

DO ENSINO DE FILOSOFIA AO FILOSOFAR: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE AÇÃO EM HANNAH ARENDT

Edvan Tito Carneiro Guerra - UFPE¹

A invenção - e não outra coisa - é condição da verdade.

(Walter Kohan)

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir aspectos do ensino de Filosofia na educação básica à luz do conceito de ação firmado no capítulo V de *A Condição Humana* de Hannah Arendt, identificado na revelação do agente através do discurso e da *ação*. Sugerimos a reflexão do conceito de ação como consciência motivadora para o ensino de Filosofia, investindo em políticas educacionais que consideram a diversidade como um elemento favorável para a construção do conhecimento entre professores e alunos. Estamos aqui em um movimento adverso às práticas tecnicistas que investem em experiências estéreis, fadadas ao mecanicismo das relações. Pois acreditamos que ensinar Filosofia além de ser um constante convite à reflexão é também um estímulo à liberdade humana que pode ser impulsionada pela engenhosidade de práticas docentes mais estimulantes. Com base em atividades vivenciadas durante as aulas de filosofia na educação básica, apresentamos aqui algumas reflexões a favor da pluralidade no espaço semipúblico favorecendo perspectivas do ensino da filosofia ao filosofar na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Arendt; Ação; Educação; Filosofia.

FROM TEACHING PHILOSOPHY TO PHILOSOPHIZE: REFLECTIONS ABOUT THE CONCEPT OF ACTION IN HANNAH ARENDT

ABSTRACT

The aim of this article is to discuss aspects of the teaching of philosophy in basic education in light of the concept of action set forth in chapter V of *Human Condition* of Hannah Arendt, identified in the revelation of the agent through discourse and action. We suggest the reflection of the concept of action as motivating consciousness for the philosophy teaching investing in educational policies that consider diversity as a favorable element for the construction of knowledge between teachers and students. We're here in an adverse movement to the technicist practices, that invest in sterile experiments, fated to the mechanism of relations. For we believe that Philosophy Teaching besides being one constant invite to reflection is also a stimulus to human freedom tha can be can be driven by the

¹ Professor e ator. Possui Licenciatura Plena em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA. Atualmente é mestrando em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e bolsista CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Email: titoguerra.arte@outlook.com

resourcefulness of more stimulating teaching practices. Based on activities experienced during philosophy classes in basic education, we present some reflections in favor of plurality in semi public space favoring perspectives of philosophy teaching from philosophizing in the classroom.

KEYWORDS: Arendt; Action; Education; Philosophy.

Introdução

Em meio a tantas investidas didático-pedagógicas que possam desoprimir a educação das garras da dominação que foram fincadas através dos aspectos histórico-filosóficos e culturais, podemos facilmente compreender o quanto se fazem necessárias investigações que possam ir além das fronteiras daquilo que temos em atividades filosóficas. Possíveis Influências que perpassaram desde as experiências advindas das ágoras na antiga Grécia, onde se buscavam reflexões que pudessem conduzir seus interlocutores e, a partir disso, se produzir conhecimento, até a “implantação” do ensino de Filosofia no Brasil, ainda no século XVI, quando foi inserido por meio de uma educação fomentada na religiosidade de padres jesuítas, seguindo as tendências pedagógicas daquela época, conforme apontam os estudos de Saviani (2013, p. 20),

Essa nova periodização, além de corresponder aos fatos investigados, tem a vantagem de guardar uma certa correspondência com critério derivado da classificação das grandes concepções de filosofia da educação que subsumem as principais tendências pedagógicas.

As problematizações inerentes às questões sobre as atividades dos professores de Filosofia estão endereçadas às suas próprias condições e experiências pessoais e profissionais, como diz Saviani, subsumem as práticas do professor em sala de aula. Mesmo frente a tantas e inacabadas respostas, é urgente tentarmos nos aproximar de possibilidades amistosas com responsabilidades motivadas pelas composições que o professor consegue nas interações com seus alunos em sala e, principalmente, com o diálogo que estabelece com ele próprio. Esses são alguns dos pontos pelos quais estamos à espreita de melhores condições para um “melhor fazer” filosofia na educação básica. O lançar-se de maneira consciente por um viés democrático, sobretudo em momentos de crise, em busca de transformações que outra vez mais não foram dadas como impossíveis posto que ainda não foram descobertas, é de fato uma possibilidade real que nos estimula na especulação acerca de temas como este.

Este artigo subdivide-se duas seções e uma conclusão. Voltando-se sempre para congruências entre a ideia de ação para o ensino de Filosofia, pretendemos enredos advindos das singularidades que se convergem no pensar e agir. No primeiro momento, procuraremos discutir sobre os pressupostos acerca do agente e da ação, um breve “passeio” sobre o conceito de ação arendtiano. Na segunda seção, nos debruçaremos sobre as problemáticas relativas às proposições filosóficas em sala de aula e o papel do docente de filosofia, considerando o conceito trabalhado na seção anterior e a busca do professor de Filosofia por caminhos que levam ao filosofar investindo nas interações entre conteúdo, aluno e professor. E por último, a conclusão.

