

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

HAULLERANDS YESARES CARVALHO OLIVEIRA

EDUCAÇÃO PARA A PAZ À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT:
a escola como espaço para uma experiência filosófica formativa

São Luís
2025

HAULLERANDS YESARES CARVALHO OLIVEIRA

EDUCAÇÃO PARA A PAZ À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT:
a escola como espaço para uma experiência filosófica formativa

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como cumprimento de exigência para obtenção do título de mestre em Filosofia.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Maria Olilia Serra.

São Luís

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo (a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Carvalho Oliveira, Haullerands Yesares.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT: a escola como espaço para uma experiência filosófica formativa. / Haullerands Yesares Carvalho Oliveira. - 2025.

244 p.

Orientador(a): Maria Olília Serra.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Ensino Filosófico. 2. Hannah Arendt. 3. Cultura de Paz. 4. Paz. 5. Violência. I. Serra, Maria Olilia. II. Título.

HAULLERANDS YESARES CARVALHO OLIVEIRA

EDUCAÇÃO PARA A PAZ À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT:

a escola como espaço para uma experiência filosófica formativa

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como cumprimento de exigência para obtenção do título de mestre em Filosofia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Olilia Serra (Orientadora)

Doutora em Filosofia

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Júnior

Doutor em Filosofia

Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dra. Zilmara de Jesus Viana de Carvalho

Doutora em Filosofia

Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pai do nosso Senhor Jesus Cristo, que me tem permitido viver entre os bons. Que me tem dado liberdade para adorá-lo e aprender mais sobre Ele.

A meu pai e à minha mãe que foram chamados pelo Senhor, enquanto percorria meu caminho como pesquisador, mas se estivessem entre os vivos, certamente estariam felizes com meu sucesso.

À Prof.^a Dr.^a Maria Olilia Serra, pelas orientações. À Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Ataíde Almeida, ao Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Junior e à Prof.^a Dr.^a Zilmara de Jesus Viana de Carvalho, pelas observações, sugestões e leitura crítica do material, bem como pelas informações que foram incorporadas ao texto, contribuindo significativamente para o seu aprimoramento. Destaco também as contribuições de Danillo Matos de Deus e dos docentes doutores: Acildo Leite da Silva, Alexandre Jordão Baptista, Hélder Machado Passos, José Assunção Fernandes Leite, Marly Cutrim de Menezes e Plínio Santos Fontenelle, pelas orientações dadas durante os seminários.

Ademais, dirijo meus agradecimentos ao senhor gestor geral da UEB Ens. Fund. Professor Sá Valle, professor Antonio Carlos Feitosa de Andrade e a todas as crianças da turma 61/2024 partícipes do projeto. Estendo minha gratidão aos docentes Lívia Nascimento Frazão Lima, Patrícia de Maria Coelho Silva, Paulo Sérgio Campos, Tony Robson Mendes Trovão e Walisson Paz Cavalcante, que cederam parte de seus horários para viabilizar o desenvolvimento do projeto intitulado "Construindo uma cultura de paz por amor ao mundo: refletindo filosoficamente meu discurso e minha ação por uma proposta de uma cultura de paz à luz do pensamento de Arendt".

Agradeço, ainda, aos professores residentes Matheus Silva Costa, Rúbia Paula Corrêa Fernandes, Virginia Vitória dos Santos da Silva e ao Dr. Daniel Schiochett, pelo apoio prestado às crianças ao longo das atividades, a Emilly Silva Rodrigues e Lislei Santos Luz pela revisão do texto. Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o êxito deste projeto e da pesquisa

Oração de São Francisco

*Senhor, fazei de mim um instrumento da Vossa paz.
Onde houver ódio, que eu leve o amor.
Onde houver ofensa, que eu leve o perdão.
Onde houver discórdia, que eu leve a união.
Onde houver dúvidas, que eu leve a fé.
Onde houver erro, que eu leve a verdade.
Onde houver desespero, que eu leve a esperança.
Onde houver tristeza, que eu leve a alegria.
Onde houver trevas, que eu leve a luz.
Ó Mestre, fazei que eu procure mais:
consolar, que ser consolado;
compreender, que ser compreendido;
amar, que ser amado.
Pois é dando que se recebe.
É perdoando que se é perdoado.
E é morrendo que se vive para a vida eterna.*

RESUMO

A pesquisa aborda o tema educação para a paz, ancorando-se no pensamento de Hannah Arendt para destacar a escola como espaço para a formação filosófica e reflexiva. Ela investiga como o ensino filosófico pode contribuir para consolidar uma cultura de paz, explorando questões sobre educação, ética e cidadania, especialmente em um cenário permeado por conflitos, violência e discursos de ódio. A dissertação é dividida em três partes principais. Na primeira, reflete-se o papel do ensino filosófico na escola como agente formador da criança, promovendo a autonomia do pensamento crítico e valores universais como tolerância, respeito e dignidade. Nela, discutimos a relação entre filosofia e cultura de paz, argumentando que ambos têm em comum a preservação da humanidade e a promoção da boa convivência. Na segunda, exploramos os conceitos fundamentais da obra de Hannah Arendt, especialmente sua visão sobre educação, paz e violência. Conforme a perspectiva da filósofa, a educação é um meio adequado para formar cidadãos preparados para lidar com conflitos de maneira construtiva, consolidando uma cultura de paz. Já na terceira parte do trabalho, apresentamos uma experiência filosófica formativa realizada na escola Professor Sá Valle, em São Luís, a qual buscou desenvolver, junto aos estudantes do ensino fundamental, um pensamento crítico-reflexivo sobre a paz. A metodologia da pesquisa incorporou questionários, textos, atividades práticas que incentivaram o diálogo filosófico e a problematização de conceitos como paz, violência e justiça. A pesquisa destaca que o ensino de filosofia vai além da transmissão de conteúdos, propondo-se como um espaço para a formação ética e política dos estudantes. Por meio de um diálogo crítico com a tradição filosófica, enfatizamos que a prática do filosófico ajuda as crianças a compreender os problemas do presente e a formular novas perspectivas. Ele também ressalta a importância de educadores bem preparados para conduzirem essa abordagem, garantindo que os estudantes desenvolvam autonomia e criatividade no pensar. O texto conclui que a filosofia, como ferramenta educativa, é essencial para fomentar uma cultura de paz. No contexto escolar, ela capacita os estudantes a lidar com questões éticas e sociais de maneira reflexiva, promovendo a convivência e o respeito às diferenças. A dissertação reforça que a educação para a paz não tem apenas um objetivo pedagógico, mas um compromisso ético e político com a preservação da humanidade.

Palavras-chave: Ensino filosófico; Hannah Arendt; cultura de paz; paz; violência.

ABSTRACT

The work addresses the theme of education for peace, based on Hannah Arendt's thinking to highlight the school as a space for philosophical and reflective education. The author investigates how philosophical teaching can contribute to consolidating a culture of peace, exploring issues of education, ethics and citizenship, especially in a scenario permeated by conflicts, violence and hate speech. The dissertation is divided into three main parts. First, the author reflects on the role of philosophical teaching in schools as an agent for educating children, promoting the autonomy of critical thinking and universal values such as tolerance, respect and dignity. He discusses the relationship between philosophy and the culture of peace, arguing that both have common goals, such as the preservation of humanity and the promotion of coexistence and alliance. In the second part, the text explores fundamental concepts of Hannah Arendt's work, especially her views on education, peace and violence. Violence is distinguished from conflict, stating that the latter is inherent to human relations and can be a driver for positive change when managed appropriately. Violence, on the other hand, has a destructive effect, resulting from intensified natural tension. In this context, Arendt sees education as the most appropriate means of forming citizens prepared to deal with conflicts in a constructive manner, consolidating a culture of peace. The third part presents a formative philosophical experience carried out at the Professor Sá Valle school in São Luís. This experience sought to develop, together with elementary school students, a critical-reflective thinking about peace. The author described the methods used, such as questionnaires, developed in films and texts, as well as practical activities that encouraged philosophical dialogue and the problematization of concepts such as peace, violence and justice. The research highlights that teaching philosophy goes beyond the transmission of content, proposing itself as a space for the ethical and political formation of students. Through a critical dialogue with the philosophical tradition, the author emphasizes that the practice of philosophy helps children to understand the problems of the present and to formulate new perspectives. He also highlights the importance of well-prepared educators to conduct this approach, ensuring that students develop autonomy and creativity in thinking. The text concludes that philosophy, as an educational tool, is essential to foster a culture of peace. In the school context, it enables students to deal with ethical and social issues in a reflective manner, promoting coexistence and respect for differences. The dissertation reinforces that education for peace does not only have a pedagogical objective, but an ethical and political commitment to the preservation of humanity.

Keywords: Philosophical teaching; Hannah Arendt; culture of peace; peace; violence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Descrição dos passos da Sequência Didática Interacionista (SDI)	90
Quadro 2	– Do questionário dos conhecimentos prévio dos sujeitos da pesquisa com relação aos conceitos envolvendo a temática da pesquisa.....	101
Quadro 3	– Palavras retiradas da música: Paz, a gente que faz (Fase conceitual I - parte I)	103
Quadro 4	– A respeito das palavras retiradas da música relacionadas à temática da pesquisa.(Fase conceitual I- parte II).....	103
Quadro 5	– Referentes à compreensão prévia dos termos: mundo, paz e violência. (Fase conceitual I – parte III)	104
Quadro 6	– Referente à compreensão prévia dos termos relacionados à temática proposta. (Fase Conceitual I - parte IV)	105
Quadro 7	– Referente aos conhecimentos adquiridos dos conceitos dados com ajuda das aulas (Fase conceitual II)	106
Quadro 8	– Classificação em exemplo e antiexemplo de algumas figuras e sua justificação	112
Quadro 9	– Resultado da pesquisa feita pelos estudantes revelando atos de paz (exemplo) e de violência (antiexemplos) ocorridos na escola Professor Sá Valle	113
Quadro 10	– Resumo e entendimento das fábulas compartilhadas na sala de aula.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
GEDUC	Grupo de Atuação Especial de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SDI	sequência didática interacionista
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O ENSINO DE FILOSOFIA E A CULTURA DE PAZ	15
2.1	O ensino filosófico como contributo à formação da criança	20
2.2	Da relação filosofia e cultura de paz: aproximações	29
2.3	A escola como um lugar propício para o estabelecimento de uma educação para uma cultura de paz	36
3	EDUCAÇÃO, PAZ E VIOLENCIA EM HANNAH ARENDT COM VISTAS A UMA CULTURA DE PAZ	40
3.1	A respeito da educação em Arendt	42
3.2	Dos fenômenos paz e violência	50
3.3	Da cultura de paz em Arendt	55
4	UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA FORMATIVA COM VISTAS A UMA CULTURA DE PAZ NO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PROFESSOR SÁ VALLE	79
4.1	Caracterização da escola Professor Sá Valle	82
4.2	Experiência do filosofar na escola: procedimentos metodológicos	87
4.3	Apresentação e análise dos resultados da experiência filosófica formativa	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICES	135
	APÊNDICE A – PASSO 1: QUESTIONÁRIOS INICIAIS APLICADOS AOS SUJEITOS DA PESQUISA: socioeconômico e étnico-cultural e dos conhecimentos prévios dos sujeitos da pesquisa	136
	APÊNDICE B – P2, P3 e P4: MODELOS DE FICHAS, QUADRO DE QUESTIONAMENTOS UTILIZADOS DURANTE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA	147
	APÊNDICE C – P2, P3, P4: SLIDES DOS CONTEÚDOS DADOS DURANTE A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA FORMATIVA	150
	APÊNDICE D – P5: QUESTIONÁRIO DOS CONHECIMENTOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA PÓS APLICAÇÃO DA SDI	155

ANEXOS	157
ANEXO A – OFÍCIO N° 06/17 PROF-FILO – enviado ao Secretário de Educação do Município.....	158
ANEXO B – OFÍCIO N° 06/17 PROF-FILO – enviado ao diretor da UEB Ens. Fund. Professor Sá Valle.....	159
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO – SEMED	160
ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO – recebido da UEB Ens. Fund Professor Sá Valle	161
ANEXO E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	162
ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (1^a via)	164
ANEXO G – LETRA DA MÚSICA: : “A PAZ, A GENTE FAZ”- de Gabriele Cox LiryBric	166
ANEXO H – DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH)	167
ANEXO I – ESTADO DO MARANHÃO DIÁRIO OFICIAL ANO XCVIII N° 125.....	171
ANEXO J - E-BOOK: Produto da Pesquisa	172

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a temática da educação para a paz sob uma perspectiva filosófica, utilizando como base teórica o pensamento de Hannah Arendt. Ele investiga as contribuições da escola e do ensino de filosofia na formação de cidadãos éticos, críticos e reflexivos, bem como na construção de uma cultura de paz em contextos marcados por conflitos e desigualdades sociais.

Enfatizamos a relevância da educação como prática ética e política, destacando o espaço escolar como *locus* privilegiado para a promoção de valores universais, tais quais a tolerância, o respeito mútuo e a dignidade humana. Nesse sentido, situamos a problemática da violência contemporânea relacionada aos discursos de ódio, ao enfraquecimento da cidadania e à crise dos valores democráticos.

Partimos do entendimento de que a escola deve ir além do ensino técnico e conteudista, assumindo uma função ética e social mais ampla. Sob essa ótica, o ensino filosófico surge como ferramenta essencial para estimular nos estudantes o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a capacidade de compreender a complexidade dos problemas sociais.

Na UEB Ensino Fundamental Professor Sá Valle, foi realizada uma experiência filosófica formativa com os estudantes do 6º ano, turma 61. Os estudantes foram convidados a desenvolver uma reflexão crítica sobre a temática da paz, por meio do projeto “Construindo uma cultura de paz por Amor ao Mundo: refletindo filosoficamente meu discurso e minha ação por uma proposta de uma cultura de paz à luz do pensamento de Hannah Arendt”.

A execução do projeto apoiou-se em uma sequência didática interacionista, entendida, segundo Zabala (2004, p. 18), como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”, seguindo a lógica de uma educação voltada para a aprendizagem significativa, pautada em ricas interações e na construção de saberes em torno do par conceitual paz e violência, com vistas à promoção de uma convivência pacífica e duradoura.

Refletir, com base no pensamento de Arendt, uma proposta de ensino filosófico no nível fundamental, voltada ao exercício crítico da convivência de paz, revelou-se um desafio. Isso porque foi necessário recorrer à complexa “teia conceitual” da autora em busca de fundamentos que possibilassem conceber uma educação orientada para a paz, sobretudo quando consideramos o fato de que a pensadora não se dedicou diretamente à teoria

educacional. Ainda assim, em textos como “A crise na educação”, “Da violência” e outros, Arendt aborda questões relativas à cultura, à educação, à paz e à violência sob uma perspectiva macro.

Ademais, mesmo que a filósofa não tenha refletido acerca do par conceitual paz e violência no âmbito micro, seu pensamento pode “apresentar alguns aspectos importantes para fundamentar uma metodologia de educação para a paz onde se aprenda a manejar a palavra em favor da paz” (Guimarães, 2011, p. 260). Tal compreensão encontra respaldo em Arendt (1983, p. 35), para quem “o ato de encontrar as palavras adequadas no momento certo, independentemente da informação ou comunicação que transmitem, constitui uma ação [somente a] [...] pura violência é muda”. Nesse sentido, é justamente por meio da palavra e da ação que “os seres humanos revelam suas identidades pessoais e singulares e se inserem no mundo humano” (Guimarães, 2011, p. 260).

Tendo em vista que é através do discurso e da ação que os homens se revelam e interagem no espaço público, podemos perguntar se, a partir de Arendt (1983), é possível conceber uma educação para crianças do ensino fundamental que as incentive a agir contra a violência e em favor da paz.

Arendt (1983, p. 35) refletiu sobre a paz e a violência numa perspectiva política macrossocial “[...] não visando, em primeiro momento, à discussão da paz de forma empírica e focada em um evento específico”. Contudo, sua teia conceitual pode, sim, fornecer ideias para uma “elaboração de metas concretas visando a uma cultura da paz que seja possível de efetivar-se na realidade e perdurar no tempo” (Schio, 2011, p. 201). Em vista disso, o espaço escolar pode ser esse lugar propício para um estabelecimento de uma cultura de paz.

Nesse sentido, a dissertação tem por objetivo central apresentar, sob forma de sequência diádica, um ensino filosófico formativo voltado ao exercício crítico da convivência de paz, ancorado no referencial teórico de Hannah Arendt, com estudantes do sexto ano da escola professor Sá Valle.

Dessa forma, a dissertação foi estruturada em três capítulos, conforme os objetivos específicos. No primeiro, discutimos os fundamentos teóricos do ensino filosófico em sua relação com a formação de uma cultura de paz. A abordagem adotada parte da concepção de que a Filosofia, enquanto prática educativa, vai além da simples transmissão de conhecimentos, apresentando-se como um meio de questionar, refletir e construir novas formas de compreender a realidade.

Argumentamos que o ensino de Filosofia pode contribuir significativamente para a formação ética dos estudantes, ajudando-os a desenvolver a empatia, o respeito pela

diversidade e as habilidades para resolução de conflitos. Essa concepção é articulada com uma revisão de literatura que examina a relação entre educação, ética e cidadania.

No segundo capítulo, a pesquisa explora os conceitos de educação, paz e violência a partir da obra de Hannah Arendt. A filósofa é amplamente reconhecida por sua análise das condições políticas e sociais que levam à violência, bem como por sua visão crítica sobre o papel da educação na sociedade contemporânea. Além disso, diferenciamos conflito e violência, argumentando que os conflitos são relacionados às relações humanas, enquanto a violência surge quando os canais de diálogo e negociação são rompidos. Nesse sentido, a educação aparece como o principal meio para prevenir o aumento da violência, proporcionando aos indivíduos ferramentas para lidar com os conflitos de maneira ética e construtiva.

Logo, no terceiro capítulo, apresentamos a experiência prática de ensino filosófico voltada para a promoção da paz, realizada com estudantes do ensino fundamental na Escola Professor Sá Valle, localizada em São Luís. Nessa parte do trabalho, descrevemos os métodos pedagógicos que incluíram roda de conversa, leituras, pesquisas e atividades interativas. Essas ações buscaram incentivar, nos estudantes, a reflexão sobre conceitos como paz, justiça e violência, além de promover habilidades de diálogo, escuta ativa e resolução de conflitos. A partir dessa vivência, a análise dos resultados indica que a abordagem filosófica contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes sobre os desafios sociais contemporâneos e sua capacidade de propor soluções criativas.

Por fim, concluímos que a Filosofia, enquanto a disciplina escolar, desempenha um papel essencial na formação ética, política e social dos jovens. Ao oferecer um espaço para o questionamento crítico e o diálogo, o ensino filosófico contribui para a consolidação de uma cultura de paz, promovendo a convivência pautada no respeito às diferenças. Reforçamos que a educação para a paz não é apenas uma questão de conteúdo curricular, mas um compromisso ético e político com a preservação da humanidade.

Em suma, entre as recomendações finais, destacamos a necessidade de políticas públicas que valorizem o ensino de filosofia nas escolas, assim como a formação continuada de professores para atuarem de maneira eficaz nessa área. O estudo desenvolvido, conforme propomos, pode contribuir significativamente para os estudos sobre educação e cidadania, ao demonstrar como a prática filosófica pode ser uma ferramenta poderosa de transformação social. Além disso, o trabalho também aponta para novas possibilidades de pesquisa e de ações pedagógicas, indicando que o ensino de filosofia seja integrado de maneira mais abrangente às iniciativas de promoção da paz e dos direitos humanos.

2 O ENSINO DE FILOSOFIA E A CULTURA DE PAZ

É na escola, espaço da pluralidade, que a criança desenvolve, com a ajuda dos educadores, sua capacidade de pensar, de agir e de iniciar coisas novas. Nesse contexto, os educadores exercem um ato político ao apresentarem o mundo às crianças, uma vez que a educação é “um ato político”, não no sentido político-partidário, mas como um lugar onde se pode pensar crítica e reflexivamente o discurso e a ação, algo fundamental para a formação integral e cidadã dos educandos (Kohan; Leal; Ribeiro, 2000).

Estabelecer um discurso e uma ação voltados ao “resgate de princípios fundamentais [...] valores inspirados nos princípios dos direitos humanos [contidos na] [...] Declaração Universal dos Direitos Humanos [DUDH]” (Franklin, 2014, p. 375), e ainda refletir crítica e reflexivamente esses direitos humanos, no contexto escolar, compreendendo o que há de universal neles, é algo que parece pertencer ao âmbito da filosofia.

Conforme Franklin (2014, p. 374-375), um dos papéis da filosofia é promover “maior enfoque em princípios e conceitos universais, tais como: de tolerância, respeito, dignidade e comunidade humana, capazes de consolidar uma formação ética e moral do indivíduo” como contributo à consolidação de uma cultura de paz no espaço escolar. Essa tarefa mostra-se especialmente relevante diante do avanço da violência, do discurso de ódio, dos extremismos políticos, entre outros fenômenos que têm tornado o direito à paz cada vez mais exíguo. Diante disso, cabe questionar: o que são a paz e a cultura de paz? Esta, segundo Cescon e Nodari (2011, p. 5), é o “compromisso inadiável” e “responsável e solidário” para com as pessoas, animais, meio ambientes etc., que fazem parte do mundo. Trata-se de um direito humano voltado à preservação da própria humanidade e que constitui uma responsabilidade compartilhada por todos.

Daí a importância da participação de todos: do Estado (espaço político), da família (espaço particular) e da escola (espaço intermediário) na promoção de uma educação que cultive a paz e que se consolide como uma cultura de paz, ou seja, a perpetuação do compromisso e da responsabilidade com o outro e com a estabilidade do mundo, ao se reconhecer a paz como um valor cultivado por todos, todos os dias. Outrossim, a paz é “fruto indissociável da justiça, da solidariedade e da educação responsável [...] atitude comportamental [...] do compromisso inadiável, responsável e solidário com a cultura da paz” (Cescon; Nodari, 2011, p. 5). Portanto, a educação, caracterizada pela busca contínua do diálogo e do enfrentamento da violência, é uma instância essencial para a construção contínua da constituição de uma cultura de paz.

Conflito, do latim *conflictus*, transmite a ideia de oposição, luta, disputa ou embate. Ele se diferencia da violência (do latim *violentia*) por ser um conceito neutro: “não é mau nem bom, mas sim algo inevitável [...]” (Sousa, 2014, p. 11). Conforme esse mesmo autor, faz toda a diferença saber lidar com o conflito no contexto escolar, porque ele pode ser um

poderoso antídoto contra a estagnação na medida em que estimula [...] a curiosidade, tornando-se talvez no meio mais credível para que os problemas possam ser esclarecidos, debatidos e discutidos [na busca de soluções] em que se assume como a raiz das mudanças pessoais e sociais (Sousa, 2014, p. 11-12).

Diante disso, pensar¹ o caráter formativo do conflito, especialmente no contexto escolar, revela-se uma tarefa desafiadora. A dificuldade está em reconhecê-lo como “processo natural [...] desencadeador de possíveis novos caminhos, opções de atuação, de ensino-aprendizagem e potenciador da ação do professor” (Sousa, 2014, p. 13), sem permitir que ele se converta em violência.

Esse fenômeno talvez se explique em razão de os seres humanos viverem um paradoxo: são, ao mesmo tempo, seres naturais e culturais. Isso significa dizer que, por um lado, o ser humano não nasce pronto, ele possui necessidades naturais básicas de sobrevivência e é dependente da natureza. Por outro lado, o homem é um ser reflexivo, transcendendo ao dar à própria natureza um “tratamento cultural”. Esse processo gera uma antroposfera em que a relação entre natureza e cultura é tensionada, sendo a linguagem e o trabalho o ponto de transição (Nodari, 2011). Equivale dizer, ainda conforme Nodari (2011, p. 18), ao “cremo-nos [como] seres livres [...] [por construir] um ambiente com características próprias nossas [...]”, os seres humanos manifestam uma capacidade exclusiva de pensar e construir um mundo artificial, o que pode levar algumas pessoas a se sentirem superiores ou melhores que os outros.

O termo natureza possui vários sentidos. Entre eles, pode designar o conjunto de tudo aquilo que existe e é percebido pelos humanos, tal qual o meio ambiente em que se vive, como também tudo que serve de objeto de conhecimento elaborado pelas operações científicas para explicar a realidade externa (Chauí, 2010). Enquanto isso, conforme Arendt (2016, p. 265), a palavra cultura tem “origem romana”, derivando do termo “*colere*” que significa: “cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar – relaciona-se essencialmente com o trato do homem com a natureza, no sentido do amanho e da preservação da natureza até que

¹ Aqui adotamos a perspectiva de Serra (2014, p. 14) que concebe o pensar como “um ato solitário, mas que se constitui num diálogo entre eu e eu mesmo – é o dois-em-um que não nos faz perder o contato com o mundo dos semelhantes. Então, para pensar, o homem fica só, mas pode estar em companhia de si mesmo”.

ela se torne adequada à habitação humana". Todavia, ele não só "se aplica apenas ao amanho do solo, mas pode designar [...] 'culto' aos deuses, o cuidado com aquilo que lhes pertence". Além disso, o termo pode remeter ao cultivo do espírito. Em termos filosóficos, pode ser traduzido por *Paideia* (*παιδεία*), significando: "educação", "formação" ou "instrução". De modo geral, a palavra diz respeito à formação plena do ser humano, abrangendo os aspectos intelectual e ético-moral, aliados ao desenvolvimento da excelência pessoal e da participação ativa na sociedade. Em síntese, cultura significa tudo aquilo que foi construído pelo homem.

Na luta pela sobrevivência, em certa medida, os humanos não se diferenciam, por exemplo, dos leões quando entram em conflito, e até em guerra, seja por comida, pelo acasalamento ou pela disputa de território. Esses animais resolvem seus conflitos com a expulsão ou assassinato do membro causador de confusão, sem ultrapassar os limites naturais preestabelecidos.

No âmbito da vida sociopolítica, por sua capacidade de pensar e de agir, o ser humano rompe com os limitadores naturais, criando uma antroposfera. Em outras palavras, essa aptidão para o pensamento e a ação o diferencia dos demais seres, ao construir para si um mundo envolto por uma complexa teia de relações simbólicas, com bens materiais e/ou imateriais consubstanciados em conceitos como: ação, arte, bem, contrato social, ciência, cultura, democracia, dever, direitos humanos, educação, ética, felicidade, filosofia, justiça, liberdade, mal, moral, obra, paz, poder, religião, riqueza, tecnologia, trabalho e entre muitos outros. Tudo isso com o objetivo de lidar, ao longo da história das relações humanas, com conflitos, com a violência e/ou com a guerra, na busca da felicidade, do bem comum e da paz.

Esse mundo criado culturalmente pelos humanos os torna seres históricos, estratificados, com *status quo*, e com diferentes papéis sociais, bem como desenvolvedores não só de conceitos complexos, como os já mencionados, mas agentes no desenvolvimento de tecnologias que vão das mais simples às mais sofisticadas. Entre esses conceitos desenvolvidos pelos homens, o de educação lida com a natureza e cultivo do humano. Nesse sentido, a educação, plasmada no espaço da escola, mediadora entre o Estado e a família, pode ser definida como o "processo de ensino-aprendizado a que uma pessoa está submetida"; quando ocorre no espaço da escola, tem características formais, mas, ocorrendo na convivência familiar, adquire características informais. Contudo, tal processo vai além disso, ao configurar-se como "uma exclusiva busca de alguém com objetivo de sua formação e realização [...] experiência de vida que alguém possa ter no decorrer de seus anos de vida [...]" (Nodari, 2011, p. 16 - 17).

