quadro 3 - PLANO DE AULA III
IDENTIFICAÇÃO
PROJETO: O FILOSOFAR COMO AÇÃO NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DA ECIT: UMA PROPOSTA BASEADA NA TEORIA ARENDTIANA DA AÇÃO
LOCAL: Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professora Maria do Carmo de Miranda
PROFESSOR: Josegley Andrade de Lucena
DISCIPLINA: Filosofia
TEMA DA AULA: Alteridade e Pluralidade
PÚBLICO: 21 Estudantes dos Cursos de Vendas e Secretariado (Ensino Médio/Técnico)
DATAS: 19/11/2019
TEMPO: 1 (uma) aula de 50 minutos

AMBIENTE: Sala de vídeo		
OBJETIVOS		
GERAL: Desenvolver habilidades comunicativas e reflexivas para compreensão dos conceitos de Alteridade e Pluralidade.		
ESPECÍFICOS:		
<ul style="list-style-type: none"> • Observar e avaliar as habilidades de leitura e compreensão de texto filosófico; • Estimular o debate interativo e aberto com base no exercício filosófico do pensamento, da fala e da ação; • Dividir grupos para resolver uma situação-problema e estimular o trabalho em equipe. 		
JUSTIFICATIVA		
<p>Pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir criticamente as circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais dicotômicas (modernidade/atraso, Ocidente/Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo etc.), contextualizando-as de modo a identificar seu caráter redutor da complexidade efetiva da realidade; e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas. (BRASIL, 2017, p. 571).</p>		
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES BNCC – ÁREA DE HUMANAS		
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1		
<p>Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BRASIL, 2017, p. 571).</p>		
HABILIDADE ESPECÍFICA:		
<p>Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (BRASIL, 2017, p. 572).</p>		
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES CURSO TÉCNICO EM VENDAS		
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 8: FORMAÇÃO DE EQUIPES		
<p>Atuar em equipe em prol da realização das atividades e da busca pelo engajamento das pessoas, voltado ao desempenho empresarial. (DOCUMENTO INTERNO DA ESCOLA).</p>		
HABILIDADE ESPECÍFICA 1		
<p>Identificar e atuar em setores distintos no ramo de vendas e aplicar este conhecimento para organizar equipes respeitando as diferenças interpessoais. (DOCUMENTO INTERNO DA ESCOLA).</p>		
PROCEDIMENTOS:		
Tempo	Momentos	Materiais
10 minutos	<u>1º Momento</u>	Mesas e cadeiras organizadas; distribuição de textos impressos.

	O professor inicia a aula propondo a leitura coletiva de texto filosófico.	
20 minutos	2º Momento Com os estudantes reunidos nas mesas e cadeiras em forma de “U”, o professor propõe um debate sobre a compreensão do texto lido.	Mesas e cadeiras organizadas.
10 minutos	3º Momento Desafio Filosófico nº 2: O professor lança um novo desafio: produzir uma situação-problema, um estudo de caso, onde tenha como resolução os conceitos de Alteridade e Pluralidade; primeiramente, os estudantes devem se dividir em grupos, depois escolher uma problemática que geralmente ocorra no ambiente escolar, em seguida construirão um enredo contendo problema, análise e contexto; enfim, a resolução do problema com apresentação do grupo.	Mesas e cadeiras organizadas.
10 minutos	4º Momento O professor escreve na lousa todos os passos do desafio filosófico nº 2, entrega todo o material necessário para os estudantes apresentarem o estudo de caso e agenda a data de apresentação dos grupos. Por fim, o professor explica que um estudo de caso precisa ser relevante, interessante e específico.	Mesas e cadeiras organizadas; lousa branca; marcador preto; cartolinas; cola branca; folhas de papel A4.
AValiação		
Leitura; debate crítico; interação do grupo.		
TEXTO FILOSÓFICOS DE REFERÊNCIA		
A alteridade é, sem dúvida, aspecto importante da pluralidade, a razão pela qual todas as nossas definições são distinções, pela qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra. Em sua forma mais abstrata, a alteridade está presente somente na mera multiplicação de objetos inorgânicos, ao passo que toda vida orgânica já exhibe variações e diferenças, inclusive entre indivíduos da mesma espécie. Só o homem, porém, é capaz de exprimir essa distinção e distinguir-se, e só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como		

sede, fome, afeto, hostilidade e medo. No homem, a alteridade, que ele partilha com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se unicidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres únicos. (ARENDDT, 2018, p. 217).

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. 13ª edição. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília. 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 27/10/2019.

MATERIAL DE APOIO

1º MOMENTO:

LEITURA DE TEXTO FILOSÓFICO (Texto extraído do 1º Capítulo da Dissertação)

A essência da alteridade é a revelação do outro, mesmo quando tal revelação se expresse apenas por meio de intenções, porém, extraindo-se daí uma necessidade alheia com relação à vontade que alguém possui de manifestar sua imagem para o mundo. De um ponto de vista político, não é uma exposição imposta, obrigatória ou involuntária, muito pelo contrário, é um desabrochar para o outro voluntariamente, e este “outro” pode ser sintetizado de forma simples e abrangente por “mundo”, o mundo dos assuntos humanos. É por isso que “se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros”, porque quando nos vemos pelo espelho dos nossos semelhantes, nos identificamos de corpo e mente pelas características virtuosas ou imperfeitas que eles possuem, e é exatamente tal identificação que revela boa parte do que somos na identidade daquele que nos assemelha, ou seja, vemos nos outros parte do que somos, ou melhor dizendo, aquilo que criticamos nos outros também carregamos em nosso interior - psicologicamente falando – e nesse sentido que aqui se revela um aspecto mais involuntário e inconsciente, porque há um teor psíquico nessa interdependência, mas mesmo assim o teor político de tais relações também se manifesta originariamente, pois os atos e as palavras sempre estarão presentes nestes momentos. O outro aspecto também é verossímil, isto é, “se não fossem distintos (...) não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender”, porque a distinção entre uma pessoa e outra revela a singularidade que cada qual possui para manifestar sua imagem, sua identidade no e para o mundo, também um mundo dos assuntos humanos. A alteridade também está presente na distinção humana (assim como na igualação), na medida em que:

A alteridade é, sem dúvida, aspecto importante da pluralidade, a razão pela qual todas as nossas definições são distinções, pela qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra. Em sua forma mais abstrata, a alteridade está presente somente na mera multiplicação de objetos inorgânicos, ao passo que toda vida orgânica já exhibe variações e diferenças, inclusive entre indivíduos da mesma espécie. Só o homem, porém, é capaz de exprimir essa distinção e distinguir-se, e só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade e medo. No homem, a alteridade, que ele partilha com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se unicidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres únicos. (ARENDDT, 2018, p. 217).

Assim sendo, uma pessoa poderá possuir o aspecto da alteridade na medida em que necessita receber em si o outro, quer dizer, sua identidade se construirá através da sua relação com o outro indivíduo de maneira que o equilíbrio das suas diferenças com as

diferenças alheias torne-se completo. Nessa dinâmica, a ação do agente se revela de forma explícita por meio dos seus atos de fala trazendo à tona a sua aparência e o seu ser com a exigência da recepção do outro em suas relações. Portanto, sem o aspecto da alteridade a condição humana da pluralidade não se manifestaria, e as múltiplas teias de relações entre as pessoas pareceriam mais com conversas aleatórias e dispersas em redes virtuais de comunicações, conexões que apenas demonstram sentido quando identificadas uma a uma a partir de um espaço e tempo definidos.

Fonte: o próprio autor (2019)

REGISTRO DE AULA III

No dia 19 de novembro de 2019, nos reunimos na sala de vídeo da escola. iniciei a aula propondo a leitura coletiva de texto filosófico sobre Alteridade e Pluralidade na visão da autora Hannah Arendt. Todos fizeram a leitura em conjunto.

Após a leitura do texto, com os estudantes reunidos nas mesas e cadeiras em forma de “U”, o professor propôs um debate sobre a compreensão do texto lido. Foi um momento de reflexão sobre a questão da alteridade e da pluralidade. Alguns estudantes tiveram dúvidas sobre o conceito de alteridade e até confundiram com a empatia. Nesse instante expliquei qual a diferença afirmando que empatia é capacidade de colocar-se no lugar do outro, sentir a dor do outro de maneira imaginária ou por analogia, enquanto que a alteridade é a capacidade de reconhecer que o outro é daquele jeito porque ele é, essencialmente, diferente de você.

Empatia consiste na capacidade psicológica para sentir o que sentiria outra pessoa caso estivesse vivendo a mesma situação que ela, levando as pessoas a ajudarem umas às outras. É um valor que se liga ao altruísmo, que é o amor e interesse ao próximo e à capacidade de ajudar. Já a alteridade significa se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, dialogando, valorizando e identificando o outro.

A prática da alteridade está relacionada entre indivíduos e entre grupos culturais, religiosos, étnicos, etc. É possível exercer cidadania e estabelecer uma relação pacífica e construtiva com os diferentes, na medida em que se identifica, entenda e aprenda com o contrário. Por esse modo, alteridade é quando você se relaciona com outras pessoas ou grupos, onde é preciso conhecer a diferença, compreender e aprender com a diferença, respeitando o indivíduo como ser psicossocial. Em outras palavras, é transformar o que é exótico em familiar.

Os estudantes também ficaram com dúvidas em relação ao conceito de pluralidade, nesse momento o professor esclareceu que a pluralidade se caracteriza como algo que é variado em diferentes vertentes, ou seja, o que significa ser plural é ter vários elementos diferentes em um mesmo ambiente. No caso de um indivíduo

querer dar fim a um problema qualquer, ele poderá usar da pluralidade de opiniões para ter diversas maneiras de resolver seu problema e eventualmente escolher a que melhor se encaixa com a situação, isso então o levará a ter uma pluralidade de alternativas para conseguir uma solução através da pluralidade de opiniões. Enfim, a pluralidade tem relação (mas não é igual) com sentido de diversidade, pois um elemento sendo caracterizado como plural deve apresentar diversas formas em seus princípios, visões ou formas de agir.

Lancei um novo desafio: propus aos estudantes que produzissem uma situação-problema, um estudo de caso, onde tenha como resolução os conceitos de Alteridade e Pluralidade; primeiramente, os estudantes devem se dividir em grupos, depois escolher uma problemática que geralmente ocorra no ambiente escolar, em seguida construirão um enredo contendo problema, análise e contexto; enfim, a resolução do problema com apresentação do grupo.

Após isso, para finalizar o encontro, escrevi na lousa todos os passos do desafio filosófico nº 2, entregou todo o material necessário para os estudantes apresentarem o estudo de caso e agendou a data de apresentação dos grupos. Por fim, expliquei que um estudo de caso precisa ser relevante, interessante e específico.

Quadro 4 - PLANO DE AULA IV
IDENTIFICAÇÃO
PROJETO: O FILOSOFAR COMO AÇÃO NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DA ECIT: UMA PROPOSTA BASEADA NA TEORIA ARENDTIANA DA AÇÃO
LOCAL: Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professora Maria do Carmo de Miranda
PROFESSOR: Josegley Andrade de Lucena
DISCIPLINA: Filosofia
TEMA DA AULA: Apresentação dos Grupos (Desafio Filosófico nº 2)
PÚBLICO: 21 Estudantes dos Cursos de Vendas e Secretariado (Ensino Médio/Técnico)
DATAS: 26/11/2019
TEMPO: 1 (uma) aula de 50 minutos
AMBIENTE: Sala de vídeo
OBJETIVOS
GERAL: Desenvolver habilidades comunicativas e reflexivas para tomada de decisões diante de situação-problema que requeira o uso do pensamento, da fala e da ação.
ESPECÍFICOS:

<ul style="list-style-type: none"> • Produzir estudo de caso em grupo que reflita uma situação-problema do cotidiano escolar; • Construir enredo contendo problema, análise e contexto; • Relacionar os conceitos de Alteridade e Pluralidade estudados anteriormente para resolução do estudo de caso; • Produzir cartazes, frases, desenhos, diálogos; • Apresentar trabalho em grupo e realizar debates interativos. 		
JUSTIFICATIVA		
<p>Pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir criticamente as circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais dicotômicas (modernidade/atraso, Ocidente/Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo etc.), contextualizando-as de modo a identificar seu caráter redutor da complexidade efetiva da realidade; e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas. (BRASIL, 2017, p. 571).</p>		
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES BNCC – ÁREA DE HUMANAS		
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1		
<p>Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BRASIL, 2017, p. 571).</p>		
HABILIDADE ESPECÍFICA:		
<p>Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (BRASIL, 2017, p. 572).</p>		
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES CURSO TÉCNICO EM VENDAS		
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 8: FORMAÇÃO DE EQUIPES		
<p>Atuar em equipe em prol da realização das atividades e da busca pelo engajamento das pessoas, voltado ao desempenho empresarial. (DOCUMENTO INTERNO DA ESCOLA).</p>		
HABILIDADE ESPECÍFICA 1		
<p>Identificar e atuar em setores distintos no ramo de vendas e aplicar este conhecimento para organizar equipes respeitando as diferenças interpessoais. (DOCUMENTO INTERNO DA ESCOLA).</p>		
PROCEDIMENTOS:		
Tempo	Momentos	Materiais
10 minutos	<p>1º Momento: O professor inicia a aula lembrando do desafio filosófico nº 2 proposto no encontro anterior e apresenta os grupos que irão expor os estudos de caso.</p>	Mesas e cadeiras organizadas.

10 minutos	2º Momento: Apresentação do grupo 1 + debate interativo.	Mesas e cadeiras organizadas; lousa branca; marcador preto.
10 minutos	3º Momento: Apresentação do grupo 2 + debate interativo.	Mesas e cadeiras organizadas; lousa branca; marcador preto.
10 minutos	4º Momento: Apresentação do grupo 3 + debate interativo.	Mesas e cadeiras organizadas; lousa branca; marcador preto.
10 minutos	5º Momento: Apresentação do grupo 4 + debate interativo.	Mesas e cadeiras organizadas; lousa branca; marcador preto.
AVALIAÇÃO		
Seminário; interação do grupo.		
REFERÊNCIAS		
BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Versão Final. Brasília. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em: 27/10/2019.		
Fonte: o próprio autor (2019)		

REGISTRO DE AULA IV

No dia 21 de novembro de 2019, nos reunimos na sala de vídeo da escola. Iniciei a aula lembrando do desafio filosófico nº 2 proposto no encontro anterior e apresentei os grupos que irão expor os estudos de caso. Logo em seguida, cada grupo foi se apresentando. Lembrei que gravaria os áudios das apresentações dos grupos. Apresentação do grupo 1:

Transcrição do áudio 1: 5 minutos e 16 segundos:

ALUNA 1: O segundo desafio a gente construiu um desenho com pessoas de mãos dadas que relacionamos com a escola. Em determinado local da escola existe muita amizade. E a gente colocou aqui uma frase que motiva muitas as pessoas: 'A nossa união será capaz de destronar qualquer prova de fogo'. Se a gente tiver uma amizade sincera que construa laços, a gente pode construir coisas que as pessoas nem imaginam. Ainda sobre esse desafio, falamos sobre a ansiedade. Porque percebemos muito isso na escola e também não só na escola, mas em determinados locais da sociedade. Eu vou explicar um pouquinho sobre a ansiedade e as meninas vão explicar sobre a escola o que acontece. A ansiedade ela tem alguns estágios que ela pode ser considerada 'normal'. Eu posso está falando aqui suando e vocês não saberem, mas é uma ansiedade natural; qualquer pessoa tem ansiedade, é impossível ninguém ter ansiedade. Quando a gente recebe algo ou quando a gente pensa em algo; quando a gente pensa no futuro, 'Meu Deus, vai acontecer isso ou não vai acontecer!' Isso tudo é ansiedade.