Arendt e o conceito de ação

Sem perder de vista nosso propósito, podemos nos ater imediatamente a etimologia da palavra ação e, se avançarmos em busca de significados à sua originalidade, entenderemos que agir vem do grego *archéin*, genericamente quer dizer começar algo, dar movimento, iniciar. E seu significado do latim *agere* não difere tanto, mantendo-se praticamente com o mesmo sentido grego ao indicar para força que faz algo se mover, nesse sentido agir, é fazer, é pulsão. No entanto, existem diversos entendimentos sobre o conceito ação, que foram contextualizados por pensadores de diferentes áreas de conhecimento. Notamos que em todos os conceitos pesquisados há conformidade no que se refere a urgência de seus desdobramentos à partir de sua essência.

Em sua obra *A condição humana*, Hannah Arendt nos alertar para importantes características humanas que se convergem entre o entre o pensar e o agir. Porém, a ação é condição intrínseca para emancipação e autonomia do indivíduo, que procura transpor limites “impostos” pela construção histórico-social. Está associada experiência existencial e inventiva, tornando-se principal motivo no interespaço relacional, estando associada aos fenômenos da vida, pela sua capacidade de criação.

Segundo Arendt (2013, p. 307),

A ação é, de fato, a única faculdade milagrosa [miracle-working] do homem, como Jesus de Nazaré – cujas intuições sobre essa faculdade podem ser comparadas, em sua originalidade e em seu ineditismo, com as intuições de Sócrates sobre as possibilidades do pensamento [...].

Toda ação revela seus agentes como instrumentos capazes de propor, criar ou até mesmo destruir. O discurso e a ação envolvem subjetividade, característica eminente do homem para re-pensar as coisas sensivelmente. Carece da dialogicidade para se configurar como tal, se apoiando na comunicação entre os diferentes. A ação não pode ser entendida apenas como mera repetição de movimentos que favorecem a convivência entre o agente, o mundo e seus semelhantes, mas é através das experiências dessas relações e nas experiências obtidas nas vivências entre estas singularidades - cujas diferenças são medidas muito mais pelo modo particular de pensar e agir no mundo do que pela simples reincidência – que se atesta sua natureza.

Diferente da imitação que se caracteriza na repetição de obra (*work*)², podendo ou não acontecer sem o outro, a ação é condição plural para a criação e caminho inevitável para interação entre os homens. Conforme Arendt (2013, p. 235): “Ao contrário da fabricação, a ação jamais é possível no isolamento”. Esta condição tão humana que dispomos para o agir, pode nos "garantir" uma emancipação sugestionada pela faculdade de procurar o sentido das coisas, o homem atua em movimento integrando outros homens, estes também são capazes de ação por meio das relações interpostas no ambiente, desse modo o *ser* participa do seu próprio tempo promovendo o que lhe incita impulsão e reflexão; em uma composição de indivíduos – comunidade, pode se revelar em dimensões ainda não experimentadas, pois tendem a ser recriando, procurando saídas, atalhos, vestígios e vantagens à sobrevivência.

Quem é, e para aonde quer que vá, rende autenticidade ou reproduz à sua maneira situações antes cometidas por outros. Os seres humanos, ainda que iguais em espécie, são diferentes em seus modos de agir. Somos inexatos mesmo quando nos imitamos de maneira exímia. É sem dúvida por meio do influxo e da peculiaridade que cada um de nós temos para agir, que identificamos no momento do discurso e da ação a distinção entre *quem é* outro e *quem eu sou*.

Arendt (2013, p. 220), nos diz que,

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

² Composição triádica arendtiana de *labor*, *obra* e *ação*. Como *labor* – atividade responsável por “saciar” nossas necessidades biológicas e fisiológicas, encontramos o imediato e substancial para a vida tal como os animais silvestres o fazem sem qualquer pudor. É visceral e espontâneo à sobrevivência. Na concepção de *obra*, encontramos os elementos que designam fabricação, explica o homem como modelador, fabricante do mundo conforme seu próprio entendimento e necessidade, há indispensabilidade à produção de algo que perdure após a retirada do *homo faber* do mundo. A *obra* é o modo pelo qual o ser humano “resolve” seus anseios em continuar participando de alguma maneira da posteridade.

para os outros certamente não como objetos físicos, mas *qua* homens. Esse aparecimento em contraposição à mera existência corpórea, depende da iniciativa, mas trata-se de uma iniciativa da qual nenhum ser humano pode abster-se sem deixar de ser humano.

A ação por si mesma é espontânea e nos traz algo inédito, tal seu caráter contido no novo “produzido” pelas participações. Um exemplo que se assemelha a isto é o acontecimento do nascimento de um recém-nascido, uma vez estando no mundo é, indiscutivelmente, condição original de uma atualização como ser único que é entre todos os outros. Remetendo à Arendt, “A natalidade – o nascimento – significa que todos nós iniciamos para o mundo através da ação.” (LAFER, 1979, p.29).