Manter a paz, via educação, exige, segundo Nodari (2011, p. 19-20), “uma busca criteriosa acerca de seus fundamentos, pressupostos e objetivos, constituindo-se, por conseguinte, como uma ciência² da paz”. Isso implica pensar a paz como um projeto científico voltado para a construção de uma cultura pacífica. Porém, pensar cientificamente a paz e sua permanência como uma cultura de paz, impedindo, assim, o avanço da violência, demanda ações pedagógicas que viabilizem sua vivência da paz na escola, por meio de um projeto. Este, segundo Luckesi (2011, p. 45), na passagem a seguir, significa:

[...] um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido, exigindo mais autonomia e consciência do professor no estabelecimento de relação entre a metodologia adotada para o desenvolvimento das aulas e uma avaliação coerente com o desenvolvimento das habilidades desejadas, com os conhecimentos e com as ações realizadas no processo.

Por ser um espaço interseccional, pré-político e intermediário entre a família e a sociedade, a escola tem o papel fundamental de capacitar crianças para a boa convivência consigo mesmas, com o outro e com o mundo. Ainda que seja influenciada pelo fenômeno da naturalização da violência, o que põe em risco não apenas a integridade de todos naquele ambiente, mas também a manutenção do próprio mundo comum, o espaço escolar parece ser o lugar apropriado para iniciar uma experiência³ de educação para a paz como forma de enfrentamento da violência.

De acordo com Rodrigues (2022, p. 561-532), o espaço escolar deve ser pensado não só como um lugar onde ocorre o ensino em seu sentido *stricto*, mas também como um lugar onde os “sujeitos estabelecem uma experiência única [...] com o outro e, [...] com coisas e equipamentos [...] [e que se] destina ao encontro dos sujeitos para uma finalidade pedagógica” na busca pela paz. Tortorelli, Carreiro e Araújo (2010, p. 40) enfatizam o papel primordial de uma educação, que contribua para a diminuição de atitudes violentas, é focar no fortalecimento das “[...] relações interpessoais em consonância com a função pedagógica [...]”

² O termo ciência se caracteriza por “não aceita as coisas como aparecem e sem questionamento”. Ele tem por finalidade “descrever e explicar a realidade como tal [reconhecendo] que há muitas maneiras de encontro com a realidade como tal” (Nodari, 2011, p. 20).

³ O termo *experiência*, do ponto de vista etimológico, segundo Kohan (2000, p. 31), vem do latim *experiēntia* (la), proveniente do verbo *experior*, que significa “provar” ou “ter a experiência”. O vocábulo latino é formado por três partículas: pela preposição “ex” (fora), que indica origem ou procedência; pelo tema verbal *peri* (perímetro, limite), que indica um movimento que atravessa um percurso sem destino certo, portanto, indeterminado e perigoso; e pela partícula “entia”, a qual transmite a ideia de ação de conhecer, aprender ou experimentar. Na língua grega, o termo *experiência* vem do substantivo *peîra* (prova, experiência), do qual se originam os termos: *ápeiron* (não atravessável, imenso, sem limite, infinito), *aporia* (sem caminho, sem saída, impossibilidade), *empería* (experiência), *empóriion* (centro de trânsito, mercado), *peiratés* (aquele que atravessa o mar, pirata), *péras* (limite, fim) e *póros* (passo, caminho). Por fim, em português, o termo *experiência* está relacionado a palavras como: *experto*, *perito* (“aquele que tem a experiência”) e *perigo*, sendo este último oriundo do latim *periculum*, que originalmente significa “ensaio” ou “prova”.

[priorizando] valores que estimulem o comportamento dentro de normas sociais mais coletivistas”, com vistas a uma cultura de paz.

Ressaltamos que a paz não é reconhecida em toda a sua amplitude como deveria ser, porque ela requer, de acordo com Franklin (2014), a promoção do despertar ético, o qual está ligado à capacidade de apropriar-se do humano, respeitando-o em toda a sua dignidade. Tal processo acontece “pelo esclarecimento dos pequenos atos de violência do dia a dia escolar, que muitas vezes nem são percebidos como agressões e atitudes contra a dignidade humana” (Franklin, 2014, p. 396). No contexto escolar, esse despertar pode ser proporcionado por projetos. Por conseguinte, promover a paz pela via da educação, tendo como referencial os direitos humanos, entre eles o direito à paz (cf. Artigo XXVI, § 2 da DUDH) (Anexo H), requer a mobilização de todos os envolvidos no processo educacional formativo, na busca da autonomia do pensar, do julgar e na desconstrução dos discursos e atos violentos em discurso e ação de paz (Cescon; Stecanelo, 2015).

Desse modo, um ensino que estimule as crianças à problematização em todos os âmbitos - sem exclusão de sua realidade e sem omissão dos ranços e avanços da humanidade - implica contestar todas as formas de violência, em nome de valores como justiça, solidariedade, responsabilidade, respeito, reconhecimento das instituições de proteção dos direitos humanos e do uso do diálogo como estratégia de compromisso com os discursos e atitudes de amor pelo mundo (Carvalho; Cornelli, 2013). Diante disso, um ensino que exerce o pensar filosófico, com vista à cultura de paz, significa estimular as crianças a aprenderem a refletir filosoficamente, ou seja, “segundo um modo de entender a Filosofia como uma escola de pensamento que exige alguns pressupostos, os quais incluem o significado do que é a própria Filosofia e tudo o que ela representa para a humanidade” (Carvalho; Cornelli, 2013, p. 104-105).

Pensar a paz sob uma perspectiva filosófica requer abordá-la de modo crítico e reflexivo, por meio do diálogo sobre valores, dignidade humana e cidadania, como enfatiza Severino (2005, p. 187), ao afirmar:

[...] só o conhecimento técnico-científico não é capaz de nos revelar todas essas dimensões dos valores da dignidade humana, da cidadania, uma vez que concentra em ensinar o que são as coisas, como elas funcionam e como o homem pode manipulá-las para fazer, construir, transformar os objetos materiais [...]. É preciso recorrer à modalidade do conhecimento filosófico que é onde desenvolvemos nossa visão mais abrangente do sentido das coisas e da vida, que nos permite buscar, com a devida distância crítica, a significação de nossa existência, e o lugar de cada coisa nela.

Sendo um saber confrontador da realidade, a filosofia pode proporcionar à criança uma experiência de parar-para-pensar a possibilidade da concretização de uma cultura de paz, ao colocar em xeque seu próprio sentido de ser no mundo, tornando-a alvo de sua própria investigação filosófica. Isso é importante para a formação da criança, como explica Lorieri (2002, p. 41-42) na passagem a seguir:

Crianças e jovens, enquanto pessoas põem-se questões próprias do âmbito da investigação filosófica; deparam-se e são “envolvidos” culturalmente com “respostas” a tais questões e têm o direito de ser iniciados no trato com elas e no processo de avaliação crítica das respostas.[...] tal iniciação, pela necessidade de envolver processos investigativos próprios da Filosofia (como: reflexão; criticidade; rigorosidade; profundidade, clarificação conceitual; contextualização; dialogicidade e outros), oferece oportunidade rica de desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e criativo necessário em todos os demais domínios do conhecimento e para toda a vida.

Essa atitude investigativa, proposta pela Filosofia, implica posicionar-se diante da realidade de modo crítico, rigoroso, radical e abrangente. Isso faz desse tipo de conhecimento um saber afastado do ensino parcial e superficial da realidade, pois constitui um ensino crítico-reflexivo das questões e das respostas existentes. Por conseguinte, contribui para o desenvolvimento da autonomia cognitiva, afetiva e da tomada de decisão com liberdade quanto ao rumo de suas próprias vidas, uma vez que a infância é um momento crucial para iniciar o processo de pensar criticamente a respeito da realidade, visando a um discurso e a uma ação que confrontem essa mesma realidade, algo fundamental para a formação integral da criança (Lorieri, 2002). É sobre esse aspecto que o subitem a seguir irá tratar.

2.1 O ensino filosófico como contributo à formação da criança

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Artigo 205, garante que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [criança], seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2020). Ainda no campo legal, o Artigo 211 estabelece as responsabilidades de cada um dos entes federativos: Estados, Municípios e União, no cumprimento do ensino básico brasileiro que engloba a educação infantil, fundamental das séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano), bem como o ensino médio. O nível fundamental fica obrigatoriamente a cargo dos municípios, embora com apoio do Estado, conforme determina a lei, assim: “cabe à Rede

Estadual [...] compartilhar as responsabilidades pela manutenção do ensino fundamental com os Municípios" (Brasil, 2020).

A Filosofia, enquanto disciplina institucionalizada ou componente curricular no contexto do sistema público de ensino brasileiro no nível fundamental, com sua história, seu legado e seu fundamento legal, tem o objetivo de contribuir para a formação cidadã dos estudantes. No entanto, constatou-se que ela é ofertada, em alguns municípios brasileiros, somente nas séries finais, ficando de fora das séries iniciais.

A LDB 9.394/96, em seu artigo 8º, diz que: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino" (Brasil, 2009) e que a organização da educação nacional deve ser estruturada em dois níveis, os quais são constituídos pela educação básica e pelo ensino superior. A educação básica, composta pela educação infantil — creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) —, é gratuita, mas não obrigatória, reforçando o que a Constituição já havia prescrito. O §1º prescreve, com relação ao dever do Estado, que "o poder público, na esfera [...] federativa" deverá, segundo a lei educacional: "I – recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar [...] jovens e adultos que não concluíram a educação básica; II – fazer-lhes a chamada pública; III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola" (Brasil, 2009).

E no artigo 32 da LDB expressa que o "ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, **terá por objetivo a formação básica do cidadão**" (Brasil, 2009, grifo nosso), e nos incisos I a IV está prescrito o seguinte:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 2009).

Cumpre acrescentar que o artigo 36 da LDB traz uma orientação oficial para que estudantes do ensino médio tenham domínio dos "saberes de Filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania" (Brasil, 2009). Com base nisso, tem-se garantido por lei aquilo que a própria Filosofia já traz no seu repertório de questões a serem pensadas filosoficamente. No âmbito local, no Maranhão, somente em alguns municípios o componente curricular Ensino de Filosofia é oferecido no nível fundamental, apesar de a Lei Estadual nº

8.150, de 22 de junho de 2004 (Maranhão, 2004), regulamentá-lo (Anexo I). No município de São Luís (capital), existe a Lei nº 4.153, de 20 de março de 2003 (Maranhão, 2003), que garante a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no fundamental, nas séries finais (6º ao 9º ano).

A Filosofia, seja no nível médio ou no fundamental, é um saber que não invalida os conhecimentos prévios dos estudantes; contudo, reconhece que o processo de construção do conhecimento passa tanto pela educação informal (espaço familiar e outros) quanto pela formal (instituições de ensino), com o propósito de inserir crianças e jovens no mundo comum por meio de um pensamento crítico. Talvez, por ser um saber crítico, a Filosofia tenha sido considerada “perigosa” e, por isso, excluída em determinado momento da história educacional brasileira.

Como componente curricular, a Filosofia, na história de sua institucionalização, tem experimentado, desde sua obrigatoriedade, passando pela facultatividade, até sua exclusão do sistema de ensino brasileiro. A história político-educacional relata que o ensino de Filosofia, desde o período colonial, no século XVI - quando os padres jesuítas eram encarregados pela Coroa portuguesa de catequizar os povos originários e os filhos dos brancos -, evidenciou seu caráter instável de permanência ou não nos currículos escolares (Alves, 2002). Do período colonial ao republicano, sua inserção fora garantida no nível médio, mas como apoio ao curso superior. Na primeira fase da República Velha (1889 – 1894) até 1964, teve sua presença indefinida no ensino; e de 1964 a 1979, período da ditadura militar, ficou ausente do ensino. A partir da década de 1980, com a redemocratização, houve o controle do ensino de filosofia (Alves, 2002).

Como disciplina optativa, a Filosofia foi recomendada após a promulgação da LDB nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, no âmbito das políticas educacionais brasileiras, mas com possibilidades reais de seu retorno como uma disciplina obrigatória nos currículos escolares. Sua condição instável no nível médio motivou, nos anos 70, mobilizações pró-estabilidade da Filosofia pelo chamado “Movimento Nacional de Retorno da Filosofia como disciplina obrigatória nas escolas de Ensino Médio”, cujo marco foi a fundação do Centro de Atividades Filosóficas, denominado, depois, de “Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF” (Alves, 2002).

A obrigatoriedade do ensino de Filosofia no nível médio veio com a Lei nº 11.684, de 2 de julho de 2008, motivada pelo Artigo 36 da LDB/96. Todavia, mesmo antes da aprovação da lei, o ensino filosófico já existia como disciplina em pelo menos uma série do nível médio, em boa parte dos estados do país (Alves, 2002). Com o retorno da Filosofia aos

currículos escolares em nível nacional, foi preciso criar espaços de reflexão sobre o ensino filosófico com fim de identificar deficiências, identidade e necessidades da escola básica, propondo alternativas objetivas para sua aplicação prática (Ribas; Meller; Gonçalves, 2004).

Isso se justificava, segundo Alves (2002, p. 71), pelo fato de que “a presença da filosofia no ensino médio pode resultar inócuas e inexpressivas na formação dos educandos deste nível de ensino”. Daí a necessidade de se pensar os referenciais teórico-metodológicos orientadores do ensino filosófico, em que os professores fossem preparados para enfrentar os desafios concernentes à tarefa de despertar, nos jovens, a reflexão filosófica que compreendesse o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente; tal qual orientam as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia, contidas no Parecer CNE/CES 492/2001 e aprovadas na Resolução CNE/CES 12, de 13 de março de 2002.

Em vista disso, o que dizer do ensino de Filosofia enquanto componente curricular no fundamental, senão que permanece seu caráter instável em muitas regiões? De modo que, assim como no médio e no fundamental, salvo as devidas proporções, ainda existem empecilhos à efetivação de seu propósito enquanto disciplina da escola básica, principalmente no que se refere à natureza dos conteúdos a serem ensinados, aos pressupostos metodológicos, à formação de docentes qualificados e compromissados com esse tipo de ensino, que vai além das questões didático-metodológicas, por ser um saber em que “o problema do ensino de Filosofia não é um problema pedagógico, mas [...] uma questão filosófica” (Cerletti, 2004, p. 19).

Em outras palavras, esse ensino não deve ser entendido como uma negação do pedagógico ou da didática, mas como um ensino voltado para o exercício e para a possibilidade de a criança aprender a filosofar. Isso é possível por ser a filosofia um saber que está em “condições de pensar sua prática de transmissão, isto é, fazer filosofia do ensino filosófico” (Cerletti, 2004, p. 65), com o propósito de estimular a criança a uma prática de exercício crítico-reflexivo que reverbera na construção de um sujeito crítico e cônscio de sua condição de cidadão, conforme prescreve a legislação. Nessa perspectiva, não só o pensar crítico, mas também o sentir, o julgar, o imaginar etc. da criança devem ser levados em consideração, com base em uma ética do cuidado⁴, bem como seu relacionamento com os

⁴ Serra (2014, 16-17) entende “que há uma ética em Arendt que pode ser denominada de uma ética do cuidado com o mundo que significa assumir responsabilidade pelo mundo. Tal ética justifica-se porque, para a autora, no centro da política encontra-se sempre o cuidado com o mundo. Entendemos que, se para Arendt o juízo é a faculdade política por excelência, então é a capacidade de julgar que nos responsabiliza pelo mundo, com a possibilidade de resgatá-lo da alienação”. Além de que essa faculdade de julgar “nos convoca para uma ética

outros e com o “mundo das aparências” em suas práticas diárias, durante o processo educacional.

Do mesmo modo, do ponto de vista institucional, a busca pelos princípios éticos do cuidado com o mundo, garantidos por um ensino filosófico cujos conteúdos ministrados e cujas metodologias passem por um processo pedagógico institucionalizado e em conformidade com a legislação, não deve estar desvinculada da teoria e da prática, nem engessar a mente da criança, mas sim ser formadora. Nesse sentido, cabe considerar diferentes métodos (dialético, hermenêutico, fenomenológico etc.), diferentes abordagens (histórica, temática ou por problemas) e diferentes atividades, sem prescindir das características de ser crítica, sistemática e abrangente. Convém observar a necessidade de referenciais significativos que oportunizem às crianças o contato com questões capazes de gerar explicações e uma variedade de posicionamentos a serem assumidos quando adultas na sociedade (Lorieri, 2002; Vasconcelos, 2000).

Gallo (2003) afirma que o ensino filosófico deve levar em conta a sensibilidade, a avaliação, os quereres e um posicionamento metodológico voltado para um ensino que se caracteriza pela busca da emancipação do pensar, não pelo seu engessamento. Com isso, a criança poderá conquistar gradualmente, além do desenvolvimento inteligível indispensável à capacidade de produzir seus próprios pensamentos críticos a respeito do fenômeno da paz e da violência, um posicionamento coerente e construtivo diante desses fenômenos.

Ao entrar em contato com o saber filosófico, a criança adentra, consequentemente, o mundo do pensamento crítico-reflexivo e não ideológico⁵ a respeito, por exemplo, dos direitos humanos contidos na DUDH, dentre eles o direito à paz. Nesse ínterim, descobre, dentre outras coisas, a importância da universalidade de valores como a tolerância, o respeito, a responsabilidade, entre outros, cuja relativização “confunde e propaga cada vez mais a intolerância, o desrespeito, a violência e a insociabilidade” (Franklin, 2014, p. 391).

Aspis e Gallo (2009, p. 67) enfatizam que houve um autor chamado Iohannis Amos Comenius (1592–1670), da República Tcheca, que acreditava ser possível ensinar, com o método adequado, “qualquer coisa a qualquer um”. Ele propunha um tipo de método que abrangesse, por meio de uma educação institucionalizada, o maior número de pessoas. E foi

do cuidado com o mundo, cujo princípio é o *amor mundi* e aponta-se como uma das vias para essa ética o exemplo da educação”.

⁵ Segundo Franklin (2014, p. 389) “a ideologia não é, nunca foi e jamais será sinônimo de filosofia. Se realmente buscamos fomentar a capacidade crítica dos jovens, seja qual for a definição que queiramos dar ao termo ‘crítica’ não será por meio de ideologia que isso acontecerá. Por isso, não podemos esquecer os conceitos básicos ensinados pelos grandes filósofos que devem fazer parte integrante do filosofar em sala de aula e, entre esses conceitos, o de crítica”.

sobre estes “pilares que se erigiu a instituição escolar moderna, e [...] os processos modernos de educação”. Na obra “Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, publicada em 1638⁶, de Comenius (2001), encontram-se os fundamentos para uma metodologia de ensinar tudo a todos. Mas o que ele queria com essa ideia de “ensinar tudo a todos”?

Ele queria mais foco na prática de ensino⁷, no processo de como ensinar e nos procedimentos metodológicos para uma aprendizagem satisfatória, ao passo que se priorizasse, nas escolas, a necessidade de uma metodologia em que o docente organizasse um método de aperfeiçoamento da aprendizagem do aluno, que não se baseasse em um aprendizado livresco da realidade, ou em apenas ouvir falar, ou, ainda, na memorização, e sim em experimentar diretamente a interação com a natureza, obtendo dela uma compreensão pessoal da realidade (Aspis; Gallo, 2009). Comenius tinha a intenção de que os aprendizes se utilizassem “[...] do experimento como método de aprendizagem, uma vez que o conhecimento sensível era mais eficiente que os livros e a memorização sem sentido” (Garcia, 2014, p. 317), mas que fossem conduzidos por alguém que dominasse o conteúdo.

Essa ideia de que só é possível aprender por mediação de alguém que “domine o conteúdo” foi contestada pela experiência de Jacotot, registrada por Rancière. Deleuze, segundo Aspis e Gallo (2009), por meio da obra “Diferença e Repetição”, de 1968, constatou ser impossível, por meio de um único método, saber se o aprendente aprendeu, seja referente ao aprendizado de problemas práticos (como nadar) ou especulativos (como conceitos filosóficos). Tampouco deve ocorrer por imitação do outro, uma vez que aprender é sempre um acontecimento, algo inusitado e que foge ao controle e à racionalização absoluta. Contudo, deve ser enfrentado como um problema existente; ou seja, não há método para aprender. Mas haverá um para ensinar?

Aspis e Gallo (2009, p. 69) respondem afirmativamente que “há métodos para ensinar”; todavia, os professores precisam aceitar a “ideia de que não necessariamente aquilo que é ensinado, é aprendido pelos estudantes”, ou seja, não se tem controle absoluto do aprendizado dos alunos. Logo, a ideia de um controle absoluto por parte dos professores acerca do aprendizado de alguém é falsa. Entretanto, é importante, para o filosofar, haver método, bem como planejamento do conteúdo a ser refletido filosoficamente pelos aprendentes.

⁶ Data do contexto da passagem modo de produção feudal para o modo de produção capitalista.

⁷ Gelamo (2009, p. 28), ao abordar, esse assunto diz que “o risco que se corria nesse tipo de questionamento era, por um lado, cair no erro de ‘pedagogizar’, ou, ainda, de ‘metodologizar’ o ensino da Filosofia e, por outro, recair nas questões curriculares sobre os conteúdos a serem ensinados”.

Nesse contexto, cabe ao(a) professor(a), especialmente ao de Filosofia, estimular seus aprendizes a explorarem, por si mesmos, os conceitos criados e apresentados durante suas aulas. Como? Dando-lhes explicações de tudo? Rancière (2022), na obra “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual”, traz a experiência de Joseph Jacotot, pela qual questiona o mito pedagógico que divide a inteligência em inferior e superior. Ele defendeu uma postura pedagógica em que o mestre saísse de seu próprio embrutecimento e emancipação, para poder desembrutecer os embrutecidos que almejam emancipar-se, isto é, reconhecer que todos têm inteligência para, por esforço pessoal, compreender qualquer produção intelectual existente e pensar seu discurso e sua ação *per si*.

Remete-se, assim, ao método de explication de um mestre ignorante que concebe haver uma hierarquia intelectual entre os aprendentes, seja vendo-os como incapazes e/ou capazes, inferiores e/ou superiores, ou vendo-os como mais ou menos inteligentes etc. Por essa via, o professor “não verificará o que o aluno descobriu, verificará se ele buscou [...] julgará se estava atento [...] [exige do aluno] [...] que ele prove que estudou com atenção” (Rancière, 2022, p. 54). Destarte, tal hierarquização intelectual não liberta ninguém; pelo contrário, aprisiona e segregá, pois Rancière (2022, p. 66) expõe que a hierarquização só aprofunda a desigualdade ao afirmar que: “assim vai à crença na desigualdade. Não há espírito superior que não encontre um mais superior ainda para rebaixá-lo; não há espírito inferior que não encontre outro mais inferior ainda, para desprezar”.

Rancière (2022) propõe um método emancipador das mentes, que liberta e considera os diferentes tipos de inteligência, os quais, dependendo das circunstâncias, podem manifestar-se de diferentes formas, bem como a ideia de que qualquer aprendiz pode alcançar sua emancipação intelectual, seja por motivação pessoal, inteligência ou vontade própria, presente em seu espírito.

Nessa perspectiva, para a experiência pretendida, propõe-se, às crianças envolvidas, um ensino filosófico que as ajude a pensar com liberdade sobre a paz e, consequentemente, acerca da melhor forma de manter uma cultura de paz, em um ambiente onde não haja a ideia de inferiores e superiores, nem de vencidos e vencedores. Busca-se criar um ambiente em que o mestre procure sempre despertar no aprendiz o desejo de aprender a valorizar suas múltiplas inteligências, além de um ensino em que todos sejam aprendentes (docentes e discentes) e capazes de enfrentar a violência, o ódio e o desamor, com um discurso e uma ação voltados à paz como direito e valor humano.

É fato que as crianças, sujeitos em formação, têm potencial para pensar, imaginar, querer, julgar, falar e agir. Tais competências, se usadas filosoficamente, podem potencializar

a “consciência de si” e a “consciência do mundo”, não como algo desconectado, mas integrado à formação cidadã. Nessa perspectiva, o pensador norte-americano Matthew Lipman acreditava na possibilidade de se ensinar as crianças a filosofarem a partir de conceitos importantes para si, e não que se “discutam assuntos que lhes são indiferentes [e assim se abasteça] [...] a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem” (Lipman; Sharp; Oscanyan, 2001, p. 31).

Essa ideia é reforçada por Nagel (2007, p. 3), pois, para ele, o filosofar só ocorrerá à medida que as crianças forem se apropriando, por meio de um ensino de Filosofia, de pensar filosoficamente, ou seja, daquilo de que a Filosofia se ocupa: “[...] questionar e entender ideias muitas comuns que todos nós usamos no dia a dia sem nem sequer refletir sobre elas”. Desse modo, disponibilizar à criança, não por uma imposição, mas por um convite, uma experiência de filosofar só enriquece seu processo formativo. Esse filosofar, segundo Obiols (2002, p. 77), “diálogo crítico com a filosofia [do qual] resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico”, como se estivessem analogicamente em uma oficina⁸, aprendendo um ofício: o de aprender a pensar por si mesmo, de questionar os estranhamentos que sente a respeito da realidade vivida (o amor e o ódio, a vida e a morte, a verdade e a mentira, o direito e o dever, a paz e a violência), além da experiência de compartilhar com os outros os resultados dessa atividade de pensar, os quais só enriquecem seu processo formativo (Kohan, 2009).

É fato que a Filosofia “se empobrece quando praticada em solidão” (Kohan, 2000, p. 40), e convidar as crianças para, em comunidade, exercitarem a imaginação, o senso de justiça, o bom senso, filosoficamente, é uma oportunidade de aperfeiçoamento de si. Isso significa provocá-las a se encantarem com o mundo e a perguntar por ele filosoficamente. Malacarne (2005, p. 63) expressa: “pensar na inserção da Filosofia na escola é estar disposto a olhar para as crianças, vendo nelas [...] capazes de quando valorizadas, refletir com vistas a ter ideias próprias [...] com grau de compreensão suficiente” é uma das atribuições da filosofia formativa.

E, ao considerar o real potencial das crianças, a Filosofia tem como tarefa proporcionar um ensino-aprendizagem que as estimule a pensar por si mesmas, mas em conexão com as contribuições dos pensadores do passado e do presente, sem prescindir dos

⁸ Kohan (2009, p. 79) diz: “Quando aprendemos e ensinamos filosofia em uma oficina, nosso próprio pensamento está afetado: ele se transforma, emerge diferente, elabora maneiras próprias de criar e enfrentar as perguntas trabalhadas; algumas perguntas são respondidas; surgem novas perguntas; outras são transformadas [...] Numa oficina, o pensamento se abre a outros pensamentos [...]. Oficinando, pensamos e repensamos o que parece o mesmo, e de tanto ser pensado, tornar-se diferente”.

próprios referenciais pré-existentes nas crianças, como crenças, cosmovisão, exemplos, gostos, ideias etc.; e assim permitir-lhes pensar a realidade por uma nova perspectiva, uma vez que a tarefa da Filosofia transcende sua própria institucionalidade como componente curricular de um dado sistema de ensino público, através do filosofar.

Mesmo que o espaço escolar seja complexo, interseccionado e desafiador, com elementos internos e externos que dificultam o processo de emancipação do pensamento, o filosofar possibilita não apenas a investigação da realidade a partir dos diferentes referenciais construídos ao longo da história pelos pensadores, mas também possibilita elaborar novas perguntas, repensar atitudes, modos de pensar e ações de cada geração que habita o mundo e se renova. Nesse processo, o filosofar serve como referência capaz de amparar novos atos e novas formas de pensar, como enfatiza Garcia (2002, p. 57) na passagem a seguir:

[...] o filosofar pode ser remetido às apostas e pretensões de pronunciar algo sobre a infinitade de modos como o ser da linguagem pensa e age, na apresentação de seus espantos e na constituição de sentidos e relações. Apostas expressas por um repertório quase tão diversos quanto o são os textos e argumentos a que recorremos, com mais ou menos cuidado, para amparar nossos atos mais modestos ou pretensiosos.