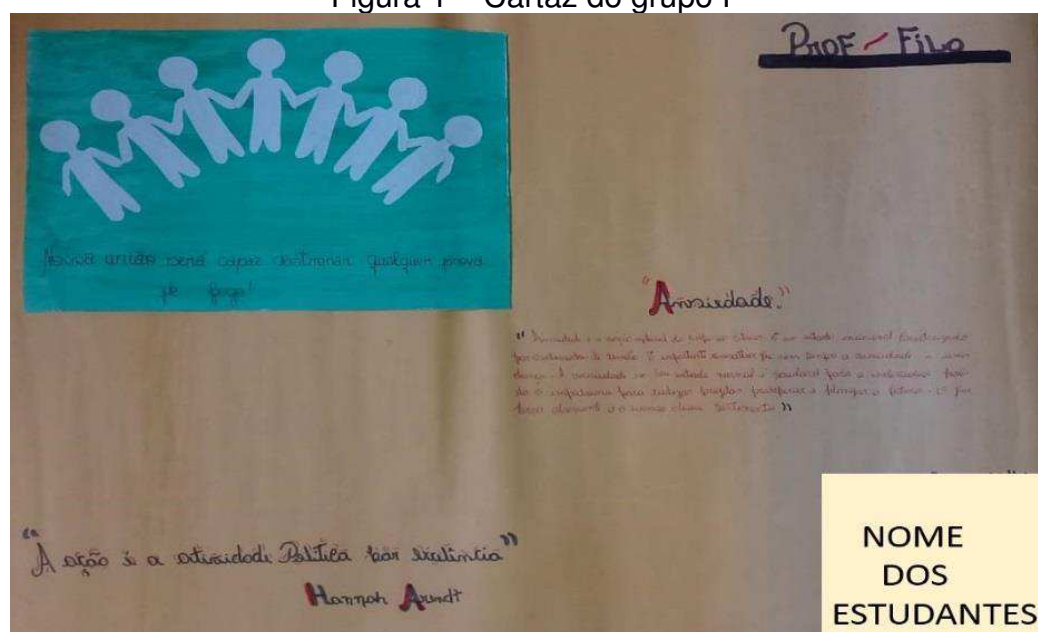
ALUNA 2: Ansiedade é a preocupação intensa de um medo de uma situação do cotidiano e pode ter frequência cardíaca elevada, respiração rápida, sudorese que é suor e sensação de cansado e pode ter sentimentos excessivos, essas coisas, por exemplo, eu tô muito nervosa então [*risos de todos*] e um pouco ansiosa.

ALUNA 3: A ansiedade pode vir de vários meios, tipo, a gente tá apresentado agora, as pessoas tanto aquelas que ainda vão se apresentar, quanto nós que estamos nos apresentando agora, podem apresentar vários níveis de ansiedade; tem os estágios mais graves e tem os estágios mais neutros. De acordo com esses níveis de estágios a pessoa tem que procurar um psicólogo, as vezes até a amizade mesmo, quando a gente tem, as vezes um ajuda o outro a controlar; tipo, a minha irmã, as vezes ela apresenta trabalho, ela fica muito ansiosa um dia antes, aí ela come muito quando ela tá com ansiedade; isso dependendo do tanto que ela come pode acarretar vários problemas de saúde, então isso pode vir a prejudicar e as vezes pode vir a fazer com que ela melhore, porque de tanto você fazer apresentação você vai quebrando as barreiras, então é sempre bom você ter alguém que se apoiar, porque se ela não tiver uma amizade que chegue nela e diga: 'Olhe [*nome da irmã*] calma, isso vai melhorar!'. De acordo com o que vai apresentando para os seus colegas vai passando. Mas aí as vezes você está chegando no lugar onde não conhece alguém e pode ser que isso se agrave, então é sempre bom a gente conhecer a si mesmo e as vezes está procurando algum especialista.

ALUNA 4: Ah eu vou falar um pouco aqui da escola, por exemplo, eu quando antes do começo do ano, quando eu comecei a apresentar acolhimento pra escola toda, eu ficava nervosa a ponto de chorar em casa um dia antes; eu ficava nervosa e dizia: 'Não, eu vou errar, eu vou cair, eu vou...' ficava colocando um monte de coisas na minha cabeça e isso me fazia mal; eu tive ajuda da minha mãe, ajuda familiar nessa idade é muito importante. Minha mãe me acalmou, acho que ela me deu uns 100 chás de camomila pra me acalmar porque eu não conseguia parar de chorar e com muito tempo eu fui me acostumando com isso. Na escola a ansiedade as vezes vem de uma pequena pressão, uma pressão tanto do trabalho do professor, as vezes trabalho acumulado, tipo: 'Ah, não, é pra você entregar nesse dia!' três trabalhos pra apresentar, três trabalhos pra entregar, você começa a ficar criando paranoia: "Não, não vou conseguir, não vou entregar a tempo, não vai ficar bom, não sei o quê..." e a gente fica colocando coisa na cabeça; e acho que as vezes a gente de tanta organização, de tanto esforço pra você se conhecer, se acalmar, é um passo importante pra ansiedade acabar e talvez até amenizar, pra você ficar tranquilo e conseguir fazer tudo direitinho no seu tempo.

ALUNA 1: Sabendo que incluindo tudo a ansiedade ela inclui um laço de amizade, de sociedade. E a sociedade basicamente é a política por excelência, pelo que a escritora fala [*Arendt*], que não só a ansiedade envolve nisso, mas também a amizade. É isso que a gente tem pra apresentar. [*aplausos*]. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

Figura 1 – Cartaz do grupo I



Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

Apresentação do grupo 2:

Transcrição do áudio 2: 4 minutos e 40 segundos:

ALUNA 1: O desafio dois como mostra aqui a parte do desenho, que a gente usou uma situação que envolve empatia, que a parte da merenda, tipo, no desafio um a gente fez a entrevista com o pessoal da cozinha e a gente percebeu muito a situação deles de que tentam fazer o melhor pra gente e nunca está bom para os alunos. E a gente usou muito a situação de empatia, que aqui representa as tias correndo, fazendo a merenda e o povo só quer comer sem pensar no que está acontecendo por trás de toda a situação.

ALUNO 2: A frase que a gente escolheu foi: 'As atitudes por trás de ações impensáveis podem machucar uma pessoa. Reflitam antes de executá-las.'

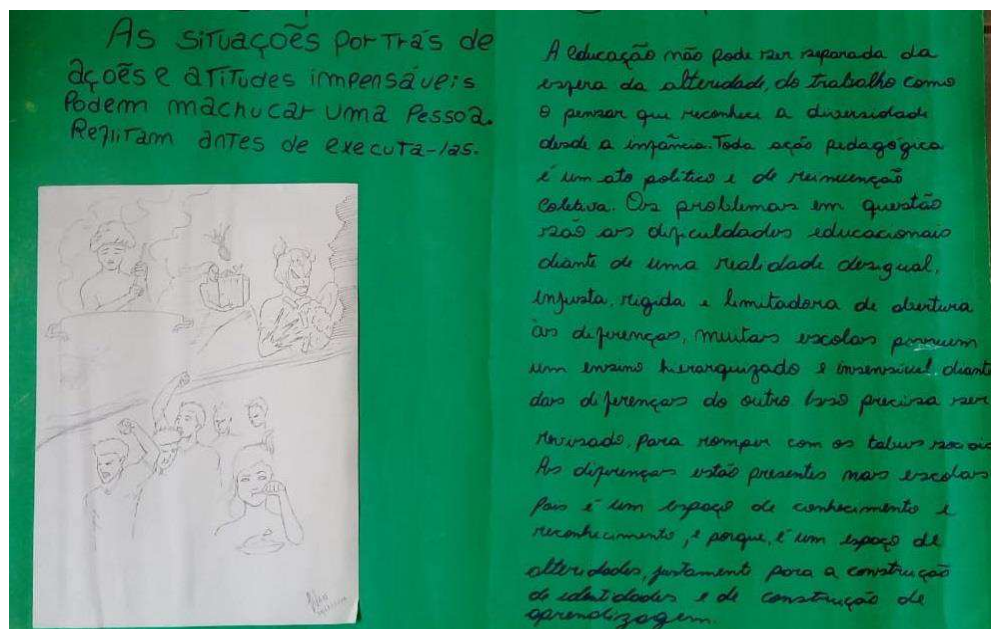
ALUNO 3: Ainda neste desafio, que [nome da colega] vai explicar um pouco, eu só vou ler pra ela poder explicar minha fala é que assim: 'A educação não pode ser separada da esfera da alteridade, do trabalho como o pensar que reconhece a diversidade desde a infância. Toda ação pedagógica é um ato político e de reinvenção coletiva. Os problemas em questão são as dificuldades educacionais diante de uma realidade desigual, injusta, rígida e limitadora de abertura às diferenças. Muitas escolas possuem em ensino hierarquizado e insensível diante das diferenças do outro. Isso precisa ser revisado, para romper com os tabus sociais. As diferenças estão presentes nas escolas pois é um espaço de conhecimento e reconhecimento e, porque, é um espaço de alteridades, justamente para a construção de identidades e de construção de aprendizagem'.

ALUNA 4: Bom, quando a gente pensou nesse desafio o professor pediu pra ser uma coisa real, então a gente pensou em mostrar a educação e os preconceitos, como as pessoas com deficiência ou sobre os demais tipos de preconceito... Aqui nesse primeiro parágrafo que está falando sobre a educação e que ela não pode se separar da alteridade. Aqui na escola a gente vem pra aprender um com o outro,

tanto os professores como alunos e geralmente a gente escuta muito os professores falando que eles aprendem com a gente, então, um troca o conhecimento com o outro. E os problemas em questões, aqui, esse problema não ocorre, tipo de desigualdade de hierarquias, de injustiça, tipo, aqui a gente tem uma sala pras pessoas que possuem deficiências e tinha uma menina que estudava aqui que ela falava por libras, então tipo, tinha pessoa pra ajudar, aqui na escola da gente não passamos por isso, mas em outras escolas, infelizmente, isso acontece. Essas diferenças são presentes em qualquer local e, principalmente, na escola porque aqui todo mundo é jovem e aqui a gente começa a construir a nossa mentalidade, nossos argumentos e pra isso tudo ser resolvido, precisa de palestras de conscientização, isso daqui que a gente está fazendo é muito bom também pra gente ter noção das coisas que acontecem e começar a ter um..., tipo, refletir sobre isso. E quando eu falo que 'toda ação pedagógica é um ato político e de reinvenção coletiva', é justamente este projeto, ele é um ato político que o professor já falou que não é política de, tipo, 'politicagem', pronto, não é isso; e sim uma coisa pra você aprender e refletir.

ALUNA 1: A gente não escolheu um problema em si assim, porque a gente globalizar tudo. Ainda bem que a gente conseguiu. Obrigado. [aplausos]. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

Figura 2 – Cartaz do grupo II



Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

Apresentação do grupo 3:

Transcrição do áudio 3: 7 minutos e 30 segundos:

ALUNA 1: Bom dia a todos. A gente fez um desenho, colamos algumas imagens e aqui a gente colocou algumas frases. A minha eu vou falar sobre esse desenho que fala: 'O mundo é tão grande para

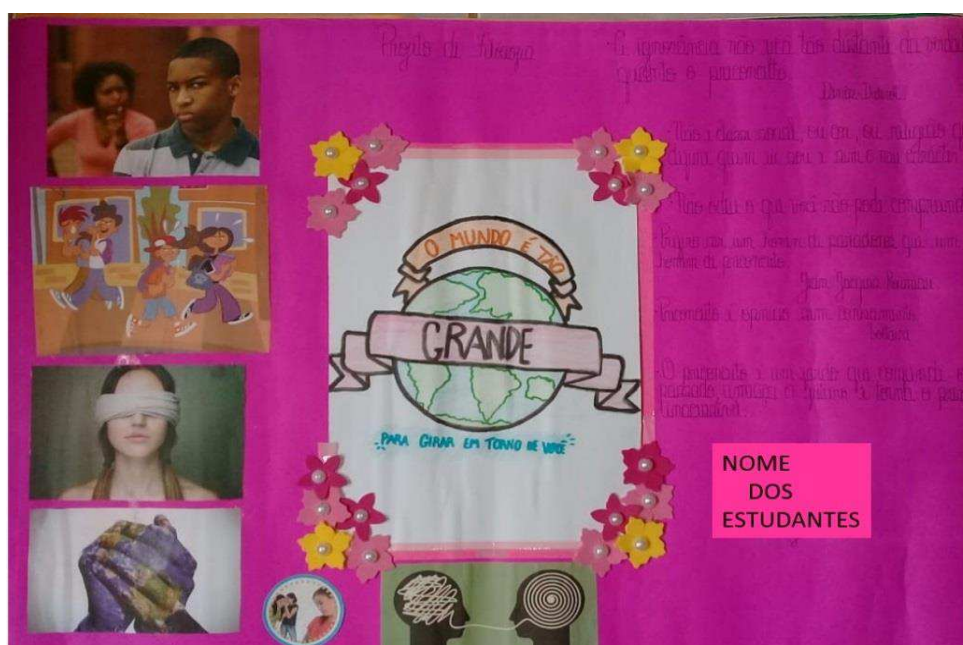
girar em torno de você'. Porque hoje em dia a gente encontra muitas pessoas que se acham o centro das coisas e que só as ideias delas são certas e o mundo tem que ser moldado conforme a idealização que elas têm. Entretanto, as pessoas são diferentes umas das outras e nem todo mundo satisfaz a expectativa que outro ser humano planeja, que outro ser humano tem na mente pra uma determinada sociedade. E nesse desenho a gente expressa que as pessoas tem que olhar mais para as outras pessoas, é o que está faltando no mundo e na escola também; as vezes as pessoas se sentem o centro, se sentem superiores até e é isso que a gente quer expressar: que a gente tem que saber lidar com os nossos sentimentos, porém, de uma forma que não agrida a integridade do outro, não afete o espaço do outro.

ALUNA 2: Então, a gente está falando sobre o preconceito de uma forma geral, preconceito racial, preconceito de identidade de gênero, preconceito em relação a questões de personalidade, traços de personalidade que muitas vezes são fortes muitas vezes também não se destacam, então assim, é um preconceito de uma forma geral, a gente não quis destacar nenhum tema em específico. Daí a gente pesquisou algumas imagens para refletir isso, e a gente vê que aqui o menino está sendo chamado atenção por algum motivo que a gente não sabe, porque a imagem não deixa claro. Mas aí a gente vê que ela não procura saber o que é que está acontecendo por trás da atitude dele, o que é que está acontecendo na vida dele pra está chamando atenção desse garoto, então assim, preconceito é literalmente isso: você não conhece a vida da pessoa, você não faz parte da vida da pessoa, mas você quer entender da vida dela e se intrometer naquilo que você não tem nada a haver, e as vezes até querer humilhar a pessoa. Aqui a gente tem a questão escolar, se bem que é o ambiente que a gente vive, é um garoto que está por fora do que está acontecendo com outras pessoas pelo fato dele ser [*inaudível*] e as outras pessoas não aceitam e nem tentar inserir ele no grupo deles mesmos. E aqui o que o preconceito causa, a cegueira das pessoas em relação a empatia com os outros, a questão da compreensão, ficam indiferentes às outras pessoas. E a resolução é isso, é a gente se apoiar, procurar saber o que está acontecendo na vida do outro ou então simplesmente ficar quieto, não se intrometer, não querer se pautar numa coisa que você não entende.