Posterior ao nascimento biológico, Arendt nos aponta um novo evento que determina a maneira de estar do homem no mundo, uma espécie de segundo nascimento que se dá na correspondência entre o discurso e ação. É a partir do agir que o ser humano é capaz de se desvelar em público e afetar o coletivo.

Quanto a isso, Arendt nos diz (2013, p. 222-223),

O fato de o ser humano ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é único pode-se dizer verdadeiramente que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como um ser distinto e único entre iguais.

Em virtude de sua importância, sobretudo no modo pelo qual nos tornamos propriamente humanos, os estudos sobre a ação veem sendo abordados por diferentes olhares de períodos distintos na história da Filosofia, à exemplo disso, o afamado conceito de *ação* por São Tomás de Aquino (século XIII), que está associado à uma “estreme” imanência no ato do agente, ou quando, de outra forma é abeirado em sua clássica obra *O ente e a essência*, de modo a explicar o princípio de individuação: o indivíduo é idêntico a si mesmo, como condição no processo de humanização. De sorte encontramos em Aquino (2013, p. 29): “[...] Deste modo é significada pelo nome de humanidade; de fato, humanidade significa aquilo donde procede que o homem seja homem”.

Encoraja-nos saber cada vez mais sobre as diferentes maneiras de pensar este cerne de criação da vida tão capaz de exaurir como exaurir-se, determinando ou indeterminando a realidade. Entre tantos que se debruçaram sobre esta temática, consideramos aqui uma

interessante perspectiva estética da ação, desta vez como propriedade genuinamente humana à realização e desenvolvimento.

Para Hegel é (2009, p.208),

A determinação como tal, e enquanto ideal, inclui, ao lado da inocência amativa de uma felicidade celeste semelhante à dos anjos, a tranquila serenidade e a majestade de uma força independente, segura em si mesma, a excelente e perfeita plenitude que caracteriza o substancial em geral. Mas o que é interior e espiritual não deixa de ser capaz também de movimento ativo e de desenvolvimento. [...].

Ainda encontramos na *Poética* de Aristóteles, uma compreensão de ação à sua tradicional ideia de virtude, que também ficou conhecida em sua memorável obra *Ética a Nicômaco*. Assimilamos suas concepções como toda força movida por um desejo que visa um fim, tida também como linguagem por ser comunicação; ela é *vir-a-ser* pela própria natureza de novidade que detém, como também é um recurso pelo qual o homem se apropria pra realizar seus juízos. Em suas observações quanto a ação convergem em diversos pontos com a concepção arendtiana, na medida em considera o diverso como aspecto indispensável para criatividade, transformações e mudanças, e em especial, quando concorda que é através do agir que o homem se desvela perante os outros.

Conforme Aristóteles (2011, p. 90-91):

Quando se trata de saber se uma pessoa falou ou agiu bem ou mal, não devemos nos limitar a examinar se a ação em si ou o discurso em si é bom ou mau, mas examinar inclusive a pessoa que realizou a ação ou que falou, a quem foi dirigida sua ação ou sua palavra, quando o fez, com meios e visando a quais resultados, a saber se para produzir um bem maior ou se para evitar um mal maior.

Porém há incertezas, pois toda *ação* da mesma forma que patrocina o novo, não pode determinar esse novo, ou seja, não garante qualquer produto pré-determinado pelas fusões entre as pluralidades. Sabemos que ao propormos o novo, estamos também sujeitos ao *dever*, esse pode ser impactado através de processos de transformações, mudanças coletivas pelas quais todos os seres estão vulneráveis. Mesmo quando há o desvelamento, ou seja, quando falamos e agimos em lugares públicos, não somos capazes de identificarmos o que é genuinamente nosso ou o que se conforma na pluralidade das relações, que por ser plural é possibilidade ilimitada, essa *ilimitabilidade [boundlessness]* - uma das dimensões da ação, tal como sua imprevisibilidade de afetar provocando outras re-ações, se “perpetuam” nas cadeias das relações no espaço comum e da aparência. Como dissemos anteriormente: a *ação* é

condição *sine qua non* para as articulações entre os seres humanos, reconhecendo na mesma igualdade e distinção os homens, por meio da *ilimitabilidade e imprevisibilidade*.

Não obstante, Arendt (2013, p. 230) nos diz que,

Embora todos comecem a própria vida inserindo-se no mundo humano por meio da ação e do discurso, ninguém é autor ou produtor de sua própria história de vida. Em outras palavras, as histórias, resultado da ação e do discurso, revelam um agente, mas esse agente não é autor nem produtor. Alguém as iniciou e delas é o sujeito na dupla acepção da palavra, seu ator e seu paciente, mas ninguém é seu autor.