A tradição do pensamento filosófico contribui para a formação da criança pelo exercício do pensamento. Ela aprende a repensar suas ações práticas, bem como a agir na sociedade, possivelmente dentro dos preceitos de uma ética não egoísta, pois fundamentada na responsabilidade e na promoção da manutenção de um mundo menos violento. Dessa forma, um ensino filosófico oferecido pelo sistema público (e particular) de ensino, segundo Rodrigo (2009, p. 21), propicia a todos uma oportunidade de “pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, de modo que estejam aptos a exercer o pensamento na perspectiva de uma cidadania democrática”. É isso que se quer da criança no processo escolar: que seja preparada para a vida pública democrática ou para a cidadania em comunhão com seus iguais, ao mesmo tempo que cumpre as regras, comprehende os conhecimentos culturais da sociedade e põe tudo à prova da reflexão crítica, com o objetivo de atingir uma cultura de paz.

Em suma, infere-se, de tudo que foi dito a respeito do ensino filosófico, que: primeiro, não existe um método seguro a ser seguido, porque há diferentes contextos escolares demandando ações diferenciadas por parte dos docentes. Segundo, o professor deve pensar um ensino-aprendizagem no âmbito filosófico, sem abster-se de sua própria concepção filosófica, mas com a sensibilidade de usar métodos que possibilitem às crianças relacionar os

conteúdos trabalhados interdisciplinarmente, ou seja, sem descartar suas próprias concepções e cosmovisões. Terceiro, é necessário garantir aos convidados ao exercício do pensar a liberdade de aprender sem o controle rígido da aprendizagem ao longo da experiência filosófica. Em contrapartida, por meio de métodos selecionados, almeja-se proporcionar que agreguem aos seus conhecimentos prévios — com criatividade, curiosidade, imaginação e questionamento — entendimentos significativos não só para si, mas para a boa convivência consigo, com o outro e com o mundo.

Sabendo que as crianças podem aprender a filosofar, podemos nos questionar: como elas podem gerar um discurso e uma ação pró-paz? Eis o que será abordado a seguir.

2.2 Da relação filosofia e cultura de paz: aproximações

Segundo Franklin (2014, p. 287), negar o “caráter universal dos direitos humanos é negar a própria humanidade”, porque são “universais pelo simples fato de que todos os seres humanos possuem direitos fundamentais”, os quais devem ser “ensinados e exercitados no processo educativo”. Isso significa que pensar nos direitos básicos para todos, indistintamente, é promover a cidadania. Nesse ínterim, de acordo com Franklin (2014, p. 293), um papel importante da filosofia no ambiente escolar é esclarecer didaticamente à criança, aos adolescentes e aos jovens “o que é liberdade [e sua] relação com a humanidade”, tendo como ponto de partida o cotidiano de cada um, com base nos fundamentos filosóficos, provocadores de uma tomada de atitude com responsabilidade, que promova uma discussão caracterizada pela liberdade envolvida em um contexto ético-político.

Pensar a liberdade no contexto ético-político pretendido com as crianças no espaço escolar implica compreender conceitos como ação, discurso, responsabilidade, filosofar, dentre outros, por uma perspectiva conceitual, comportamental e atitudinal, e por uma metodologia de ensino-aprendizagem facilitadora do exercício de compreensão do que seja uma cultura de paz consolidada pela liberdade, por meio de uma experiência do filosofar (Franklin, 2014). Diante disso, podemos pensar: qual é a relação entre filosofia e paz? Como ela se configura?

É possível enxergar essa relação no contexto da experiência filosófica, a qual comprehende a reflexão crítica, a própria ideia de experiência, o perguntar e o diálogo filosófico, entre outros. A reflexão crítica significa não ter que dar respostas apressadas aos problemas levantados durante a experiência do pensamento. Ela configura-se como uma “viagem, um percurso que atravessa a vida de quem a sustenta”. É um “movimento do pensar

que atravessa a vida de quem a prática. Como tal, comporta um rumo incerto, um destino indeterminado, um perigo” irrepétivel, imprevisível e incerto (Kohan, 2000, p. 31).

De um modo geral, experiências podem ser ruins ou boas, dependendo de como e de quem as experimenta, já que uma experiência “não é o que acontece, mas o que nos acontece” (Bondía, 2002, p. 27). O acontecimento é comum, ainda que a experiência seja, para cada pessoa, singular e, de alguma maneira, impossível de ser repetida. Ela pode ser caracterizada, assim, como uma “abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (Bondía, 2002, p. 28). A experiência do pensamento difere de um “experimento das ciências positivistas [que é] repetível, previsível, o mesmo para qualquer um que o faça. Não comporta risco nem incerteza [...]” (Bondía, 2002, p. 28). Assim, a prática da filosofia como experiência do pensamento envolve riscos, mas abre-se para um “pensar a si mesmo e ao novo, abrir o pensar ao novo no pensar e a pensar de novo [...]” (Kohan, 2000, p. 31).

Merleau-Ponty (1996, p. 165) acrescenta que “[...] a experiência não é descoberta, mas inventada, ela nunca é dada como o fato, é sempre uma interpretação provável”. Já para Quéré e Ogien (2005, p. 37-38), em uma perspectiva hermenêutica, afirmam que a experiência designa a seguir:

[...]uma travessia que modifica aquele que a realiza [...]. Pode ser ocasionada pela confrontação com um texto, uma obra de arte, um acontecimento ou uma situação [Ela é] fonte de descobertas sobre o mundo e sobre si, e revela novas possibilidades de compreensão e de interpretação [sendo] produtora não somente de verdade, seja sob a forma de conhecimento ou compreensão, mas também de individualidade [...] e de identidade (aquele de quem faz a experiência e é guiado por ela).

É importante ressaltar que a experiência pretendida com as crianças, no contexto escolar, não é a mesma de um experimento científico pragmático, e sim uma espécie de aventura conduzida pela razão, em que o pensamento sobre a paz/violência não seja controlador, mas incerto e arriscado, porque se está no âmbito do pensar filosoficamente enquanto uma experiência. Pensar filosoficamente não é somente raciocinar, calcular ou argumentar em termos lógicos, mas dar sentido ao que se é e ao que acontece consigo. Tal consideração está vinculada ao que se diz por meio do uso das palavras, dado que só se pensa a partir delas (Bondía, 2002). Assim, é importante se colocar diante dos outros, no mundo em que se vive, pela fala, administrando seu modo de agir em relação a tudo que nos envolve, porque as palavras e a ação são indissociáveis do pensamento, como expressa a passagem a seguir:

[...] significa que alunos e professores, ensaiam com ele, procuram pensar seriamente e levar o pensar a sério, e deixar pensar aos outros. Não buscamos que se pense de determinada forma ou que se encontrem determinados pensamentos, mas que, de alguma forma, filosófica, aconteça esse “deixar pensar”, não no sentido de abandonar os outros a seus pensamentos, mas no sentido de permitir-lhes que seu pensar filosófico possa emergir, liberando esse pensar daquilo que ele tem de pronto, de fixo, de determinado, de previsível, de repetível, de não-pensar. Que aconteçam experiências – singulares, imprevisíveis, intersubjetivas – de pensamento filosófico. Essa talvez seja uma boa caracterização de nossa tentativa (Kohan, 2000, p. 32-33).

Nesse sentido, a experiência pretendida no espaço da sala de aula, a respeito de uma cultura de paz, caracteriza-se por uma aventura de pensar a si, ao outro e ao mundo sob a égide da crítica filosófica. Esta estabelece limites: a fronteira do possível de ser julgado, discernido e decidido. Ao tirar o jugo moral das pessoas, traz-lhes liberdade de pensar e de agir sem preconceitos e/ou pré-julgamentos. Ela refere-se à ponderação ética a respeito da tarefa educacional que visa moldar os sujeitos, tendo como elo comum a racionalidade que atravessa toda a experiência formativa das crianças, movida pelo ato de perguntar (Chauí, 2010; Kohan, 2000).

O ato de perguntar, base de toda a filosofia e fundamental à formação da criança, acontece pelo estímulo à curiosidade em querer saber mais, como no reconhecimento de que não se sabe nada, podendo manifestar-se de maneira epistemológica, política, estética etc. (Chauí, 2010; Kohan, 2000). Logo, estimular a criança ao perguntar filosófico implica fazê-la pensar na pergunta não filosófica, visto que a pergunta filosófica compreende duas posições, não importando a idade de quem a formula: a primeira tem a ver com o “compromisso interrogativo de quem a lança [...] [a segunda] exige uma atitude inconforme perante qualquer resposta que pretenda acalmar a pergunta” (Kohan, 2000, p. 29, 30).

No primeiro caso, não se trata simplesmente de fazer uma pergunta retórica, mas de perguntar-se. No segundo, as perguntas não devem ser respondidas instantaneamente, mas pensadas com cuidado, com calma ou, metaforicamente, ruminadas. O diálogo filosófico da experiência filosófica visa à formação da criança, tendo por características “o **desconhecimento, o mal-entendido e o desacordo**” (Kohan, 2000, p. 35, grifo nosso). O primeiro “ocorre quando algum dos interlocutores, ou ambos, ignoram o que dizem ou o que o outro diz [...] [o segundo] se afirma na imprecisão das palavras, seu caráter equívoco [...] os interlocutores não utilizam as palavras com um sentido preciso ou unívoco [...]” (Kohan, 2000, p. 35). Por fim, o desacordo é interessante porque:

[...] não tem sua origem na ignorância dos interlocutores nem na imprecisão da linguagem. Há desacordo quando os interlocutores querem dizer coisas diferentes

com as mesmas palavras ou quando não entendem que estão dizendo o mesmo com as mesmas palavras (Kohan, 2000, p. 35).

Entretanto, há variados motivos para o desacordo acontecer entre os interlocutores: esses interlocutores podem “entender-se perfeitamente no que estão dizendo, mas não ver os mesmos objetos sob as mesmas palavras [ou] vê-los, mas querer que o outro perceba outro objeto nessa palavra, outra razão no argumento” (Kohan, 2000, p. 35).

O desacordo se estabelece porque “não se refere só às palavras, mas à própria situação da qual as palavras falam [...]” (Kohan, 2000, p. 35). Dessa forma, a Filosofia é “o campo do desacordo”, em razão de as palavras serem “muitas vezes as mesmas, mas não são entendidas da mesma forma. Há luta pela significação das palavras, pelas realidades que elas afirmam” (Kohan, 2000, p. 35-36), de modo que podemos pensar o diálogo filosófico:

[...] como o espaço de explicação e compreensão dos desacordos [...] uma forma de esclarecer, explicitar e compreender essas diferenças. Nunca procura dissolvê-las. Sem elas não teríamos filosofia, nem educação, nem política, nem seres propriamente humanos (Kohan, 2000, p. 36).

Nesse sentido, o diálogo filosófico não se baseia na imposição de ideias, mas na escuta e no reconhecimento do outro como legítimo em sua diferença, mesmo diante de desacordos. Trata-se de uma prática essencial para desenvolver, nas crianças, a compreensão e a paciência em relação aos colegas, funcionando como uma oportunidade valiosa de exercitar o pensamento.

O diálogo filosófico, segundo Obiols (2002), configura-se como uma interlocução com a tradição filosófica, pois não se pode filosofar sem recorrer ao legado daqueles que vieram antes. A filosofia e os pensamentos desses autores são indispensáveis para o exercício de um pensar que se quer verdadeiramente filosófico e relacional. Manter viva essa conexão com a tradição do pensamento — seja ela europeia, africana, colibrina, afrodescendente etc. — implica reconhecer que, conforme será abordado a seguir, refletir filosoficamente é também dialogar com múltiplas heranças culturais.

Aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente (Obiols, 2002, p. 77).

Desse modo, o diálogo filosófico deve estar fundamentado numa criticidade que põe tudo à prova, problematiza e não apenas decodifica e transmite o que disseram os

pensadores. O caráter crítico do ensino de filosofia deve ser seu mote, sem descartar o legado da tradição filosófica, posto que:

Se ao ensinarmos filosofia nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia [...] estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como peça [...] de museu [...] por outro lado, se nos dedicarmos ao ensino de filosofia buscando o processo do filosofar, esquecendo-nos do historicamente produzido, perdemos a legitimidade para tal ato. A recusa da tradição (história da filosofia) que é a única forma de manter vivo o legado, continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos se não a tomarmos como ponto de partida (Gallo, 2012, p. 43).

Há um requisito importante para que o diálogo filosófico se mantenha ativo: “os parceiros precisam estar no mesmo patamar, ou seja, em conformidade, como dois amigos; caso contrário, o sujeito entraria em contradição consigo mesmo, isto é, tornar-se-ia seu próprio adversário” (Silva, 2007, p. 72). De todo modo, o diálogo filosófico não cerceia o pensamento; pelo contrário, respeita-se aquele com quem se dialoga, esteja ele no nível que for.

A criança na escola está em pleno processo formacional e, ao experimentar um diálogo filosófico provocador, criativo e crítico da realidade vivida por ela própria a respeito da paz e da violência, passa por resistências, devido aos atravessamentos homogeneizadores e às interferências de políticas antidemocráticas que adentram o espaço escolar, retirando a possibilidade de ser um “espaço de inquietação, curiosidade, pergunta, diálogo: uma escola do pensamento” (Gallo; Mendonça, 2020, p. 12).

Por outro lado, estar em um “espaço de resistência” significa resistir à “unidimensionalidade dominante” e ao “momento de homogeneização”, causados pela globalização, na garantia da autonomia, em que a participatividade não se dá à moda platônica, que “é vertical e modelar”, mas na dimensão da ação política (Kohan, 2000, p. 42 - 44).

O que se quer das crianças, durante a experiência filosófica em um espaço público, é uma participação que seja “horizontal, igualitária, sem modelos ou paradigmas” (Kohan, 2000, p. 45), pois, quando a Filosofia ocupa “o espaço público, ocorrem sérias ameaças na sua substância e integridade” (Kohan, 2000, p. 48), já que esse espaço deve ser compreendido como um, conforme o trecho a seguir:

[...] espaço comum, aquele que não está submetido a interesses particulares nem às leis do mercado. É o espaço da luta política, luta pela apropriação de um espaço privilegiado para a legitimação e circulação de saberes, e para a constituição de subjetividade. É, ao mesmo tempo, um espaço de pretensões universais, que por definição anseia poder receber a todos, sem cobrar ingresso. Por último é o espaço

das classes excluídas, daqueles que não podem pagar mais do que já pagam pela sua educação, aqueles que mais sofrem o preço da socialização sem ter feito nada para isso (Kohan, 2000, p. 48-49).

Portanto, o ensino filosófico, nesse espaço público, deve permitir que as crianças se aventurem no exercício de pensar por si mesmas, em diálogo crítico com as questões que atravessam suas vidas cotidianas: conceitos e cosmovisão. Elas também devem nutrir um sentimento de profunda insatisfação com a naturalização da violência no ambiente escolar, confluindo para um novo espantar-se (*traumázein*); insatisfação com a ordem dominante das coisas, configurada por injustiças, exclusão social, perversidades, toxicidade, ausência de direito à paz etc. Tudo isso provocado pelo questionar “a ordem dominante, o estado normal das coisas, de pensar nas ideias, valores e saberes que os sustentam [...] [pois] Filosofamos porque nos insatisfaz profundamente o estado de coisas e acreditamos que a filosofia pode contribuir para transformá-lo” (Kohan, 2000, p. 54).

A Filosofia, por conseguinte, ajuda as crianças a conversarem com a tradição filosófica porque “[...] abrir o passado pode ser fundamental para libertar-se, para restituir ou para recriar uma imagem [...] para alargar a visão do presente” (Kohan, 2000, p. 57), e elas aprendem a ser sujeitos críticos⁹ e amigas¹⁰ do conhecimento. Elas são sujeitos pensantes, sencientes, de conhecimento, de liberdade, os quais, mesmo em construção, são capazes de ter uma experiência filosófica formativa. Nessa perspectiva, não se deve olhar para as crianças no espaço da escola a partir de “pedagogias da fabricação”¹¹, isto é, pretendendo-se que sejam “adultas” ou “como acreditamos que deveríamos ser”. A infância, na verdade, “é um outro [...] [Ela] ela é radical, absoluta e irredutivelmente diferente do mundo adulto [...]” (Kohan, 2000, p. 64-65).

Desde a Antiguidade grega, a infância, ao longo da história, foi associada à ausência de razão, ao excesso de sensações, à ideia de seres não felizes, maleáveis, ternos e passíveis de cultivo. Na Modernidade¹² (entre os séculos XVI e XVIII), havia a ideia de que a

⁹ E sujeito para Foucault não é, segundo Kohan (2000, p. 59-60), “[...] fundamento, unidade originária, idéia, dono de si, identidade já constituída que se relaciona com o mundo; mas é precisamente nessa relação com o mundo e com os outros que ele se constitui, historicamente, no interior de e em relação a uma série de jogos de verdade, sistema de comunicação, relações de poder e capacidades objetivas que fazem parte das práticas sociais [...]”.

¹⁰ Pois a “amizade está na raiz da filosofia”, pois “philo-sofia é o amigo do saber, o seu amante, aquele que não se concebe sem buscá-lo, sem desejar-lo [...] A comunidade dos praticantes da filosofia é uma comunidade de amigos” (Kohan, 2000, p. 68).

¹¹ Kohan (2000, p. 66) significa que “[...]a prática da filosofia com elas se justifica pelos ganhos sociais que ela vai trazer a formação de pessoas menos ignorantes, irresponsáveis e mediocres que os adultos de hoje”.

¹² Entende-se por modernidade o período histórico que vai do século XVIII ao XX, mas também o processo intimamente ligado à tecnologização dos meios de produção (modernização); além do ligado ao modismo, à

criança tinha uma natureza divina. Matthew Lipman, entre filósofos contemporâneos, considera (mesmo por uma visão de uma “pedagogias-fábrica”) “as crianças aptas à prática da filosofia [...] [a qual] vai permitir a constituição de pessoas razoáveis, democráticas, tolerantes, ou seja, tudo o que nós adultos, não somos e gostaríamos de ser” (Kohan, 2000, p. 67).

No que concerne ao enigma da infância, propomos que o fazer filosófico na sala de aula deve permitir às crianças, no uso de sua curiosidade, criatividade e inteligência, que tenham um modo próprio de aprender, como convidadas a serem amigas do conhecimento. Um amigo é “alguém que é nós mesmos (autós), mas que [...] não é nós mesmos [...] [porque] um outro (állos); um amigo é a comunhão de nossa mesmicidade e de nossa diferença numa outra pessoa, num outro eu [...] Amigo são aqueles que, sendo iguais, são diferentes” (Kohan, 2000, p. 68).

Sócrates, segundo Kohan (2000, p. 68), sabia que a prática da Filosofia exigia a amizade, porquanto a relação entre os “praticantes da filosofia não é uma relação entre mestre e discípulo, mas entre amigos, porque filosofia e amizade são relações entre pares, de interioridade; não há exterioridade na filosofia e na amizade [...]”. Isso significa que os “praticantes da filosofia são amigos porque se procuram mutuamente pela busca que compartilham, pelo *páthos* comum que os move, porque levam a filosofia dentro de si e porque tudo o que é dos amigos é comum [...] ‘comum a dos amigos’, *koinà tà phílon*” (Kohan, 2000, p. 68-69).

Em síntese, a Filosofia é praticada em comunidade com amigos convidados a pensarem, a compreenderem o direito à paz a partir de sua relação eu-mundo-e-o-outro, com afetividade, marcada pela profunda intensidade, resistência, desacordos e confrontos, no sentido de aproximar os aprendentes da sua realidade por uma reflexão crítica sobre si, sobre o outro e sobre o mundo problematizados por um ensino filosófico. É nesse momento que a filosofia se relaciona com a paz ao transformá-la em um problema filosófico quando confrontada com seu oposto, a violência, com vista a um discurso e atitude pró-paz em lugar propício para se iniciar esse processo formativo: a escola.

moda (modernismo). Bauman (2001), pensador contemporâneo, a denominou de modernidade de “líquida” onde os sólidos se dissolveram.

2.3 A escola como um lugar propício para o estabelecimento de uma educação para uma cultura de paz

Pensar em educação é pensar na autoridade, na crise, na gestão, na formação, na responsabilidade, na tradição, nas metodologias, no aprendizado, no estudante, no ensino, no docente e no tipo de escola. Isso implica refletir a respeito da escola e, consequentemente, sobre o espaço escolar como um lugar onde ocorrem a proteção e o aprendizado político-ético-social de responsabilidade com o mundo público e de emancipação pessoal.

Assim sendo, a escola, que é “uma invenção histórica” (Masschelein; Simons, 2014, p. [2]), consiste em um espaço importante para o estabelecimento de uma educação para uma cultura de paz. Na era da cultura de massa — tempo em que vivemos —, na qual imperam o periodismo, a fabricação da informação, da opinião e da pós-verdade, a emoção sobrepuja o fato, e as crenças tornam-se verdades incontestes. Nesse mesmo tempo, emerge o sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, o qual é incapaz da experiência do pensamento (Bondía, 2002).

Considerando tudo isso, cabe o questionamento: em um tempo de negacionismo e excesso de informação, como é possível pensar filosoficamente uma cultura de paz na escola? Na experiência do pensamento em que se ouve a si e ao outro, instaura-se uma reflexão sobre o olhar lançado à realidade, suspendendo-se pacientemente o opiniósíssimo e o automatismo da ação. Por fim, cultiva-se a atenção, a delicadeza e a arte do encontro consigo, com o outro e com o mundo, a começar pelo espaço escolar (Bondía, 2002).

É amplamente reconhecido que a escola é, para Arendt (2016), um espaço pré-político, onde as crianças desenvolvem suas potencialidades para a vida adulta. Nela, o docente tem a tarefa de apresentar-lhes o mundo e tudo aquilo que há de bom e de ruim, sempre com vistas à responsabilidade ética do cuidado com o mundo (*amor mundi*). Além disso, a escola é um espaço intermediário, no qual se pode construir um diálogo permanente entre o passado (a tradição) e o futuro (o novo), sem autoexclusão, na busca da melhor maneira de viver a paz consigo, com o outro e com e/no mundo (Arendt, 2016). Como ela pode ser esse espaço propício para uma experiência de pensar filosoficamente a paz, independentemente de ser pública ou privada?

A escola pública, segundo Valle (2020), tem seus primórdios na Antiguidade, com a invenção da democracia, na qual “[...] ao menos simbolicamente a educação deixa o domínio privado das famílias e dos ofícios, para ganhar o espaço comum da vida social” (Valle, 2020, p. 212). Na Atenas clássica, a vida pública passou a ser um exercício educativo

dos “cidadãos ordinários [iletrados e os letrados], os quais recebiam uma educação (no sentido não pedagógico) bem mais vasta do que os historiadores admitem ordinariamente” (Moses Finley, 1985 *apud* Valle, 2020, p. 212). Mesmo assim, foi somente na Modernidade que se criou uma instituição como a escola pública, com as configurações que se têm hoje, dedicada à formação dos cidadãos.

Segundo Valle (2020), ela possui um corpo especializado de profissionais da educação, currículos unificados e procedimentos didáticos. A escola pública conta, ainda, com o estabelecimento de leis relacionadas ao ordenamento da ação educativa. Além de ter seu nascimento vinculado à Modernidade, ela mantém uma sólida ligação com a democracia, incorporando os princípios da laicidade, da obrigatoriedade, da seriação, das classes mistas e da universalidade da educação básica como responsabilidades do Estado.

Nesse sentido, a rede pública de ensino é, para Gallo e Mendonça (2020), um lugar de acesso ao conhecimento e à cultura, de acolhimento dos futuros cidadãos com todas as suas diferenças em um mesmo espaço. Esse ambiente se constitui “contra o arbítrio das famílias e das igrejas, de modo a tornar possível um espaço verdadeiramente público [...] [conquanto seja preciso alertar que] colocar em risco a escola pública é pôr em perigo a própria democracia” (Gallo; Mendonça, 2020, p. 15). Como espaço público democrático, ela é um lugar no qual os estudantes se deparam com diversos princípios e ideias que constituem os conhecimentos compartilhados por meio do ensino. Segundo a passagem a seguir, esse ensino é:

[...] um processo educacional intencional que visa – por parte dos educadores escolares, mediante as relações que estabelecem com os educandos -, ao menos, às seguintes modificações neles: do não saber certos conteúdos para saber desses mesmos conteúdos; do agir de certa maneira (ou mesmo de um não agir) para outra forma de agir; de uma forma de proceder para aprender para outra forma de proceder no processo de produção de conhecimentos; de uma forma de acatar regras de conduta para uma forma “decisória autônoma” relativa a essas mesmas regras de conduta; de uma forma de lidar com as emoções para outra forma que proporcione justa autoestima (Lorieri, 2002, p. 29).

Na escola, saberes socioculturais são transmitidos sem, no entanto, prescindir dos saberes prévios dos estudantes, rejeitando as táticas políticas de domação¹³ da escola, como a politização, pedagogização, naturalização, psicologismo, tecnologização e popularização, de modo que ela seria sinônimo de “tempo livre”¹⁴ (Masschelein; Simons, 2014, p. [13]). A

¹³ Masschelein e Simons (2014) tratam de cada uma das táticas de domação mencionadas no terceiro capítulo, intitulado “Domando a escola”, da obra “Em defesa da escola”.

¹⁴ Segundo Masschelein e Simons (2014, p. [11, 51]), “[...] tempo livre não é tempo de qualidade; não é tempo reservado de antemão que deve ser aproveitado ou sujeitado a certos requisitos” o tempo livre como tempo

escola, dessa maneira, é um lugar de ensino, “é o tempo e espaço onde os alunos podem deixar pra lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura” (Masschelein; Simons, 2014, p. [17]), “é suspensão [...] é meio sem um fim, um veículo sem um destino determinado” (Masschelein; Simons, 2014, p. [18]), é onde se apresenta o mundo à criança.

Gomes e Moraes (2013, p. 18) explicam que, no espaço escolar, os discentes manifestam seu discurso, seu posicionamento e sua ação em relação aos assuntos tratados pelo docente. Este, segundo Masschelein e Simons (2014, p. [69]), é uma “figura pedagógica que habita a escola [...] um mestre, ao mesmo tempo dedicado e bem versado em seu assunto. Mas também um mestre que faz a escolha consciente de remover seu ofício ou negócio da esfera produtiva [...]”.

O espaço escolar tem a tarefa de “libertar a criança de todas as habilidades que atribuem uma função imediata, explicação ou destino para o que essa criança faz [...] [é deixá-la ser criança]” (Masschelein; Simons, 2014, p. [52]). Outra tarefa “é estimular o interesse [...] conceder autoridade às palavras, às coisas e às maneiras de fazer as coisas que estão fora de nossas necessidades individuais e que ajudam a formar tudo o que [é] partilhado ‘entre nós’ no nosso mundo comum” (Masschelein; Simons, 2014, p. [53]). Outrossim, o docente é uma pessoa que age por “amor ao mundo e à nova geração” (Masschelein; Simons, 2014, p. [81]). Enfim, como um amador, o “ponto de partida é o amor pelo assunto, pela matéria, e pelos estudantes; um amor que se expressa na abertura e compartilhamento do mundo” (Masschelein; Simons, 2014, p. [43]).