ALUNA 3: A gente separou algumas frases, de alguns filósofos famosos e outros anônimos e eles perceberam que o preconceito é sim um problema social muito grande, não só em um público específico do mundo, nem em alguma época específica, mas em todas as épocas, inclusive na nossa. Aqui o exemplo do filósofo Denis Diderot: 'A ignorância não fica tão distante da verdade quanto o preconceito'. Ele aqui está dizendo que as pessoas que demonstram preconceito não procuram saber a fundo sobre alguém, só percebem aquilo por cima e o que ela vê, o que ela quer vê na verdade. Muitas vezes o que essa pessoa preconceituosa enxerga é uma projeção dela mesma. Eu acho que isso que essa frase quer dizer: 'Não é classe social, ou cor, ou religião que define quem eu sou e sim o meu caráter'. Muitas pessoas criam dogmas né, características específicas pra cada grupo, pra cada etnia, e aí essa frase está deixando muito claro essa diferença, esse preconceito que a pessoa tem por uma característica. 'Não odeie o que você não pode compreender'. Isso é mais preconceito por algo diferente. Essa frase mostra mais esse tipo

de preconceito para o diferente. Às vezes você nem conhece, você nunca viu você já deduz que aquilo é isso, sem procurar saber de nada. 'Prefiro ser um homem de paradoxos que um homem de preconceito'. Essa frase é do filósofo Jean Jacques Rousseau. Nessa frase ele deixa claro o preconceito para com os filósofos para a época dele que, se eu não me engano foi na época da questão do Iluminismo e tal, quando tinham várias que não aceitavam esse tipo de pensamento, então ele formulou essa frase. 'Preconceito é a opinião sem conhecimento'. Voltaire. E realmente, como eu já tinha dito antes é quando você cria algo, cria um texto na sua cabeça, uma projeção sem você conhecer nada já deduz que é ruim sem você ter visto a fundo, sem ter percebido o fato. 'O preconceito é um fardo que confunde o passado, ameaça o futuro e torna o presente inacessível'. Eu acho que é isso que aconteceu nas diversas épocas durante o nosso pouco tempo de vida e sua evolução, enfim, eu acho que é isso que ainda está acontecendo. Essa frase mostra o que aconteceu, o que está acontecendo e o que pode acontecer no futuro, é como se fosse um aviso. É isso. [aplausos]. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

Figura 3 – Cartaz do grupo III



Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

Apresentação do grupo 4:

Transcrição do áudio 4: 5 minutos e 10 segundos:

ALUNA 1: Bom dia. Nosso grupo é composto por [nomes das pessoas]. Vou falar um pouco do que a gente desenhou. Vou falar aqui um textinho do que o professor deu pra gente, que fala exatamente sobre a política. [leitura]: 'De um ponto de vista político não é a exposição imposta, obrigatória ou involuntária, muito pelo contrário, é um desabrochar para o outro voluntariamente e esse outro pode ser sintetizado de forma simples, abrangente por mundo e o mundo dos assuntos humanos'. Esse desenho que [nome da colega]

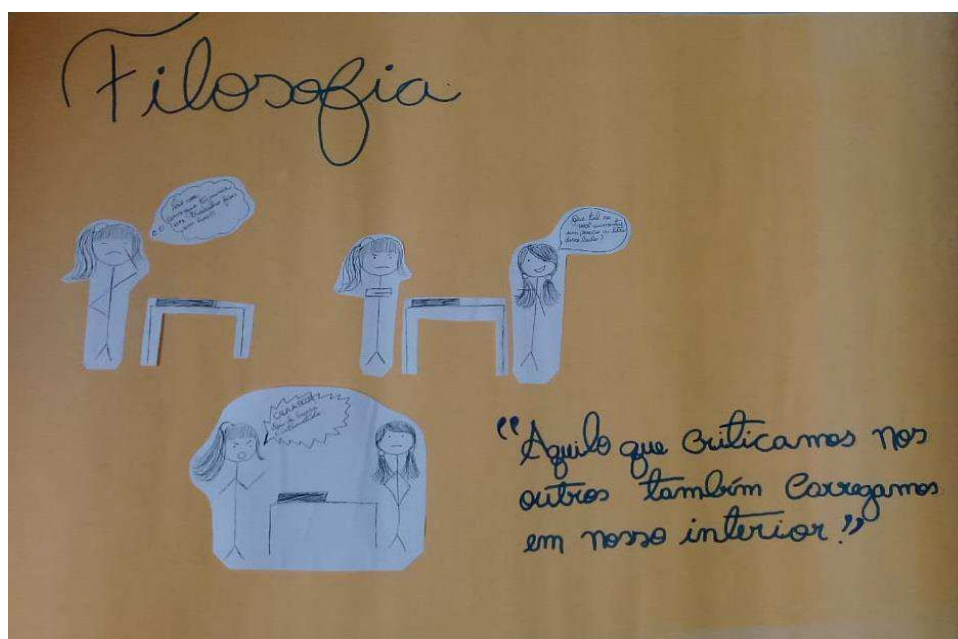
fez foi em relação a escolha de líderes para conselheiros de turmas [*pausa e conversas*], na verdade escolha do conselho escolar onde toda escola votou tanto no site.

ALUNA 2: A gente pegou a frase: 'Aquilo que criticamos nos outros também carregamos no nosso interior'. Que foi a frase que mais nos chamou atenção do grupo, na fala do texto lido na aula anterior, e foi o tema que a gente quis abordar pegando também o gancho e falando sobre o bullying. Porque muitas vezes a gente vivencia o bullying na escola, isso não só aqui, mas em todas as escolas, na maioria. Na nossa infância a gente sobre o bullying e muitas vezes isso é algo que não está resolvido dentro da pessoa que está praticando, e a gente nunca sabe, tipo, sempre é o que faz o bullying e a vítima, mas na verdade isso não é tão simples, porque a vítima não só é aquela pessoa que está sofrendo o bullying, é aquela que está fazendo o bullying também, porque ninguém sabe o que está passando na vida daquela pessoa, ou na cabeça daquela pessoa, então muitas vezes o que a gente acha de erro no outro, está errado dentro da gente, e a gente meio que fica apontando pra o povo: 'Olha, eu estou chamando atenção naquele erro, não preste atenção em mim!' Então a gente quis demonstrar isso no desenho aqui com os palitinhos que nossa artista [nome da colega] fez, que é uma menininha que ela está na sala de aula, e ela fala: '- Não vou conseguir terminar, esse trabalho ficou um lixo!!!' Aí uma amiga dela vem e fala: '- Que tal se você aumentar um pouco a letra desse lado?' Porque ela viu que a menininha estava com dificuldade e foi ajudar. Ela que não estava muito bem resolvida com ela mesma no momento, estava se sentindo fragilizada porque não estava conseguindo fazer, foi respondeu: '- Cala a boca! Além de burra é intrometida.' Então é algo que acontece na nossa escola diariamente, muitas vezes a gente tá conversando, tá convivendo com aquela pessoa e somos maltratados, a gente maltrata muitas vezes sem perceber e acho que é uma ação que foi o que me fez pensar nessa frase.

ALUNO 3: Porque também é meio que uma forma de se expressar, muitas pessoas não tem com quem conversar, não tem com quem, tipo, desabafar e acaba descontando nas pessoas que não tem nada a haver, um colega de classe, um professor, por isso que muitas vezes discutem com o professor, porque as vezes o professor está pedindo que ele faça por todos os alunos e a pessoa se estressa com tudo e acaba descontando na pessoa que não tem nada a haver, nem os alunos, nem os colegas; por não ter com quem desabafar, com quem conversar.

ALUNA 1: Então, isso é um assunto muito abrangente que vem da mente de cada um que, tipo, você ir se reconhecer também se amar do jeito que você é, porque muitas vezes as pessoas julgam os erros alheios e não se corrigem, não vê: 'Olha, eu também erro naquilo!' E porquê criticar ao invés de se ajudar e ajudar aquela pessoa que também tem dificuldade? Então é isso. [*aplausos*]. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

Figura 4 – Cartaz do grupo IV



Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

Quadro 5 - PLANO DE AULA V	
IDENTIFICAÇÃO	
PROJETO: O FILOSOFAR COMO AÇÃO NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DA ECIT: UMA PROPOSTA BASEADA NA TEORIA ARENDTIANA DA AÇÃO	
LOCAL: Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professora Maria do Carmo de Miranda	
PROFESSOR: Josegley Andrade de Lucena	
DISCIPLINA: Filosofia	
TEMA DA AULA: "O trabalho de nosso corpo e a obra de nossas mãos"	
PÚBLICO: 21 Estudantes dos Cursos de Vendas e Secretariado (Ensino Médio/Técnico)	
DATAS: 28/11/2019	
TEMPO: 1 (uma) aula de 50 minutos	
AMBIENTE: Sala de vídeo	
OBJETIVOS	
GERAL: Desenvolver habilidades comunicativas e reflexivas para tomada de decisões diante de situação-problema que requeira o uso do pensamento, da fala e da ação.	
ESPECÍFICOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o pressuposto filosófico dos conceitos do Trabalho e da Obra segundo Hannah Arendt; • Propor a criação de obras de natureza filosófica que reflitam os conceitos estudados; 	

<ul style="list-style-type: none"> • Dividir grupos para construção de obra material e estimular o trabalho em equipe; • Incentivar a comunicação em grupo através do exercício filosófico do pensamento, da fala e da ação. 		
JUSTIFICATIVA		
<p>O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos. (BRASIL, 2017, p. 577).</p>		
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES BNCC – ÁREA DE HUMANAS		
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5		
<p>Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (BRASIL, 2017, p. 577).</p>		
HABILIDADE ESPECÍFICA:		
<p>Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (BRASIL, 2017, p. 577).</p>		
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES CURSO TÉCNICO EM VENDAS		
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 8: FORMAÇÃO DE EQUIPES		
<p>Atuar em equipe em prol da realização das atividades e da busca pelo engajamento das pessoas, voltado ao desempenho empresarial. (DOCUMENTO INTERNO DA ESCOLA).</p>		
HABILIDADE ESPECÍFICA 2		
<p>Utilizar técnicas motivacionais para incentivar o trabalho em equipe e promover um ambiente de trabalho saudável e a tomada de decisões assertivas diante de situações-problema. (DOCUMENTO INTERNO DA ESCOLA).</p>		
PROCEDIMENTOS:		
Tempo	Momentos	Materiais
20 minutos	<p>1º Momento: O professor inicia o encontro com uma exposição sobre os conceitos de Trabalho e Obra segunda Hannah Arendt; distribui para cada estudante o texto base da aula.</p>	<p>Mesas e cadeiras organizadas; texto impresso; lousa branca; marcador preto.</p>
20 minutos	<p>2º Momento: Desafio Filosófico nº 3: “O trabalho de nosso corpo e a obra de nossas mãos”. Com base nessa frase de John Locke citada por Arendt, o professor propõe o 3º e último desafio filosófico, qual seja, a criação de obras filosóficas. Os estudantes tentarão construir uma obra que</p>	<p>Mesas e cadeiras organizadas; lousa branca; marcador preto.</p>

	reflita a atividade do trabalho como repressão ou como realização. Os estudantes irão sintetizar todas as reflexões feitas nos encontros e desafios anteriores na forma de uma obra, utilizando do material de seu interesse.	
10 minutos	3º Momento: Junto com os estudantes, o professor faz uma lista de materiais que serão entregues aos estudantes para que produzam as obras de seu interesse.	Mesas e cadeiras organizadas; lousa branca; marcador preto.
AValiação		
Interação em grupo.		
TEXTO FILOSÓFICOS DE REFERÊNCIA		
<p>“O trabalho de nosso corpo e a obra de nossas mãos”. (ARENDR, 2018, p. 98).</p> <p>Sobre o Trabalho:</p> <p>O último estágio da sociedade de trabalhadores, o qual é a sociedade de empregados, requer de seus membros um funcionamento puramente automático, como se a vida individual realmente houvesse sido submersa no processo vital global da espécie e a única decisão ativa exigida do indivíduo fosse deixar-se levar, por assim dizer, abandonar a sua individualidade, as dores e as penas de viver ainda sentidas individualmente, e aquiescer a um tipo funcional, entorpecido e “tranquilizado” de comportamento. O problema com as modernas teorias do comportamentalismo não é que estejam erradas, mas sim que possam tornar-se verdadeiras, que realmente constituam a melhor conceituação possível de certas tendências óbvias da sociedade moderna. É perfeitamente concebível que a era moderna – que teve início com o surto tão promissor e tão sem precedentes de atividade humana – venha a terminar na passividade mais mortal e estéril que a história jamais conheceu. (ARENDR, 2018, p. 400).</p> <p>Por conta do entorpecimento e da passividade que levou o <i>animal laborans</i> aos limites da capacidade humana do seu esforço, a única coisa que resta fazer é retornar àquela condição que poderá no mínimo reivindicar a tão cobiçada liberdade diante da alienação do mundo. Tal condição é a Ação, simplesmente pelo fato de ser a “única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas e da matéria”, ação essa que “corresponde à condição humana da pluralidade” (ARENDR, 2018, p. 09). Sendo assim, a ideia de realização humana pelo trabalho se torna possível por meio de uma “ação política para o trabalho”, quando os indivíduos juntos, em comunhão ou acordo mútuo, resolvem se unir e lutar por condições dignas de trabalho na busca de melhorias não apenas materiais e de subsistência, senão também pela dignidade humana na sua forma mais pura: o direito de pensar, de falar e de agir.</p> <p>Sobre a Obra:</p> <p>A obra é a atividade correspondente à não-naturalidade da existência humana, que não está engastada no sempre-recorrente ciclo vital da espécie e cuja mortalidade não é compensada por este último. A obra proporciona um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras é abrigada cada vida</p>		

individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas elas. A condição humana da obra é a mundanidade”. (ARENDDT, 2018, p. 09).

À Obra compete um aspecto importante para a vida dos homens no mundo, tendo em vista a natureza do *fazer* que se relaciona com a ação humana, porque

as coisas do mundo têm a função de estabilizar a vida humana; sua objetividade reside no fato de que (...) os homens, a despeito de sua natureza sempre cambiante, podem recobrar sua mesmidade, isto é, sua identidade, por se relacionarem com a mesma cadeira e a mesma mesa. (ARENDDT, 2018, p. 170).

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. 13ª edição. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília. 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 27/10/2019.

Fonte: o próprio autor (2019)

REGISTRO DE AULA V

No dia 28 de novembro de 2019, nos reunimos na sala de vídeo da escola para iniciar as aulas do projeto. Iniciei o encontro com uma exposição sobre os conceitos de Trabalho e Obra segunda Hannah Arendt; distribuiu para cada estudante o texto base da aula.

Desafio Filosófico nº 3:

“O trabalho de nosso corpo e a obra de nossas mãos”. Com base nessa frase de John Locke citada por Arendt, propus o 3º e último desafio filosófico, qual seja, a Criação de uma oficina de obras filosóficas juntamente com uma exposição dessas obras para a comunidade escolar. Os estudantes tentarão construir uma obra que reflita a atividade do trabalho como repressão ou como realização. Os estudantes irão sintetizar todas as reflexões feitas nos encontros e desafios anteriores na forma de uma obra, utilizando do material de seu interesse. Junto com os estudantes, fiz uma lista de materiais que serão entregues aos estudantes para que produzam as obras de seu interesse. Depois solicitei uma prévia das obras até o próximo encontro e marcou 3 datas para a realização da Oficina; apenas no último encontro é que o professor marcará a data para a apresentação da Exposição de Obras Filosóficas.

3.1.2 2ª Parte: Criativa

Após o último encontro da primeira parte, lancei o terceiro desafio filosófico, que consistiu exatamente na execução da segunda parte do projeto. Foi importante perceber que todas as fases do projeto deveriam estar conectadas, sem perder a essência do movimento, para que os estudantes entendessem o projeto como um todo, sem quebras. Mas, também foi de extrema importância o direcionamento das atividades para uma temática objetiva e que fizesse parte da realidade dos discentes.

Por essa razão, pretendeu-se aproveitar o contexto do Ensino Técnico para investigar a questão sobre o *Trabalho* na vida dos estudantes, qual a percepção deles. Em certa medida, na primeira parte isso já foi direcionado desde o primeiro encontro, quando eles desvendaram as charadas e entrevistaram os funcionários da escola. Já nesta etapa, foi preciso focar mais ainda questões como: *Qual a relação do ser humano com o trabalho? Trata-se de um lugar de realização ou um lugar de frustração ou opressão?* Assim, o professor de Filosofia, quando propôs o terceiro desafio lançou esses questionamentos.

Os participantes do projeto mergulharam nessas questões e se empenharam no desenvolvimento das atividades dessa segunda etapa, pois, como eram estudantes na faixa etária entre 15 a 18 anos de idade que desejavam terminar o curso e entrar no mercado de trabalho, eles refletiram sobre a realidade que assola o mundo contemporâneo em relação às condições das relações de trabalho e os desafios que a maioria das pessoas possui em se sentirem bem em suas atividades laborais, no sentido de se realizarem naquilo que fazem cotidianamente.

Deixei claro o que se entende por *Trabalho* na visão de Hannah Arendt, com o intuito de destacar a crítica que ela imprime sobre o conceito de Trabalho para o filósofo Karl Marx. Da mesma maneira, também foi importante destacar o conceito de *Obra* segundo a autora em estudo, porque foram conceitos desenvolvidos nessa etapa (conforme investigado no *item 1.4 O Trabalho e a Obra*, dessa dissertação).

A atividade teve por finalidade a produção/construção de obras com teor filosófico, aqui denominadas obras filosóficas. É importante que o leitor entenda bem a ideia de obra artística apresentada no primeiro capítulo, *item 1.4.2 Sobre a Obra* (pp. 55-62), da presente dissertação para que compreenda essa parte experimental, quando se atribuiu ao novo termo *Obra Filosófica* o significado de artifício pensado e criado pelos estudantes de Filosofia do Ensino Médio/Técnico. Nesse sentido, não há como compreender o caráter filosófico dessa obra sem conectar a 1ª Parte do projeto, Reflexiva, com a 3ª Parte, Expositiva, uma vez que, nesta 2ª Parte, Criativa, tanto foi

necessária as reflexões sobre o Trabalho e suas duas perspectivas, quanto foi imprescindível a realização da Exposição das obras para estimular os atos e as falas dos estudantes quando se mostraram para o público da comunidade escolar. Há, portanto, uma pertinência da obra filosófica para a teoria da Ação em Arendt, pois, caracteriza-se como elo de ligação para todo o projeto, além de possuir o essencial naquilo que se refere a Ação, a capacidade de pensar e criar.

Foi um momento onde a criação e a imaginação reinaram em confluência ao pensamento filosófico, uma vez que, o que foi compartilhado na primeira parte em forma de falas e atos, agora foi traduzido de forma material e concreta. Não foi uma etapa fácil, nem mesmo para o professor de Filosofia, pois, teve que questionar, apoiar, mediar, conversar, enfim, ele precisou ajudar os estudantes a extrair de si o que pensavam para materializar isso em forma de obra; de certa forma, o professor agiu conforme a maiêutica socrática, quando buscou trazer à tona o que existia no pensamento dos estudantes, porém, aqui a maiêutica foi menos abstrata e a mais prática possível, porque foi um exercício coerente entre o idealizar e o construir, o saber e o fazer, o pensar e o agir. Foi uma atividade de criação, onde os discentes sentiram que realmente são capazes de produzir uma obra de sua própria autoria, uma obra original, e porque não dizer uma obra de arte aurática⁴¹. A ideia da oficina foi criar, trabalhar, montar, manusear e, para tanto, foi necessário ferramentas pra isso; a oficina foi um instrumento criativo porque incentivou os participantes a tratar de determinadas ideias de maneira prática.