Por certo somos como um grande mosaico, uma somatória de valores, desejos, ódios e amores... *pathos*. Da mesma maneira que há ineditismo no nascimento biológico, é coexistindo que nos tornamos aquilo que absorvemos através de nossas experiências, nos mostramos uns para os outros por meio de ações quando “nascemos” em expressão através do nosso próprio modo de ser.

A respeito disso, assim se expressa Arendt (2013, p. 222-223),

[...] E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é único pode-se dizer verdadeiramente que antes dele não havia ninguém. 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.

Pois é versado que tudo quando estando *em-si*, revela-se na condição de querer pertencendo ao seu próprio ser, de maneira a ser potência se sobressaindo como vantagem humana para novos re-começos. Este ponto de vista nos remete a ideia de *conatus*³, de Espinosa, especialmente quando investigamos suas concepções sobre desejo, vontade e a ligação entre o corpo e alma, numa eminente ideia influída pelo desejo enquanto ato subjetivo e potente. Tais perspectivas argumentam em favor de uma dicotomia que poderíamos associar com o discurso e a *ação* ao torna-se parte no coletivo. Aqui a diversidade é compreendida como motor que auxilia ou, até mesmo, peça que integra esse motor-humano para que a ação aconteça e propicie o novo, espécie de lei revitalizadora que devemos abrigar e compreender em maiores dimensões

Haja vista, que não estamos considerando o respaldo das ações singulares para o individual, de modo a *vir-a-ser* uma consciência exata *em-si*, mas modos de agir que refletem

³ Conferir: Espinosa & a afetividade humana (2005, p. 31-32). Neste livro Marcos André Gleizer explana sobre as linhas da teoria da afetividade humana desenvolvida por Espinosa.

este singular em participação no diverso. Já que o mesmo exercício que exprime distinção é também capaz de distinguir-se dizendo *quem*⁴ é, para tornar-se *o que* é numa alteridade participativa. Pois é no exercício do singular que percebo o que me é diverso, assim como é em meio a diversidade que me percebo singular, a *ação* é o “trilho” onde isso fica perceptível, eis o viés político de Arendt que fica inviabilizado sem a correlação entre promessa e perdão. Só há democracia quando a pluralidade é colocada no centro, na condição principal para igualdade.

Assim, entendemos a importância em se aprofundar a reflexão sobre o conceito de ação em Arendt, sobretudo em uma contemporaneidade designada ao tecnicismo e individualismo. Ao refletirmos sobre nossas ações estamos estimulando perspectivas que se fazem através dum coletivo propenso as singularidades, permitindo-as direito e voz em um mundo “globalizado” que, comumente, propaga disposições tão avessas a essas que foram apresentadas.

O ensino de filosofia em ação

Ao longo do tempo têm-se pensado práticas de ensino coadunadas às demandas sociais, na tentativa de estimular a expressão dos alunos investindo em perspectivas criativas e libertadoras. Não nos faltam teorias em que o interdisciplinar caminha rumo a novas compreensões multidisciplinares. Tendemos à construção de conhecimentos complexos através de diferentes maneiras de “ler” a vida. Pretendemos trazer para o agora possibilidades de ensino-aprendizagem que considerem além do se tem feito, mas também invista em estados criativos que possam favorecer, simultaneamente, *práxis* voltadas a condição plural do mundo.

Sem dúvida, estamos em nova peleja, fitados para o efeito de ações concedidas por meio da troca mútua de experiências entre professores e alunos. Resistimos! Procurando ações que provoquem reflexões e concernam práticas capazes de transformar a sala de aula em um ambiente filosoficamente atrativo para nossos alunos. Essa apreensão surge quando percebemos que o mundo a nossa volta é imediatista, ou seja, a preocupação por atividades apressuradas acaba sendo mais importante do que a preocupação com a consequência dessas mesmas ações.

⁴ Hannah Arendt atenta para a distinção entre *quem* e *o que*, pois existe uma força quase que condicionada em nós que nos faz “esquecer” o *quem*, mesmo quando perguntamos por ele. Somos levados a considerar *o que* como recurso para identificarmos alguém. Ver: (2013, p. 226-227).

Volta e meia os alunos nos questionam sobre a função prática da Filosofia para o seu cotidiano, quase sempre esperam respostas prontas e acabadas que resolvam suas curiosidades e conflitos, é provável que reclamem uma harmonia entre o inteligível e o sensível. Incumbências que oscilem viabilizando teorias que os favoreçam compreensões entre o mundano e a não mundanidade [*worldlessness*]⁵. Emergências relativas aos processos que envolvem teoria e prática, ou corpo e mente, isto é, daquilo que se pensa para uma fisicalidade análoga. Essas preocupações não são problemáticas filhas da contemporaneidade, começaram há muito tempo desde o período antigo grego e foram investigadas pela tradição filosófica durante toda história, por diferentes linhas de pensamento e áreas de conhecimento.