No espaço da escola, os estudantes são convidados a desenvolver o filosofar. Este “significa dominar as ferramentas lógicas e conceituais da filosofia, saber identificar os problemas que enfrentamos e aplicar essas ferramentas de pensamento a este problema, comparando com o que já foi pensado pelos filósofos ao longo da história” (Aspis; Gallo, 2009, p. 44). Isto é, a trajetória traçada pelo docente durante a experiência filosófica deve estimular os estudantes a pensarem criticamente as “verdades” irrefletidas (pós-verdades), a problematizarem com liberdade os conceitos estudados, bem como, quando provocados, a

escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir. [...] O tempo livre não é um tempo para o eu (para satisfazer necessidades ou desenvolver talentos), mas um tempo para se empenhar em algo, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, os talentos ou os projetos. É por abrir um mundo para as crianças e os jovens (e, como dissemos antes, isso não é o mesmo que simplesmente torná-las familiares com ele; é trazer o mundo para a vida e fazê-lo atraente para eles) que crianças ou jovens podem experimentar a si próprios como uma nova geração em relação ao mundo, e como uma geração capaz de construir um novo começo.”

examinarem de modo crítico-reflexivo as diferentes situações e a se expressarem de forma criativa, sem tolimentos ou constrangimentos, mas sendo orientados a tomar decisões que reverberem em uma cultura de paz. De que modo isso ocorreria? Propomos que seja por meio de um projeto.

Em tal projeto, objetiva-se que os estudantes experimentem pensar filosoficamente os fenômenos paz e violência pela via de conteúdos conceituais, comportamentais e atitudinais, auxiliados pela imaginação, “sensibilização, problematização, investigação e conceituação [...] permeadas pela avaliação” (Aspis; Gallo, 2009, p. 21). A avaliação, nesse contexto, é um importante instrumento de gestão que, durante a experiência proposta, deve ser entendida como um processo coletivo e dialógico, o qual supera a lógica da mensuração e da classificação, promovendo a liberdade das falas dos estudantes, sem tolhimento de suas ideias sobre a paz e/ou a violência, mesmo que esse pensar, em um primeiro momento, seja controverso, contraditório e não consensual com a proposta do projeto.

Almejamos, com essa experiência do pensamento, despertar nos estudantes um pensar dialético sobre aquilo que é construtivo, sem desconsiderar o destrutivo. Esse pensar problematiza a realidade, levando em conta o valor da paz para a manutenção dos relacionamentos, enquanto nova forma de agir em relação a si, aos outros e ao mundo.

Em suma, entendemos que as instituições de ensino público e/ou privado são espaços propícios para o estabelecimento de uma investigação a respeito dos fenômenos paz/violência, articulada à tradição do pensamento filosófico, sem desvinculá-la da realidade empírica da criança. De igual modo, o exercício dialético e da crítica reflexiva as ajuda a se reconhecerem (autoconhecimento) como pessoas conscientes de si, do outro (alteridade) e como partícipes importantes do mundo na busca do bem comum (mundo comum), algo fundamental à sua própria formação cidadã (Arendt, 2016; Carvalho; Cornelli, 2013). Com isso, intentamos, mais do que uma preocupação com métodos e conteúdos didáticos, construir uma postura em que o filosofar e o diálogo sejam permanentes com a paz, sendo esta um valor não só no local de desenvolvimento do projeto, mas também capaz de perpassar os limites desse espaço, reverberando na sociedade como um todo.

No subitem a seguir, prosseguimos com o seguinte questionamento: como Arendt contribui para um discurso e uma ação com vista ao cultivo da paz no espaço da escola, se a pensadora não tratou do tema da paz e violência em nível micro, mas em nível macro?

3 EDUCAÇÃO, PAZ E VIOLÊNCIA EM HANNAH ARENDT COM VISTAS A UMA CULTURA DE PAZ

Johanna Cohn Arendt, ou Hannah Arendt, nasceu em 14 de outubro de 1906 no subúrbio de Linden, em Hannover, Alemanha. Seus pais eram Paul Arendt e Martha Cohn. Ela se casou com Günther Stern e, depois, com Heinrich Blücher. A filósofa foi aluna de Heidegger na Universidade de Marburg e, em 1928, doutorou-se pela Universidade de Heidelberg com a tese: “O Conceito de Amor em Santo Agostinho” (Lafer, 1983; Serra, 2014). Tempos depois, com os conflitos políticos se acirrando na Alemanha e por sua resistência ao nazismo, foi presa por oito dias pela Gestapo e, pelas circunstâncias, tornou-se uma apátrida. Deixou o país natal, passou um tempo em Paris e, posteriormente, foi para os Estados Unidos, onde fixou residência em 1951, naturalizando-se norte-americana. Faleceu em 4 de dezembro de 1975 (Lafer, 1983; Serra, 2014).

Entrementes, lançou as obras “Origens do Totalitarismo” (1951), pela qual se tornou conhecida e respeitada nos meios intelectuais da época; “A Condição Humana” (1958); “Entre o Passado e o Futuro” (1961) e “Eichmann em Jerusalém” (1963), dentre outras. Sua amiga e escritora americana, Mary McCarthy, com quem Arendt se correspondia, publicou “A Vida do Espírito”, obra póstuma da pensadora.

Arendt, segundo seus biógrafos, desde os 18 anos destacou-se como uma das pensadoras mais originais da filosofia política no século XX. Segundo Lafer (1983, p. x), os principais interesses da estudiosa estão contidos em suas obras, especialmente “A Condição Humana”, em que liberdade “não é a [...] moderna e privada da não-interferência, mas sim, [...] liberdade pública de participação democrática”. Isso não significa dizer que ela a desconhecesse, conforme a passagem a seguir:

[...] o papel da liberdade privada e o problema da necessidade, pois não desconsidera a dimensão expropriativa do moderno processo de produção. A sua contribuição maior, no entanto, não está neste campo. Está em chamar a nossa atenção para o fato de que a liberdade da necessidade não se confunde com a liberdade, e que esta exige um espaço próprio – o espaço público da palavra e da ação (Lafer, 1983, p. x).

Em “A Condição Humana”, Arendt (1983) relaciona a *vita activa* e suas atividades como trabalho¹⁵, obra¹⁶ e ação¹⁷, concluindo que essas capacidades foram

¹⁵ “O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo 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” (Arendt, 2020. p. 72).

¹⁶ “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

restringidas, ao longo da era moderna, à produção e ao consumismo. Já na obra “A Vida do Espírito” ou “A Vida da Mente”, a autora busca articular uma reflexão sobre as atividades do pensar, do querer e do julgar como atividades pelas quais se pode lidar com a vida mundana em busca do bem comum.

O exame da faculdade de pensar, viabilizado na escola por meio de uma experiência filosófica crítico-reflexiva, sem que essa se desconecte das demais atividades da vida humana, pode contribuir com um discurso e uma ação da não violência porque, segundo Arendt (1983, p. 35), “o ato de encontrar as palavras adequadas no momento certo, independentemente da informação ou comunicação que transmitem, constitui uma ação”, acrescentando que, como se observa no excerto a seguir:

[...] o poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades (Arendt, 1983, p. 212).

Guimarães (2011, p. 260, grifo nosso) corrobora essa perspectiva ao pontuar que o **“uso da palavra**, tal como da ação, fazem do ser humano um ser político e criam a possibilidade de os seres humanos se distinguirem [...] e se manifestarem uns aos outros”. Ambos, palavra e ação, são de “tal forma imprescindíveis que as pessoas podem viver sem o labor ou o trabalho, mas não [...] sem o discurso e a ação [uma vez que é na] **ação e no discurso** que os seres humanos revelam suas identidades pessoais e singulares e se inserem no mundo humano”. Em vista disso, Guimarães (2011, p. 260-261) considera a escola como esse espaço da palavra e da ação, onde uma educação para a paz se contrapõe à violência “se e somente se efetiva o discurso e a ação, compreendidos como realidades que interagem reciprocamente e criam novos discursos e ações”.

Embora a escola seja, na concepção de Arendt (2016), um espaço pré-político, sobre o qual a filósofa refletiu a respeito da questão da paz e da violência numa perspectiva política macrossocial, seu pensamento traz “alguns aspectos importantes para fundamentar uma metodologia de educação para a paz onde se aprenda a manejar a palavra em favor da paz” (Guimarães, 2011, p. 260, 261). Da mesma forma, mesmo não visando “à discussão da

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*]” (Arendt, 2020, p. 72).

¹⁷ Em “A condição humana”, “a ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (Arendt, 2020, p. 28).

paz de forma empírica e focada em um evento específico [seu pensamento] [...] permite a elaboração de metas concretas visando a uma cultura da paz que seja possível de efetivar-se na realidade e perdurar no tempo" (Schio, 2011, p. 201).

Desse modo, é possível encontrar um aspecto importante em seu pensamento macropolítico, relacionado ao espaço escolar, para se pensar acerca da questão da paz filosoficamente, tendo em vista o discurso e a ação dos sujeitos, como um espaço promissor, dinâmico e possibilitador de novos discursos e novas ações, com vistas a uma cultura de paz. Isso se torna possível a partir da ideia de educação em Arendt.

3.1 A respeito da educação em Arendt

Apesar de Arendt não ter sido uma teórica da educação, em seu texto “Crise na Educação”¹⁸ e em alguns outros, ela reflete a respeito da educação, compreendendo o uso da palavra e da ação como potências criadoras de novas atitudes e de um novo modo de pensar a preservação do mundo comum. Ela também abriu um espaço importante para se pensar a respeito dos fenômenos da paz e da violência na vida escolar.

Arendt (2016, p. 222, 236) comprehende que a essência da educação é a ‘natalidade’, pelo “fato de que seres nascem para o mundo [...] [em um] mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos”. Esses conceitos se diferenciam do de ‘nascimento’, em que os seres humanos iniciam sua *vita activa*, empenhados em garantir as necessidades vitais, na preservação da vida e na luta pela sobrevivência. Natalidade significa “responsabilidade de cuidar, preservar e dar continuidade ao mundo impulsionado e estimulado pela chegada dos novos” (Leite, 2015). O ponto em comum entre ambos (nascimento e natalidade) é a educação. Na escola, mesmo sendo um espaço pré-político, a criança é recebida para o exercício do pensar sobre o mundo fenomênico. É o lugar onde o professor, sendo “[...] um representante de todos os habitantes adultos [...] [diz aos novos:] isso é o nosso mundo” (Arendt, 2016, p. 239).

O professor insere a criança em um processo de reflexão sobre si mesma, sobre os outros e o mundo, pela natalidade. Esta significa compreender que existe um “mundo velho que acolhe os seres humanos novos que nele deverão familiarizar-se com o espaço e todas suas histórias” (Luchesi, 2021, p. 156), incluindo saberes, práticas, conquistas, obras,

¹⁸ Nesse artigo, Arendt (2016) reflete a respeito da educação americana dos anos 50, que sofria com os efeitos da crise da Modernidade. O efeito disso na educação americana e, consequentemente, no mundo, realça os impactos de uma crise na educação, com as seguintes consequências: a perda da autoridade docente e a ruptura com o aspecto tradicional do ensino.

conflitos, desastres, paz, justiça, solidariedade, guerras, preconceitos, racismos e todos os tipos de violência, isto é, todas as experiências humanas. Desse modo, todas essas questões são confrontadas e devem ser objeto de discussão crítico-reflexiva na escola.

Assim, a educação, para Arendt (2016), no espaço escolar, de acordo com Luchesi (2021, p. 156), é a de “preservar todos os fatos que antecedem a chegada de qualquer indivíduo, quanto tudo aquilo que é compartilhado uns com os outros”. Isso significa também “apresentar [...] [à criança] o nosso mundo e [...] [convidá-la] a fazer parte dele” (Luchesi, 2021, p. 156). Nesse sentido, os adultos são os “responsáveis pela educação das crianças e dos jovens; a escola pode apenas agir como intermediadora entre o lar e o mundo comum” (Luchesi, 2021, p. 158). Todavia, o que acontecerá se os adultos responsáveis pela educação das crianças abdicarem de suas responsabilidades e/ou de seu compromisso com o mundo?

Isso, de acordo com Arendt (2016, p. 239), certamente causaria a extinção do “mundo comum”, ou seja, a falta de pertença a um mundo que poderia ser construído para si e para a comunidade. Daí suas duras palavras: “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”. A razão disso é que a educação dada pelos adultos é “ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (Arendt, 2016, p. 235). No entanto, ambas as responsabilidades coincidem e podem entrar em conflito, pois a:

[...] responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém, também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (Arendt, 2016, p. 235).

A ideia de que o adulto protege a criança do mundo e o mundo da criança fomenta uma questão e um duplo problema: proteger a criança do mundo¹⁹ e o mundo da criança, mas de quê e como? Com relação à primeira, a responsabilidade é da família, da mesma forma que alimentar, proteger das intempéries do tempo, garantir a privacidade, a intimidade e a segurança. Ela é uma espécie de escudo contra o aspecto público do mundo e, caso a criança esteja fora dessa rede de proteção, sua vida corre perigo (Arendt, 2016).

¹⁹ O termo mundo pode ser entendido, segundo Leite (2015), como produto do trabalho humano (artefatos, bens duráveis, obras de arte etc.) e como palco das aparências (do aparecer e do ser no mundo). Por meio da natalidade, ele pode ser associado ao sentimento de pertença a tudo aquilo que já foi construído: significações compartilhadas, histórias, conhecimentos, linguagens e virtudes de uma comunidade. Em suma, mundo é o lugar onde se habita e aquilo que se tem em comum. Já mundo comum é aquilo que pertence à esfera pública do acontecimento político, lugar da negociação e da decisão (Leite, 2015).

Com relação à segunda responsabilidade, a de proteger o mundo da criança, este pode ser entendido como o “lugar onde é possível a revelação da singularidade de cada pessoa por meio do discurso e da ação [...]” (Leite, 2015, p. 18). Nele, tudo pode ser novidade e, dependendo da forma como for orientado, é possível que represente um perigo para o mundo. De que maneira isso pode acontecer? Quando a criança, de forma indiscriminada, rejeita tudo aquilo que foi construído ao longo da história humana em favor de algo novo (ou de uma mera novidade). Isso pode ser um desastre para o mundo. Daí a importância das orientações dos pais e dos educadores em direção à reconciliação com o mundo velho, mas sem excluir o mundo novo. De que forma isso ocorreria?

Temos em vista, nessas considerações, que a escola, na concepção de Arendt (2016), cumprirá sua tarefa mediadora quando a criança, no espaço escolar, for “introduzida ao mundo pela primeira vez” (Arendt, 2016, p. 238). Entretanto, a escola não é, conforme excerto a seguir:

o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é [...] a instituição que interponemos 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 [...] [Nesse sentido,] o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado [...] o mundo público (Arendt, 2016, p. 238).

Dessa forma, a escola, para a criança, representaria o mundo, embora não o fosse, por ser um lugar onde as crianças, estando na companhia de outras, constroem sua compreensão da corresponsabilidade pelo mundo, promovida pelos adultos, a qual “assume a forma de autoridade”²⁰ (Arendt, 2016, p. 239).

Apresentar a criança ao mundo, com o qual ela ainda não está familiarizada, deve ser uma tarefa progressiva e cuidadosa, uma vez que, pelo nascimento, ela adentra no mundo cumprindo um ciclo vital necessário, o que pode não se concretizar sem uma educação

²⁰ A autoridade, de acordo com Arendt (2016, p. 127), desapareceu no contexto do mundo moderno. O próprio termo autoridade “tornou-se enevoado por controvérsia e confusão”. Isso decorre da crise de origem e de natureza política, que se espalhou por áreas pré-políticas, de modo que até “[...] a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural [que serviu] [...] através de toda a história do pensamento político, como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo [...] perderam sua plausibilidade”. De acordo com Andrês (2012, p. 12), a autoridade significa certa “competência ou o reconhecimento por parte daqueles sobre os quais está irá ser exercida [...]”. Se referida ao âmbito da esfera dos poderes e das atividades públicas, ela “exige ambição uma dada oficialização ou um acto de investidura, autoformalização de tais competências”. Porém, existem formas tradicionais de autoridade, como a do pai sobre o filho, do professor sobre o aluno e de um sacerdote sobre os fiéis, dentre outras. Essa perda da tradição e da autoridade, identificada por Arendt, atingiu não só as esferas pré-políticas (a família e a educação), mas também o domínio público (o Estado). E, por não se saber o que é autoridade e o que é tradição, causou-se o apagamento daquilo que seria importante para a reconstrução do mundo, abrindo um espaço maior à violência, à irresponsabilidade, ao desamor pelo mundo e de uns pelos outros”.

pautada na reflexão crítica sobre esse passado. O presente, que se impõe a cada novo nascimento, poderá ameaçar aquilo que foi deixado como legado ao longo da história da humanidade, na forma de perdas das informações do passado e, consequentemente, na falta de sentido, de pertença e de amor pelo mundo. Algo que pode ser revertido por ações educativas que estimulem o pensamento crítico, o julgamento, o discurso e a ação orientados pelo cuidado e pelo respeito ao mundo.

Estimular as crianças ao exercício da exemplificação, do ajuizamento e da imaginação tem como objetivo fazê-las aprender a diferenciar exemplos de antiexemplos e a discernir aquilo que é bom ou ruim, considerando as consequências para si, para o outro e para o mundo. Ao mesmo tempo, busca-se que as crianças aprendam a fazer escolhas mais assertivas, tudo de modo crítico-reflexivo, na busca pela paz.

No ensaio “Reflexões sobre Little Rock”, de Arendt (2004b, p. 261), é possível perceber, pelo uso da exemplificação, do ajuizamento e da imaginação, uma reflexão a respeito dos fenômenos da paz e da violência. Nesse texto, Arendt (2004b, p. 261) articula uma discussão a partir de uma foto de jornal que ilustrava uma “[...] menina negra²¹ saindo de uma escola recém-integrada a caminho de casa: perseguida por uma turba de crianças brancas”.

A foto a instigou a fazer uma pergunta retórica e condicional: “o que eu faria, se fosse uma mãe negra?”. Ela responde: “[...] em nenhuma circunstância exporia meu filho a condições que dariam a impressão de querer forçar a sua entrada num grupo em que não era desejado” (Arendt, 2004b, p. 261). Por que ela se expressou assim? Segundo a pensadora, não por uma questão de orgulho no sentido de um, conforme passagem a seguir:

‘orgulhar-se de ser negro’, judeu ou branco protestante anglo-saxão etc., mas àquele sentimento inato e natural de identidade com o que somos pelo acaso do nascimento [...] [o qual] não compara e desconhece os complexos de inferioridade ou de superioridade [...] [e que é] indispensável para a integridade pessoal, um sentimento que se perde menos pela perseguição do que por coagir, ou antes, ser forçado a coagir, a saída de um grupo e a entrada em outro [...] (Arendt, 2004b, p. 261-262).

Nesse evento, temos duas situações embaraçosas a serem refletidas: uma de ordem social e outra de ordem política. Quando Arendt viu não só o desconforto da menina negra, mas também a representação de várias crianças inseguras em ir à escola e de estarem sendo abandonadas ali, a filósofa percebeu que os valores da autoridade, da tradição e da finalidade da educação estavam corrompidos por uma ideia de pertencimento à esfera social, em que o privado e o público se confundem (Briskievicz, 2019; Deus, 2019).

²¹ Foto de Elizabeth Eckford, disponível em: <http://periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/viewFile/2982/1668>.

Ela não viu uma foto descontextualizada, mas sim envolvida em um contexto político-governamental relacionado à integração racial em instituições de ensino na cidade de Little Rock²², o que a fez pensar na própria relação entre público e privado, ganhando uma dimensão maior do que aquela que envolvia apenas uma menina negra sendo perseguida por crianças brancas (Briskiewicz, 2019; Deus, 2019).

Por conseguinte, suas reflexões levaram à compreensão de que a questão da integração racial evidenciava os efeitos da crise da Modernidade. Além disso, o episódio de uma menina negra sendo perseguida por uma turba de crianças brancas, somado aos efeitos políticos — advindos de uma crise que criou a esfera social, rompendo os limites entre o público e o privado, entre lar, escola e Estado — e à interferência da Suprema Corte no caso *Brown v. Board of Education of Topeka*, possibilitou a percepção da violência em seus vários aspectos (Briskiewicz, 2019; Deus, 2019).

Nesse cenário, uma educação que não apresenta o mundo como ele é — e que, ao mesmo tempo, não assume a missão de formar para a preservação e renovação do mundo, nem promove um momento de reflexão — degenerará o próprio mundo. Pois o espaço público precisa ser assumido, pelos novos, com responsabilidade. E, se isso não acontecer, o mundo comum não se consolidará, dado que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã. Sem a orientação adequada, que transmita as melhores experiências das gerações anteriores, o que será passado adiante? Que tipo de sociedade se terá?

Conforme já mencionado, a criança, como uma recém-chegada, vista enquanto representação da possibilidade de dar início a algo totalmente novo, é, na verdade, uma estrangeira em um mundo velho, repleto de significações, na maioria das vezes, não compreendidas, e onde o adulto já está munido de autoridade e de preconceitos.

Uma vez que o fio da tradição fora rompido, restaram, entre outras consequências, a prevalência do individualismo, do egoísmo, da solidão negativa, da cultura de massa e a perda do mundo comum. Ou seja, a perda de uma política autêntica, reduzida, segundo Francisco (2007, p. 31), ao “exercício do voto [...] [sem a clareza da] responsabilidade pelos rumos tomados pelo mundo comum” e sem espaço para o uso criativo da imaginação e do pensamento. E, não havendo mais lugar para a decisão e o debate comum, vive-se, portanto, a fase sombria daquilo que se chamou de vida política autêntica, marcada pela primazia da individualidade, da segregação e da discriminação, como tratado no texto “Little Rock”.

²² Capital do Estado de Arkansas no sul dos E.U.A, foi fundada em 1821. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Little_Rock.

O que chamou a atenção de Arendt para um conflito ainda maior, ao ver a foto daquele jornal, foi a questão do processo de integração nas escolas norte-americanas: pois, se de um lado havia um ambiente em que a segregação racial era aceita historicamente, de outro, havia ações políticas e jurídicas que, colidindo com essa realidade, tentavam abolir a discriminação forçando a igualdade dentro da esfera pública, a partir do processo de integração racial nas escolas. Tal acontecimento é surpreendente na história americana, no âmbito da esfera social. Esta, segundo Arendt (2004a, p. 274), para:

Do ponto de vista da pessoa humana, nenhuma dessas práticas discriminatórias faz sentido; mas, por outro lado, é duvidoso se a pessoa humana como tal chegue alguma vez a aparecer na esfera social. De qualquer modo, sem algum tipo de discriminação, a sociedade simplesmente deixaria de existir e possibilidades muito importantes de livre associação e formação de grupos desapareceriam.

A pensadora acrescenta essa ideia ao destacar que, no momento “em que a discriminação social é legalmente imposta, torna-se perseguição [...] crime [e, se essa discriminação social é] legalmente abolida, a liberdade da sociedade é violada [...]” (Arendt, 2004a, p. 274). Nesse caso, o governo “não pode tomar legitimamente nenhum passo contra a discriminação social, porque o governo só pode agir em nome da igualdade – um princípio que não existe na esfera social” (Arendt, 2004a, p. 274).

Podemos nos voltar, por exemplo, para aquela foto de jornal e sua repercussão na Suprema Corte, cuja situação é interpretada por Arendt (2004a) no contexto de sua teia conceitual como uma falsa ideia de autonomia, quando se exige das crianças a emissão de uma opinião pública que elas ainda não possuem. Tal pretensão expõe as chagas abertas entre o lar (espaço privado) e a escola (espaço público), entre o preconceito da família e a exigência da integração escolar. Esse conflito se aprofunda porque a discriminação não ficou confinada à esfera social, o que provocou a eliminação da autoridade dos pais na esfera familiar e dos professores no espaço escolar (Arendt, 2004a; Briskievicz, 2019; Deus, 2019).

Nesse ínterim, de acordo com Deus (2019, p. 57), cabe ao governo garantir que a discriminação social e suas consequências negativas, segundo a passagem a seguir:

[...] nunca cerceiem a igualdade política [...] [pelo contrário deve] resguardar os direitos dos indivíduos de agirem como quiserem dentro das paredes de suas moradias [...] [como também] [...] deve ter cuidado para com a esfera pública e privada, pois a educação é de extrema importância para desenvolvimento do pensar e do agir na sociedade, devido a sua influência na formação dos homens [...] [os quais devem] saber sua colocação dentro das duas esferas (pública e privada) [...] [porque é] ponte que leva os [...] [novos] serem instruídos para viverem no público e não deixa de promover bases como a importância da vida privada e de como vivê-la (Deus, 2019, p. 57).

Equivale dizer que a esfera social é uma realidade e, por isso, a escola deve, como esfera intermediária, garantir a manutenção dos liames com a autoridade e a tradição na formação dos novos. Outro exemplo para se pensar o fenômeno da violência, a questão ético-moral, a responsabilidade, as faculdades da vida e do espírito é o emblemático caso de Eichmann, contido na obra “Eichmann em Jerusalém: Um Relato Sobre a Banalidade do Mal”, que não trata de uma criança, como em Little Rock, mas sim de um adulto e de sua responsabilidade política para com o mundo.

Trata-se de um exemplo (ou antiexemplo) para compreender o quanto importantes são o pensar alargado, o querer e o julgar no domínio público, envolvendo a ética da responsabilidade, tendo como base uma personagem que não possuía nada disso: Eichmann. Uma vez que responsabilidade está intimamente relacionada a um agir, um “[...] vis-à-vis nossas ações públicas, interações e opiniões, cuja qualidade estaria comprometida pelo encorajamento, exercício e cultivo de um ethos público, da capacidade de sentir satisfação com aquilo que interessa apenas em sociedade” (Assy, 2004, p. 52).

Eichmann²³, personagem central da obra, segundo Arendt (1993d, p. 145), foi um antiexemplo, funcionando como aquilo que não se deve preterir para a construção de um mundo comum. A explicação para isso é que, além de ser movido por interesses particulares e egoístas, o protagonista apresentava uma “extraordinária superficialidade” e uma “autêntica incapacidade de pensar”, demonstradas durante o seu julgamento.

Na verdade, ele foi um “antiexemplo com sua ausência de pensamento, sua irreflexão. Apesar de ter se pronunciado como leitor de Kant, ele não aprendeu suas lições” (Serra, 2014, p. 134). Se, por um lado, ele pode servir como alguém que não deve ser seguido nem imitado, por outro, serve à formação da criança na distinção entre um bom e um mau exemplo. Sob esse aspecto, é importante a formação ética das crianças, quando, sob orientação docente, estimula-se o pensar crítico-reflexivo das falas e das atitudes delas, por meio daqueles personagens em questão, dentro de um contexto de simulação: a sala de aula.

Prosseguindo, Eichmann esteve mergulhado em um contexto de colapso da moralidade, consubstanciado pelo nazismo, não apenas pelos campos de extermínio, mas também pela “colaboração natural de todas as camadas da sociedade alemã, inclusive das elites mais antigas que os nazistas deixaram intocadas e que nunca se identificaram com o partido no poder” (Arendt, 2004a, p. 117). Isso realça o colapso moral advindo da Modernidade, o qual ocorre quando os homens perderam, dentre tudo aquilo que é importante

²³ Aqui não vamos entrar no mérito da questão que envolve o julgamento de Eichmann em Jerusalém, mas refletir os conceitos implícitos no fato: moral, ética, responsabilidade etc.