Para realizar esta segunda etapa foi necessário um ambiente da escola reservado apenas para esta finalidade, uma vez que foi instalada uma oficina de obras filosóficas criada pelos estudantes em conjunto com o professor e, portanto, só foi permitida a entrada dos participantes dessas atividades, mesmo porque, a exposição ocorrerá para toda a comunidade escolar e não ficará interessante se todos já tiverem visto as obras criadas no projeto.

Foram realizados três encontros para a produção das obras. Alguns estudantes preferiram criar a obra em conjunto com outro colega, pois sentiram dificuldades para

41 O termo *Aurática* provem de aura, usado pelo filósofo Walter Benjamin no ensaio "A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica". É um conceito que serviu para explicar os elementos únicos de uma obra de arte original. Para Benjamin, a obra é *aurática* quando está relacionada a autenticidade, isto é, possui uma existência única e, por essa razão, é considerada uma obra de arte. Portanto, a obra com aura não pode ser reproduzida, pois se isso ocorrer perderá a sua originalidade. Para mais detalhes, conferir o item 1.4.2 *Sobre a Obra*.

produzir sozinhos. Desse modo, o professor sugeriu a confecção das obras com a formação de duplas de estudantes, assim a autoria deve pertencer às duas pessoas envolvidas na construção da obra.

Por fim, esta foi uma fase que consistiu de uma atividade muito espontânea dos estudantes e, além do mais, foi uma etapa onde o professor de Filosofia agiu de forma mediadora, na intensão de *deixar fluir* tudo o que os estudantes refletiram na primeira parte e que agora é o momento de extrair aquilo que realmente podem pensar, falar, sentir e agir. Portanto, foi uma atividade puramente criativa.

Criei um documento de controle para organizar as datas e quantidades de encontros, os procedimentos, os registros das obras sendo executadas pelos estudantes e os detalhes de cada obra. Como mostrado a seguir.

Quadro 6 - OFICINA DE OBRAS FILOSÓFICAS
IDENTIFICAÇÃO
LOCAL: Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professora Maria do Carmo de Miranda
PROFESSOR: Josegley Andrade de Lucena
DISCIPLINA: Filosofia
TEMA: Criação de Obras Filosóficas
PÚBLICO: 21 Estudantes dos Cursos de Vendas e Secretariado (Ensino Médio/Técnico)
DATAS: 02,03 e 04/12/2019
TEMPO: 3 (três) aulas de 50 minutos
AMBIENTE: Sala de Filosofia
PROCEDIMENTOS:
Os três encontros foram realizados na sala de aula de Filosofia, pois, tratava-se de um espaço mais reservado da escola, longe dos olhares curiosos da comunidade, uma vez que a exposição deveria ser apresentada para todos da escola sem que antes tivessem visto nada. Os estudantes receberam todo o material necessário de forma gratuita e tiveram apoio total do professor, tanto no sentido material quanto imaterial da obra construída, uma vez que para alguns estudantes não foi fácil idealizar uma obra que refletisse algo tão presente no cotidiano da sociedade atual, o trabalho. Após finalizada cada obra, solicitei que fizessem descrições em forma de texto que sintetizasse o que a obra representa, para que fosse impresso e colado junto de cada peça. Alguns estudantes fizeram o trabalho em duplas, pois não se sentiram à vontade ou não estavam conseguindo fazer sozinhos. Segue abaixo fotos do andamento de algumas obras, bem como, os textos que eles criaram para representar a descrição da obra e o material utilizado.
Fonte: o próprio autor (2019)

Figura 5 – Obras sendo produzidas pelos estudantes



Fonte: imagens do acervo particular do pesquisador (2019)

3.1.2.1 *Obra, material e descrições criadas pelos estudantes*

OBRA Nº 1 - ESTUDANTE 1

Material: argila natural, bolinhas de gude, fita adesiva e flores do jardim;

Descrição do estudante: O busto de um trabalhador em que no lugar de sua boca e ouvidos temos fita adesiva, para simbolizar a opressão em seu local de trabalho. No topo de sua cabeça temos flores que remete a criatividade e Inteligência contida nesse ser. Seus olhos também nos dá a ideia de que seu estilo de trabalho é alienado.

Figura 6 – Obra Nº 1

Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

OBRA Nº 2 - ESTUDANTES 2 e 3

Material: argila natural e estrutura interna de arame;

Descrição dos estudantes: Representa um trabalhador que está enlouquecendo de tantas coisas que ele tem que resolver em seu escritório e acaba quase que enlouquecendo por causa disso.

Figura 7 – Obra Nº 2

Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

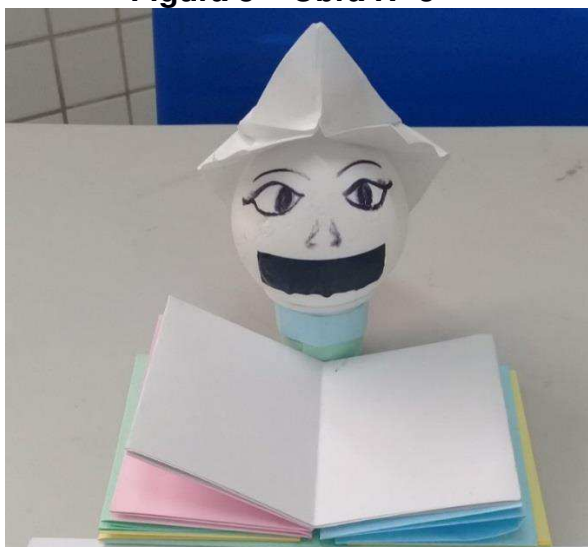
OBRA Nº 3 - ESTUDANTE 4

Material: folhas de papel cartolina, folha de papel A4, bolinha de isopor, fita adesiva preta, copinho descartável.

Descrição do estudante: Representa uma cabeça cujo significado remete-se àquelas pessoas que não conseguem passar seu conhecimento adiante pois são silenciadas por seres não pensantes da sociedade. O livro representa o próprio

conhecimento; o fato deste se encontrar com páginas abertas significa que as ideias estão prontas para serem compartilhadas.

Figura 8 – Obra Nº 3



Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

OBRA Nº 4 - ESTUDANTES 5 e 6

Material: maquete com base de isopor, casinha de papelão, bonecos de pvc, vários papéis e tintas guache.

Descrição do estudante: O corretor de imóveis tem como realização ajudar os seus clientes a comprar a sua casa própria. O corretor ajuda o seu cliente a adquirir o melhor negócio, apontando as melhores oportunidades e afastando-o das piores condições de pagamento. Mas como qualquer outra profissão o corretor de imóveis sofre opressão. Mesmo que trabalhem para uma imobiliária o corretor não tem salário fixo, ou seja, dependem inteiramente das comissões para fazerem o seu próprio salário. Em alguns casos a imobiliária força o corretor a se dedicar a vender mais imóveis, com isso o corretor se sente oprimido, emocionalmente desgastado e muito cansado. A maquete em que trabalhei representa a realização do corretor de imóveis em ajudar a realizar o sonho dos seus clientes de comprar a sua casa própria.

Figura 9 – Obra Nº 4



Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

OBRA Nº 5 - ESTUDANTE 7

Material: argila natural, tintas guache de várias cores

Descrição do estudante: Você imagina se sentir feliz e extremamente realizado com o trabalho que você escolher? Você também já parou e se perguntou: "E se ocorrer o contrário?" Bom, basicamente essa obra se trata de dois indivíduos que expressam o contentamento e o descontentamento com a função que exercem.

Figura 10 – Obra Nº 5



Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

OBRA Nº 6 - ESTUDANTE 8

Material: maquete com base madeira, argila, palitos de picolé, bonecos de pvc, vários papéis.

Descrição do estudante: A realização de um agricultor é está cuidando, zelando pelo que tem, mesmo que não seja valorizado, mais a qualidade de seus animais e

produtos é o foco. A opressão é não ser totalmente valorizado pela sociedade ou pelos poderes máximos do país, mas mesmo assim eles têm vontade de ser produtores rurais.

Figura 11 – Obra Nº 6



Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

OBRA Nº 7 - ESTUDANTE 9

Material: jarro de argila natural pintado com tinta guache, flores de papel cartolina, canudos e tintas de várias cores.

Descrição do estudante: No jardim da escola a equipe responsável pela limpeza são as plantas e flores, com elas nosso ambiente fica muito mais agradável, além de purificá-lo.

Figura 12 – Obra Nº 7



Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

OBRA Nº 8 - ESTUDANTE 10

Material: regador de argila natural

Descrição do estudante: Sem o material necessário (água, terra, sol) as plantas não exercem tão bem seu trabalho. Assim como a limpeza sem o material necessário (produtos de limpeza, vassoura, baldes...) não exerce sua função na escola tão bem.

Figura 13 – Obra Nº 8



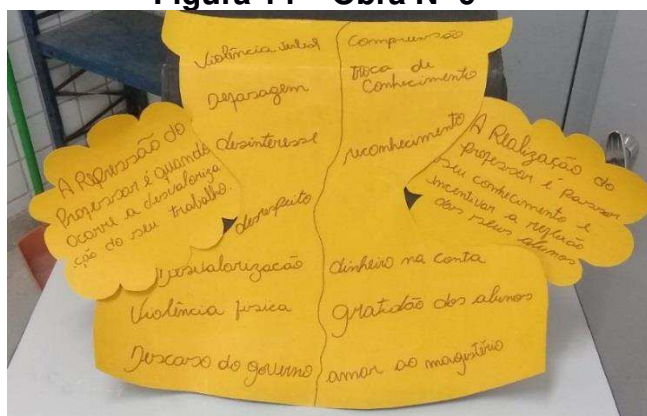
Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

OBRA Nº 9 - ESTUDANTE 11

Material: caixa de sapato, papel cartolina, caneta de tinta azul

Descrição do estudante: A obra tem como objetivo mostrar os dois lados da profissão do professor. O lado da opressão em que ainda hoje em dia, principalmente no Brasil, o professor não tem o seu devido valor e reconhecimento. O lado da realização: O professor se sente realizado quando troca conhecimento e faz com que os alunos reflitam.

Figura 14 – Obra Nº 9



Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

OBRA Nº 10 - ESTUDANTES 12 e 13

Material: maquete com base de isopor, edifício de papelão, carrinhos de pvc, vários papéis e tintas guache.

Descrição do estudante: Realização: está totalmente relacionada com o lucro que a empresa trata no futuro. Opressão: em relação ao funcionamento que está desgastado fisicamente e mentalmente.

Figura 15 – Obra Nº 10



Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

OBRA Nº 11 - ESTUDANTES 14 e 15

Material: pedaços de garrafas pet, EVA e tintas guache.

Descrição do estudante: Esses dois vasos de plantas, representam a vida e a importância de plantarmos e cuidarmos de uma planta, um ser indefeso e que é de grande importância para nossa existência.

Figura 16 – Obra Nº 11



Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

OBRA Nº 12 - ESTUDANTES 16 e 17

Material: maquete com base de isopor, casinha de papelão, animais de pvc, palitos de picolé, argila natural, vários papéis e tintas guache.

Descrição do estudante: Exposição de trabalhadores e trabalhadoras a situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas durante a jornada de

trabalho e no exercício de suas funções, sendo mais comuns em relações hierárquicas autoritárias e sem simetrias, em que predominam as condutas negativas, relações desumanas e aéticas de longa duração.

Figura 17 – Obra Nº 12



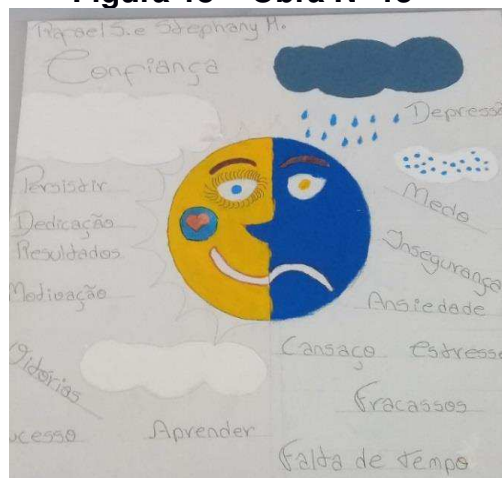
Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

OBRA Nº 13 - ESTUDANTES 18 e 19

Material: tela em tecido grosso e tintas guache.

Descrição do estudante: Dois lados de uma mesma face: como alguém pode suportar os sentimentos positivos e negativos numa mesma atividade trabalhadora? Talvez muitos suportem, mas nunca se deram conta da capacidade de fazer isso.

Figura 18 – Obra Nº 13



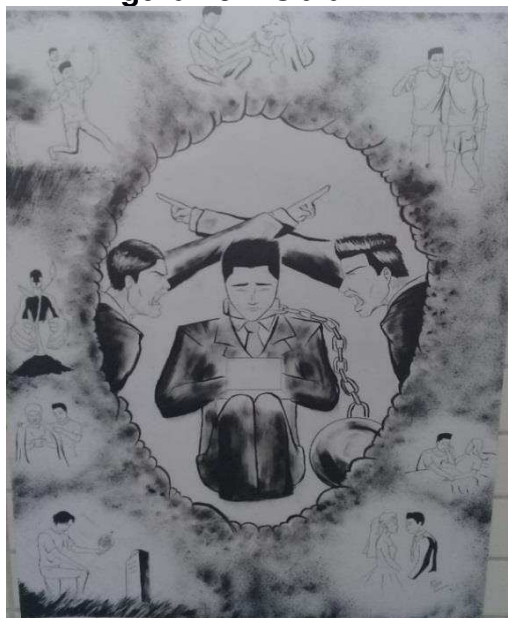
Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

OBRA Nº 14 - ESTUDANTES 20 e 21

Material: desenho a mão livre em folha A1 couchê fosco grosso e grafite natural;

Descrição do estudante: um trabalhador sendo oprimido por seus superiores no escritório, mas que, por trás disso, guarda muitas memórias alegres e tristes; porém, se realiza quando busca ajudar de forma voluntária pessoas que estão passando por situações difíceis que ele já passou.

Figura 19 – Obra Nº 14



Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

3.1.3 3ª Parte: Expositiva

A terceira e última parte do projeto consistiu na apresentação das obras filosóficas através de uma exposição. Foi o momento que serviu de culminância de todo o projeto. Agendei, juntamente com a gestão escolar, uma data para o evento.

Antes da exposição, foi organizado um ambiente central da escola (a sala de aula de Biologia); e todas as obras criadas pelos estudantes foram transferidas para este local. As carteiras foram organizadas em forma de “U”, de forma que as pessoas que entraram foram fazendo a visitação da exposição por um lado e terminando pelo outro lado.

Aproveitou-se a exposição para mostrar não apenas as obras construídas pelos participantes (embora isso foi o ponto central do evento), mas também, tudo aquilo que foi produzido durante a primeira parte do projeto, seja os envelopes lacrados com as charadas e entrevistas, seja os cartazes criados para apresentações de seminários e também as fotos que eles mesmos tiraram ao decorrer dos encontros. Também

fizemos a exposição de um banner contendo todas as informações das atividades realizadas ao longo das etapas do projeto e solicitou ajuda dos discentes para construir um mural com a biografia da autora Hannah Arendt, destacando os principais conceitos dela estudados no projeto.

Solicitei aos estudantes criadores/autores das obras filosóficas que descrevessem em poucas palavras *em que consiste sua obra* para que, em seguida, o professor imprimisse pequenos textos e os colasse junto de cada obra, uma vez que, se trata de uma exposição, onde os visitantes associam o texto à obra. Também pedi que os estudantes treinassem as falas que iriam fazer durante todo o evento, porque toda a comunidade visitará a exposição.

Tudo que aconteceu na exposição foi registrado, desde lista de visitantes que compareceram, até fotos, vídeos, áudios, entrevistas durante o evento, e até as falas de cada estudante que ocorreram ao decorrer do evento. O intuito desses registros foi que o professor criasse um memorial do projeto onde todos os detalhes das obras serão descritos. Devido a questões de ética, as fotos e os vídeos não foram inseridos nos registros mostrados adiante.