Encontramos no livro *Sentir, pensar, agir; corporeidade e educação*, de Gonçalves, evidências sobre o assunto (2012, p 41),

Na história do pensamento filosófico, a problemática do homem e do seu mundo oscilou sempre entre dois polos: o corpo e a alma, o conhecimento sensível e o conhecimento inteligível, o mundo da matéria e o mundo do espírito, na vida ultraterrena.

Ora, se admitimos que a ação tem como característica inicial a pulsão e não o descanso, somos levados a acreditar que sua própria eminência pode auxiliar o pensamento em seus desdobramentos, para efeitos imediatos no processos de ensino-aprendizagem.

Um dos aspectos do agir é se reconhecer, através da evidência de que todos nós somos diferentes em nossas singularidades, contudo, somos iguais no coletivo pois em âmbito biológico: nascemos, nos desenvolvemos, nos reproduzimos e morremos. Somos seres da mesma espécie unidos pelos “cordões” da diferença e da semelhança, guiados pela a ideia de igualdade por sermos diferentes uns dos outros. Nos reconhecemos na condição biológica (nascimento), e política (discurso e da ação), nos respaldamos na legitimidade de que todos somos agentes capazes de contribuir com a realidade em que estamos inseridos. Desse modo, entendemos que o social deve ser pensado através da participação de todos seus agentes, da mesma forma que as atividades em sala de aula devem ser pensadas em prol de uma coletividade includente, por meio de *práxis* interativas.

Está na busca pela real possibilidade de nos permitir re-significando o proposto no processo de construção do conhecimento, onde entendemos a profundidade na ações dos alunos em sua participação nas aulas. À vista disso, acreditamos construir de fato algo

⁵ Refiro-me aqui ao conceito arendtiano que exprime a ideia de tudo aquilo que não participa ou não imana do mundano, um tipo de recolhimento ou ato solitário do pensar.

significativo como enfrentamento a posturas “inertes” no ambiente escolar. É no exercício da reflexão filosófica que aprendemos a filosofar, sem a ingênua pretensão de estabelecermos, prontamente, anterior às experiências efetivas da ação - que só acontece na condição de ser como tal no espaço público -, complexas composições de natureza filosófica.

Não queremos dizer com isso que os planejamentos sobre os assuntos que competem ao estudo da Filosofia não são fundamentais, muito pelo contrário, é no conteúdo programático, tal como no domínio desse conteúdo, que o professor encontra suporte para promover o filosofar na sala de aula. Pois ensinar é um movimento de via dupla em que só aprendemos ensinando. Importante pensarmos o professor como mediador do conhecimento e também provocador de “coisas novas”, principalmente, em momentos de crise. Uma das funções do educador é justamente favorecer a experiência do conhecimento, ele está no presente como “ponte” entre aquilo que foi construído pela tradição e o que está sendo produzido no agora para o futuro, considerando seus próprios limites e de seu tempo, garimpando o substancial dos encontros.

Arendt (2016, p.244), afirma que,

É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado.

Não se trata de reinventar a roda, nem tão pouco conduzir proposições filosóficas sem a razão do planejamento, mas investir objetivamente em ações criativas a partir do *feeling* de cada educador. Estimular o comprometimento dos alunos nas aulas é missão do professor! E assim facilitar proposições que viabilizem interações entre os alunos ou, até mesmo, se interessante for para o processo, com outras turmas, disciplinas, comunidades e familiares dos mesmos.

É nesse momento de interposição entre o domínio privado e o público, que a escola deve apresentar aos seus educandos práticas amistosas que os façam experimentar, elementos que possam ser contextualizados com a vida. Nós professores devemos ter o cuidado de interferir, encorajando nossos alunos para seus desafios e superações, sem promover o individualismo, no sentido de gerar competição entre eles. Essa atenção precisa ser constante para que a aprendizagem seja edificante para todos. Prezar pela autoridade do professor, sem que essa autoridade tenda à doutrinação ou ditadura.

De fato, a prática necessita ser paulatina e gradual, respeitando ao máximo o tempo de aprendizagem e espaço de cada um dos envolvidos. “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos pouco a ele.” (ARENDDT, p.239). Para o baluarte da Filosofia com crianças, Matthew Lipman, devemos investir em atitudes compartilhadas, onde a reflexão seja o vínculo central para melhor coexistir entre as diferenças.

De acordo com Lipman (2013, p.25)⁶,

Infelizmente, a autonomia tem sido frequentemente associada a um tipo de individualismo acidentado: o pensador crítico independente como um tipo de homem cognitivo autossuficiente, protegido por um guarda-chuva de argumentos invencivelmente poderosos. Na realidade, o modelo reflexivo é completamente social e comunitário. Seu objetivo é articular as diferenças causadoras do atrito na comunidade, desenvolver argumentos em apoio às alegações concorrentes e, por meio da deliberação, alcançar uma compreensão do quadro mais amplo que permitirá um julgamento mais objetivo.⁷

Não podemos deixar de mencionar, com bases em nossas vivências, o grande interesse dos adolescentes por atividades voltadas para o teatro, música, seminários ou feiras de conhecimentos. No entanto, é indispensável pensar novas maneiras de fazê-los junto com todos em sala, valorizando ideias novas e descobertas coletivas. Do mesmo modo que buscamos conhecimentos nos livros, devemos dar voz ao conhecimento que emerge de nossos alunos, em suas ações cotidianas, além dos muros da escola, enriquecendo as reflexões filosóficas que provocamos em nossas aulas.