à vida, inclusive os princípios ligados à conduta e aos comportamentos morais, conforme passagem a seguir:

[...] as poucas regras e padrões segundo os quais os homens costumavam distinguir o certo do errado, e que eram invocados para julgar ou justificar os outros e a si mesmos, e cuja validade supunha-se ser evidente para toda pessoa mentalmente sã como parte da lei divina ou natural. Até que, sem grande alarde, tudo isso desmoronou quase da noite para o dia, e então foi como se a moralidade de repente se revelasse no significado original da palavra, como um conjunto de costumes (mores), usos e maneiras que poderia ser trocado por outro conjunto sem maior dificuldade do que a enfrentada para mudar as maneiras à mesa de um indivíduo ou povo (Arendt, 2004a, p. 13).

Segundo Arendt (2004a, p. 118), isso quer dizer que a moralidade desmoronou, transformando-se em um “conjunto de costumes [...] não entre os criminosos, mas entre as pessoas comuns. [Estas, antes] [...] desde que os padrões morais fossem socialmente aceitos, jamais sonhariam em duvidar daquilo em que tinham sido ensinadas a acreditar”. Nesse contexto, a moral e a ética passam a ter um sentido que vai além da ideia original de costumes/ maneiras, carregando o significado de “mais apropriadas para o cidadão [...] [ou ao ultrapassarem o sentido etimológico, de uma] [...] distinção entre certo e errado [...] uma distinção absoluta” (Arendt, 2004c, p. 139).

A moralidade, nesse sentido, remete à responsabilidade pessoal, contrastada com a responsabilidade política para com o mundo em situações extremas. Caso essa responsabilidade pelo mundo não possa ser assumida, devido à ausência da responsabilidade política — a qual pressupõe sempre um mínimo de poder político —, tem-se, aí, a crise instalada (Serra, 2014; Fry, 2010; Arendt, 2004d).

Isso leva Arendt (2004c) a refletir sobre as ações da responsabilidade e a questão do mal, ao distinguir condutas morais de condutas políticas:

No centro das considerações morais da conduta humana está o eu; no centro das considerações políticas da conduta está o mundo. Se despirmos os imperativos morais de suas conotações e origens religiosas, resta-nos a proposição socrática — é melhor sofrer o mal do que fazer o mal: ‘Pois é melhor para mim estar em desavença com o mundo inteiro do que, sendo um só, estar em desavença comigo mesmo’(Arendt, 2004c, p. 220).

Em síntese, Arendt (2004c), em sua teia conceitual, pondera sobre os conceitos de moral e ética como a “capacidade de julgar que é liberada pela faculdade de pensar [...] [remetendo-os à] questão da responsabilidade em suas nuances moral, política e jurídica, em situações excepcionais” (Serra, 2014, p. 53), como a extrema violência: a guerra. No item que se segue, explicaremos essa ideia.

3.2 Dos fenômenos paz e violência

Arendt (1991, 2000), em “A Vida do Espírito”, revela que as atividades espirituais não são atividades “condicionadas” (Serra, 2014, p. 55) à vida no mundo. Porém, isso não significa que elas não tenham nenhuma ligação, ainda que indireta, com o mundo fenomênico, posto que o pensar, o querer e o julgar são habilidades políticas importantes, sendo necessárias, pois:

[...] decisões sobre o certo e o errado não dependem de nossa escolha da companhia, daqueles com quem desejamos passar a nossa vida. Uma vez mais, essa companhia é escolhida ao pensarmos em exemplos, em exemplos de pessoas mortas ou vivas, reais ou fictícias, e em exemplos de incidentes passados ou presentes. No caso improvável de que alguém venha nos dizer que preferiria o Barba Azul por companhia, tomando-o assim como seu presente, a única coisa que poderíamos fazer é nos assegurarmos de que ele jamais chegasse perto de nós. Mas receio que seja muito maior a probabilidade de que alguém venha nos dizer que não se importa com a questão e que qualquer companhia lhe será satisfatória. Em termos morais e até políticos, essa indiferença, embora bastante comum, é o maior perigo. Em conexão com isso, sendo apenas um pouco menos perigoso, está outro fenômeno moderno muito comum, a tendência difundida da recusa a julgar. A partir da recusa ou da incapacidade de escolher os seus exemplos e a sua companhia, e a partir da recusa ou incapacidade de estabelecer uma relação com os outros pelo julgamento surgem os Skandala reais, os obstáculos reais que os poderes humanos não podem remover porque não foram causados por motivos humanos ou humanamente compreensíveis. Nisso reside o horror e, ao mesmo tempo, a banalidade do mal (Arendt, 2004a, p. 212).

Como se viu acima, no comentário de Arendt (2004a), a incapacidade de escolher sua companhia mostra, no contexto educacional, que o uso da exemplificação deve estar associado à capacidade de julgar, por intermédio de um trabalho do pensamento crítico-reflexivo, tal como corrobora Almeida (2011) ao refletir especificamente sobre a faculdade da imaginação²⁴ relacionada à educação com base em Arendt:

Os eventos do passado não contêm receitas, mas, como exemplos, podem ser de grande importância, sobretudo num momento em que não dispomos mais de normas e valores sancionados por uma tradição estável. De certo modo, os testemunhos do passado também são “cúmplices” dos professores para despertar nos alunos o amor *mundi* (Almeida, 2011, p. 120-121).

²⁴ Serra (2014) expressa sobre imaginação, o seguinte: “é a faculdade de ter presente o que está ausente, e ‘transforma um objeto em algo com que não tenho que estar confrontado, mas que, em certo sentido interiorizei, de modo que agora posso ser afetado por ele, como se ele me fosse dado por um sentido não-objetivo’ [...]. Dito de outro modo: apenas aquilo que nos afeta na representação, quando não se pode mais ser afetado pela presença imediata, pode ser julgado certo ou errado, importante ou irrelevante, belo ou feio, ou algo intermediário” (Serra, 2014, p. 129). Em outras palavras, diz Helfenstein (2007, p. 63): “capacidade de tornar presente o que está ausente, transforma o objeto numa sensação que interiorizamos, de modo que possamos ser afetados por ele na sua ausência como se fosse uma sensação recebida de um sentido não-objetivo, ou seja, ela permite que o objeto do sentido do gosto seja transformado em um objeto sentido como se fosse de um sentido interno. Quando representamos alguma coisa que está ausente, de certo modo fechamos aquele sentido nos quais os objetos nos são dados objetivamente, permitindo, desse modo, que os representemos como objetos de um sentido interno”.

É possível estabelecer o *amor mundi* por meio de exemplos (passados e atuais) que carregam consigo um potencial acessado pela imaginação e que podem servir para se pensar a paz em detrimento da violência. Há muitos exemplos com potencial para isso, pois vivemos em um mundo de histórias com inúmeros eventos que o professor de filosofia pode utilizar para serem pensados criticamente, como foi o caso de Little Rock e o de Eichmann.

Sabemos que Arendt (2016) diferencia nascimento de natalidade, os quais têm a educação como ponto comum, renovada com os recém-chegados. Estes terão, para o educador, um duplo aspecto que não se aplica aos outros seres vivos que nascem em um mundo ainda estranho e precisam desenvolver seus potenciais intrínsecos. Ou seja, é “um duplo relacionamento [...] com o mundo, de um lado, e com a vida, de outro” (Arendt, 2016, p. 235), o que implica pensar naquilo que ameaça o mundo como um todo: a violência.

No seu ensaio “Da Violência”, Arendt examina, dentre outras coisas, o fenômeno da violência e o fenômeno do poder. Embora “poder e violência sejam fenômenos distintos, quase sempre aparecem juntos” (Arendt, 2017, p. 123), eles não são fenômenos naturais (como fruto de um processo vital); ao contrário, são fenômenos políticos. O poder “corresponde à capacidade humana não somente de agir, mas de agir de comum acordo. O poder nunca é propriedade de um indivíduo, pertence a um grupo e existe somente enquanto o grupo se conserva unido” (Arendt, 2017, p. 123).

Tanto o fenômeno do poder quanto o da violência “pertencem ao domínio político, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem de agir, isto é, pela sua capacidade de principiar algo novo” (Arendt, 2017, p. 152). Todavia, conforme passagem a seguir, a violência não depende:

[...] de quantidade ou de opiniões, mas de implementos, e os implementos da violência [...] assim como qualquer ferramenta, aumentam e multiplicam a fortaleza humana. Os que combatem a violência com mero poder descobrirão que se confrontam artefatos humanos e não com homens, e eficácia destrutiva e a desumanidade deles aumentam proporcionalmente à distância que separa os oponentes. A violência sempre pode destruir o poder; do cano de um fuzil nasce à ordem mais eficiente, resultando na mais perfeita e instantânea obediência. O que jamais pode nascer [da violência] [...] é o poder (Arendt, 2017, p. 130).

Arendt (2017) acrescenta que só saber da distinção entre esses os dois termos políticos (poder e violência) não basta, pois:

Poder e violência se opõem; onde um deles domina totalmente o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em perigo, mas se a permitem seguir seus próprios caminhos, resulta no desaparecimento do poder. Isto implica em não ser correto pensar o oposto da violência como sendo a não-violência; falar em poder não-violento é uma redundância. A violência pode destruir o poder, mas é totalmente incapaz de criá-lo (Arendt, 2017, p. 132-133).

A violência e o poder são autoexcludentes, porque “onde um deles domina totalmente o outro está ausente” (Arendt, 2017, p. 132). Nesse sentido, o oposto da violência não é a não violência, assim como o oposto do poder não é a força. O sentido desta última encontra-se na:

[...] esfera do indivíduo e que traduz uma dada medida da sua capacidade física – num âmbito mecânico ou motor (orgânico e psicofisiológico) [...] [àquele] deverá usar-se sempre no âmbito dos grupos – porquanto pressupõe sempre [...] certa quantidade ou [...] certo número de indivíduos (Andrêis, 2012, p. 11).

Nesse sentido, podemos nos questionar qual seria a natureza da violência. Segundo Arendt (2017), a origem da violência não está no ódio, nem totalmente na irracionalidade; mas sim no seu caráter instrumental por natureza, porque a violência é algo:

[...] racional na medida em que for eficaz para alcançar o fim que a deve justificar. E uma vez que quando agimos nunca sabemos exatamente as consequências eventuais daquilo que estamos fazendo, a violência só pode ser racional se persegue objetivos a curto prazo. A violência não estimula causas, nem história nem revolução, nem progresso nem reação; mas servi para dramatizar ressentimentos e trazê-los ao conhecimento do público (Arendt, 2017, p. 149).

Reforçamos que a “prática da violência, como toda ação, muda o mundo, mas é mais provável que [o] mude para um mundo mais violento” (Arendt, 2017, p. 149). E tal ação se manifesta nas lutas, conforme a passagem a seguir:

[...] inter-raciais é sempre assassina, mas não é ‘irracional’; é a consequência lógica e racional do racismo, pelo qual não me refiro a algum vago preconceito de qualquer dos lados, mas um sistema ideológico explícito. Sob pressão do poder, os preconceitos, mas não os interesses ideológicos, podem ceder [...] por outro lado, os negligenciados interesses dos grupos brancos de renda baixa com relação a moradia e educação. Tudo que estes modos de ação poderiam fazer, e realmente fizeram, era trazer para as ruas estas condições, onde estavam perigosamente expostos a impossibilidade básica de reconciliação e interesse (Arendt, 2017, p. 147).

Andrêis (2012, p. 7) acrescenta, sobre essa passagem, que Arendt se refere ao fenômeno da violência no “[...] âmbito da instrumentalização da violência para servir determinados fins políticos [...] [por exemplo] o caso paradigmático dos movimentos revolucionários”. No entanto, o conceito de revolução em Arendt não está ligado apenas “à mudança, mas, sobretudo, à fundação das liberdades” (Andrêis, 2012, p. 7), e não se restringe ao âmbito micro. Contudo, isso não quer dizer que ela ignore o fato de que o fenômeno da paz-violência ocorra nesse nível.

Em vista disso, Sousa (2014) alerta que o fenômeno da violência acontece no nível micro, como na família e na escola. Esta, por ser um lugar de relações diversificadas e

tensionadas, é um espaço onde o conflito pode transformar-se em violência entre discente/discente, discente/docente, discente/assistentes operacionais e/ou assistentes técnicos, coordenadores/discentes, direção/discentes, dentre outras configurações que fazem da escola um lugar penoso e prejudicial à formação da criança.

Diante dessa realidade, é preciso um ‘parar-para-pensar’, uma oportunidade de tornar o ambiente escolar um lugar propício a um trabalho que vise à cultura de paz, uma vez que as crianças, como recém-chegadas a este mundo, precisam de toda orientação dos adultos responsáveis para o enfrentamento das mazelas causadas pela violência que, muitas vezes, começa com “pequenas tensões” e, se não diagnosticadas e tratadas a tempo, por meio de um ensino que as faça refletir criticamente sobre palavras e atos, tornar-se-ão algo incontrolável em vez de incontornável (Sousa, 2014; Rosa, 2022).

As crianças, ao fazerem o movimento pendular casa-escola/escola-casa, levam e trazem consigo questões mal resolvidas em suas relações, de modo que alguns atos conflituosos, aos poucos, pelo convívio, tornam-se atos violentos “naturalizados” ou considerados “normais”. Entretanto, mediante ações educativas comprometidas com a desnaturalização da violência, a paz poderá tornar-se permanente.

A paz, algo almejado pela humanidade, precisa ser buscada e cultivada, mas isso requer o enfrentamento constante das situações de violência. Esses fenômenos, conforme Nodari (2011), foram pensados, na Antiguidade Clássica grega, tanto por Platão quanto por Aristóteles, em suas obras, e pelos romanos, por meio de suas estratégias, como corrobora o seguinte trecho:

Platão [...] pensa uma utopia política com modelo fundamental, sem, todavia, pensar a ligação e a fundamentação jurídica com outras cidades-Estado (*República*, 373e-374a); Aristóteles [...] [na] política, defende a doutrina da guerra justa em caso de desforra de um direito ou no caso de autodefesa (*Política*, II, 1267a; VII, 1534a-1535a). Por sua vez, no Império Romano, além de dar continuidade à compreensão da guerra justa em caso de desforra e de algum direito e de autodefesa, tem-se a compreensão de que a paz provém do Estado, isto é: como concessão e desejo do Estado, e, numa palavra, significa segurança, estabilidade e ordem (Nodari, 2011, p. 24).

Do contraste paz e violência, através de um pensar filosófico, pode emergir algo positivo como:

[...] o avanço da consciência da humanidade sobre si mesma, expressa em símbolos tais como a Declaração Universal de Direitos Humanos [...] [e ainda os] diversos pactos universais que se seguiram, provocaram uma nova sensibilidade face aos problemas humanos, como o aumento da percepção da violência e de suas consequências (Marques, 2010, p. 45).

As experiências negativas, ao longo da história, segundo Marques (2010, p. 46), suscitaram a paz “[...] não apenas como clamor universal, mas como um dos campos onde opera um [...] consenso, no qual a civilização ocidental exprime sua ideia de bem”, e se estabelece enquanto estudo importante que, ultimamente, começa a libertar-se do “domínio dos estudos militares sobre a guerra para ganhar autonomia e abrangência próprias [...] [atravessando] o campo econômico, político e cultural”, trazendo esperança para a humanidade.

Em vista disso, no campo da educação, o professor com inteligência emocional, revestido de autoridade e de responsabilidade, com um ensino voltado à convivialidade — mesmo em um espaço hostil — pode, com ações pedagógicas e práticas em que atitudes éticas sejam pautadas nos direitos humanos e nos relacionamentos interpessoais saudáveis, transformar atos de violência em atos de amor por si, pelo outro e de *amor mundi*. Pois, para Moreno (2010, p. 77a):

[...] o verdadeiro conflito não se estabelece entre a vida e o espírito, mas entre [...] a comunhão e o isolamento [...]. E a solução do conflito não consiste em escolher entre o espírito e a vida, que nada mais são que partes do homem, mas em optar pelo amor, que é tudo no homem. O amor e sua unidade apoderam-se de tudo no homem, inclusive do conflito.

Nesse sentido, lidar com conflitos ocorridos no espaço escolar e, especialmente, na sala de aula exige do apaziguador atitudes práticas, com ações educativas eficazes que ajudem a estancar e/ou tornar algo aparentemente incontrolável em contornável, como manter-se calmo e ter coerência na tomada de decisões. Isso é realizado por meio de estratégias e atitudes coerentes, com a colaboração de todos os envolvidos no processo educacional (Moreno, 2010; Sousa, 2014).

Sintetizando, é importante pensar formas de combater as ameaças de guerras em nível macropolítico, como as ocorridas entre países — a exemplo da Rússia e Ucrânia, Israel e de grupos antisemitas tais quais Hamas, Hezbollah, Ira etc. — que se destacam no mundo contemporâneo. Esse procedimento deve ser feito com diplomacia, apelo ao bom senso dos líderes políticos, entre outras maneiras pacíficas. De igual maneira, é preciso pensá-las em nível micro, como os conflitos violentos naturais ocorridos em espaços como o escolar, na busca de construir uma cultura de paz. Esta é possível? É o que se vai refletir a seguir.

3.3 Da cultura de paz em Arendt

De que modo a ação e as faculdades de pensar, querer e julgar contribuem para o confronto à naturalização da violência no espaço escolar? Na obra “A Condição Humana”, Arendt (1958), ao examinar as atividades humanas da vida (*vida activa*), as quais são atividades condicionadas²⁵, comprehende que o trabalho (aquito necessário para a manutenção da vida), a obra (produção de algo novo, durável, permanente, as estruturas) e a ação (aquito que diz respeito ao estabelecimento das relações entre os homens, ou seja, aquilo relacionado às coisas da vida pública, da vida política) são distintas. A ação, da qual o conceito de pluralidade é fundamental, pode ser pensada a partir das relações estabelecidas entre as pessoas (sociabilidade/socialização) em termos de violência e paz em um espaço comum.

A ação é fundamentalmente importante para a manutenção da vida na Terra porque é a única atividade que se exerce:

[...] diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas essa pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam*, – de toda vida política. Assim, o idioma dos romanos – talvez o povo mais político que conhecemos – empregava como sinônimos as expressões ‘viver’ e ‘estar entre os homens’ (*inter homines esse*), ou ‘morrer’ e ‘deixar de estar entre os homens’ (*inter homines esse desinere*). Mas, em sua forma mais elementar, a condição humana da ação está implícita até mesmo na Gênesis (‘macho e fêmea Ele os criou), se entendermos que esta versão da criação do homem diverge, em princípio, da outra segundo a qual Deus originalmente criou o Homem (*Adam*) – a *ele*, e não a *eles*, de sorte que a pluralidade dos seres humanos vem a ser o resultado da multiplicação (Arendt, 1983, p. 15-16)

A ação, segundo Arendt (1983, p. 16), seria “um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência com as leis gerais do comportamento, se os homens não passassem de repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo”; pois a “pluralidade é a condição da ação (práxis) humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (Arendt, 1983, p. 16). Nesse sentido, a atividade da ação está conectada com as demais atividades humanas porque depende do mundo, como expressa Arendt (1983, p. 31) a seguir:

²⁵ Elas se diferem, portanto, da vida do espírito, compreendendo o pensar, o querer e o julgar os quais são incondicionados (Serra, 2014).

[...] *vita activa* [...] a vida humana na medida em que se empenha em fazer algo, tem raízes permanentes num mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens, um mundo que ela jamais abandona ou chega a transcender completamente. As coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas, que não teriam sentido sem tal localização; e, no entanto, este ambiente, o mundo ao qual viemos, não existiria sem a atividade humana que o produziu, como no caso de coisas fabricadas; que dele cuida, como no caso das terras de cultivo; ou que o estabeleceu por meio da organização, como no caso do corpo político. Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos.

Arendt (2020) deixa claro que a ação, cuja condição humana é a pluralidade e seu espaço, o público, diferencia-se do trabalho, cuja condição humana é a própria vida; e da obra, a mundanidade, cada uma, a seu modo, conecta-se ao mundo. Nesse sentido, todas essas atividades e “suas condições correspondentes estão intimamente relacionadas com a condição mais geral da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade” (Arendt, 2020, p. [73]).

Desse modo, pelo trabalho é assegurada não somente a sobrevivência individual, mas também a da espécie humana; pela obra, “seu produto, o artefato humano, conferem uma medida de permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano” (Arendt, 2020, p. [73]); e a ação, por fim, “empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança [*remembrance*], ou seja, para a história” (Arendt, 2020, p. [73]).

Todas essas atividades da *vita activa* estão enraizadas “na natalidade, na medida em que têm a tarefa de prover e preservar o mundo para o constante influxo de recém-chegados que nascem no mundo como estranhos, além de prevê-los e levá-los em conta” (Arendt, 1983, p. 17). Todavia, dessas três atividades humanas, a ação “é a mais intimamente relacionada com a condição humana da **natalidade**; em que o recém-chegado a cada novo nascimento faz-se sentir no mundo por possuir capacidade de iniciar algo novo [...] de agir” (Arendt, 1983, p. 17, grifo nosso). Isso quer dizer que:

[...] todas as iniciativas humanas possuem um elemento de ação e, portanto, de natalidade [...] como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico (Arendt, 1983, p. 17).

A conclusão de Arendt, com o exame da *vita activa*, é a de que a capacidade da vida humana foi reduzida, ao longo da era moderna, à necessidade de produção e consumo (consumismo), ou seja, todas as três atividades renderam-se à lógica consumista imposta pela vida moderna, retirando da vida humana o espaço de um “parar-para-pensar”, por meio de

uma experiência filosófica formativa relacionada aos fenômenos da paz e da violência, por exemplo.

Por isso, em “A Vida do Espírito” (sua obra póstuma), Arendt (2010) apresenta uma possibilidade de se avançar para além da *vita activa*, mas sem se desconectar desta, para então pensar a respeito da paz. Nessa obra, a filósofa também se dedica ao exame da terceira crítica kantiana, que trata da crítica da faculdade de julgar²⁶ no campo da estética, apropriando-se dos juízos reflexionantes — especificamente do juízo estético — retirando-lhe o caráter transcendental para pensá-lo em uma perspectiva política, como um juízo político favorecido pela faculdade da imaginação, do senso comum²⁷, da sociabilidade, da mentalidade alargada e do pensar crítico.

Ao refletir sobre as três atividades do espírito (ou da mente): o pensar, o querer ou vontade, e o julgar, Arendt, segundo Young-Bruehl (1997, p. 398), está buscando refletir “um tratado sobre o bom governo mental [ou seja, por meio de uma] série complexamente entrelaçada de reflexões e análises [...] tentou apresentar uma imagem das três faculdades espirituais, checando cada uma delas como três ramos de governo”.

Por isso, no domínio do espírito, o pensar lida com significados; o querer, com a decisão de iniciar algo novo; e o julgar, com o discernimento das situações da vida, sempre voltado para o que é melhor não apenas para si, mas para a sociedade como um todo. Essa dinâmica está conectada a uma prática política mais consciente, voltada efetivamente para o bem comum, como forma de conter o avanço da instrumentalização do ser humano e o consequente afundamento da humanidade em uma crise moral profunda, intensificada pela Modernidade.

Na verdade, essas atividades do espírito, em linhas gerais, são capacidades mentais que podem ser usadas para lidar com uma realidade complexa e para permitir escolhas diante de situações novas e particulares, as quais ameaçam ou instigam as pessoas a pensarem em uma convivialidade no mundo das aparências ou da experiência, por meio de um pensar crítico. Desse modo, trata-se de ir além dos assuntos referentes à *vita activa*, a qual foi reduzida, para repensá-los, porém no âmbito do pensamento crítico.

Ter um pensamento esclarecido é saber distinguir o que pertence ao domínio da matematização, da lógica e da ordem daquilo que, ainda que não trate da verdade nos moldes

²⁶ Sobre o julgar, Arendt (1993b) não chegou a detalhar como fez com os dois primeiros (pensar e querer), já que ela faleceu em 1975, sem concluir a obra. O que temos conhecimento a respeito do julgar vem de suas palestras, de seus cursos, e de suas correspondências etc.; juntos dão aos pesquisadores uma ideia do que ela entendia sobre a faculdade de julgar.

²⁷ Uma espécie de bom senso, aquilo que surge naturalmente quando se compartilha o mundo com os outros.

científicos, ocupa-se dos significados e se relaciona melhor com os assuntos humanos: a política. Esta, por sua vez, não se insere em uma lógica de causa e efeito, mas deve ser pensada a partir das múltiplas possibilidades de significação. Diante disso, impõe-se a pergunta: o que é o pensar para Arendt?

Para responder a essa questão, é preciso, antes, esclarecer que o pensar é uma atividade incondicionada, sobre a natureza fenomênica do mundo, a fim de refletir sobre a conexão com aquilo que lhe é comum: o aparecer, que Arendt (2010, p. 35) esclarece da seguinte maneira

Neste mundo em que chegamos e aparecemos vindos de lugar nenhum, e do qual desaparecemos em lugar nenhum, Ser e Aparecer coincidem [...] Nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressuponha um expectador. Em outras palavras, nada do que é, à medida que aparece, existe no singular; tudo que é, é próprio para ser percebido por alguém. Não o Homem, mas os homens é que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da Terra.

Se os humanos vivem em um mundo fenomênico, como é possível explicar que o pensar é incondicionado²⁸? Serra (2014, p. 56) esclarece, dizendo que esse pensar não significa “afirmar uma dualidade ou que [ele] [...] se dá fora do mundo [porque é uma atividade] [...] invisível, mas é ‘despertado pelos acontecimentos vividos pelos homens’”.

Dito de outro modo, isso significa que o pensar é da “ordem do invisível, pois ocorre no mundo interno. Lida com objetos que não estão presentes aos sentidos, mesmo que tenham sido originariamente dados pelos sentidos”, motivo pelo qual o pensar “precisa do mundo das aparências” (Serra, 2014, p. 61). Contudo, o pensar “não se confunde com o raciocínio do senso comum nem com a cognição, pois a incapacidade para pensar pode ser encontrada em pessoas inteligentes, em cientistas, intelectuais e em indivíduos muito cultos e eruditos” (Serra, 2014, p. 60).

Nesse sentido, a incapacidade de pensar e de lembrar é não poder olhar para si mesmo, nem realizar o “dois-em-um” socrático. Isso porque pensar “exige um pare-e-pense” (Serra, 2014, p. 65), sendo um “ato solitário” (Serra, 2014, p. 14), mas realizado por e em companhia de si mesmo, em diálogo.

Ele pode, conforme Arendt (2012, p. 637), ser confundido com a solidão, no sentido de perder a “[...] confiança em si mesmo como parceiro dos próprios pensamentos, e perde aquela confiança elementar no mundo que é necessária para que se possam ter

²⁸ Segundo Serra (2014, p. 64) os “objetos do pensar, querer e julgar são dados pelo mundo ou surgem da vida de cada um neste mundo, mas, por outro lado, como atividades não são condicionados nem necessitados seja pelo mundo ou pela vida do homem no mundo”.

quaisquer experiências. O eu e o mundo, a capacidade de pensar e de sentir, perdem-se ao mesmo tempo”. Assim, o pensar é a faculdade que possibilita ao ser humano dar sentido:

[...] à sua existência no mundo; a decidir por si próprio, a não aceitar regras sem submetê-las ao crivo do exame. Daí a importância política do pensamento em contextos de exceção. Contudo, o pensamento se manifesta no mundo das aparências em conexão com o juízo, a mais política das habilidades espirituais do homem, cujo exercício se dá em comunidade haja vista que leva em consideração o ponto de vista do outro (Serra, 2014, p.138).