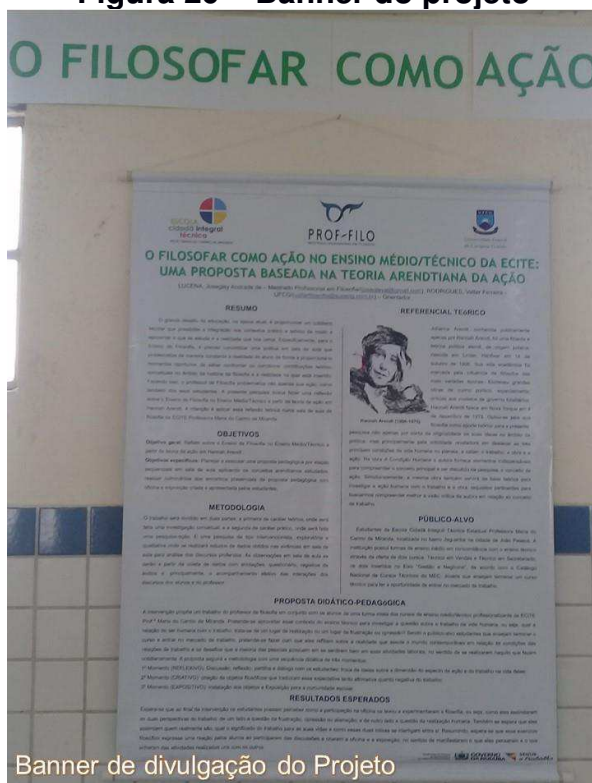
O objetivo da exposição foi desenvolver um olhar crítico e sensível sobre as questões do trabalho através das obras criadas, explorando as possibilidades de expressão individual e coletiva e a interpretação da diversidade das relações humanas no que se refere às ações, seja na forma de ver, viver e conviver. Foi através da exposição que os estudantes perceberam como a participação na oficina os levou a experimentarem a Filosofia de uma maneira teórica e prática, ou seja, como eles assimilaram as duas perspectivas do trabalho: de um lado a questão da frustração, opressão ou alienação; e de outro lado a questão da realização humana. E esse exercício de mostrar as suas obras na exposição, seja por meio de gestos, palavras, atos, sentimentos marcou significativamente a percepção que possuem da Filosofia em suas vidas, uma vez que, a ação desenvolvida por eles nessa atividade, foi uma ação refletiva, pensada, que carregou consigo toda uma história que vai desde o início do projeto, no primeiro encontro, até esse instante final durante a apresentação das obras de sua própria autoria.

Criei o documento abaixo para registrar tudo o que aconteceu na exposição das obras filosóficas.

Quadro 7 - EXPOSIÇÃO DE OBRAS FILOSÓFICAS
IDENTIFICAÇÃO
LOCAL: Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professora Maria do Carmo de Miranda
PROFESSOR: Josegley Andrade de Lucena
DISCIPLINA: Filosofia
TEMA: Exposição de Obras Filosóficas
PÚBLICO: 21 Estudantes dos Cursos de Vendas e Secretariado (Ensino Médio/Técnico)
DATA: 05/12/2019
TEMPO: 3 (três) aulas de 50 minutos
AMBIENTE: Sala de Biologia
PROCEDIMENTOS:
<p>Para que fosse possível a realização da exposição em três aulas seguidas, o professor solicitou a gestão escolar e a coordenação pedagógica o agendamento deste dia 05 de dezembro, uma vez que se necessitava de toda uma preparação da sala, desde a limpeza e organização no dia anterior e, o mais importante, a preparação dos estudantes no que diz respeito às suas falas na hora da exposição (conforme exposto nos áudios abaixo), bem como, o transporte e organização das obras que estavam na sala de Filosofia para a sala de Biologia. A opção pela escolha da exposição na sala de Biologia foi porque se trata de ambiente mais centralizado da escola, uma vez que o professor ficou encarregado de ir ao encontro de cada turma para convidá-los a prestigiar o evento, juntamente com o (a) professor (a) que estava naquele horário de aula. Isto significa que as aulas da escola não foram interrompidas, apenas os (as) professores (as) que foram sendo convidados saíram da sua sala de aula, foram visitar a exposição junto com seus estudantes e depois retornaram. Todas as nove turmas da escola participaram do evento, perfazendo um total de 123 (cento e vinte e três) visitantes. Mostramos abaixo como ficou a organização da sala de aula de Biologia antes da exposição; algumas fotos do evento no dia e as falas dos estudantes gravadas em áudios durante a apresentação da exposição para a comunidade escolar.</p>
Fonte: o próprio autor (2019)

3.1.3.1 Registros visuais da Exposição de Obras Filosóficas

Figura 20 – Banner do projeto



Banner de divulgação do Projeto

Fonte: imagem do acervo particular do pesquisador (2019)

Figura 21 – Organização da sala para a Exposição



Mural com Cartazes e envelopes da Parte Reflexiva



Sala de aula organizada antes da Exposição



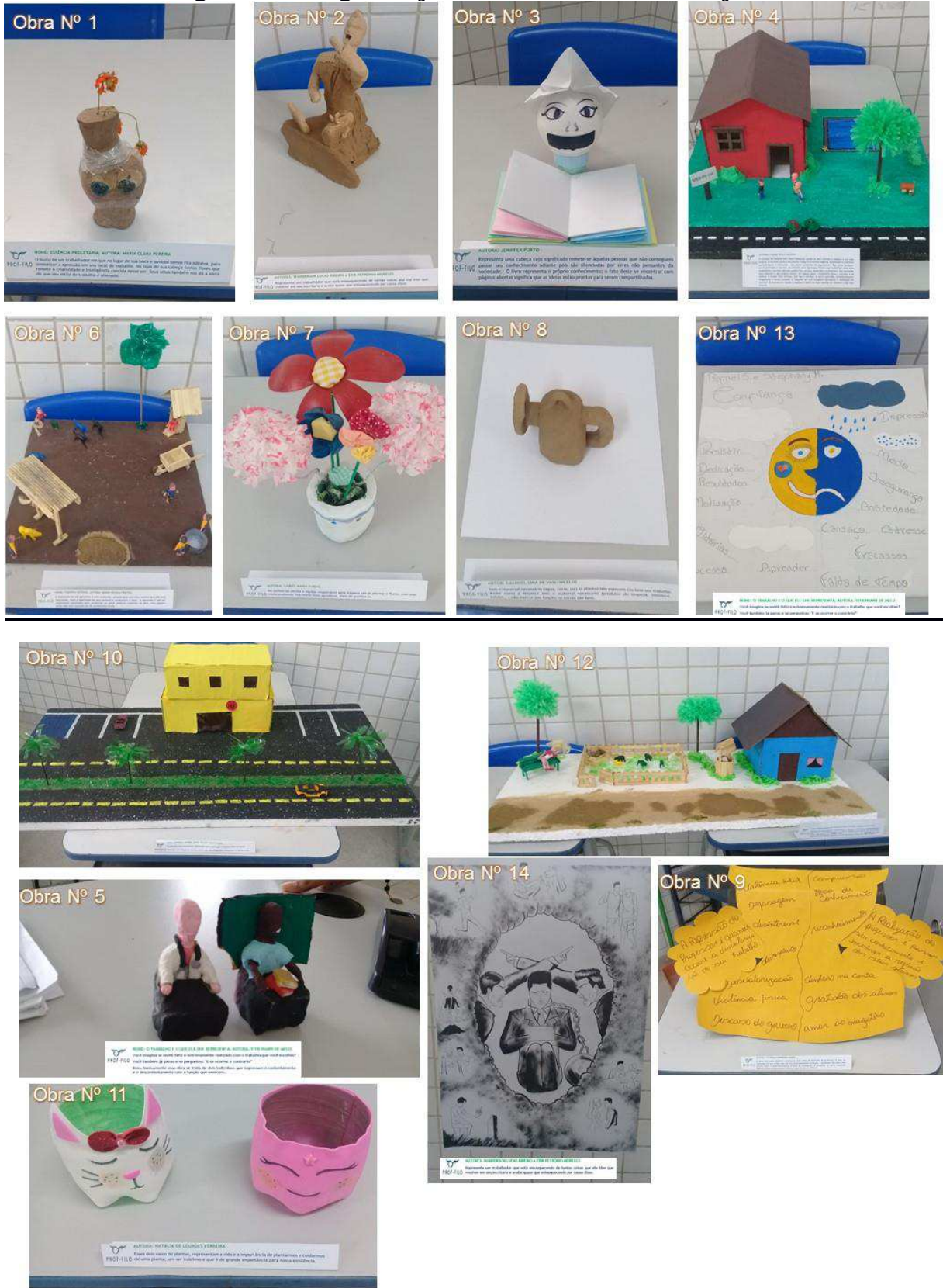
Sala de aula organizada antes da Exposição



Sala de aula organizada antes da Exposição

Fonte: imagens do acervo particular do pesquisador (2019)

Figura 22 – Organização das obras com descrições



Fonte: imagens do acervo particular do pesquisador (2019)

Figura 23 – Fotos da Exposição em andamento



Fonte: imagens do acervo particular do pesquisador (2019)

3.1.3.2 Fala dos estudantes durante a Exposição

OBRA 1 - ESTUDANTE 1 (Cf. figura 6, p. 142)

Material: argila natural, bolinhas de gude, fita adesiva e flores do jardim;

Fala do estudante (Áudio 1: 50 segundos):

Bom dia meu nome é [nome], eu fiz esse boneco, essa representação. É uma pessoa comum que desempenha todo e qualquer papel na sociedade, seja ele qual for o emprego que ele está atuando; é justamente essa opressão na qual ele está sendo submetido que faz ele perder toda essa essência dele: a criatividade, o pensamento, a inteligência, enfim. E é justamente isso que a gente precisa refletir, que um trabalho ele tem que ser um meio de crescimento pessoal e não só um meio de crescimento profissional ou uma forma de se promover financeiramente. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

OBRA 2 - ESTUDANTES 2 e 3 (Cf. figura 7, p. 142)

Material: argila natural e estrutura interna de arame;

Fala do estudante (Áudio 2: 1 minuto e 15 segundos):

Primeiramente, bom dia. Aqui nós temos uma representação de argila de um trabalhador. Basicamente é um cara de terno e gravata no escritório, sendo que, devido a tanto trabalho, tanto estresse, tantos afazeres que ele tem que cumprir no seu dia a dia, que ele acaba se estressando, se irritando; tanto que ele está com a expressão no seu rosto de raiva, isso aqui significa o gabinete que ele quebrou, a tela do monitor e também, não era proposital, mas a argila acabou rachando, sendo que eu consegui encontrar uma explicação pra isso: porque quando nós estamos num ambiente de trabalho que não seja muito confortável para nós, acabamos nos desgastando gradativamente, tanto que se a gente está em algum emprego, em alguma função que a gente não gosta muito nós não vamos tratar com o devido carinho, com a mesma emoção se a gente tivesse num trabalho que a gente gostasse, então, essa é a representação dessa rachadura, porque ele acaba se destruindo de dentro para fora, de tanto estresse, por não suportar mais as suas atividades. Muito obrigado. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

OBRA 3 - ESTUDANTE 4 (Cf. figura 8, p. 143)

Material: folhas de papel cartolina, folha de papel A4, bolinha de isopor, fita adesiva preta, copinho descartável.

Fala do estudante (Áudio 3: 1 minuto e 14 segundos):

Bom dia, meu nome é [nome] sou do [turma que estuda]. Aqui nessa maquete a gente tem a representação de uma cabeça com uma fita no lugar da boca que representam todas aquelas pessoas que tem um conhecimento para deixar adiante só que não conseguem porque são bloqueadas por pessoas ignorantes da sociedade, esses seres não pensantes. O livro significa todo esse conhecimento que essa pessoa tem guardado dentro dela e o fato dele estar aberto é justamente o fato das ideias estarem prontas para serem lidas, prontas para serem compartilhadas, mas devido a repressão que essa pessoa sofre ela não consegue se expressar da maneira correta. Alguns exemplos de

trabalhadores que sofrem esse tipo de problema são professores que não conseguem lecionar sua aula da maneira certa ou o funcionário de uma empresa que não consegue concretizar o seu projeto, até mesmo cientistas que realizam descobertas, criam teorias, mas não conseguem deixar essa teoria à tona para a sociedade. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

OBRA 4 - ESTUDANTES 5 e 6 (Cf. figura 9, p. 144)

Material: maquete com base de isopor, casinha de papelão, bonecos de pvc, vários papéis e tintas guache.

Fala do estudante (Áudio 4: 56 segundos):

Bom dia, meu é [nome], e vou falar sobre um corretor de imóveis e ele tem como realização ajudar os clientes a realizar o sonho de ter sua casa própria. Então com isso ele ajuda seus clientes a conseguir a papelada, ajuda a encontrar a casa melhor, de acordo com o que ele quer. E na opressão que ele se sente triste em relação ao salário que não é fixo, depende de quantas casas ele vende por mês pela imobiliária e até fazem hora extra e plantões tirando assim tempo que deveria ter para si mesmo, para se divertir e para a família. E aqui a maquete apresenta um corretor vendendo uma casa para os clientes, ajudando eles a realizar o sonho de ter sua casa própria. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

OBRA 5 - ESTUDANTE 7 (Cf. figura 10, p. 144)

Material: argila natural, tintas guache de várias cores

Fala do estudante (Áudio 5: 1 minuto e 04 segundos):

Meu nome é [nome]. Eu resolvi apresentar aqui a parte do projeto de opressão e realização por meio desses bonequinhos aqui. Eu fiz um que representasse a opressão e outro que representasse a realização. Como opressão eu fiz em forma de médico porque a gente sabe que por ser uma profissão nobre, ainda existem famílias que impõe isso sobre as pessoas que não querem, muitas vezes elas não se identificam, mas mesmo assim a família vai e impõe. Eu fiz a realização como forma de professor porque a gente sabe que em meio a tantas dificuldades dessa profissão, o professor escolhi isso porque ele realmente quer, porque se dependesse dos benefícios a gente sabe que não existe e por isso não teria muitos professores. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

OBRA 6 - ESTUDANTE 8 (Cf. figura 11, p. 145)

Material: maquete com base madeira, argila, palitos de picolé, bonecos de pvc, vários papéis

Fala do estudante (Áudio 6: 1 minuto):

Bom dia meu nome é [nome]. Vou falar um pouco sobre a opressão e a realização de um fazendeiro, do agricultor. A realização é que ele tem em si que a própria sociedade depende do alimento que ele faz, a sociedade depende do alimento reproduzido por ele. E também a realização dele é por ajudar a família, os parentes. Mas a opressão em si é maior do que a realização, pois é quando a sociedade não nota isso, não nota que eles trabalham muito, não nota um esforço deles para fazer toda a produção de alimentos e também o poder público que não valoriza também na exportação. Quando eles vão exportar gastam muito mais do que eles ganharam, eles trabalham muito de dia a dia e a sociedade não valoriza. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

OBRA 7 - ESTUDANTE 9 (Cf. figura 12, p. 145)

Material: jarro de argila natural pintado com tinta guache, flores de papel cartolina, canudos e tintas de várias cores.

Fala do estudante (Áudio 7: 35 segundos):

Bom dia meu nome é [nome]. Eu fiquei pra representar com esse jarro de flores a limpeza da escola. Assim como a limpeza, as flores tem o papel de purificar o ambiente, o ar que a gente respira e também o solo. E essa é a parte da realização do trabalho do setor da limpeza da nossa escola. E pra interligar e ficar mais fácil de entender, eu fiz as flores com material reciclável. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

OBRA 8 - ESTUDANTE 10 (Cf. figura 13, p. 146)

Material: regador de argila natural

Fala do estudante (Áudio 8: 30 segundos):

Bom dia meu nome é [nome]. Eu fiquei com a parte da opressão. Como as flores precisam de água, solo e sol, os funcionários da limpeza precisam de material, quando não há o material necessário ocorre a opressão, pois, quando eles não podem completar o seu trabalho ou não conseguem fazer esse trabalho de maneira correta. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

OBRA 9 - ESTUDANTE 11 (Cf. figura 14, p. 146)

Material: caixa de sapato, papel cartolina, caneta de tinta azul

Fala do estudante (Áudio 9: 38 segundos):

Bom dia meu nome é [nome], sou da [turma]. Um dos temas bases era a realização e opressão. No meu projeto eu quis interpretar a figura do professor e desse lado temos todas as suas realizações, uma delas é passar o conhecimento e fazer com que os alunos reflitam. E aqui

desse lado é a opressão. Uma das opressões é que ainda hoje a profissão de professor não tem sua devida valorização, além da violência verbal e física que os professores sofrem dentro da escola. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

OBRA 10 - ESTUDANTES 12 e 13 (Cf. figura 15, p. 147)

Material: maquete com base de isopor, edifício de papelão, carrinhos de pvc, vários papéis e tintas guache.