Quanto a isto Yves Bertrand (2003, p. 50)⁸ afirma que,

A experiência, tal como é geralmente falada em educação, é um conceito usado com diferentes condimentos e raízes, portanto, um grande problema de desunião. Assim, o aluno é chamado a viver diferentes tipos de experiências sem está em condições de estabelecer relações entre elas. A primeira forma de conhecimento, a vida cotidiana é aquela em que o aluno

⁶ Unfortunately, autonomy has often been associated with a kind of rugged individualism: the independent critical thinker as a self-sufficient cognitive macho type, protected by an umbrella of invincibly powerful arguments. In reality, the reflective model is thoroughly social and communal. Its aim is to articulate the friction-causing differences in the community, develop arguments in support of the competing claims, and then, through deliberation, achieve an understanding of the larger picture that will permit a more objective judgment.

⁷ (tradução nossa)

⁸ La experiencia, tal como se habla habitualmente de ella en educación, es un concepto utilizado con diferentes condimentos y plantea, por lo mismo, un problema importante de desunión. Así, el estudiante es convocado a vivir diferentes tipos de experiencias sin estar en condiciones de establecer relaciones entre ellos. Forma primera del conocimiento, la cotidianeidad es aquello en que está inmerso el estudiante. Todos los días se llevado a asumir la cotidianeidad en su diversidad de acontecimientos, de encuentros, de intercambios.

está imerso. Todos os dias é levado a assumir a cotidianidade em sua diversidade de eventos, encontros, intercâmbios. (tradução nossa)

É relevante buscarmos, constantemente, contrapontos para as metodologias que chegam até nós, no intuito de enriquecermos nossa prática docente refletindo sobre outros olhares. Valorizar teorias com base em relatos de experiências advindas de nossa cultura, que embora “bebam” na fonte da tradição estrangeira, trazem para nós reflexões mais aproximadas sobre nossa realidade. A riqueza dessas produções nacionais que funcionam como uma espécie de síntese das grandes *Escolas de Pensamento*, também podem ser entendidas como ações que, pelo seu próprio caráter, participam contribuindo para novas descobertas, propõem adaptações teóricas para melhor desempenho do professor de Filosofia.

Subentende-se que qualquer teoria educacional deve estar pautada em bases conscientes e vivenciadas na docência, não apenas interpelações dadas pelo perigoso livre pensar de um modelo perfeito, ou seja, ideal de escola. Um aspecto significativo, diz respeito ao envolvimento dos alunos como as atividades dentro do processo na aulas de Filosofia. Isso se torna mais efetivo, quando há divisão de tarefas entre todos os envolvidos. Prevalendo os momentos espontâneos e inferências dos mesmos durante os debates nas aulas, com a valorização das indagações sobre as explanações dos conteúdos por meio da participação mútua. A fim que cada qual possa participar aprendendo e auxiliando no aprendizado do outro À luz do agir arendtiano (2013, p.238),

Como a ação atua sobre seres que são capazes de realizar suas próprias ações, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação que segue em seu curso próprio e se passam e afeta os outros.

Tais afetos, resultados de uma coexistência participativa, ressignificam a visão de mundo das crianças e adolescentes por meio da vivência escolar. É neste momento que podemos identificarmos peculiaridades do discurso e ação dentro dos espaços educacionais. Entretanto, devemos ter sempre em mente a importância de condutas pedagógicas que valorizem os modos singulares de participação sem exaltar o individualismo. Processos participativos voltados para um produto homogêneo no espaço inter-relacional!

Brayner (2010, p.90), analisa da seguinte forma,

Penso, nadando contra-corrente, que os “construtivismos” correspondem, no fundo, a um nova forma de relação com a cultura e a tradição, que vê as relações intergeracionais como horizontalmente democráticas, as relações pedagógicas como entre iguais, o aluno como cidadão, a cultura como algo que antes de entendê-la e recebe-la para poder significá-la, eu a “construo” dentro de mim, para que ela faça sentido para “mim”, num movimento que

apenas ratifica a gramática individualista, em que perdermos pouco a pouco o contato com o mundo e a capacidade de se colocar no lugar do outro e, conseqüentemente, a competência para julgar.