Como o pensar não esgota a vida da mente, soma-se a ele o querer e o julgar²⁹. Este último é a “mais política das habilidades espirituais” (Serra, 2014, p. 138). O querer, ou a vontade, foi uma faculdade desconhecida “para os gregos e só descoberta quando Paulo e Agostinho testemunharam a ‘importância’ da vontade, ou seja, a cisão entre querer e não querer” (Serra, 2004, p. 97), como corrobora a passagem a seguir:

[...] era inerente a essa experiência o fato admirável de uma liberdade que nenhum dos povos antigos – grego, romano ou hebreu – conhecera, ou seja, o fato de que há uma faculdade no homem em virtude da qual ele pode, independentemente de necessidade e coação, dizer “sim” ou “não”, concordar ou discordar daquilo que é dado factualmente, inclusive seu próprio eu e sua existência; e também que uma tal faculdade pode vir a determinar o que ele irá fazer (Arendt, 2010, p. 331).

A faculdade da vontade, segundo Serra (2014, p. 91), é a capacidade “interna pela qual os homens decidem sempre ‘quem’ eles vão ser, como vão se mostrar no mundo das aparências”. Além disso, “é a vontade que cria a pessoa que pode ser responsabilizada por suas ações, por todo o seu ‘ser’, e o seu caráter” (Serra, 2014, p. 91). A vontade é a capacidade que o espírito dirige para o futuro e para o campo das incertezas, sendo importante para projetos. Dito de outra maneira, a vontade expressa incerteza e expectativa porque, segundo Arendt, no trecho a seguir:

No momento em que voltamos nosso espírito para o futuro, não estamos mais preocupados com “objetos”, mas sim com projetos, e não importa se eles são formados espontaneamente ou como reações antecipadas a circunstâncias futuras. E assim como o passado apresenta-se ao espírito sempre com o aspecto da certeza, a característica principal do futuro é sua incerteza básica, por mais alto que seja o grau de probabilidade a que se possa chegar em uma previsão. Em outras palavras, estamos lidando com coisas que nunca foram, que ainda não são e que podem muito bem nunca vir a ser (Arendt, 1993b, p. 197).

²⁹ Helfenstein (2007, p.7) expressa que julgar “significa ‘o subordinar do indivíduo e do particular a algo geral e universal, o medir normalizador com critérios nos quais se verifica o concreto e sobre os quais se decidirá’. Aqui, o que é avaliado é a adequação do objeto ao juízo (ação ou acontecimento) a uma determinada regra geral que determina o que é certo ou errado. A avaliação é realizada a partir da regra, daí o resultado do julgamento estar subordinado a ela. Não se põe em julgamento a regra utilizada, pois ela já está dada, aceita”.

Desse modo, a vontade possibilita pensar projetos por ser, conforme Serra (2014, p. 92), uma “faculdade autônoma do espírito humano [...] [como] órgão espiritual para o futuro”, lidando, portanto, com coisas que estão “ausentes dos sentidos e que podem se fazer presentes através do poder de representação do espírito [...] [e] com coisas visíveis e invisíveis, que nunca existiram” (Serra, 2014, p. 92). É por isso que a vontade tem por tarefa “elaborar projetos, [...] únicos, gerando a incerteza [...] produz expectativa e é acompanhada por um sentimento duplo e contraditório: esperança e medo” (Serra, 2014, p. 92).

No entanto, esse movimento de ida ao futuro incerto, que traz consigo a esperança e o medo, não deve ser visto como algo ruim ou como uma natureza pervertida da vontade, mas sim como uma oportunidade de a pessoa encarar seus planos, causando frisson, aquele “frio na barriga” tão importante. Pois, conforme Arendt explica, na passagem abaixo:

[...] a Vontade, estendendo-se para o futuro, move-se em uma região em que tais certezas não existem. Nossa aparato psíquico – a alma em contraposição ao espírito – [...] lidar com o que vem da região do desconhecido em sua direção por meio da expectativa, cujas modalidades principais são esperança e medo. [...] Toda esperança traz consigo um medo, e todo medo cura-se ao tornar-se a esperança correspondente (Arendt, 1993b, p. 213).

Se a vontade estimula à projeção, o fatalismo, onde tudo está determinado, onde o espírito não tem mobilidade e, consequentemente, não pode projetar-se ao futuro, perdendo o poder de iniciar algo novo, oposto à vontade. Citamos Arendt (1993b) comentando o assunto em termos de velhice e morte:

Vista da perspectiva da Vontade, a velhice consiste no encolhimento da dimensão de futuro; e a morte do homem significa menos o seu desaparecimento do mundo das aparências do que sua perda final de um futuro. Essa perda, no entanto, coincide com a realização máxima da vida do indivíduo, que em seu fim tendo escapado à mudança incessante do tempo e à incerteza de seu próprio futuro, abre-se para a “tranquilidade, e, deste modo, para o exame, para a reflexão e para o olhar retrospectivo do ego pensante em sua busca de significado. Assim, do ponto de vista do ego pensante, a velhice, nas palavras de Heidegger, é o tempo da meditação, ou, nas palavras de Sófocles, é o tempo de ‘paz e liberdade’ – libertação do estado de sujeição não só às paixões do corpo como também à paixão devoradora que o espírito impõe à alma, à paixão da vontade chamada ‘ambição’ (Arendt, 1993b, p. 217-218).

Nesse sentido, a vontade, para Arendt (1993b), difere do fatalismo porque é fonte da ação. Esta, pela natalidade, abre a possibilidade de um novo começo, pois novas pessoas virão ao mundo pelo nascimento e assim reiniciarão um novo-velho ciclo. Corrobora Serra com a síntese a respeito da vontade, na passagem a seguir:

Diferentemente do pensamento, que lida com a lembrança, com o repensar, a vontade lida com coisas que estão em nosso poder, mas que não estão asseguradas, criando, assim, um estado de tensão, de inquietação [...]. O pensamento [...] através da lembrança pode afetar a alma com o anseio pelo passado e, assim, causar dor e pesar, mas sem perturbar a serenidade do espírito (Serra, 2014, p. 93).

Com as características da imprecisão e da incerteza, como a vontade fomenta algo novo? Pela possibilidade da faculdade da escolha, a qual é entendida por Arendt (1993b) não como vontade, mas liberdade, como é expressado a seguir:

A ação, no sentido do modo como os homens querem aparecer, exige um plano anterior deliberado, para o qual Aristóteles inventa um novo termo, *proairesis*, escolha, no sentido de preferência entre alternativas – uma em vez de outra. Os *archai*, começos e princípios dessa escolha, são desejo e logos: o logos fornece-nos o propósito pelo qual agimos; a escolha torna-se o ponto de partida das próprias ações. A escolha é uma faculdade intermediária, inserida, por assim dizer, na dicotomia mais antiga entre razão e desejo; e sua principal função é mediar a relação entre os dois (Arendt, 1993b, p. 231).

Esse ponto de intermediação, conforme Serra (2014, p. 96), é importante porque abre o campo das possibilidades para uma “‘escolha deliberada’ com a intervenção da razão [já que, sem essa mediação] razão e desejo permaneceriam em um antagonismo natural e bruto [...] [com] o homem assediado pelos conflitos entre as duas faculdades”, em que razão e desejo duelariam. Por isso, é tentador concluir que à *proairesis* (faculdade da escolha), de acordo com Arendt (2000) a seguir:

[...] é a precursora da Vontade. Ela abre um primeiro espaço, pequeno e bastante restrito, para o espírito humano, que, sem ela, estava entregue a duas forças poderosas: por um lado, a força da auto-evidência, em relação à qual não somos livres para concordar ou discordar; e, por outro, a força das paixões e dos apetites, na qual é como se a natureza nos dominasse, a menos que a razão nos “obrigasse” a dela nos afastar. Mas o espaço deixado para a Liberdade é bastante pequeno. Deliberamos somente sobre os *meios* para alcançar um fim que tomamos como certo, que não podemos escolher. Ninguém escolhe felicidade ou saúde como seu objetivo, embora possamos pensar sobre essas duas coisas; os fins são inerentes à natureza humana e são os mesmos para todos. Quanto aos meios, “ora temos de descobrir quais são, ora como devem ser utilizados, ora por meio de quem eles podem ser adquiridos.” Conseqüentemente, os meios, e não somente os fins, são dados; e nossa livre escolha consiste apenas em uma seleção “racional” entre *proairesis* é o árbitro entre as diversas possibilidades (Arendt, 2000, p. [298]).

Por essa ideia, há “o fato de que toda obediência pressupõe o poder de desobedecer” (Serra, 2014, p. 99). Agostinho (2017), no contexto da história do seu pensamento, apresenta duas vontades: nova/antiga ou carnal/espiritual. Isso interessa à compreensão da ideia da origem do mal.

Corrompe-se o homem que, segundo Silva (2016, p. 93), “[...] se afasta do sumo ser, para aquilo que é menos ser, isso gerou a defectibilidade da vontade”. Ele afirma que são

bons tanto a vontade, que é um bem, como quaisquer outros bens criados por Deus. Neles não há mal algum; por isso, pode-se dizer que o mal “é uma aversão ao Bem Supremo por um desejo desordenado pelos bens mutáveis, ou a aversão não surge devido a qualquer necessitarismo, mas provém de um ato voluntário” (Silva, 2016, p. 93). Isso, nas palavras sintetizadoras de Copleston (1983), pode ser entendido como:

A base necessária da obrigação moral é a liberdade. A vontade é livre para apartar-se do bem imutável e aderir aos bens mutáveis, tomando como objeto seu ou os bens da alma, ou os bens do corpo. A vontade busca necessariamente a felicidade, a satisfação, e de fato essa felicidade unicamente pode ser em Deus, o Bem imutável, mas o homem não tem uma visão concreta de Deus nesta vida e pode voltar sua atenção até aos bens mutáveis e aderir a eles, ao invés de aderir a Deus, e esse apartar-se de Deus não é um movimento forçado, senão voluntário (Copleston, 1983, p. 68).

O uso voluntário da vontade, que depende de cada pessoa, não a isenta da responsabilidade e das consequências negativas caso esse ato seja mau: deixa-se de lado a sabedoria e a felicidade proporcionadas pelo Criador, por estar afastado d’Ele. Entretanto, para aqueles que desejam buscar o Sumo Bem, haveria alguma possibilidade? Quais seriam as consequências? Assim, Agostinho (1997) responde:

[...] compreendia por experiência própria o que havia lido: que a carne tem desejos contrários ao espírito, e o espírito tem desejos contrários à carne. Sentia claramente os dois desejos, reconhecendo-me mais naquele que interiormente aprovava do que naquele que desaprovava. Com efeito, neste último caso, já não era eu que vivia, pois, em grande parte, o sofria mais contra a vontade, do que praticava deliberadamente. Contudo, por minha culpa, o hábito tornou-se mais forte contra mim, pois eu voluntariamente chegara aonde não queria. [...] Era inútil intimamente comprazer-me em tua lei; eu percebia outra lei em meus membros, que pelejava contra a lei da minha razão e que me acorrentava à lei do pecado existente em meus membros. Com efeito, a lei do pecado é a violência do hábito pela qual a alma, mesmo contrafeita, é arrastada e presa, porém merecidamente, porque se deixa livremente escorregar (Agostinho, 1997, p. 215-216).

Essa, para sair do estado decadente, precisará ser restaurada. Porém, não conseguirá sozinha. A cura para Arendt, segundo Serra (2014), dar-se-á pelo amor, como expressando no enunciado a seguir:

[...] cura da vontade, ou da divisão da vontade contra si mesma, em Agostinho, se dá não através da graça, mas do amor, que é a vontade final e unificadora que por fim decide a conduta de um homem. Arendt ressalta, que ‘o amor é o peso da alma, sua lei da gravidade, aquilo que leva o movimento da alma ao repouso. [...] O fim de todo movimento é o repouso, compreendendo agora as emoções – movimentos da alma – em analogia com os movimentos do mundo físico’. Assim, os corpos nada mais desejam a não ser o seu peso e a alma deseja por seu amor. A gravidade da alma, a essência de quem é alguém, e o que é impenetrável aos olhos humanos,

manifesta-se nesse amor. Desse modo, nas *Confissões*, Agostinho diz: ‘meu peso é o meu amor; é ele que me leva aonde quer que eu vá’ (Serra, 2014, p. 101).

A vontade só encontra redenção ao se transformar em amor, pois o amor é, para Arendt (2010), considerando Agostinho (1997): “o poder que a vontade tem de afirmar ou negar; não há maior afirmação de algo ou de alguém, isto é, do que dizer: quero que tu sejas – Amo: *volo ut sis*” (Arendt, 2010, p. 368). Isso nos leva a levantar um questionamento importante: a vontade tem alguma função? Se tem, qual seria?

Em “A Vida do Espírito”, a vontade, segundo Serra (2014), pode ser uma das faculdades do espírito pensadas por Agostinho (Arendt o considera o primeiro filósofo da vontade), que incluem as faculdades da memória e do intuito; ao relacionar essas duas, traz a unidade assim:

A vontade diz à memória o que reter e o que esquecer; ao Intelecto o que escolher para o entendimento. Ambos são contemplativos e, portanto, passivos. Somente quando as três faculdades são forçadas, através da vontade, a tornar-se uma unidade é que temos o pensamento, o *cogitatio* de Agostinho (Serra, 2014, p. 101-102).

Desse modo, a função da vontade é envolver toda a vida do espírito. Como? Sendo uma “força unificadora” ou “a fonte da ação” que, conforme Serra (2014) manifesta-se:

[...] na percepção sensorial, pela atenção, primeiramente se unido aos órgãos dos sentidos e esses ao mundo exterior, arrastado e preprando-se para o segundo momento das operações posteriores do espírito para: ser lembrado [...] ser entendido [...] ser afirmado ou negado. A vontade como força unificadora, pode ser entendida como “a fonte da ação”. E, ao preparar o terreno para a ação, pode-se supor que, assim, a vontade não tem tempo de se envolver na controvérsia com sua própria contravontade. Mas, nesse sentido, necessário se faz a redução da vontade, cujo ato interrompe o conflito entre o *vele* e o *nolle* e tem um preço: a liberdade, que Arendt destaca, principalmente, em Duns Scotus (Serra, 2014, p. 102).

Ancorada em alguns aspectos do pensamento de Agostinho (1997, 2000), para o qual a individualidade manifesta-se na vontade como *liberum arbitrium* e os homens são definidos como mortais, em vez de “natais”, Arendt recorre a Kant (1980), na obra “Crítica da Razão Pura”, onde catalisa a ideia de começar — ou de começar espontaneamente — como categorias que, na primeira crítica, referente às antinomias da razão pura, o filósofo alemão distinguiu: um começo absoluto e um começo relativo³⁰.

³⁰ Conforme Kant (1994, I B478, p. 410) explica: “Quando agora (por exemplo) me levanto da cadeira, completamente livre e sem a influência necessariamente determinante de causas naturais, nesta ocorrência, com todas as suas consequências naturais, até ao infinito, inicia-se absolutamente uma nova série, embora quanto ao tempo seja apenas a continuação de uma série precedente”.

Essa distinção kantiana, para Arendt, segundo Serra (2014, p. 104), “guarda semelhanças entre o *principium* do céu e da terra e o *initium* do homem em Agostinho”; e, se Kant (1994), conforme a passagem a seguir:

[...] tivesse conhecido a filosofia da natalidade de Agostinho, [provavelmente] [...] teria ‘concordado que a liberdade da espontaneidade *relativamente* absoluta não é mais embarçosa para a razão humana do que o fato de os homens *nascerem* – continuamente recém-chegados a um mundo que os precede no tempo. A liberdade de espontaneidade é parte inseparável da condição humana. Seu órgão espiritual é a Vontade (Serra, 2014, p. 104).

Com isso, é possível indagar qual é o domínio em que a liberdade se realiza. A liberdade, por ser uma “capacidade humana que só se realiza com seres humanos capazes de falar e agir no mundo, mais especificamente no espaço público [...] [destaca-se enquanto] elemento [...] contingência que, em *A Vida do Espírito*, Arendt privilegia a partir das ideias de Duns Scotus” (Serra, 2014, p. 104), o qual, para ela, foi o primeiro a lidar com o tema da contingência.

Temos, aí, estabelecido o vínculo e o campo de realização da liberdade. O exame dos temas da contingência e da necessidade, no contexto da liberdade, requer, antes de tudo, saber que, conforme a passagem a seguir:

[...] ‘o preço a ser pago pela liberdade’ e em Scotus não é privação ou defeito do Ser, ao contrário, a contingência é um modo positivo de ser, tal como a necessidade. Arendt destaca que: ‘por contingente, disse Scotus, ‘não designo algo que não é necessário ou que não tivesse sempre existido, mas sim algo cujo oposto poderia ter ocorrido no momento em que este ocorreu. É por isso que não digo que uma coisa é contingente, mas sim que é *causada contingentemente*’ (Serra, 2014, p. 104).

Essa “causada contingentemente”, e não simplesmente contingente, de acordo com Assy (2002, p. 41), se dá pelo fato de “conferir à vontade a possibilidade de determinar aquilo que se torna necessário. Daí a valoração da pluralidade de causalidades nos assuntos humanos precisamente ao destiná-la à contingência e ao seu dado de imprevisibilidade [...]”.

No entanto, segundo Serra (2014), Scotus não conciliou liberdade e necessidade por serem dimensões do espírito diferentes e de difícil conciliação, pois, conforme a seguir:

se existe conflito, este se dá entre liberdade e natureza ou entre a Vontade Natural (*ut natura*) e a Vontade Livre (*ut libera*) [porque] a Vontade se inclina naturalmente para a necessidade, bem como o intelecto; todavia, ao contrário do intelecto, a vontade consegue resistir à inclinação (Serra, 2014, p. 104).

A partir disso, pode-se perguntar: o que encontrou Arendt em Scotus que serviu para um entendimento de uma filosofia da liberdade em que a necessidade tenha seu espaço?

Ela a identifica, segundo Assy (2002, p. 43), justamente pelo atributo da vontade de agir ou não agir. Esses atributos são os “fundamentos ontológicos da liberdade política [...] [ou seja] o fundamento filosófico da noção de liberdade moderna, na qual a contingência assumiria um novo e fundamental significado, tal como [a] espontaneidade da vontade”.

Destarte, a política, a ação e a liberdade estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que ação e política são capacidades humanas “que não podem ser concebidas sem a existência da liberdade. Os homens só convivem politicamente organizados em virtude da liberdade [...] A *raison d'être* da política é a liberdade, e o seu domínio de experiência é a ação” (Serra, 2014, p. 106).

No ensaio “Que é liberdade?”, Arendt (2016, p. 194) traz o “conceito de liberdade interior e apolítica”, o qual não poderia ser discernido se as pessoas não tivessem experimentado, na prática ou na realidade mundana, esse estar relacionado com os outros, em razão de que a “consciência da liberdade ou do seu contrário só é possível no relacionamento com os outros e não no relacionamento [...] [consigo]”.

Ao mesmo tempo, a pluralidade, é a condição da ação humana e é sua gênese, traduzível como “No princípio” (Serra, 2014, p. 107), que remete à ideia de fundação, a qual é “o ato pelo qual o ‘nós’ se constitui em entidade, inspirando-se no princípio do amor pela liberdade [...] tanto no sentido negativo de liberação da opressão quanto no positivo de estabelecimento da liberdade como realidade estável e tangível” (Serra, 2014, p. 107). Essa liberdade política, que o cidadão possui “[...] e não pelo homem em geral, [...] só se manifesta em comunidades onde os relacionamentos dos que vivem juntos são regulados, no falar e no agir, por um número de leis, costumes, hábitos e similares” (Serra, 2014, p. 107).

Considerando que a liberdade política, conforme Arendt (2010, p. 469), só é “possível na esfera da pluralidade humana e com a condição de que essa esfera não seja simplesmente uma extensão deste eu – e eu mesmo [I – and – myself] dual para um nós plural”, é importante destacar que, entre as atividades do espírito, é a vontade que se relaciona com a decisão de iniciar algo novo. Quando essa vontade está conectada a uma prática política consciente e comprometida com o bem comum, ela atua como um obstáculo ao processo moderno de instrumentalização dos seres humanos, o qual se intensifica justamente em contextos de colapso moral (ou de crise da moralidade).

Nessa perspectiva, de acordo com Serra (2014, p. 109), tudo se inicia com o nascimento dos novos, mas o processo de enraizamento ocorre por meio da natalidade, na qual “novos homens”, sempre surgirão no mundo. Com eles, contudo, também ressurgem velhas forças, como o totalitarismo, que, “diferentemente das ditaduras e tiranias, ao eliminar

pessoas estava eliminando a possibilidade de um novo começo e, consequentemente, da liberdade” (Serra, 2014, p. 109). Essas forças impedem a realização da liberdade política e, por consequência, da ação. Eliminar essa possibilidade equivale a apagar o mundo comum e a própria chance de começar algo novo.

À luz disso, Arendt (1998a, p. 43-44) ressalta que o “milagre da liberdade” é justamente esse poder de “começar”, contido no fato de que “cada homem é em si um novo começo [pelo] [...] nascimento, veio ao mundo que existia antes dele e vai continuar existindo depois dele”, de modo que:

[...] estamos *condenados* a ser livres porque nascemos, não importando se apreciamos a liberdade ou abominamos sua arbitrariedade, se ela nos “apraz” ou se preferimos escapar à sua terrível responsabilidade, elegendo alguma forma de fatalismo. Esse impasse, se é que é um impasse, só pode ser desfeito ou resolvido pelo apelo a [...] outra faculdade do espírito, não menos misteriosa do que a faculdade de começar: **a faculdade do juízo** [...] (Arendt, 2000, p. [446], grifo nosso).

Adentramos na compreensão da faculdade do juízo, ressaltando que esta, cuja condição de possibilidade está nas faculdades da imaginação e do senso comum, é uma das atividades espirituais que mais se aproximam do mundo fenomênico, pois é por meio dela que se julgam as situações diante das quais nos colocamos, pensando no que é melhor para a sociedade e não apenas para si.

Pelo julgar, conforme Helfenstein (2007, p. 7), pensa-se sobre o cuidado com o mundo e com a perda do senso comum, já que as “ações humanas e acontecimentos políticos é algo que nos é exigido frequentemente”. Todo tempo, nos deparamos com diferentes situações que “nos despertam o interesse, nos chocam, nos fazem pensar e [...] demandam julgamento [e, ao] emitirmos um juízo seja de uma ação ou de um acontecimento, tendemos a buscar um princípio ou uma regra geral na qual possamos pautar nosso juízo” (Helfenstein, 2007, p. 7) e estabelecer o mundo comum. Porém, vivemos em um mundo em que o individualismo, a introspecção e outras situações, no sentido negativo, predominam.

Nesse contexto, em “A Condição Humana”, especificamente no prólogo, Arendt (2020) nos convida a voltar o olhar para a história moderna a fim de pensar no que foi feito das pessoas e no porquê da introspecção, em suas palavras a seguir:

O famoso *cogito ergo sum* (“penso, logo existo”) não resultava, para Descartes, de alguma autocerteza do pensamento como tal – pois, se assim fosse, o pensamento teria adquirido uma nova dignidade e uma nova significação para o homem –, mas era uma simples generalização de um *dubito ergo sum*. Em outras palavras, da mera certeza lógica de que ao duvidar de algo eu permaneço consciente de um processo do duvidar em minha consciência, Descartes concluiu que esses processos

que se passam na mente do homem são dotados de certeza própria e que podem ser objeto de investigação na introspecção (Arendt, 2020, p. [363]).

No entanto, conforme Arendt (2020, p. [363]), com a introspecção perde-se o senso comum, uma vez que “sem a interferência de nenhuma pessoa [...] o ‘homem vê-se diante de nada e de ninguém a não ser de si mesmo’”, colocando-se em isolamento de si mesmo e permanecendo em solidão. O senso comum, que evocava uma relação com o mundo (entre pessoas) muito mais salutar e ampla, foi, com a modernidade, reduzido a uma introspecção, como enfatiza o trecho:

[...] que fora antes aquele sentido por meio do qual todos os outros, com as suas sensações estritamente privadas, se ajustavam ao mundo comum, tal como a visão ajustava o homem ao mundo visível, tornou-se então uma faculdade interior sem qualquer relação com o mundo. Esse sentido era agora chamado de comum meramente por ser comum a todos. O que os homens têm agora em comum não é o mundo, mas a estrutura de suas mentes, e isso eles não podem, a rigor, ter em comum; o que pode ocorrer é apenas que a faculdade de raciocínio seja a mesma para todos. O fato de que, dado o problema de dois mais dois, todos chegaremos à mesma resposta, quatro, passa a ser de agora em diante o modelo máximo do raciocínio do senso comum (Arendt, 2020, p. [365-366]).

Nessa passagem, observa-se que o compartilhamento do senso comum — expresso nas obras humanas (artefatos, assuntos da vida cotidiana, instituições, leis etc.), ou seja, tudo aquilo construído pelos seres humanos para ser partilhado com e por todos —, juntamente com o mundo comum, importante elo da convivência significativa, foi substituído por elementos característicos da sociedade de massas³¹. Além disso, aquela relação saudável com o outro e consigo mesmo, marcada pela qualidade reflexiva de um “parar para pensar”, cedeu lugar a um movimento de isolamento, de si e dos outros, como bem Arendt (2020) enfatiza na passagem a seguir:

Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo espaço-entre [*in-between*], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si. [...] O domínio público, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que caiamos uns sobre os outros, por assim dizer. O que torna a sociedade de massas tão difícil de ser suportada não é o número de pessoas envolvidas, ou ao menos não fundamentalmente, mas o fato de que o mundo entre elas perdeu seu poder de congregá-las, relacioná-las e separá-las (Arendt, 2020, p. [114]).

³¹ Serra (2014, p. 114-115) esclarece que “é uma sociedade atomizada cujos componentes são indivíduos isolados que não tomam decisões sobre o mundo e, consequentemente não assumem responsabilidade por ele, ao contrário, são peças de um processo de produção e consumo”.

Essa solidão moderna³² é um evento que ajuda a entender como o senso comum fora perdido nas profundezas do mundo moderno, e quanto isso trouxe problemas à confiança que, conforme Arendt (1998b) expressa na obra “Origens do Totalitarismo”:

Até mesmo a experiência do mundo, que nos é dado materialmente e sensorialmente, depende do nosso contato com os outros homens, do nosso senso comum que regula e controla todos os outros sentidos, sem o qual cada um de nós permaneceria enclausurado em sua própria particularidade de dados sensoriais, que, em si mesmos são traiçoeiros e indignos de fé. Somente por termos um senso comum, isto é, somente porque a terra é habitada, não por um homem, mas por homens no plural, podemos confiar em nossa experiência sensorial imediata (Arendt, 1998b, p. 528).

Nesse sentido, há um duplo aspecto na solidão: ser uma das “experiências fundamentais de toda vida humana, mas, também, contrária às necessidades básicas da condição humana” (Serra, 2014, p.114). Sobre isso, Arendt (1998b) ressalta o seguinte:

[...] o grande perigo que advém da existência de pessoas forçadas a viver fora do mundo comum é que são devolvidas, em plena civilização, à sua elementaridade natural, à sua mera diferenciação. Falta-lhe aquela tremenda equalização de diferenças que advém do fato de serem cidadãos de alguma comunidade, e, no entanto, como já não se lhes permite participar do artifício humano, passam a pertencer à raça humana da mesma forma como animais pertencem a uma dada espécie de animais (Arendt, 1998b, p. 335).

Muitas pessoas, na era da sociedade de massas, analogicamente vivem como se fossem “zumbis” (mortos-vivos) entre os vivos. Elas não se reconhecem como pessoas vivendo em um mundo comum. Nessa emergente sociedade de massas, filha da Modernidade, a indiferença é a “alma do negócio”. Ser parte da massa torna-se cada vez mais natural, pois o reino da indiferença está cada vez mais presente. Emergindo sem dificuldade, campos de concentração e de extermínio, extremismos políticos, terrorismo e todo tipo de violência seguem a lógica do império da “desumanização”, advinda e potencializada pela sociedade de massas (Serra, 2014).