Fala do estudante (Áudio 10: 1 minuto e 35 segundos):

Bom, o que eu quis representar foi uma empresa, por que uma empresa? Porque é onde vai gerar todo o lucro, é onde a economia vai acontecer. E o porquê da economia? Porque é a alma do negócio, é o que ele está representando, é o nome do empresário. Mas por que isso? Porque ele vai querer crescer no país dele para depois exportar. Mas por que exportar? Porque ele vai estar crescendo economicamente, o nome dele vai está envolvido nisso. E a parte negativa, é a parte de funcionário, porque esse empregador não vai querer saber porque que esse funcionário está se atrasando no ambiente de trabalho, se é um engarrafamento, se é alguma coisa em casa. O que ele vai querer saber é se ele está chegando no horário certo para cumprir a sua obrigação no ambiente de trabalho. E o que é que vai acontecer nesse ambiente de trabalho? Vai acontecer brigas interpessoais entre cada colega. Por quê? Porque um vai querer crescer mais que o outro. E o que é que vai acontecer para esse funcionário, ele vai acarretar muito problemas, tanto psicologicamente quanto fisicamente. E para o empresário, qual o lado negativo? O lado negativo para o empresário é a parte que, digamos assim, se um funcionário X falta, um outro que veio no dia vai ter que cobrir toda aquela carga horária, toda aquela atividade que o outro funcionário deveria está fazendo. Então é isso. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

OBRA 11 - ESTUDANTES 14 e 15 (Cf. figura 16, p. 147)

Material: pedaços de garrafas pet, EVA e tintas guache.

Fala do estudante (sem Áudio): [estudantes não se sentiram à vontade para gravar o áudio]

OBRA 12 - ESTUDANTES 16 e 17 (Cf. figura 17, p. 148)

Material: maquete com base de isopor, casinha de papelão, animais de pvc, palitos de picolé, argila natural, vários papéis e tintas guache.

Fala do estudante (Áudio 11: 28 segundos):

Bom dia meu nome é [nome]. No meu trabalho eu vou falar sobre assédio moral, que é o trabalho como opressão. E a representação do meu tema é uma fazenda, onde o dono da fazenda humilha, xinga, as vezes escraviza, entre outras coisas, o agricultor que é o trabalhador da fazenda. E é isso. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

OBRA 13 - ESTUDANTES 18 e 19 (Cf. figura 18, p. 148)

Material: tela em tecido grosso e tintas guache.

Fala do estudante (sem Áudio): [estudantes não se sentiram à vontade para gravar o áudio].

OBRA 14 - ESTUDANTES 20 e 21 (Cf. figura 19, p. 149)

Material: desenho a mão livre em folha A1 couchê fosco grosso e grafite natural;

Fala do estudante (Áudio 12: 1 minuto e 19 segundos):

Bom dia. Nesse desenho eu gostaria de representar uma metáfora que acontece com muitas pessoas no seu dia a dia, porque muitas das vezes quando nós conhecemos uma pessoa, nós damos um prejulgamento sobre ela. Quando nós observamos essa pessoa de longe, como essa imagem, a gente foca numa única coisa, focamos no meio, mas, para nós conhecermos uma pessoa melhor para nós podermos julgar essa pessoa, e perceber os fatos nós temos que chegar mais perto dela, representado pelos outros desenhos que estão ao redor. Por exemplo aqui, esse cara que já se casou, a esposa estava doente, aqui ele já perdeu a esposa, depois ajuda moradores de rua, ele cuida do meio ambiente, brinca com os filhos, ajuda cachorros de rua, ajuda as outras pessoas, mas mesmo assim, diante de tudo que ele faz, fez e continua fazendo as outras pessoas tem um prejulgamento sobre essa pessoa, como se tudo o que ele faz e ainda fez não é o suficiente, ainda continuam prejulgando ele sobre a primeira ideia que ainda tem dele. (mídia do acervo particular do pesquisador, 2019).

3.2 FINALIZAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Verificou-se que a experimentação do projeto na Escola Cidadã Integral Técnica Professora Maria do Carmo de Miranda teve a intensa participação dos estudantes e que a maioria deles se utilizou de linguagem verbal para expressar o próprio pensamento e, de certa forma, comprovou-se o que foi dito nos capítulos anteriores sobre a Ação como base para a relação humana e política. Os discentes aproveitaram as experiências pessoais e grupais, as aulas dialogadas, a produção de obras de autoria própria e exposição destas, para refletirem o modo como pensam,

falam e agem; planejaram o que queriam falar, mas também falaram aquilo que não planejaram, porque foi a hora que *o pensar* se revelou espontâneo e condizente com cada momento da intervenção.

Como pôde ser visto, a verificação dos resultados foi registrada em cada encontro. Portanto, na primeira parte, a Reflexiva, além de seguir os Planos de Aulas, ao final de cada encontro, desenvolveu-se um Registro de Aula, onde há toda transcrição de áudios dos estudantes gravada pelo professor, com devida autorização dos pais responsáveis, além de fotos dos cartazes feitos pelos discentes. Do mesmo modo, na segunda e na terceira partes, a Criativa e a Expositiva, registrou-se tudo que os estudantes produziram, todo o andamento da oficina de obras filosóficas, além de textos explicativos das obras, as falas dirigidas ao público visitante da exposição, como também, as fotos e a transcrição dos áudios.

Ao final de todas as etapas do projeto, combinei com os estudantes um último encontro para que todos fizessem uma fala sobre as experiências adquiridas em todas as atividades do projeto trabalhado na escola. No encontro pedi que os estudantes descrevessem com suas próprias palavras – de forma escrita - qual benefício eles esperavam com a participação do projeto, quais suas motivações, expectativas, críticas, percepções, e se recomendaria esse tipo de atividade para os outros colegas que não tiveram a mesma oportunidade de participarem. Foram relatos de experiência que os estudantes escreveram sobre a participação no projeto. Alguns destes relatos de experiência estão no Anexo C, ao final da dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação apresentou um estudo sobre o conceito de Ação no livro *A Condição Humana* (1958) da pensadora Hannah Arendt, com o intuito de aplicá-lo no Ensino de Filosofia, em uma turma do Ensino Médio/Técnico numa escola em tempo integral do Estado da Paraíba. Para tanto, foi feita uma investigação acerca das três categorias naquilo que compõe a ideia de *vita activa* em Hannah Arendt: o Trabalho, a Obra e a Ação, com ênfase na Ação em seu aspecto político e como ele se apresenta no setor da educação e, em especial, no Ensino de Filosofia. O objetivo do estudo foi pensar sobre o Ensino de Filosofia à luz da teoria da Ação, incentivando o filosofar na sala de aula, onde professor e estudantes pensam e agem em conjunto, oportunizando um ensino e um aprendizado reflexivo, conforme pensa Arendt, uma vez que, pensar é agir, uma ação refletida, sobre uma perspectiva filosófica.

Como consequência desse trabalho teórico, trazemos uma proposta didático-pedagógica para o Ensino de Filosofia, que se traduziu na construção de obras filosóficas, isto é, em experiências filosóficas que se materializaram em trabalhos artísticos dos estudantes que participaram da iniciativa desenvolvida. Essas obras foram expostas e todas nasceram do pensamento e da criatividade dos estudantes quando refletiram sobre questões relacionadas ao trabalho na contemporaneidade, uma vez que, são frutos da reflexão proposta ao longo da dissertação.

O primeiro capítulo foi dedicado à parte teórica, onde o conceito de Ação foi explorado primeiro para depois se conectar com os conceitos de Trabalho e Obra. Como principal aspecto da Ação, viu-se a sua essencialidade na política, isto é, a ação política é o modo de vida da pluralidade humana inerente à faculdade de se relacionar, estando na raiz da *vita activa* que se caracteriza com as duas principais faculdades humanas, pensar e agir. Por esse motivo, não pode haver hierarquia entre a *vita contemplativa* e *vita activa*, porque as duas revelam a necessidade dos homens de refletir e de estar juntos. Há, portanto, uma equiparação do pensamento com a ação, porque, sozinho ou acompanhado uma pessoa sempre revelará uma ação. No primeiro caso, a ação revelada diz respeito à própria atividade do pensar e, no segundo, tem-se a ação que se revela quando o indivíduo expressa o que pensa para outras pessoas através da política.

Foi importante descobrir que, para Arendt, ação e discurso devem estar conectados, do mesmo modo que correspondem às duas mais altas capacidades

humanas. Na verdade, a ligação entre essas duas faculdades explica a própria concepção de política da filósofa, porque se substancia como motor da vida coletiva e possibilita a dignidade do ser humano. Isso também explica a necessidade da existência de uma dimensão *entre* os indivíduos na vida pública para que seja possível a revelação do agente na ação e no discurso. É no *espaço-entre* os humanos que a natalidade se manifesta como novo começo para dar continuidade à teia de relações, uma malha invisível, porém real e extremamente necessária para a cadeia de interações políticas. Os atos e falas presentes no *espaço-entre* das pessoas também possibilita a alteridade, uma vez que, o *em si* e o *para si* delas revelam o compartilhamento do que pensam e sentem. Diante de toda essa teia de conceitos, desagua a pluralidade humana, que é exatamente a “condição básica da ação e do discurso” e aquilo que garante que a “teia de relações” exista e faça com que a ação política seja a principal atividade humana.

Outra descoberta interessante referente à Ação foram as suas características. Para Arendt, a Ação revela uma fragilidade em meio à sua impossibilidade de se isolar da teia de relações humanas. Assim, seu caráter de ilimitável conduz os homens a se comunicarem quase que ininterruptamente. Os humanos, por meio da faculdade de perdoar para recomeçar remediaram a característica da irreversibilidade da Ação, garantindo a sequência de atos e palavras em meio às sutilezas das relações adversas. Estes mesmos indivíduos possuem a capacidade de prometer, permitindo que pactuem acordos entre si, remediando assim a imprevisibilidade da Ação.

Quando se estudou os conceitos de Trabalho e Obra, concluiu-se que a autora entende que o Trabalho é uma atividade que se refere ao processo biológico do organismo humano e que possui por condição a própria vida humana, enquanto que a Obra é uma atividade que se revela como “não-natural” à existência humana, ou seja, não depende do ciclo vital e mortal da espécie humana, tanto que, a Obra tem por condição a sua natureza mundana ou material. À categoria do Trabalho Arendt declara fidedigna a conceituação revelada pela descrição de Karl Marx, quando este afirma ser a “reprodução da vida do próprio indivíduo” que assegura a sobrevivência de si e da espécie, embora a autora o critique posteriormente. Quanto à Obra, a filósofa destaca sua importância no papel que a fabricação veio a desempenhar na hierarquia da *vita activa*, no sentido de afirmar que a ação do *homo faber* quando fabrica algo não pode existir sem que antes haja a “ação do pensar”, ou seja, tudo que ele produz tem sua origem no pensamento, mesmo que esta faculdade não possua o

poder de materializar as coisas. A obra do *homo faber*, portanto, possui uma finalidade como objetos tangíveis que são.

Ainda no primeiro capítulo, revelou-se a crítica de Arendt à Marx ao dizer que Trabalho e Obra são distintos, uma vez que, o homem que trabalha tem por objetivo a manutenção da sua vida e da sua espécie, enquanto que o homem que fabrica pode “transcender” a sua existência ao construir artificios que podem perdurar mais tempo que a sua própria vida. Desse modo, enquanto Marx afirma que a força de trabalho é “a maior e mais humana de todas”, Arendt o contradiz ao declarar que “ficamos com a alternativa muito angustiante entre a escravidão produtiva e a liberdade improdutiva”, ou seja, Marx nunca imaginou que a vitória da classe operária frente ao trabalho escravo poderia culminar numa liberdade disfarçada, onde as pessoas continuariam presas ao critério da necessidade como qualquer outro animal, uma vez que, ao surgir a necessidade de se consumir o que se produz, surge como consequência, o ciclo vicioso que alimenta a sociedade capitalista contemporânea.

Em relação às categorias da *vita activa*, como principal crítica da autora, destaca-se a vitória do *animal laborans* sobre o *homo faber*, e, mais ainda, a sobreposição do animal que trabalha sobre o “animal político”, aquele que age e fala, pois quanto mais mecânica e automatizada forem as ações executadas “sem pensar”, menos a pluralidade humana tem a oportunidade de se manifestar na teia das relações humanas. Por esse motivo, o único meio para se remediar isso é através da Ação, pelo fato de ser a “única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas e da matéria”, ação essa que “corresponde à condição humana da pluralidade”. Assim, a ideia de realização humana pelo trabalho se torna possível por meio de uma “ação política para o trabalho”, quando os indivíduos juntos, em comunhão ou acordo mútuo, resolvem se unir e lutar por condições dignas de trabalho na busca de melhorias não apenas materiais e de subsistência, senão também pela dignidade humana na sua forma mais pura: o direito de pensar, de falar e de agir.

No segundo capítulo foi feita uma reflexão acerca do que pensa Hannah Arendt sobre a educação, tanto no que se refere à escola quanto ao ensino e às pessoas envolvidas. Na análise feita do ensaio *A Crise na Educação*, Arendt critica principalmente o ensino voltado para habilidades, além de diversas crises que permeariam a nova pedagogia, quais sejam, a crise de autoridade, a crise na tradição e a crise política da modernidade. Para a autora, a escola possui uma função pré-política, pois é intermediadora do espaço público da política com o espaço privado da

família – esta última também considerada uma esfera pré-política. Assim, sua análise aponta três pontos principais na crítica à educação: primeiro, a abnegação da autoridade do professor; segundo, a divisão do ensino por habilidades; e, terceiro, a crise política que envolve os dois primeiros pontos. Com base nessas críticas o papel do professor é pensar, refletir e compreender o que se passa diante da crise, tomar uma postura de aproximação aproveitando a oportunidade para expandir a sua capacidade de pensar, para que assim, possa enfrentar as adversidades disseminadas nos momentos de rompimento com as estruturas político-democráticas e permitindo assim que o homem, unido com outros, faça surgir um novo início por meio da criação.

No mesmo capítulo, com base na visão da autora, refletiu-se sobre a realidade do Ensino de Filosofia nas escolas em tempo integral do Estado da Paraíba, denominadas de ECIE, ECITE e ECIES. Aproveitou-se o momento para explicar como funciona o novo modelo de ensino público implantado no Brasil a partir de 2014, na Paraíba desde 2016, bem como, quais os principais conceitos que abarcam todo esse sistema de ensino. Verificou-se que a base de sustentação do novo sistema de ensino integral naquele estado nasceu a partir da criação de uma entidade sem fins econômicos, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Conforme preconiza essa entidade, o projeto escolar deve se concentrar na ideia de que o jovem precisa ter um projeto de vida, assim, muitos estados e municípios brasileiros “compraram” esta ideia e já a implantaram em seus sistemas de educação. Porém, o que se percebe nesse modelo de escola é exatamente o que Arendt criticou no ensaio *A Crise na Educação*, isto é, “uma concepção do trabalho educativo como aprendizado para a vida”, onde o papel da escola não é mais ensinar como o mundo é, mas instruir os estudantes na arte de viver e, o que é pior, ensiná-los a manipular e até controlar os impulsos espontâneos da vida. Além do mais, a escola integral oferece um ensino voltado para habilidades profissionais, onde o foco seria a formação de estudantes especialistas e/ou técnicos, o projeto de vida intenta priorizar a formação para a vida fundamentada nos sonhos de cada discente, e isso não seria possível se não houvesse um incentivo para potencializar as habilidades que cada qual já possui de forma latente. Sendo assim, o olhar global que eles deveriam ter com relação a todo o contexto das outras disciplinas se perde logo no início dos cursos. O resultado é a exigência de um professor que conheça “a ciência do ensino em geral” e não apenas tenha autoridade sobre o conhecimento da disciplina que ministra.

Logo em seguida, para finalizar o segundo capítulo, refletiu-se sobre o lugar que o Ensino de Filosofia ocupa em meio ao espaço pré-político da escola em tempo integral; como pode ser exercida a prática do docente em Filosofia nesse novo modelo de escola pública, enfatizando a questão da ação do professor de Filosofia junto com os estudantes, também em conformidade com a teoria arendtiana da Ação.

Diante de todas essas mudanças que a educação vem enfrentando no Estado da Paraíba, assim como no Brasil, ao docente em Filosofia cabe a escolha de conviver com isso como problemas ou como possibilidades de melhorias. Assim, é papel da disciplina filosófica ser guardadora dos problemas da tradição do pensamento humano, além de expor os problemas da sociedade contemporânea sobre uma perspectiva filosófica para trabalhá-los num espaço que valorize as diferentes opiniões, o espaço da sala de aula. Desse modo, a autoridade do professor de Filosofia é redobrada, pois, considerando a ação política, na visão de Arendt, como uma ação exercida no espaço *entre* as pessoas, se a ação se expressa a partir de atos e falas, além do pré-requisito da atividade do pensamento, então, a ação do professor de Filosofia é uma ação política em sua essência – considerando o espaço pré-político da escola – porque o professor/filósofo precisa do *logos*, do discurso para dialogar com os seus estudantes. Para tanto, isso requer um posicionamento filosófico e pedagógico da parte do docente dessa área, no sentido de ser o protagonista de uma ação educativa que também colabora com o protagonismo juvenil, e assim, ao se declarar não apenas educador mas também filósofo, o professor em conjunto com seus estudantes exercitam o pensar, quando agem em conjunto por meio do discurso e da fala, mas também, quando o pensamento consegue estabelecer essa cadeia de compreensões, poderá se conciliar com a tradição, porque se permitiu uma abertura para o mundo e para si mesmo.