Outro aspecto pertinente, e que sem dúvida merece nossa atenção, refere-se ao exercício das aulas de Filosofia por profissionais de outras áreas. Esse entrave tem inflacionado a profissão do professor de Filosofia e, muitas vezes, deixado de lado por aparentar um problema menor. O descaso com os profissionais licenciados para o ensino de uma disciplina que exige tanto quanto qualquer outra, tem sido assombrosamente justificado sob argumentações que vão desde ao pequeno número de aulas⁹, designando a responsabilidade das aulas aos profissionais de outras áreas, para completarem suas respectivas grades de horários. O preocupante é que, por mais que sejam eficazes em seus desdobramentos para assegurar um bom trabalho, acabam contribuindo de forma negativa para posterior anulação das especificidades do ensino de Filosofia. Esse triste “capítulo” tem tomado grandes proporções, haja vista a escassez de concursos e demandas para vagas em editais endereçados a licenciados em Filosofia, em contraposição ao grande fluxo de contratos temporários, privilegiando disciplinas com maior carga horária. Essa política prejudica o ensino de Filosofia de maneira cega e inconsequente, para o preenchimento de carga horária de outras disciplinas. Infelizmente, um problema antigo e sério, mas que decerto, não vemos sendo colocado em evidência nas discursões referentes as especificidades da profissão.

Hannah Arendt, em seu esclarecedor texto intitulado *The crisis in education* (1954), expõe sua preocupação com a falta de cuidado que se tem tido com a preparação de profissionais na sua área de atuação. Uma crítica pertinente que além de se opor a modelos *pragmático-tecnicistas*, onde se substitui o aprender pelo fazer, denuncia políticas pedagógicas provenientes de um cientificismo que despreza o domínio das especificidades de cada disciplina, estimando que o professor não careça assegurar proficiência nos assuntos indicados pelos programas relativos as competências disciplinares.

Encontramos no texto referido, a seguinte afirmação de Arendt (1954, p. 5-6)¹⁰,

⁹ Atualmente no ensino médio brasileiro temos apenas uma aula de Filosofia semanal com duração de 50 minutos, o que compromete a disseminação do conteúdo, principalmente se considerarmos o grande número de alunos por turma e a quantidade de professores sem formação específica lecionando Filosofia.

¹⁰ The second basic assumption which has come into question in the presente crisis has to do with teaching. Under the influence of modern psychology and the tenets of pragmatism, pedagogy has developed into a science of teaching in general in such a way as to be wholly emancipated from the actual material to be taught. A teacher, so it was thought, is a man who can simply teach anything; his training is in teaching, not in the mastery of any particular subject. This attitude, as we shall presently see, is naturally very closely connected with a basic assumption about learning. Moreover, it has resulted in recent decades in a most serious neglect of the training of teachers in their own subjects, especially in the public high schools. Since the teacher does not need to know his own subject, it not infrequently happens that he is just one hour ahead of his class in knowledge.

A segunda suposição básica na qual vem a questão da presente crise tem que ver com o ensino. Sob a influência da psicologia moderna e os princípios do pragmatismo, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral de forma a ser totalmente emancipada do material a ser ensinado. Um professor, então, pensou, é um homem que simplesmente pode ensinar qualquer coisa; Seu treinamento é no ensino, não no domínio de qualquer assunto em particular. Essa atitude, como veremos atualmente, é naturalmente muito próxima com uma suposição básica sobre aprender. Além disso, resultou nas últimas décadas, na negligência mais séria do treinamento de professores em seus assuntos próprios, especialmente nas escolas secundárias públicas. Como o professor não precisa conhecer seu próprio assunto, não é raro que ele esteja apenas um hora antes de sua classe no conhecimento. (tradução nossa)

Da mesma forma que reafirmamos que sem o uso do método não se oportuniza filosofia no ambiente escolar, posto que a filosofia advém do exercício racional de questionar o estabelecido, também estamos seguros das influências relativas às competências dos agentes envolvidos em uma *Comunidade de Investigação*¹¹, tal capaz de fornecer subsídios que ampliem esse fazer filosófico empreendido pela assiduidade de seus participantes. O docente não pode depender somente de técnicas e métodos ditos como eficazes, mas, deve procurar a partir das indicações que surgem provocadas pelo método, estabelecer conexões e “releituras” em busca de superar o estabelecido no espaço educacional. Desprezar o criativo decorrente do diverso no cotidiano escolar, pode configurar uma prática filosófica como enfadonha e ineficaz para a construção de saberes. É preciso estimular os riscos para o pensar!

Segundo Gallo (2002, p.199),

Em suma, ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia.

Ações, como as quais identificamos em nosso contexto, podem favorecer o direito de participação de todos os envolvidos no processo filosófico-educacional, contra poderes contrários à liberdade de expressão. Impossibilitando implicações advindas das nossas

¹¹ Esse termo se refere ao trabalho sobre metodologia educacional de Matthew Lipman, mais precisamente em seu livro *Filosofia na sala de aula*. Procura-se através de um processo dialógico estimular as competências dos alunos.

próprias compreensões de mundo. Considerando a escola como excelente espaço, para a descoberta de novos saberes e ressignificação dos já dispostos.

Para Alejandro A. Cerletti (2013, p.17), As escolas não são lugares neutros. Elas conformam o cenário – algumas vezes silencioso, outras buliçoso - de permanentes e múltiplas disputas políticas, econômicas, sociais e culturais”.