³² Em “A Vida do Espírito”, Arendt (2000, p. [186-185] grifo nosso) diz: “Em outras palavras, é a experiência do ego pensante que está sendo transferida para as coisas. Pois nada pode ao mesmo tempo ser em si e para si mesmo senão o dois-em-um que Sócrates descobriu ser a essência do pensamento, e que Platão traduziu em linguagem conceitual como o diálogo sem som — *eme emauto* — de mim comigo mesmo. Mas, novamente, não é a atividade de pensar que constitui a unidade, que unifica o dois-em-um; ao contrário, o dois-em-um toma-se novamente um quando o mundo exterior impõe-se ao pensador e interrompe bruscamente o processo do pensamento. Quando o pensador é chamado de volta ao mundo das aparências, onde ele sempre é Um, é como se a dualidade em que tinha sido dividido pelo pensamento se unisse, violentamente, voltando de novo à unidade. Existencialmente falando, o pensamento é um estar-só, mas não é solidão; o estar-só é a situação em que me faço companhia. A solidão ocorre quando estou sozinho, mas incapaz de dividir-me no dois-em-um, incapaz de fazer-me companhia, quando, como Jaspers dizia, “eu faltou a mim mesmo” (*ic/i bleibe mir aus*), ou, em outras palavras, quando sou um e sem companhia”.

Por isso, no texto “A Natureza do Totalitarismo”, Arendt (2008b) alerta para o seguinte:

O perigo que o totalitarismo desnuda diante de nossos olhos – e esse perigo, por definição, não será superado pela simples vitória sobre os governos totalitários – brota do desenraizamento e estranhamento do homem no mundo, e podemos chamá-lo de perigo do isolamento quanto e da superfluidade. Tanto o isolamento quanto a superfluidade são, evidentemente, sintomas da sociedade de massas, mas isso não esgota seu verdadeiro significado (Arendt, 2008b, p. 378-379)

De modo que a perda do mundo comum, entre os sintomas trazidos pela modernidade ao mundo contemporâneo, levou Arendt a refletir sobre a possibilidade de uma faculdade do juízo político. Isso porque, de acordo com Jardim (2011, p. 142), “Hannah Arendt desenvolveu sua reflexão sobre o juízo a partir desse panorama da Era Moderna, em que se destaca a ruína do senso comum, que constitui a base sobre a qual todo ajuizamento se fundamenta”.

Destarte, a era moderna fornece um cenário oportuno para que Arendt busque uma alternativa para pensar o juízo político, uma vez que o “julgamento numa situação de crise dos costumes, dos valores, de uma ruptura com a tradição em que não temos mais um ‘corrimão’ para pensar e julgar” (Serra, 2014, p. 115) é fundamental.

Mas onde Arendt vai buscar elementos para fundamentar sua ideia de um juízo político? E o que é, afinal, a faculdade do juízo, e o que ela faz? Em Kant (2012), especificamente na terceira “Crítica do Juízo”, Arendt (2016) encontra a ideia de que julgar é uma faculdade:

[...] especificamente política, exatamente no sentido denotado por Kant, a saber, a faculdade de ver as coisas não apenas do próprio ponto de vista mas na perspectiva de todos aqueles que porventura estejam presentes; que o juízo pode ser uma das faculdades fundamentais do homem enquanto ser político na medida em que lhe permite se orientar em um domínio público, no mundo comum (Arendt, 2016, p. 275).

Arendt (2016) apropria-se, assim, da “Crítica do Juízo”, especialmente da primeira parte, do conceito de “sociabilidade” (capacidade natural de viver com os outros), considerando essa categoria como fundamental para o estabelecimento de um juízo político. Na ideia de sociabilidade (não isolamento), que compreende a comunicabilidade (capacidade de se expressar, de ouvir e ser ouvido, de comunicar-se de alguma maneira), a publicidade (liberdade pública para pensar e/ou publicar) e, por fim, a imparcialidade, tem-se a possibilidade de um pensamento crítico provocado pela consideração do ponto de vista dos

outros. Isso porque o pensar crítico é uma ocupação solitária, mas não, segundo Serra, separada de:

[...] ‘todos os outros’ e, mesmo em isolamento, através da força da imaginação torna presente os outros movendo-se em um espaço potencialmente público. Então, ‘pensar com mentalidade alargada significa treinar a própria imaginação para sair em visita’. Aceitar o ponto de vista do outro, diferente do meu, não significa aceitar passivamente o que se passa no espírito do outro, pois isso seria preconceito; trata-se da desconsideração do interesse próprio (Serra, 2014, p. 124).

A noção de “alargamento do espírito”, ou seja, “treinar a própria imaginação para sair em visita” (Arendt, 1998a, p. 57), é adquirida por meio da faculdade da imaginação, que Kant (1988, p. 151) definia como “a faculdade de representar um objeto, mesmo sem a presença deste na intuição”. Porém, para Arendt (1993a, p. 85-86), imaginação significa a faculdade de transformar “um objeto em algo com que não tenho que estar confrontado, mas que, em certo sentido, interiorizei, de modo que agora posso ser afetado por ele, como se ele me fosse dado por um sentido não objetivo”.

Desse modo, a verdadeira atividade de julgar algo com os olhos do espírito (percepção reflexiva) consiste em conferir sentido aos particulares fenomênicos, e o senso comum, nesse ínterim, ocorre pelo interesse sobre o belo e pelo compartilhamento dos gostos com o outro, que pode ou não concordar. Contudo, tal atitude pressupõe a sociabilidade e a socialização, pois, pelo compartilhar, supera-se o egoísmo (individualismo) e as condições subjetivas quando se leva em conta o outro (intersubjetividade). É nesse momento que se estabelecem as condições para a imparcialidade, como expressa Arendt (1993a) a seguir:

[...] juízo, e especialmente o juízo de gosto, sempre reflete-se sobre os outros e o gosto deles, levando em conta seus possíveis juízos. Isso é necessário porque sou humano e não posso viver sem a companhia dos homens. Julgo como membro dessa comunidade, e não como membro de um mundo suprassensível, habitado talvez por seres dotados de razão, mas não do mesmo aparato sensorial (Arendt, 1993a, p. 87).

Isso apenas reforça a ideia de que, entre as duas outras faculdades, a do pensar e a da vontade, a do juízo é a mais próxima dos domínios do mundo fenomênico.

Ao mesmo tempo, o senso comum, que Kant (2012) denomina *sensus communis*³³ (senso comunitário), é visto por Arendt (1993a) como uma contribuição importante para a

³³ Significando mais do aquilo que é comum a todos, compreendendo máximas que podem ajudar a elucidar os princípios do gosto, apesar de elas serem máximas do entendimento humano comum: “pense por si” ou *Selbstdenken*; “pensar no lugar de qualquer outro” e por fim, “Pensar sempre em acordo consigo próprio”. A primeira, máxima do iluminismo ou do entendimento não é passiva, mas remete a pensar livre de preconceitos; a segunda, da faculdade do juízo, é da mentalidade alargada; e a terceira, a da razão é a máxima da consistência, do pensar consequente. Embora elas estejam interconectadas Arendt foca na segunda da qual extraí elementos importantes para fortalecer a ideia do juízo político (Helfenstein, 2007; Serra, 2014).

ideia de juízo político, pois, além de implicar um sentido comum a todos, confere a capacidade de julgar, ao considerar os demais homens em seus pensamentos. No entanto, há um entrave: trata-se da dificuldade em encontrar o geral no particular. Essa tensão compromete o caminho em direção a um juízo político, já que ajuizar é pensar o particular, enquanto pensar, por sua vez, significa generalizar. Logo, a tarefa do juízo, de acordo com Serra (2014, p. 132), é a de “combinar misteriosamente o particular e o geral”, como se lê na citação a seguir:

[...] não apresenta problemas quando a regra geral é dada uma vez que o juízo apenas subsume o particular a ele, como no caso dos juízos determinantes. A dificuldade encontra-se para os juízos reflexionantes, estéticos ou políticos, ‘se for dado apenas o particular, para o qual o geral tem que ser encontrado’ (Serra, 2014, p. 132).

Como resolver esse impasse? Arendt (1993a, p. 97-98) aponta para a necessidade de “um *tertium quid*³⁴ ou *tertium comparationis*³⁵ entre dois particulares”, uma vez que “um particular não pode julgar outro particular”. E como seria esse *tertium comparationis* (qualidade em comum)? A primeira possibilidade, apropriando-se do referencial kantiano, seria aquela que se dá por meio de um:

[...] pacto original do gênero humano como um todo e, derivada dessa ideia, a noção de humanidade, daquilo que efetivamente constitui a qualidade humana do ser humano que vive e morre neste mundo, nessa terra que é um globo habitado e compartilhado em comum, na sucessão das gerações (Arendt, 1993a, p. 97-98).

A segunda seria a da “validade exemplar”, a qual, pela faculdade da imaginação, torna-se um conceito valioso para os objetivos arendtianos de um juízo político. Tendo isso em vista, podemos trazer à baila a palavra *exemplos*, do latim *eximere*, que significa “selecionar um particular” que permaneça sendo um particular, mas que, em sua particularidade, contém em si mesmo uma regra geral” (Serra, 2014, p. 133), sendo o apoio ao juízo articulado pelo imaginar.

Haja vista que exemplos são fundamentais sempre que um juízo (reflexionante ou determinante) se ocupa com particulares, porque, segundo Serra (2014, p. 133), são “guias

³⁴ Educalingo (2023): “*Tertium quid* refere-se a um terceiro elemento não identificado que está em combinação com dois conhecidos [...] É latino para ‘terceira coisa’”.

³⁵ Wikipédia (2023): “*Tertium comparationis* (latim para “a terceira [parte] da comparação”) é a qualidade de duas coisas que estão sendo comparadas e têm em comum [...] Se uma comparação visualiza uma ação, estado, qualidade, objeto ou pessoa por meio de um paralelo traçado para uma entidade diferente, as duas coisas que estão sendo comparadas não precisam necessariamente ser idênticas. No entanto, eles devem possuir pelo menos uma qualidade em comum. Esta qualidade comum tem sido tradicionalmente referida como *tertium comparationis*.

condutores [...] [para que o juízo adquira] [...] validade exemplar”. Pensa-se na seguinte proposição: “este homem é corajoso”. Para validá-la, busca-se, fazendo uso da imaginação, exemplos de alguém corajoso que pode estar presente (ainda vivo) ou no passado (morto), como, por exemplo, Aquiles, dentre outros.

De fato, assim como há exemplos bons, há exemplos ruins, ou antieexemplos, os quais estão constantemente aparecendo na internet e nos livros (físicos) de história. Ambos são importantes para as crianças exercitarem sua imaginação, já que neles podemos encontrar o pensamento crítico, a vontade e o juízo, de modo que, com liberdade, novo discurso e nova ação vão se delineando. Em decorrência disso, durante o exercício de pensar filosoficamente, a criança pode refletir melhor sobre sua postura e transformá-la, ao comparar bons exemplos e maus exemplos (antieexemplos) e ao buscar, dessa comparação, algo que as ajude a pensar em um mundo melhor.

Daí ser fundamental, conforme Arendt (2004, p. 212), julgar e distinguir o certo do errado, contidos no espírito, ao instigar a imaginação através de exemplos de “alguma pessoa ou incidente, ausentes no tempo e no espaço, [que] tornaram-se exemplos [os quais] ‘podem estar no passado remoto ou entre os vivos’”. Esse saber julgar e distinguir relaciona-se com o saber escolher até mesmo “sua companhia entre homens, entre coisas e entre pensamentos, tanto no presente como no passado” (Arendt, 2016, p. 281). Isso “é renunciar à servidão e cultivar sua autonomia e o cuidado com o mundo” (Serra, 2014, p. 134).

Arendt, ao apropriar-se da terceira crítica kantiana (e de algumas outras obras), sobretudo no que diz respeito ao juízo estético, relaciona noções como sociabilidade, imparcialidade, publicização, compartilhamento de gostos, *sensus communis*, modelos exemplares etc. Ela consubstancia seu juízo político, o qual, significa buscar uma conexão com o pensar para revelar, conforme Helfenstein (2007, p. 10-11), a seguir:

[...] as implicações éticas e políticas destas faculdades do espírito [...] [com a capacidade de julgar, sendo essa] a mais política das habilidades espirituais do homem, já que ela nos mostra que a conexão entre pensamento e juízo pode ser o último recurso de sustentação do espaço público em momentos de emergências políticas.

Helfenstein (2007, p. 11) prossegue dizendo que Arendt considera as “faculdades da imaginação e do senso comum como aquelas que apontam para a solução da derivação da faculdade do juízo reflexivo do sentido do gosto”, que possibilitam o pensar alargado, ou seja, “[...] a capacidade de desconsiderar as nossas condições privadas e subjetivas de modo a refletir sobre o objeto do juízo a partir do ponto de vista dos outros”.

Essa referência ao outro, ato do juízo reflexivo, “é condição prévia essencial [...] (Helfenstein, 2007, p. 11). Mesmo quando se fala em “condições formais”, a pensadora não separa a “filosofia pura [...] que trata das condições de possibilidade [de outra] que se preocupe com a sua aplicação empírica” (Helfenstein, 2007, p. 11); ambas, em sua teoria, encontram-se “amalgamados” e há uma tênue “linha divisória [...] entre condições formais e aplicação empírica” (Helfenstein, 2007, p. 11).

Diante de tudo que foi dito, a atividade de pensar³⁶ que não é isolada das demais: querer, julgar, vontade, imaginar, agir, construir, fazer etc., mas interdependem e, quando estimuladas, revelam seus recursos potenciais; nesse contexto, é, conforme Arendt (1983) a seguir:

[...] a mais solitária das atividades, nunca [...] realizada inteiramente sem um parceiro e sem companhia [e] [...] por poder ser lembrado, pode cristalizar-se em pensamentos [...] [e estes] como todas as coisas que devem sua existência à memória, podem ser transformados em objetos tangíveis que, como a página escrita ou o livro impresso, se tornam parte do artifício humano (Arendt, 1983, p. 86).

Ao retomar a ideia de que a educação oferece um espaço propício, por ser um lugar de pluralidade, para desenvolver os potenciais de cada uma das atividades espirituais concebidas por Arendt — mesmo que essas atividades da mente estejam conectadas às atividades da *vita activa*, especialmente à ação —, pode-se, com responsabilidade social, impedir o avanço da violência, que ameaça corroer a boa convivência e a construção de um mundo melhor para as próximas gerações. É a partir disso que se pode promover um discurso e uma prática em que a paz se torne um valor fundamental, uma cultura de paz estimulada pelo pensamento filosófico.

Ademais, aprender a pensar filosoficamente significa, segundo Carvalho e Cornelli (2013, p. 104), pensar na “especificidade do pensar filosófico [...] [consequentemente na] pergunta: O que é filosofia? [a qual] [...] cada filósofo a responde [diferentemente] [...] pelos menos quando esse filósofo instaura uma tradição”, e, nesse sentido, “as escolas ou tradições de pensamento inauguram um modo de entender a filosofia [...] [em que] aprender a pensar filosoficamente é aprender a pensar segundo um modo de entender a filosofia; segundo uma escola de pensamento” (Carvalho; Cornelli, 2013, p. 104). Assim, pensar filosoficamente implica não poder “responder como ensinar filosofia a não ser a partir de uma filosofia [porque há uma diversidade de] escolas de pensamento e, assim, distintas maneiras de

³⁶ O pensamento pode ser uma atividade, mas ele não é uma ação” (Assy *apud* Serra, 2014, p. 38).

compreender o que é a filosofia” (Carvalho; Cornelli, 2013, pp. 104-105), complementando-se com o pensar cientificamente no contexto educacional.

Portanto, no contexto da educação, pensar o par conceitual paz e violência por meio de um pensar filosófico-científico é abrir-se para compreender a dinâmica dos conflitos e violências. Tudo isso com a ajuda das faculdades da mente, especialmente a de pensar, viabilizando a possibilidade de uma educação da paz, mesmo que essa tenha sofrido os efeitos da crise moderna que acometeu todo mundo moderno e a vida como um todo.

A exemplo da questão da autoridade, que antes era tradicionalmente vista como uma necessidade natural entre os homens, agora, devido à crise no mundo moderno, resulta na falta de cuidado das crianças, da irresponsabilidade dos homens pela continuidade da sociedade com um ensino muitas vezes desvinculado da tradição do pensamento político, outrora definido pelos ensinamentos de Platão e Aristóteles, mas que chegara a seu fim “não menos definida com as teorias de Karl Marx” (Arendt, 2016, p. 43).

É fato que a Modernidade promoveu a perda do significado da vida política, quando pensamento e ação divergiram. A ideia original de vida política contida na “trindade romana de religião, tradição e autoridade [...] [foi se degenerando pelo solapamento das suas] fundações especificamente romanas de domínio público” (Arendt, 2016, p. 185), fazendo com que a vida política entrasse em crise. Não obstante, isso não implicou na “destruição do passado [...] [mas sim na perda de sua] continuidade” (Serra, 2014, p. 90).

A ideia de crise é interessante porque não pode ser entendida tão somente como um desastre e/ou um mal, mas também como um momento de decisão do pensamento causado pelo rompimento do senso comum. Uma oportunidade de pensar e de ajuizar sobre o novo e seus efeitos na escola: espaço que as crianças precisam para se desenvolver, mas que traz uma espécie de abandono do mundo. Como?

Arendt (2016, p. 28) chama atenção para o aforismo do poeta e escritor francês René Char: “*Notre héritage n'est précédé d'aucun testament*” ou “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento”, escrito durante o último ano da *Résistance* (1943–1944), e citado no prefácio intitulado “Quebra entre o passado e o futuro”, da obra “Entre passado e futuro”, onde ela reflete sobre a lacuna deixada no tempo e no espaço (passado e futuro) e o fato de que os antigos fundamentos foram se dissolvendo, tornando-se vaga lembrança de um “tesouro [...] perdido, não à mercê de circunstâncias históricas e da adversidade da realidade, mas por nenhuma tradição ter previsto seu aparecimento ou sua realidade; por nenhum testamento o haver legado ao futuro” (Arendt, 2016, p. 31).

Sem nenhum testamento, ou sem nenhuma herança deixada pelos antecessores (ancestrais), acessar os tesouros do passado contidos na tradição tornou-se difícil. Isso porque prevalece o apagamento das memórias, à medida que as lembranças se apresentam desconexas ou vagas, afetando tanto os homens modernos quanto os contemporâneos, pois, nas palavras de Arendt (2016), sem testamento ou:

[...] sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e, portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem. O tesouro foi assim perdido, não mercê de circunstâncias históricas e da adversidade da realidade, mas por nenhuma tradição ter previsto seu aparecimento ou sua realidade; por nenhum testamento o haver legado ao futuro. A perda, talvez, inevitável em termos de realidade política, consumou-se, de qualquer modo, pelo olvido, por um lapso de memória que acometeu não apenas os herdeiros, como, de certa forma, os atores, as testemunhas, aquele que por um fugaz momento retiveram o tesouro nas palmas das mãos; em suma, os próprios vivos (Arendt, 2016, p. 31).

O perigo das informações terem ficado esquecidas no passado, ou, metaforicamente falando, do “tesouro” continuar perdido, faz com que o novo (ou novidade) se sobreponha à tradição ou ao legado deixado pelos antepassados. Isso, com certeza, prejudica o pensar e o agir no mundo, uma vez que o saber da tradição (ancestralidade), ao evaporar-se diante do império das novidades emitidas pela tecnologia moderna, fundamentada pela ideia de progresso, deixa cada novo ser humano à deriva, ou seja, entre o passado e o futuro. E isso, nas palavras de Arendt (2016), quer dizer:

Este pequeno espaço intemporal no âmago mesmo do tempo, ao contrário do mundo e da cultura em que nascemos, não pode ser herdado e recebido do passado, mas apenas indicado; cada nova geração, e na verdade cada novo ser humano, inserindo-se entre um passado infinito e um futuro infinito, deve descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo de novo [...] O problema, contudo, é que, ao que parece, não parecemos estar nem equipados nem preparados para esta **atividade de pensar, de instalar-se na lacuna entre o passado e o futuro** [...] Quando, afinal, rompeu-se o fio da tradição, a lacuna entre o passado e o futuro deixou de ser uma condição peculiar unicamente à atividade do pensamento e adstrita, enquanto experiência, aos poucos eleitos que fizeram do pensar sua ocupação primordial. Ela tornou-se realidade tangível e perplexidade para todos, isto é, um fato de importância política (Arendt, 2016, p. 40, grifo nosso),

Esse rompimento com o fio da tradição política ocorre quando se perde seu sentido justamente na divergência entre o pensamento e a ação, produzida e efetivada na Modernidade geradora de crises. No entanto, vale lembrar que crise pode ser sinônimo de oportunidade para se pensar um discurso e uma ação em que a paz se torne um valor; quando, pelo enfrentamento da naturalização da violência no mundo contemporâneo, mesmo sem o

corrimão da tradição, ousa-se pensar criticamente, ousa-se ajuizar, ousa-se resgatar a atmosfera política perdida, ousa-se encarar a crise em seu sentido negativo, que não só afetou a educação, mas também a cultura. Esta, atingida pela crise da era moderna, torna-se “cultura de massas [...] [a qual] origina-se [...] do termo [...] ‘sociedade de massas’ [...] [Já a cultura de massas é] lógica e inevitavelmente, [...] a cultura de uma sociedade de massas” (Arendt, 2016, p. 248).

O termo “massa”, segundo Arendt (2012, p. 438-439), aplica-se quando se lida com pessoas que, “devido ao seu número, ou [...] indiferença [...] mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores”. Esse fenômeno moderno, chamado de “sociedade de massas”, sinalizou um problema muito mais profundo, provindo de um “relacionamento altamente problemático entre sociedade e cultura [...] [entre a vida individual dos sujeitos e a organização política, com a] ascendência da esfera social” (Arendt, 2012, p. 438-439).

Esse é um fenômeno híbrido, “nem privado nem público [...] relativamente novo, cuja origem coincidiu com o surgimento da era moderna e que encontrou sua forma política no estado nacional” (Arendt, 1983, p. 37). Antes, a esfera da organização familiar historicamente se opunha à esfera da organização política, pois, segundo o pensamento grego, “a capacidade humana de organização política não apenas difere, mas é diretamente oposta a essa associação natural cujo centro é constituído pela casa [lar] (*oikia*) e pela família” (Arendt, 1983, p. 33-34), a qual, historicamente, tinha como características:

[...] nela os homens viviam juntos por serem a isso compelidos por suas necessidades e carências. A força compulsiva era a própria vida [...] e a vida, para sua manutenção individual e sobrevivência como vida da espécie, requer a companhia de outros. O fato de que a manutenção individual fosse a tarefa do homem e a sobrevivência da espécie fosse a tarefa da mulher era tido como óbvio; e ambas estas funções naturais, o labor do homem no suprimento de alimentos e o labor da mulher no parto, era sujeitas à mesma premência da vida. Portanto, a comunidade natural do lar decorria da necessidade: era a necessidade que reinava sobre todas as atividades exercidas (Arendt, 1983, p 39-40).

Também a necessidade de garantir a sobrevivência e a manutenção da espécie eram as principais funções da família, que era o “centro da mais severa desigualdade [...] a liberdade não existia, pois o chefe da família, seu dominante, só era considerado livre na medida em que tinha a faculdade de deixar o lar e ingressar na esfera política, onde todos eram iguais” (Arendt, 1983, p. 41). Isso difere da concepção de liberdade, que “significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e [...] não

comandar. Não significava domínio, como também não significava submissão” (Arendt, 1983, pp. 42–43), de modo que, para os gregos da Antiguidade, havia uma distinção entre as atitudes na *polis* e na família, onde o exercício da autoridade se dava não pela persuasão, mas pela força, pois:

[...] forçar alguém mediante violência, ordenar ao invés de persuadir, eram modos pré-políticos de lidar com as pessoas, típicos da vida fora da polis, características do lar e da vida em família, na qual o chefe da casa imperava com poderes incontestes e despóticos, ou da via nos impérios bárbaros da Ásia, cujo despotismo era frequentemente comparado à organização doméstica (Arendt, 1983, p. 36).

Então, com a ascendência da sociedade única emergida do mundo moderno, ou seja, com a “elevação do lar doméstico (*oikia*) ou das atividades econômicas ao nível público, a administração doméstica e todas as questões antes pertinentes à esfera privada da família transformam-se em interesse ‘coletivo’”.

Dito de outro modo, com a ascensão da esfera social, a esfera da vida privada (a família) e a da vida pública (a política), antes entidades “diferentes e separadas, pelo menos desde o surgimento da antiga cidade-estado” (Arendt, 1983, pp. 42–43), foram absorvidas. Ou seja, com a Modernidade, já não é mais possível separar o que pertence a uma esfera e o que pertence à outra. Além disso, o “desaparecimento do abismo que os antigos tinham que transpor diariamente a fim de transcender a estreita esfera da família e ‘ascender’ à esfera política é fenômeno essencialmente moderno” (Arendt, 1983, p. 43), sendo caracterizado pelo fato de que vários grupos sociais foram absorvidos por uma:

[...] sociedade única tal como as unidades familiares haviam antes sido absorvidas por grupos sociais; [...] a esfera do social atingiu finalmente, após séculos de desenvolvimento, o ponto em que abrange e controla, igualmente e com igual força, todos os membros de determinada comunidade (Arendt, 1983, p. 50).

Com isso, Arendt (1983) esclarece que aquilo que pertencia à esfera privada foi absorvido e integrado à esfera social, pondo em xeque a questão da autoridade, a qual foi transferida para a esfera social (ou esfera política), na forma de autoritarismo, totalitarismo ou despotismo. Nesse novo contexto, o indivíduo passou a vivenciar um fenômeno denominado “fenômeno de massa da solidão [...] [que consiste em] viver uma vida inteiramente privada” (Arendt, 1983, p. 68), e isso significou ser:

[...] destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação ‘objetiva’ com eles decorrente do fato de ligar-se separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. A privação da privatividade reside na ausência de

outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer, e, portanto, é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequentemente para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros (Arendt, 1983, p. 68).

Além dessa consequência, causada pela ascensão da sociedade de massas, Arendt aponta que não foi apenas a destruição da separação entre a “esfera pública e a esfera privada” (Arendt, 1983, p. 68), mas também a privação dos homens:

[...] não só do seu lugar no mundo, mas também do seu lar privado, no qual antes eles se sentiam resguardados contra o mundo e onde, de qualquer forma, até mesmo os que eram excluídos do mundo podiam encontrar-lhe o substituto no calor do lar e na limitada realidade da vida em família. O pleno desenvolvimento da vida no lar e na família como espaço interior e privado deve-se ao extraordinário senso político do povo romano que, ao contrário dos gregos, jamais sacrificou o privado em benefício do público, mas, ao contrário, compreendeu que estas duas esferas somente podiam subsistir sob a forma de coexistência (Arendt, 1983, p. 68).

Em suma, o que se pretende destacar, com tudo o que foi exposto, é que a esfera familiar (particular) e a esfera pública (política), ao serem assimiladas pela esfera social, entraram em crise, comprometendo a própria cultura. Esta passou a se configurar como uma cultura de massas que, entre outras características, transforma a violência em entretenimento, tornando-a algo naturalizado na sociedade. No entanto, é importante lembrar que, para Arendt, toda crise é também uma oportunidade. Mesmo que a violência, absorvida pela cultura de massas, seja percebida como algo culturalmente aceitável e até como forma de lazer — disfarçando o fato de ser um flagelo que desestabiliza a família, o Estado e agrava os problemas na educação —, ainda assim, diante de tantos dilemas contemporâneos, a escola pode se tornar um espaço fértil para o desenvolvimento de um pensamento crítico, reflexivo e comprometido com a autoridade legítima, ancorada na tradição e no *amor mundi*. Esse espaço escolar, portanto, não deve encobrir as mazelas que corroem a convivência, mas sim alimentar a consciência de que, se nada for feito, o mundo comum corre o risco de ser definitivamente exterminado, o que reforça a urgência da construção de uma cultura de paz.