O terceiro e último capítulo da dissertação foi dedicado a apresentação de um material propositivo para o Ensino de Filosofia trabalhado na Escola Cidadã Integral Técnica Professora Maria do Carmo de Miranda. Foi feita uma proposta didático-pedagógica em forma de projeto na intenção de oferecer aos estudantes oportunidades de expressão individual e coletiva para desenvolvimento de potenciais que ainda não foram explorados no currículo escolar. Assim, a metodologia experimental do projeto caracterizou-se em três momentos: 1) Ação: vivência, sensibilização, interação; 2) Reflexão: socializar a ação, diálogo, dizer o pensa, filosofar; e 3) Criação: construir, produzir, redigir, desenhar. Essa metodologia esteve

presente em todas as fases da experimentação do projeto e, conforme foi visto no terceiro capítulo, a proposta didático-pedagógica foi planejada para ser desenvolvida em três partes aqui denominadas de:

1ª PARTE: REFLEXIVA – constituída por sequência de cinco encontros onde o professor de Filosofia colocou em prática, junto com os estudantes, aspectos da teoria da Ação de Hannah Arendt, através da problemática contida em alguns conceitos; atividades como discussão, reflexão, diálogo, entrevistas, seminários, debates, análise de vídeos, troca de ideias sobre a dimensão do aspecto do trabalho na vida, foram essenciais para prosseguimento das etapas posteriores;

2ª PARTE: CRIATIVA – professor entrevistou como mediador na criação de obras filosóficas que traduziram a primeira parte do projeto; por se tratar de cursos profissionalizantes, optou-se pelo tema do Trabalho em sua expectativa tanto afirmativa quanto negativa; os estudantes criaram obras filosóficas baseados naquilo que pensavam sobre o Trabalho como atividade opressora ou realizadora.

3ª PARTE: EXPOSITIVA – momento que serviu de culminância de todo o projeto; tudo foi organizado para realizar uma exposição das obras filosóficas criadas pelos participantes do projeto; a exposição foi apresentada para toda a comunidade escolar.

Tudo que se vivenciou nos encontros presenciais da proposta didático-pedagógica foi sem dúvida uma grande contribuição para o Ensino de Filosofia na ECIT Professora Maria do Carmo de Miranda no sentido de fazer com que o professor de Filosofia repense o seu trabalho filosófico e pedagógico em sala de aula com todas as outras turmas que leciona. Desse modo, a experiência conquistada na intervenção serviu para que o docente se pergunte mais ainda sobre o seu próprio agir em sala de aula, um agir que pode ser pautado sempre na tentativa de fazer com os estudantes vivenciem a Filosofia a partir de uma experiência filosófica da forma mais prática possível. Ou seja, quanto mais os estudantes se aproximam dos elementos conceituais de determinado filósofo ou filósofa de maneira que faça sentido para as suas vidas, mais eles perceberão que o que foi escrito pelo pensador ou pensadora possui um fundo de verdade. E com certeza isso foi verificado nas três partes mencionadas acima, pois, foi quando a Teoria da Ação de Hannah Arendt ganhou uma perspectiva prática e filosófica para o Ensino de Filosofia.

Portanto, o que ficou em destaque na dissertação foi o modo como a prática ajudou a compreender a teoria, isto é, como a parte experimental, constituída do terceiro capítulo, iluminou as ideias filosóficas da autora apresentadas nos capítulos

precedentes. E isto nos faz aventurar na afirmação de que a sala de aula ensina ao professor/filósofo sobre o exercício do Ensino de Filosofia muito mais do que a graduação em Filosofia numa Instituição de Ensino Superior, sem querer menosprezar a importância dessa instância educativa. Em outras palavras, aquilo que o professor de Filosofia aprende na sua sala de aula acaba sendo a base do trabalho filosófico com os estudantes, enquanto que o conteúdo filosófico e teórico adquirido na graduação vem complementar o exercício prático da Filosofia nas aulas da educação básica. Nesse sentido, a escola foi requisito indispensável para compreender a teoria apresentada, pois, a título de exemplo, conceitos como *alteridade*, *pluralidade*, *trabalho*, *obra*, foram mais evidenciados durante a experimentação do projeto, sem falar na constante participação dos estudantes em todas as etapas do experimento que fez evidenciar o conceito chave de toda a dissertação, a Ação.

Cabe também destacar como a teoria da Ação foi importante para o experimento, como as ideias da filósofa iluminaram a prática em sala de aula. De forma menos explícita o que se sucedeu durante as três fases do projeto prático foi a relação de respeito, consideração, amizade, empatia e até carisma, entre professor e estudantes; essa relação perfaz tudo aquilo que foi afirmado sobre as características da Ação (cf. item *1.3 Sobre as Características da Ação*, p. 38), uma vez que, principalmente para o professor, foi necessário se colocar no lugar dos seus estudantes, foi preciso combinar datas, fazer acordos para entrega de atividades, compreender os erros, elogiar os acertos, enfim, utilizar-se das capacidades de prometer, cumprir promessas e perdoar.

De maneira mais explícita, a teoria da Ação contribuiu com a prática em sala de aula quando os estudantes evidenciaram, por conta própria, a realidade das profissões de alguns funcionários da escola; pois foi o momento em que, através dos diálogos presentes nas entrevistas do *Registro de Aula I*, p. 109, onde eles entraram em contato mais direto com outras instâncias da escola, e isso fez com que percebessem a importância da ação política para o equilíbrio das relações humanas. O mesmo pode-se dizer das apresentações dos grupos mostrados no *Registro de Aula IV*, p. 126, quando os debates sobre temas como ansiedade, alteridade, preconceito, bullying foram socializados para todo o grupo.

Outra contribuição da parte teórica para a parte prática da dissertação foram os conceitos de obra artística (cf. item *1.4.2 Sobre a Obra*, pp. 52-59), e Trabalho (cf. itens *1.4.1 Sobre o Trabalho* e *1.4.3.2 O Trabalho como Realização Humana ou*

Alienação?), pois sem a explicação teórica destes conceitos não teria sido possível a produção das obras filosóficas baseadas na temática sobre o Trabalho.

Podemos afirmar que a principal contribuição da dissertação para o Ensino de Filosofia foi a parte experimental, presente no terceiro capítulo. É claro que os capítulos dois e três são partes indispensáveis para a compreensão do terceiro e último capítulo, mas isto não significa que outras filosofias não possam ser investigadas seguindo as partes Reflexiva, Criativa e Expositiva da proposta didático-pedagógica aqui descrita. Com isto queremos afirmar que a maioria dos momentos referentes ao projeto em sala de aula funcionaram satisfatoriamente, e que podem ser utilizados de novo, com alguns ajustes, especialmente, em escolas de Ensino Médio/Técnico.

De um modo geral, destacamos a contribuição motivacional que pode servir como inspiração para que outros professores da mesma área optem pelo fazer filosófico de forma a pensar suas ações no ambiente escolar não apenas para desenvolver momentos eficazes de ensino e de aprendizado, mas também, criar verdadeiras comunidades de investigação filosófica com vistas a intensificar aquilo que o ser humano mais possui de precioso, as capacidades de pensar, falar e agir.

O presente estudo como um todo nos incentiva a projetar para o futuro uma pesquisa mais aprofundada sobre a Teoria da Ação de Hannah Arendt, uma vez que, a autora não apenas aborda este conceito no livro *A Condição Humana* (1957), mas também em *Sobre a Revolução* (1962) e *Sobre a Violência* (1969), formando assim, uma espécie de trilogia da Ação, onde trata daquilo que há de mais característico em toda a sua obra, a Ação como motor da vida política. Por isso, seria válido um estudo mais minucioso no âmbito da Filosofia Política, quiçá, numa pesquisa de Doutorado.

Outra projeção para uma futura pesquisa de Doutorado, seria o desenvolvimento do conceito de *obras filosóficas* que, inclusive, não estava previsto nos objetivos iniciais da pesquisa, pois surgiu de maneira espontânea na experiência em sala de aula, junto com os estudantes. As *obras filosóficas* aparecem de forma concreta na dissertação como um resultado do trabalho referente a experiência da teoria da Ação de Hannah Arendt no Ensino de Filosofia; e isso nos faz pensar no aprofundamento deste tema, uma espécie de inspiração para se trilhar uma pesquisa de Doutorado tanto de um ponto de vista filosófico e conceitual, quanto numa abordagem de cunho pedagógico.

Verificamos, portanto, que o Mestrado Profissional em Filosofia trouxe esse

benefício para o presente trabalho, isto é, o benefício de encontrarmos através da experiência em sala de aula os resultados planejados e até espontâneos para pensarmos a Filosofia de uma maneira realmente filosófica. E por esse e outros motivos, deixamos aqui registrado nosso agradecimento pelos conhecimentos e experiências adquiridas.

Também é preciso deixar registrado aqui o agradecimento junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro e incentivo à produção científica através do fornecimento de bolsa de estudos durante os dois anos do Mestrado Profissional. Vale dizer que estes incentivos (financeiro e intelectual) influenciaram diretamente no desenvolvimento da presente dissertação, principalmente, na proposta didático-pedagógica. Por isso, seria importante a continuação, manutenção e até expansão das bolsas de estudo para o PROF-FILO.

Contudo, referindo-se ao presente fenômeno que todos vivenciamos a nível global - a pandemia causada pela proliferação do novo Corona Vírus - embora os impactos desse fenômeno não tenham refletido diretamente na parte experimental descrita no terceiro capítulo da dissertação, uma vez que o trabalho na escola ocorreu no ano de 2019, mesmo assim, as consequências do evento foram inevitáveis para todos. Nesse sentido, não poderíamos deixar de falar sobre um assunto que está afetando tanto a nossa história, mesmo porque, se fosse o caso da proposta do terceiro capítulo da dissertação acontecer no período da pandemia, com certeza, teria comprometido completamente a etapa experimental e também as outras etapas do texto que dependem desta. É exatamente isto que está sucedendo com muitos colegas de turma do mestrado.

Assim, considerando que toda a estrutura das esferas pública e privada da vida humana foram afetadas pelas novas regras de comportamento e mobilidade, toda a rotina de trabalho foi modificada, concomitante a isso, durante os últimos ajustes deste trabalho (transcrição de áudios, análise de dados, reescritas, revisões, etc.), ainda assim, sofremos com os impactos causados pela pandemia, porque tivemos que nos adequar a nova rotina de vida reinventando possibilidades de conciliação do trabalho de professor, com a nova modalidade de ensino remoto, as horas de estudo, escrita e reescrita da dissertação, além das tarefas do lar e dos cuidados redobrados com a saúde.

Todas essas questões nos fizeram pensar em como Hannah Arendt poderia nos ajudar a viver sobre este momento histórico. Assim, para a filósofa, é preciso ter

cuidado com momentos como este, no sentido de não deixar o isolamento se transformar em solidão, uma vez que, corremos o risco de destruir as relações interpessoais e acabar com o *dois-em-um*, imprescindível para pensarmos e para externarmos o que pensamos por meio da pluralidade. Para ela, isolamento, imobilidade e alienação podem se relacionar, no sentido de fazer com que nós seres humanos nos tornemos “desumanos” ou, pior que isso, quando começamos a confundir isolamento com solidão, que inclusive, são coisas distintas. “Isolamento se refere apenas ao terreno político da vida, a solidão se refere à vida humana como um todo” (Arendt, 2012, p. 634). Por isso, precisamos encontrar possibilidades para não nos perdermos de vista uns dos outros, e mesmo distantes podemos vivenciar uma das principais razões da vida humana no planeta, a razão de estarmos juntos. Vivemos um momento delicado onde uma força invisível [um vírus] está nos fazendo perder esse foco, mas não podemos permitir que as nossas relações humanas e políticas sejam esquecidas na solidão. Esta é uma questão que merece ser pensada por todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. 13ª edição. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

_____. **A Crise na Educação**. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997, p. 221-247.

_____. **A Dignidade da Política**. 3ª edição. Trad. Helena Martins, Frida Coelho, Antônio Abranches, Cesar Almeida, Claudia Drucker e Fernando Rodrigues. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. **A Vida do Espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Trad. Antônio Abranches e Cesar Almeida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **O que é Política?** 3ª edição. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

_____. **Origens do Totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Sobre a Revolução**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Sobre a Violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução Therezinha M. Deutsch e Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Retórica**. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa, 2005.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica**. In: *Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Vol. 1*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 3ª Ed. São Paulo, Brasiliense, 1987. P. 165-196.

_____. **A vida dos Estudantes**, in: *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. Tradução Celeste H.M. Ribeiro de Sousa. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo. 1986.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_s ite.pdf> Acesso em: 27/10/2019.

_____. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. 3ª Edição. Brasília. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>> Acesso em: 27/10/2019.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 02/04/2020.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORREIA, Adriano (org.). **Hannah Arendt e a condição humana**. Salvador: Quarteto, 2006.

CORREIA, Adriano. **Quem é o animal laborans de Hannah Arendt?** Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 25, n. 37, 2013, p. 199-222.

HADOT, Pierre. **A filosofia como maneira de viver: entrevistas de Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson**. Trad. Lara Christina de Malimpensa. 1ª ed. São Paulo: É Realizações, 2016.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Extrema pobreza atinge 13,5 milhões de pessoas e chega ao maior nível em 7 anos**. Síntese de Indicadores Sociais. Agência IBGE Notícias, 06 de nov. de 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>>. Acesso em: 06/04/2020.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha**. 2ª Ed. Recife, 2016a.

_____. **Modelo Pedagógico: Princípios Educativos**. 2ª Ed. Recife, 2016b.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. 1ª ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LEONARDO, Rodrigo Xavier. **As associações sem fins econômicos podem ser empresárias?** Revista Consultor Jurídico. São Paulo, 15 de jun. de 2015. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2015-jun-15/direito-civil-atual-associacoes-fins-economicos-podem-empresarias>>. Acesso em: 02/04/2020.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo**. Publicado em 2011. Disponível em: <http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf> Acesso em:

31/05/2018.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, Livro 1. Tomo 1, 1996.

MEC (Ministério da Educação). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Secad, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acesso em: 02/04/2020.

OLIVEIRA, José Luíz de. **A estrutura de organização do corpo político na concepção de Hannah Arendt**. Filosofia Unisinos, 2009. 10(3):265-277. Disponível em: <<https://doi.org/10.4013/fsu.2009.103.03>>. Acesso em: 23/07/2020.

PEREIRA, Isidro. **Dicionário grego-português e português-grego**. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1957.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. 4ª edição. Introd., trad. e notas de José Trindade Santos. Lisboa: Imprensa Nacional, 1983.

_____. **Fedro ou Da Beleza**. Tradução e Notas Pinharanda Gomes. 6ª Ed. Lisboa: Guimarães Editores. 2000.

_____. **O Sofista**. Tradução de Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

PARAÍBA. Poder Executivo. Lei no 11.100 de 06 de abril de 2018. **Cria o Programa de Educação Integral**. João Pessoa, abril de 2018. Disponível em: <<static.paraiba.pb.gov.br/2018/04/Diario-Oficial-12-04-2018.pdf>>. Acesso em: 31/08/2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WAGNER, Eugênia Sales. **Hannah Arendt: Ética e Política**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: O FILOSOFAR COMO AÇÃO NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DA ECITE: UMA PROPOSTA BASEADA NA TEORIA ARENDTIANA DA AÇÃO

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, profissão, residente e domiciliado (a) _____, portador (a) dos documentos, abaixo assinada, consinto e concordo de livre e espontânea vontade na participação de meu filho, _____, em participar como voluntário (a) do estudo “**O FILOSOFAR COMO AÇÃO NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DA ECITE: UMA PROPOSTA BASEADA NA TEORIA ARENDTIANA DA AÇÃO**”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

A pesquisa tem por objetivos:

GERAL:

- Refletir sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio/Técnico a partir da teoria da ação em Hannah Arendt.