Neste sentido, a escola precisa provocar nos alunos a capacidade de confrontar ideias, sem entender isso como ameaça ou desrespeito. Permitir que os alunos reflitam sobre suas ações para melhores interações, entre os domínios pelos quais eles transitam: casa, rua, escola etc.

Os professores carregam a responsabilidade de conduzir durante suas aulas o conteúdo programático e alternativas buscando não impor suas próprias convicções ou crenças, investir e investigar caminhos para outras perspectivas e opiniões contrárias a dele. Sempre que possível deve expor suas opiniões sobre os assuntos trabalhados, porém com o cuidado de uma constante auto-avaliação para que sua prática não se configure como ferramenta de doutrinação política, mas um momento de reflexões mútuas que vai da filosofia ao filosofar entre professores e alunos.

Considerações finais

É extremamente crítico o momento que a educação vem atravessando. O desenvolvimento tecnológico, muito embora auxilie a nossa vida contemporânea, não assegura o desenvolvimento humano. São necessárias ações que reanimem professores e alunos contra uma educação exausta, ultrapassada e insuficiente, sobretudo, quando se trata de aberturas que estimulem saberes que acontecem em constante movimento às adaptações da vida. Muitas perspectivas em torno daquilo que se tem construído pela tradição estagnaram em práticas imersas em preconceitos. Melhor dizendo, não vislumbram as transformações sob influências democráticas e libertadoras. Hannah Arendt nos desafia a reflexões e nos motivam a aprofundamentos de teorias nos fornecendo subsídios para nossos alunos em participações mais significativas para uma sociedade mais justa, não entendendo a pluralidade como obstáculo, mas como aspecto facilitador nas relações interpessoais.

Assim sendo, devemos pensar o conceito de ação arendtiano como uma espécie de arcabouço capaz de impulsionar práticas motivadoras que envolvam professores e alunos subsidiando a experiência filosófica na sala de aula. Para tanto, entendemos que através de

nossas experiências como professores de Filosofia na educação básica, devemos nos posicionar e participar, melhor dizendo: agir! Cooperando, através de estudos e relatos de experiências, a fim de favorecer os espaços propícios ao filosofar, que em nosso caso é a escola. Encontramos na concepção de *ação* em Hannah Arendt subsídios que favorecem práticas filosóficas desafiadoras capazes de compreender as dimensões éticas no humano considerando a riqueza de diversidade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**; tradução da 1ª edição brasileira e revisada por Alfredo Bosi; revisão da tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 6ª ed. – São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2012.
- AQUINO, de Tomás. **O ente e a essência**. Tradução de Carlos Arthur do Nascimento; apresentação de Francisco Benjamim de Souza Neto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia. 11.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa, 1 reimpressão da 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDT, Hannah. **The crisis in education**. Disponível na Internet. <http://learningspaces.org/files/ArendtCrisisInEdTable.pdf>. Acesso em: 26 de março de 2017.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Torrieri Guimarães. 6ª ed. São Paulo, SP: Martin Claret, 2001.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. 1ª ed. São Paulo, SP: EDIPRO, 2011.
- BRAYNER, Flávio Henrique Albert (2008). **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Liber Livro editora. Brasília – DF.
- CERLETTI, A.A.; KOHAN, W. O. **A Filosofia no Ensino Médio: caminhos para pensar seu sentido**. Brasília: UNB, 1999.
- DOS SANTOS, Laura Ferreira... [et al.] **Educación y filosofía: enfoques contemporâneos/ Tradución de: Bernardo Capdevielle y Mónica Estela**. 1ª. Ed. Buenos Aires: Eudeba, 2003.
- GALLO, Sílvio. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. **A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar (2004)**

<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5426> Visitado em 21-11-2018

GALLO, Sílvio. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. Revista Sul Americana de Filosofia e Educação, Brasília : UnB, v.2, 2004

GLEIZER, André Marcos. **Espinosa & a afetividade humana**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar editora, 2005.

HEGEL, Georg Wilhem Friedich. **Curso de Estética: o sistema das artes**. Tradução Álvaro Ribeiro. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. 1ª ed. - Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

LIPMAN, Matthew. **Thinking education**. seconde edition, Cambredge. United Kingdom First published in print format isbn-13 978-0-521-81282-5 hardback isbn-13 978-0-521-01225-6 paperback isbn-13 978-0-511-07312-0 eBook (EBL) ©: Cambridge, 2013.

KOHAN, Walter. **A infância da educação: o conceito devir-criança**.

Ver: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html> (visitado em 10-09-2018)

MATOS, Junot Cornélio. **Filosofia: Caminhos do Ensinar e aprender**. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2013.

PIOVESAN, Américo (Org.). **A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos** in Filosofia e ensino em debate. RS, Ed. Unijuí, 2002.

SALIN, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e Agir: Corporeidade e educação**. 15ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VELOSO, Renato. **Filosofia para adolescentes: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.