ESPECÍFICOS:

- Realizar pesquisa bibliográfica para aprofundamento dos principais conceitos filosóficos da teoria da ação em Hannah Arendt;
- Analisar o conceito de ação arendtiano buscando relacioná-lo com a realidade das Escolas Cidades Integrais Técnicas Estaduais;

- Examinar o contexto situacional das Escolas Cidadãs Integradas Técnicas Estaduais no estado da Paraíba e na escola estadual Professora Maria do Carmo de Miranda;
- Refletir sobre a ação do docente em filosofia na busca de uma melhoria para o ensino filosófico na ECITE;
- Executar um plano de ação por etapas sequenciais em sala de aula, aplicando os conceitos arendtianos estudados;
- Planejar questionário e aulas estruturadas para aplicação com os estudantes do Ensino Médio/Técnico da ECITE;
- Discutir com os estudantes do Ensino Médio/Técnico da ECITE, nas aulas de filosofia, acerca da ação para a vida em comunhão com as pessoas;
- Realizar culminância dos encontros presenciais apresentada pelos estudantes;
- Analisar e discutir dados e resultados colhidos com o intuito de confrontá-los com a análise teórica e filosófica estudada;

O projeto se justifica na intenção de buscar uma melhoria para as aulas de filosofia na ECITE Professora Maria do Carmo de Miranda, do ponto de vista qualitativo, sugerindo uma intervenção pelo docente desta área na busca de refletir sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio/Técnico a partir da teoria da ação em Hannah Arendt.

O trabalho será dividido em duas partes, a primeira de caráter teórico, onde será feita uma pesquisa bibliográfica; e a segunda de caráter prático, onde será feita uma pesquisa-ação. Na primeira parte destacamos a pesquisa bibliográfica das obras da pensadora Hannah Arendt, com leitura e reflexão das questões envolvendo o conceito de ação na busca de um aprofundamento da formulação do problema filosófico apresentado acima. Também nesta parte do trabalho serão investigados outros autores que, de certa forma, dialogam com a problemática aqui estudada, principalmente, no que diz respeito ao ensino de Filosofia. Na segunda parte, a pesquisa-ação será de tipo intervencionista, exploratória e qualitativa onde se realizará estudos de dados obtidos nas vivências em sala de aula para análise dos discursos proferidos, exame da parte teórica feita na pesquisa bibliográfica comparando o comportamento observado dos estudantes pesquisados. As observações em sala de aula se darão a partir da coleta de dados com anotações, questionário, registros de áudios e, principalmente, o acompanhamento efetivo das interações dos discursos dos alunos e do professor em sala-de aula. Por se tratar de uma pesquisa-ação, o estudo também envolve, por mais implícito que seja, a ação docente, uma vez que haverá a abordagem de estudo de caso

na ação de todos os sujeitos envolvidos na situação do universo de estudo. Portanto, o estudo de caso terá como objetivo explorar, descrever, explicar e até avaliar o comportamento de estudantes da Escola Cidadã Técnica Estadual – ECITE Professora Maria do Carmo de Miranda, inserido a uma teoria filosófica com a mediação de um professor de filosofia, coadunando-se também por uma pesquisa-ação. Como é um estudo científico que envolve o meio educacional, também será de muito valia os registros legais, a nível regional e nacional, inclusive anais, revistas e periódicos, que se refiram à modalidade de ensino em pauta. Inspeccionar toda essa documentação ampla e diversa sobre o assunto será condição indispensável para fazermos frente ao desafio de valorização da temática. Por outro lado, problematizar esse conteúdo tem, sem dúvida, peso e valor semelhantes.

O voluntário responderá questionário e participará de aulas semiestruturadas sobre temáticas relacionadas a teoria da ação da filósofa Hannah Arendt. Estas questões terão por objetivo o levantamento de dados que venham a contribuir para a reflexão do Ensino de Filosofia na ECITE Professora Maria do Carmo de Miranda, localizada em João Pessoa/PB. Todas as aulas serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas pelo pesquisador e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e o meu nome não será utilizado. Em seguida os áudios serão gravados em CD (uma única cópia) e as entrevistas serão transcritas, usadas na pesquisa e arquivadas. Todo o material da pesquisa será arquivado por um período mínimo de cinco (5) anos em pasta destinada a esse fim e guardada em armário com tranca na Secretaria da ECITE Professora Maria do Carmo de Miranda, sendo que as chaves ficarão aos cuidados da Direção da referida Escola.

Terei direito à indenização e ressarcimento (sob a responsabilidade do pesquisador responsável), por eventuais danos ou gastos decorrentes da pesquisa, que implicará em riscos mínimos, qual seja o constrangimento no momento de resposta ao questionário ou ao participar das aulas e publicidade de dados sigilosos. Os riscos da pesquisa serão minimizados por meio da garantia do total sigilo dos dados e da liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento ou de não responder a qualquer pergunta, sem prejuízo de qualquer ordem.

Como benefícios da pesquisa constarão do estudo aprofundado da autora Hannah Arendt, do aprofundamento sobre questões fundamentais em seu pensamento filosófico e de momentos para esclarecimento sobre a ação e o discurso.

Os dados resultantes das aulas e dos demais instrumentos de coletas serão armazenados em veículo impresso na Secretaria da ECITE Professora Maria do Carmo de Miranda, por um período mínimo de cinco (5) anos.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e o meu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão armazenados em local seguro (secretaria da Escola), sob a forma impressa e em CD (uma única cópia) com os áudios, a serem acondicionados em pastas adequadas e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Ficarei com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que tiver a respeito desta pesquisa poderei perguntar diretamente ao professor Josegley Andrade de Lucena, domiciliado à Rua Artur Enedino dos Anjos, 102, apartamento 201, Bairro Altiplano, João Pessoa/PB, CEP: 58046-180 ou pelo telefone (83) 98880-3416.

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
 () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Caso meu filho se sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

João Pessoa/PB, ___ de _____ de 2019.

 Assinatura do responsável

Testemunha 1 : _____
 Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 : _____
 Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto: **JOSEGLEY ANDRADE DE LUCENA**

Telefone para contato e endereço profissional do pesquisador responsável:

Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professora Maria do Carmo de Miranda, localizada na Rua João Luiz Ribeiro de Moraes, s/n, Jaguaribe, João Pessoa/PB, telefone 3221-2229.

APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Eu, _____, menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “***O FILOSOFAR COMO AÇÃO NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DA ECITE: UMA PROPOSTA BASEADA NA TEORIA ARENDTIANA DA AÇÃO***”. Este estudo tem como objetivo **refletir sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio/Técnico a partir da teoria da ação em Hannah Arendt.**

Fui informado (a) pelo pesquisador Prof. Josegley Andrade de Lucena, domiciliado à Rua Artur Enedino dos Anjos, 102, apartamento 201, Bairro Altiplano, João Pessoa/PB, CEP: 58046-180 ou pelo telefone (83) 98880-3416, de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar a responder qualquer questionamento sem que haja qualquer de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC

Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n,

São José, Campina Grande – PB,

E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br,

Telefone.: (83) 2101–5545.




João Pessoa/PB, ___ de _____ de 2019.

Josegley Andrade de Lucena

Pesquisador (a) Responsável

Assinatura do voluntário/ menor

ANEXO A: TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

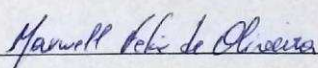


GOVERNO DA PARAÍBA

SEGUE o trabalho

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA
1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA ESTADUAL PROFª. MARIA DO CARMO DE MIRANDA

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, MAXWELL FELIX DE OLIVEIRA, matrícula 183.235-2, representante legal da Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Professora Maria do Carmo de Miranda, localizada na Rua João Luiz Ribeiro de Morais, s/n, Jaguaribe, João Pessoa/PB, telefone 3221-2229, venho através deste documento conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: "O filosofar como ação no Ensino Médio/Técnico da ECITE: uma proposta baseada na teoria arendtiana da ação", que será realizada entre os meses de agosto a outubro do presente ano, vinculado ao Curso de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Campina Grande, coordenado pelo mestrando e professor de Filosofia da presente escola, JOSEGLEY ANDRADE DE LUCENA, sob a orientação do professor Dr. Valter Ferreira Rodrigues, a ser realizada nas dependências desta instituição de ensino. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos (as) participantes da pesquisa nela recrutados (as), dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa/PB, 11 de junho de 2019.



 Maxwell Felix de Oliveira
 Gestor escolar
 Mat. 183.235-2

Maxwell Felix de Oliveira
 Diretor Geral
 Aut. 11071
 Email: professormaxwell87@gmail.com

Escola Estadual de Ensino Médio Profissionalizante
 Profª Maria do Carmo de Miranda
 Reconhecido pelo parecer Nº 233/2005
 Resolução Nº 254-255 - Aprovado em 15/12/2005

ANEXO B: PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O FILOSOFAR COMO AÇÃO NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DA ECITE: UMA PROPOSTA BASEADA NA TEORIA ARENDTIANA DA AÇÃO

Pesquisador: JOSEGLEY ANDRADE DE LUCENA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17254619.7.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.683.060

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa "O filosofar como ação no Ensino Médio/Técnico da ECITE: uma proposta baseada na teoria arendtiana da ação" pretende investigar teoricamente o conceito de ação na obra da filósofa Hannah Arendt, bem como suas conexões com outras linhas de pensamento na intenção de aplicar esse estudo na sala de aula de filosofia, especificamente, na turma de Ensino Médio/Técnico, 2º ano - Secretariado 1, da Escola Cidadã Integral Técnica Estadual – ECITE Professora Maria do Carmo de Miranda.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Refletir sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio/Técnico a partir da teoria da ação em Hannah Arendt.

Objetivo Secundário:

Realizar pesquisa bibliográfica para aprofundamento dos principais conceitos filosóficos da teoria da ação em Hannah Arendt;

Analisar o conceito de ação arendtiano buscando relacioná-lo com a realidade das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas Estaduais;

Examinar o contexto situacional das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas Estaduais no estado da

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.683.060

Paraíba e na escola estadual Professora Maria do Carmo de Miranda;
Refletir sobre a ação do docente em filosofia na busca de uma melhoria para o ensino filosófico na ECITE;
Executar um plano de ação por etapas sequenciais em sala de aula, aplicando os conceitos arendtianos estudados;
Planejar questionário e aulas estruturadas para aplicação com os estudantes do Ensino Médio/Técnico da ECITE;
Discutir com os estudantes do Ensino Médio/Técnico da ECITE, nas aulas de filosofia, acerca da ação para a vida em comunhão com as pessoas;
Realizar culminância dos encontros presenciais apresentada pelos estudantes;
Analisar e discutir dados e resultados colhidos com o intuito de confrontá-los com a análise teórica e filosófica estudada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador prevê os riscos, bem como as possíveis estratégias para minimizar tais riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância científica por buscar compreender a Filosofia como uma poderosa ferramenta do nosso cotidiano sempre necessária para pensar e refletir, a partir dos desafios do mundo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto;
- Declaração de Divulgação dos Resultados;
- Termo de Compromisso do Pesquisador;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Termo de Anuência Institucional;
- Instrumento de Coleta de Dados;
- Projeto Completo.
- Termo de Assentimento para menores de idade;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas que contraindiquem o início da realização da pesquisa. Por isso

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.883.060

somos de parecer favorável a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1377553.pdf	29/08/2019 18:37:15		Aceito
Outros	TALE.docx	29/08/2019 18:35:35	JOSEGLEY ANDRADE DE	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	17/06/2019 17:27:47	JOSEGLEY ANDRADE DE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	12/06/2019 18:33:34	JOSEGLEY ANDRADE DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	11/06/2019 20:55:19	JOSEGLEY ANDRADE DE LUCENA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.doc	11/06/2019 20:24:43	JOSEGLEY ANDRADE DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia.pdf	11/06/2019 20:17:40	JOSEGLEY ANDRADE DE LUCENA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoJosegleyCOMITEETICA.pdf	11/06/2019 20:09:11	JOSEGLEY ANDRADE DE LUCENA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 05 de Novembro de 2019

Assinado por:

**Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO C: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES



RELATO DE EXPERIÊNCIA PROJETO DE MESTRADO "O FILOSOFAR COMO AÇÃO NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DA ECITE: UMA PROPOSTA BASEADA NA TEORIA ARENDTIANA DA AÇÃO"

RESPONSÁVEL: Prof. Josegley Andrade de Lucena

Nome do estudante: [REDACTED]

Caro estudante, redija aqui o seu depoimento sobre a sua participação nesse Projeto. Busque descrever qual benefício você esperava com a participação, suas motivações, expectativas, percepções e se você recomenda esse tipo de atividade para os seus colegas. Escreva sua experiência de forma muito sincera. Agrademos sua colaboração!

Estudante 1:

O projeto foi fantástico em todas as etapas, principalmente o último desafio que foi a criação e apresentação dos objetos. A participação que tive foi benéfica, tanto para se trabalhar sozinho e em grupos, pois aprendi a ter criatividade, trabalhar em equipe, respeitar o ponto de vista do outro e compartilhar minhas ideias com os demais. Com certeza indicaria esta atividade para meus colegas, para os professores também.

Estudante 2:

A minha participação no projeto, com toda a sinceridade me trouxe um novo olhar sobre o que é o trabalho, sobre como nos sentimos realizando eles e me levou a refletir também sobre o meu esforço para alcançar o meu trabalho como realizado.

Estudante 3:

Acredito que o projeto foi de extrema importância e que ele deveria ter uma espécie de extensão para que cada aluno possa usufruir dessa experiência.

Foi ótimo para aumentar a percepção das ações e fazer uma reflexão sobre tudo. Além de fazer com que houvesse uma inclusão entre as pessoas, rodas de debate, troca de conhecimentos.

Agradeço ao professor por ter me proporcionado essa experiência.

Estudante 4:

As tarefas práticas e missões ~~ao~~ foram bastante reflexivas e estimulantes, fazendo-nos pensar e agir conforme mandava cada missão. Conforme foram se passando os dias os projetos ficaram cada vez mais reflexivos levando ao ponto de refletir sobre a opressão de cada um entrevistado e até mesmo visto, pois deu um certo ponto de reflexão sobre a opressão e conseguimos refletir bastante. um ponto forte foi a reflexão sobre a opressão. sim recomendaria.

Estudante 5:

Esse projeto foi muito positivo, em todos os seus âmbitos, nas atividades que realizamos, principalmente, a que tivemos que entrevistar um profissional da escola, pois assim com o Comar e que ele possa saber uma profissão, se escolheu seguir, se está feliz realizando e etc. Outro ponto positivo foi o tema do projeto, pois antes eu tinha tido uma aula sobre Hannah Arendt e com o projeto pude me aprofundar e trabalhar ainda mais a teoria defendida por ela.

Estudante 6:

O projeto de filosofia foi muito bom a experiência que eu tive, eu aprendi muitas coisas com a aula de filosofia e nós fizemos várias atividades a respeito do tema e recomendamos muitos para outros alunos que vão participar do próximo projeto e é um dos projetos mais legais que fizemos de filosofia a respeito do tema de filosofia que estamos sendo abordado. Quero participar próximo ano!

Estudante 7:

O Projeto de filosofia me ajudou a entender o que é realmente política, liberdade e opressão. As atividades passadas durante o projeto nos ajudaram a refletir sobre a temática e colocá-la em prática. Gostei muito do projeto, e recomendo esse tipo de atividade para toda a escola, para ajudar as outras pessoas a realmente refletir sobre a filosofia.

Estudante 8:

Este projeto foi uma experiência nova e interessante, gostei muito da elaboração dos trabalhos, principalmente para mim, que nunca tinha feito uma maquete. Os temas e assuntos que abordamos foram legais. O projeto é ótimo para ser aplicado em outras escolas.

Estudante 9:

Minha experiência participando deste projeto foi única, gostei muito de todas as etapas, principalmente o último desafio, que para mim foi muito gratificante enxergar a escola e os professores que estão no meu dia a dia com outros olhos.

Superei minha expectativa inicial, não sabia que a filosofia era algo tão encantador, me fez olhar os alunos para coisas que não percebia e de uma forma muito divertida.

Estudante 10:

Eu gostei muito dos desafios das experiências que tive de tentar construir um objeto que demonstrasse o agradável e o opressor, eu gostei muito até o desafio de entrevistar uma pessoa da escola então na minha opinião os ^{outros} alunos também devem aprender filosofia de um jeito criativo como nós aprendemos.

Estudante 11:

Numa aula de filosofia, aprendi a relacionar uma obra em prática, tive o conhecimento de uma nova abordagem, pois não aprendo a ler dita pela prática cada desafio foi praticado, construí uma obra que não conhecia e aprendi também a entender me colocar no lugar de outras pessoas.

Estudante 12:

* O benefício que eu esperava, no momento em que fui pensada em ganhar nada em troca, talvez o benefício só se compreendesse final de tudo.

* A motivação foi no seguinte sentido, "não tenho nada pra fazer nos estudos orientais, então eu não faço o profeta que é mais importante". Não é de ser algo que não tenho nada a ver.

* Depois que eu entendi o significado do profeta, minha maior expectativa, era saber qual o nome do profeta e se eu devia ler.

* A minha percepção é sobre o profeta igualar as participações.

* Recomendo não só para os meus colegas, mas também para todos os outros.