A seguir, prossegue-se com o exame dos fenômenos da paz e da violência, mas por meio de um ensino filosófico, o qual exige um pensar “radical, rigoroso e de conjunto” (Saviani, 2009, p. 29-33), conectado ao referencial teórico de Arendt, com crianças do ensino fundamental da Escola Professor Sá Valle, na busca por um novo discurso e uma nova ação de paz a serem experienciados na sala de aula e que reverberem na comunidade como um todo.

4 UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA FORMATIVA COM VISTAS À UMA CULTURA DE PAZ NO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PROFESSOR SÁ VALLE

Tratamos, anteriormente, do par conceitual paz e violência como fenômenos de interesse da educação. Esta, ao assumir suas responsabilidades ético-sociais no cuidado com o mundo, possibilita a construção de uma cultura de paz. Similarmente, ao assumir a responsabilidade pela preservação do amor pelo mundo no espaço escolar, o docente assume “a forma de autoridade” (Arendt, 2016, p. 239), a qual não pode ser confundida com qualificação, pois:

[...] não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo (Arendt, 2016, p. 239).

Isso posto, a autoridade do docente consiste na atitude de responsabilizar-se pelo mundo, tendo *amor mundi*. Essa autoridade se expressa por meio de uma educação que propicie às crianças, diante de tantas atitudes impensadas, atividades que as aproximem de exemplos validados por um ajuizamento que abomine guerras, preconceitos, racismos, *bullying* e toda sorte de violência — por via filosófica —, visando a construção de um novo discurso e de uma nova ação.

É na diferença e na experiência do conflito que os homens, assumindo o desafio de se entenderem pela ação e pelo discurso, tornam possível a vida pública, a qual, conforme Arendt (1983), tem por base:

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, de fazer planos para o futuro e prever as necessidades de gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas (Arendt, 1983, p. 188).

No contexto educacional, a autoridade docente manifesta-se no exercício de sua responsabilidade ética de cuidado com o mundo, a qual é replicada no ensino dos estudantes, ao passo que sua qualificação reside no compromisso de conhecer o mundo. Logo, Arendt (1983) delineou o papel do docente como aquele cuja tarefa, com relação aos discentes, consiste no resgate da ideia de pertença a um mundo que foi construído para si e para a comunidade.

Uma vez excluída a possibilidade de uma educação negativa, os “tesouros” da tradição e os frutos do exercício crítico-reflexivo — especialmente quando associados a exemplos voltados para a paz, como forma de enfrentar a naturalização da violência — podem ser incorporados a um projeto educativo estruturado a partir de uma experiência filosófica formativa. Por meio dessa experiência, a criança pode ressignificar tanto seu discurso quanto sua postura, utilizando a imaginação em conexão com sua realidade empírica.

Cabe, nessa proposta, o diálogo filosófico conduzido por um ensino crítico-reflexivo, que compreenda tanto a *vita activa* quanto as faculdades do espírito, promovendo o sentimento de pertença de que o mundo seja seu lar e sua responsabilidade de amá-lo. E não um lugar onde a irresponsabilidade, o desrespeito, as guerras, os regimes políticos totalitários, os genocídios, a pobreza extrema, a destruição ambiental, os extremismos partidários e toda sorte de violência gerem um ambiente impróprio para a convivência e propício ao desamor.

Para que o desamor não prevaleça, é preciso haver reconciliação com o mundo, processo que pode ser iniciado na escola, onde o projeto educativo esteja comprometido com o exercício do pensar crítico-reflexivo, plasmado por um agir ético e responsável, desenvolvido por pessoas focadas no amor pelo mundo em que vivem.

É fato que o discurso, comunicado por gestos, palavras e símbolos, para além da *vita activa*, transporta os homens ao domínio público — ou seja, ao espaço da ação e da aparência —, onde todos podem ser vistos justamente por seu agir e falar com liberdade, no contexto da pluralidade. Saber lidar com as consequências da crise da sociedade moderna, que rejeitou e separou o público e o privado em nome do social, como confirma Arendt, é fundamental, porque com ela:

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do **mundo público**, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma **esfera social** na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para as suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento (Arendt, 2016, p. 238, grifo nosso).

É no mundo comum, ou na esfera pública, que todos podem ser vistos e ouvidos, seja por gestos ou por palavras, em determinado tempo e espaço, exercendo sua dimensão política ao dirigirem-se uns aos outros em pé de igualdade. Para que suas existências não sejam absorvidas exclusivamente pelos compromissos da *vita activa*, é necessário que desenvolvam o agir e os resultados de suas atividades em conexão com as faculdades do

espírito, conforme afirma Critelli (2007, p. 79): “[...] as atividades espirituais – Pensar, Querer e Julgar, que performam a Vida Contemplativa”.

É na ausência do desenvolvimento dessas atividades espirituais que se identifica a falência da esfera pública: quando os indivíduos de uma sociedade se tornam massificados e perdem sua singularidade expressiva; quando seus feitos públicos deixam de ter significado; e quando, ao se dedicarem exclusivamente às questões particulares da *vita activa*, reduzem-se a uma existência semelhante à dos demais animais mamíferos, voltada apenas para a luta pela sobrevivência.

Falamos, portanto, do fracasso da educação, cuja essência é a natalidade, quando não se consegue garantir os direitos humanos, especialmente o direito à paz, às crianças. Quando isso ocorre, um problema educacional torna-se também um problema político-jurídico, provocando o esvaziamento da esfera pública. Exercitar a prática da cidadania exige assumir responsabilidades pela manutenção do mundo, o que deve ser feito em respeito ao próprio desenvolvimento humano natural, sobretudo ao das crianças (Arendt, 2016).

Uma educação indômita, diante dos efeitos da crise moderna, conforme Arendt, tem a função de “ensinar às crianças como o mundo é, e não as instruir na arte de viver” (Arendt, 2016, p. 242). E isso quer dizer que a educação contemporânea precisa estar consciente de que:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. Isso significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto às nossas crianças e aos jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com outro. Cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados, mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos (Arendt, 2016, p. 245-246).

Nesse sentido, propomos um ensino do ponto de vista filosófico, fundamentado no referencial teórico de Arendt, voltado às crianças, que possa contribuir para a construção de uma cultura de paz e de um mundo melhor, cujos conhecimentos sejam compartilhados para além do pragmatismo educacional. Trata-se de conhecimentos que não se concentrem em tarefismos ou em um fazer desprovido de um pensar alargado, mas que dialoguem com a tradição filosófica, promovendo consciência e posicionamento crítico sobre as diferentes realidades em que os sujeitos estão inseridos.

Começamos, por conseguinte, pela sala de aula — espaço de atuação direta dos docentes —, os quais assumem a autoridade de educadores capacitados para aplicar diferentes métodos e metodologias, seguir tendências educacionais e conduzir variados tratamentos didáticos, entre outras práticas pedagógicas.

Nesse contexto, almeja-se um ensino que envolva a temática da paz em suas dimensões conceitual, comportamental e atitudinal, sendo ambientado e estimulado por um exercício de pensar, criativo e reflexivo, e de elaborar discursos orientados por uma ética do cuidado (consigo, com o outro e com o mundo). A base desse trabalho está em ações práticas de *amor mundi*, que extrapolam o espaço escolar e alcancem o lar, ou seja, a comunidade dos envolvidos no projeto.

O projeto tem como espaço de operacionalização a Escola Professor Sá Valle, com crianças do Ensino Fundamental, e apresenta uma abordagem de caráter filosófico. Antes de partirmos para o relato da experiência, apresentamos, a seguir, informações sobre a escola, *locus* do projeto, que incluem sua geo-história, aspectos estruturais, pedagógicos, interseccionais, entre outros.

4.1 Caracterização da escola Professor Sá Valle

A experiência de um ensino filosófico a respeito da paz e da violência ocorreu na escola municipal Unidade de Ensino Básico Ensino Fundamental Professor Sá Valle (UEB Ens. Fund. Professor Sá Valle), também chamada de Escola Professor Sá Valle, localizada na Rua Companhia, s/nº, bairro Anil – São Luís/MA. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, de 2019, no item “Um pouco de nossa história”, é relatado que a comunidade anilense, por meio de um abaixo-assinado com cerca de 200 assinaturas e com o apoio das professoras Cleusa Carvalho Sales, Celina Maria de Carvalho Silva e Ilze Maria de Carvalho — do Grupo Escolar Janser Müller Nail Carvalho (localizado em frente à Igreja da Conceição) —, solicitou à Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da professora Hildenê Menezes, o atendimento à demanda daquela comunidade (Maranhão, 2019, p. 5).

À época, o então prefeito de São Luís, Epitácio Cafeteira, tomou ciência da situação e, de posse das assinaturas, atendeu parcialmente à solicitação, “instalando no Grupo Escolar Jansen Müller [...] um anexo do Colégio Luís Viana, que funcionou de 1966 a 1967” (Maranhão, 2019, p. 7-8).

Em 3 de outubro de 1967, uma portaria municipal alterou o nome do anexo para “Ginásio Professor Sá Valle”, em homenagem ao jornalista, escritor e professor José Ribeiro

de Sá Valle. Dezoito anos depois, em 1985, na administração do prefeito Mauro Fecury — e provavelmente devido à pressão da comunidade anilense — foi construída a Unidade de Estudos Básicos Professor Sá Valle, onde a escola permanece até os dias atuais.

A Escola Professor Sá Valle é de grande porte e possui dois anexos, atendendo não apenas à comunidade anilense e a bairros adjacentes, mas também a localidades mais distantes, como Quebra Pote, Estiva, Vila Maranhão e até mesmo municípios vizinhos, como Raposa, Paço do Lumiar e São José de Ribamar (Maranhão, 2019, p. 8).

A sede conta com um espaço físico amplo e murado, área de estacionamento, dois pátios internos, cozinha e refeitório, sala de direção, coordenação, sala dos professores, vinte e uma salas de aula (ocupadas de acordo com a demanda estudantil), sala de recursos, arquivo e dois almoxarifados (onde são armazenados recursos didáticos e materiais pedagógicos como projetores, microfones, caixas de som, televisor, vídeos educativos, mapas, máquina fotográfica, entre outros). A escola dispõe ainda de uma biblioteca (parcialmente em funcionamento), um laboratório de informática e uma quadra poliesportiva com banheiros (ambos desativados), além de banheiros para discentes e funcionários, entre outros compartimentos. Atualmente, a escola possui mais de mil estudantes matriculados, conforme levantamento feito junto à secretaria da escola por meio da plataforma GEDUC (Grupo de Atuação Especial de Educação) (Maranhão, 2023), distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno.

A gestão da escola, compreendendo a estrutura organizacional, administrativa e financeira, é composta por um diretor geral, duas diretoras adjuntas, uma coordenação, uma supervisão, corpo docente, corpo discente, corpo administrativo, funcionários terceirizados, entre outros (Maranhão, 2019).

Sendo a gestão da escola baseada, conforme o Projeto Político-Pedagógico (Maranhão, 2019, p. 15), no paradigma democrático, ela implica em “propor ações que incluem todos os participantes da comunidade educativa no processo de tomada de decisões”, por meio de “um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal, de cada escola” (Maranhão, 2019, p. 15). Dessa forma, os agentes escolares buscaram uma forma de organização que contemple todos os aspectos, políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com o propósito de “dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar,

construir, transformar e ensinar” (Maranhão, 2019, p. 15), caracterizando, assim, uma gestão que se fundamenta em ações conforme a passagem a seguir:

[...] todos os partícipes do processo educativo (direção, coordenação, professores, comunidade, dentre outros), visando à eficiência do processo como um todo. Isso se dá através de reuniões constantes com a comunidade de pais e responsáveis, como também através da realização de conselhos com a participação de professores e coordenação com o intuito de planejar estratégias para o melhor rendimento dos alunos (Maranhão, 2019, p. 15).

Os recursos financeiros utilizados para a manutenção e o funcionamento da escola, conforme o PPP/2019, são “oriundos do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e do Novo Mais Educação e da Mais Alfabetização [...] provenientes do Governo Federal [...]” (Maranhão, 2019, p. 18). Esses recursos, segundo o documento, são “aplicados com transparência a partir da discussão e deliberação pelo Conselho Escolar, formado por representantes do corpo discente, docente, administrativo e membros da comunidade” (Maranhão, 2019, p. 18), ressaltando-se que todos os “equipamentos adquiridos, bem como os projetos financiados e recursos recebidos pela escola, sempre priorizam a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento das potencialidades do aluno” (Maranhão, 2019, p. 18).

Quanto à missão e à concepção pedagógica da escola Professor Sá Valle, o documento informa que a gestão busca a “garantia do acesso, permanência e sucesso dos estudantes, cujo principal foco é a formação de cidadãos críticos e autônomos que contribuam de forma significativa com a realidade social na qual estão inseridos” (Maranhão, 2019, p. 9).

As concepções assumidas pela escola visam a uma educação, segundo o PPP/2019, baseada na “gestão democrática”, a qual fomenta a participação de todos os que, de “alguma forma interferem, direta ou indiretamente, no processo educativo, ouvindo, refletindo e redimensionando as ações comumente com pais, comunidade, docentes, discentes e equipes administrativa e pedagógica da escola” (Maranhão, 2019, p. 9). As ações pedagógicas são, portanto, pautadas nas propostas apresentadas pelos documentos oficiais: os preceitos da LDB nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme o PPP/2019, ao adotar a perspectiva das finalidades gerais do Ensino Fundamental contida na LDB (Brasil, 2009), especialmente nos artigos 32 e 35, e alinhadas à BNCC, a escola Professor Sá Valle sinaliza que suas ações pedagógicas devem estar pautadas

“no desenvolvimento de competências” (Maranhão, 2019, p. 11), de forma que os estudantes possam, como se observa na citação a seguir:

[...] ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, e atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), pontuando referências para a tomada de decisões que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Maranhão, 2019, p. 11).

Considerando as concepções didático-pedagógicas da escola Professor Sá Valle, ou seja: “Como devemos conceber o papel social da escola? De que forma devemos conduzir as orientações pedagógicas e os conteúdos de ensino?” (Maranhão, 2019, p. 11), o PPP/2019 registra que seu papel social é o de considerar o sujeito em sua forma integral, “que se sensibilize com os problemas da humanidade, que tenha tolerância no convívio com os diferentes grupos sociais, diminuindo assim a distância social” (Maranhão, 2019, p. 11). Tudo isso está alinhado ao que foi estabelecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Noleto, 2010), segundo a qual a escola deve incorporar os quatro pilares do conhecimento:

[...] aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a conviver, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, e ainda aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Maranhão, 2019, p. 11).

Segundo o PPP/2019, a escola baseia-se nas ideias desenvolvidas por Dermeval Saviani (2009) ao promover ações que buscam “possibilitar a aquisição de conteúdo [que trabalhem] [...] a realidade do aluno em sala de aula para que possa discernir e analisar sua realidade de uma maneira crítica [...]” (Maranhão, 2019, p. 12), bem como a “socialização para que tenha uma participação ativa na democratização da sociedade [...]”, contribuindo ainda para “eliminar a seletividade e exclusão social, a fim de erradicar as gritantes disparidades de níveis escolares, evasão escolar e marginalização” (Maranhão, 2019, p. 12). Em outras palavras, a escola objetiva preparar o “futuro cidadão [...] [ao] transmitir valores éticos e morais aos estudantes, e para que se cumpra com seu papel deve acolher os estudantes com empenho para, verdadeiramente transformar suas vidas” (Maranhão, 2019, p. 12).

O docente, segundo o PPP/2019, é o “**facilitador** na construção de uma nova concepção de mundo, oferecendo acesso aos diferentes saberes, adotando sempre a postura de parceiro, mediador entre o aluno e o conhecimento” (Maranhão, 2019, p. 13, grifo nosso), mas “consciente da sua importância na construção não só do saber formal, mas também, de

valores éticos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis, autônomos e conscientes do seu papel social” (Maranhão, 2019, p. 13). Assim, esse profissional deve manifestar competências com atitude proativa, intelectualidade e posicionamentos coerentes com seu trabalho de orientação do discente, tendo em vista os seguintes itens:

- ✓ a postura de interlocutor e eterno aprendiz, isto é, aquele que desafia e é desafiado, apoia e é apoiado, interfere e é interferido, informa e é informado, constrói e ajuda a construir;
- ✓ Por meio da constante e contínua reconstrução de seu próprio conhecimento, no domínio específico de sua disciplina e no exercício da interdisciplinaridade;
- ✓ Pelo esforço de quem orienta sem impor, de quem constrói coletivamente, de quem cresce junto, sem se considerar pronto e acabado, de quem aprende ao ensinar sem se julgar detentor de todo saber (Maranhão, 2019, p. 13).

O estudante, por sua vez, segundo o documento (Maranhão, 2019, p. 13, grifo nosso), é “**protagonista do processo educativo** interagindo com o professor, com o meio escolar, apreendendo os saberes estabelecidos e contribuindo na construção de novos conhecimentos”. Além disso, eles devem buscar:

- ✓ Portar-se como um constante questionador e investigador dos saberes que lhes são apresentados, buscando a superação de seus próprios limites, incentivado pelo professor;
- ✓ Desenvolver sua autonomia e iniciação científica, assumindo assim, a postura de corresponsável na construção e reconstrução de situações que levem à apreensão de conhecimentos necessários para formação de um cidadão consciente, competente e ético (Maranhão, 2019, p. 13-14)

No contexto da aprendizagem da instituição, que é o locus da pesquisa, aprender é, segundo o PPP/2019, compreender a “capacidade de processar informações e organizar dados resultantes de experiências, ao passo que se recebe estímulos do ambiente [...]” (Maranhão, 2019, p. 14). Tal processo dependerá tanto da prontidão e da disposição do estudante em aprender o que o professor ensina quanto da atuação do docente e do contexto da sala de aula, no qual este deverá verificar os conhecimentos prévios dos estudantes por meio da escuta e da observação.

Considerando as interseccionalidades presentes na escola Professor Sá Valle, observa-se que fatores como o excesso de estudantes em espaços reduzidos favorecem animosidades, conversas paralelas e práticas violentas que, com o tempo, tornam-se naturalizadas. Tais comportamentos incluem: uso de palavrões, gritos, barulho excessivo, chutes, apelidos pejorativos, empurrões, brigas, plágio de trabalhos, descarte inadequado de lixo nas salas e nos pátios, apropriação indevida de objetos alheios, discriminação, depredação

do patrimônio público (carteiras, mesas, lixeiras, portas, canteiros, entupimento de vasos sanitários etc.) e desperdício de alimentos.

Durante o recreio, é comum que os estudantes andem com as mochilas nas costas, temendo furtos, apesar da presença de câmeras de monitoramento. Na fila do lanche, o desrespeito também se manifesta: alguns alunos repetem a refeição várias vezes, deixando outros sem lanchar; muitos desperdiçam comida sem qualquer constrangimento; e estudantes mais velhos, com frequência, furam a fila dos mais novos como se essa atitude fosse naturalizada.

As relações entre professores e estudantes, outrora mais amistosas, têm se tornado cada vez mais tensionadas. Um dos fatores pode estar relacionado ao baixo contingente de funcionários frente à elevada demanda de discentes. Nesse ambiente de tensão, o trabalho pedagógico tende a se desenvolver de forma insatisfatória. Em contrapartida, os docentes da escola têm buscado mitigar essa realidade por meio da implementação de projetos voltados à promoção da corresponsabilidade social dos estudantes consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

Assim, embora o ambiente escolar aparente tranquilidade em alguns momentos, ao longo da semana manifestam-se discursos e ações que contradizem a paz. Diante desse cenário, e considerando os princípios contidos no PPP/2019 da escola, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unicef Brasil, 2013) e em outros documentos legais, identificou-se a necessidade de uma atuação voltada à formação integral dos estudantes. Essa atuação se concretiza, neste estudo, por meio de um projeto de ensino de filosofia voltado à promoção da paz na escola Professor Sá Valle.

A seguir, apresentamos o passo a passo do projeto, culminando no último subitem, intitulado “Apresentação e análise dos resultados [...]”, no qual se discute a experiência filosófica desenvolvida na escola.

4.2 Experiência do filosofar na escola: procedimentos metodológicos

Realizamos a experiência filosófica formativa, com vistas a uma educação para a paz, à luz do referencial teórico de Arendt, na turma 61 do sexto ano da escola Professor Sá Valle. Para isso, utilizamos uma sequência didática interacionista (SDI). Esta, conforme Zabala (2004, p. 18), é um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto

pelo professor como pelos alunos". Ela viabilizou um estudo sistemático sobre a paz, que ajudou os estudantes a refletirem sobre a possibilidade de se estabelecer, naquele espaço escolar, uma cultura de paz (objetivo deste trabalho de pesquisa).

Nesse intuito, as observações da experiência, sustentadas pelas reflexões e provocações de Arendt – a qual não apenas pensou as atividades da condição humana, como: trabalho, obra e ação; mas também as atividades do espírito: pensar, querer e julgar, consubstanciadas na atividade política de *amor mundi* – foram fundamentais para se refletir, de modo crítico-reflexivo, sobre os fenômenos da paz e da violência em nível macrossocial e microssocial, considerando os discursos e as ações dos sujeitos envolvidos na experiência formativa. Em nível micro, observa-se que a naturalização da violência, ocorrendo nas relações sociais no ambiente escolar e envolvendo crianças e adolescentes, é ainda mais delicada por se tratar de pessoas em formação.

Nesta pesquisa, o fenômeno da naturalização da violência revelou-se um problema de investigação relevante, o que motivou a proposição de um ensino filosófico em diálogo crítico como estratégia de enfrentamento da naturalização da violência e, consequentemente, de construção de uma cultura de paz.

Entendemos que a naturalização da violência pode ser percebida na escola Professor Sá Valle quando, por exemplo, estudantes proferem palavrões sem se importar com quem esteja por perto; ou quando andam com suas mochilas durante o recreio com receio de serem furtados, entre outras situações. Foi justamente essa constatação *in loco* que incentivou o pesquisador — professor de filosofia da escola Professor Sá Valle — a propor uma experiência filosófica que partisse da necessidade de interromper o automatismo desses comportamentos e de estimular uma reflexão crítico-reflexiva sobre essas e outras situações vivenciadas no cotidiano escolar, com o objetivo de desnaturalizá-las.

Diante disso, ouvimos as queixas dos estudantes participantes do projeto sobre os temas paz e violência, ainda antes das fases conceitual, comportamental e atitudinal. Dessas escutas, registraram-se reações, preferências, escolhas e tendências dos estudantes envolvidos no processo.

Na fase conceitual, incentivamos os estudantes a buscar, entre outras coisas, o significado e a diferença entre paz, conflito e violência. No que diz respeito aos procedimentos, eles aprenderam a classificar e a diferenciar exemplos e antiexemplos. Na fase atitudinal, aprenderam a importância e o valor das regras morais, o valor de ser solidário e respeitador, a ter cuidado com as palavras e a refletir sobre suas próprias ações, sem, contudo, desconectá-las de suas vidas cotidianas.

Posteriormente, apresentamos os resultados tanto da compreensão conceitual prévia da compreensão conceitual vinculada à temática proposta e as consequências disso nas atitudes e discurso dos estudantes percebido durante a experiência filosófica proposta, cujos detalhes constam no item “Apresentação e análise dos resultados da experiência filosófica formativa”.

De fato, a pesquisa priorizou o uso da observação percebendo os diferentes elementos da experiência os quais foram descritos e interpretados pelo pesquisador afim de entender como os estudantes envolvidos compreenderam a proposta do projeto de paz:

[...] elementos que não podem ser aprendidos por meio da fala ou da escrita. O ambiente, os comportamentos individuais e grupais, a linguagem não verbal, a sequência e a temporalidade em que ocorrem os eventos são fundamentais não apenas como dados em si, mas como subsídios a interpretação posterior [...] [deles] (Victora; Knauth; Hassen, 2000, p. 62).

Pela pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir do uso de artigos científicos, livros, teses, dissertações e de material disponibilizado na Internet, foi possível conhecer teoricamente o que já foi escrito sobre o assunto, de modo que se obtivesse um delineamento, um campo heurístico próprio, como um recurso capaz de ampliar e/ou delimitar o próprio campo de pesquisa (Frasson; Oliveira Junior, 2010).

As contribuições oriundas das reflexões de Arendt e dos comentadores acerca da educação e da Filosofia — especialmente no que tange à metodologia e ao ensino filosófico voltado preferencialmente ao nível fundamental — foram necessárias para garantir uma fundamentação teórica que pudesse, com segurança, viabilizar a aplicação da experiência filosófica propriamente dita.

A experiência filosófica prática, por meio do processo de ensino-aprendizagem relacionado à temática paz/violência, ocorreu mediante o uso de recursos metodológicos de caráter emancipatório, selecionados com o objetivo de promover o exercício do pensamento crítico-reflexivo, levando em conta conteúdos conceituais como: ação, *amor mundi*, conflito, paz, violência, entre outros. O foco reside na proposta de primeiro, ampliar a compreensão a respeito do que seja uma cultura de paz no ambiente escolar; em seguida, trabalhar os conteúdos procedimentais por meio da exemplificação e, por fim, os conteúdos atitudinais.

Os procedimentos metodológicos utilizados durante a experiência proposta possibilitaram a elaboração de uma sequência didática interacionista (SDI) apropriada ao sexto ano da escola Professor Sá Valle, favorecendo a efetivação de uma aprendizagem significativa com atividades lúdicas e conteúdo de interesse dos estudantes. Do mesmo modo,

indicamos interações, sentidos, diversidade linguística e contextualização, que não só contribuíram para que experimentassem um ambiente mais pacificado, mas, acima de tudo, para que vivenciassem um “sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção [...] [mesmo que se sentissem] encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas [...]” (Katz, 1999, p. 38).

Assim, do ponto de vista operacional, a SDI aplicada na turma 61 contempla conteúdos conceituais, comportamentais e atitudinais, conforme descrito e distribuído no quadro a seguir.

Quadro 1 – Descrição dos passos da Sequência Didática Interacionista (SDI)

TÍTULO: CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ POR AMOR AO MUNDO: refletindo filosoficamente meu discurso e minha ação por uma proposta de cultura de paz à luz do pensamento de Arendt.	
I PARTE – PARA COMPREENDER CRÍTICO-REFLEXIVAMENTE CONTEÚDOS CONCEITUAIS RELACIONADOS À CULTURA DE PAZ.	
1	PENSANDO CRÍTICO-REFLEXIVAMENTE CONTEÚDOS CONCEITUAIS:
1.1	Texto e música introdutórios (sensibilização): “Paz, a gente faz”.
1.2	Roda de conversa (problematização) – questões norteadoras:
1.2.1	Conhecendo o mundo em que habito: o que é o mundo? O mundo que eu quero ter é pacífico ou violento?
1.2.2	O que é paz, conflito e violência?
1.2.3	Como seria um mundo onde a paz não reina? Um mundo de paz para mim seria com respeito, amor, tolerância, solidariedade, gentileza etc.?
1.3	Trabalhando conteúdos conceituais para uma educação de paz:
1.3.1	Conceitos: ação, <i>amor mundi</i> , conflito, cultura, cultura de paz, discurso, ética, filosofia, moral, mundo, regras, paz, valores e violência.
1.3.1.1	Pré-compreensão dos estudantes a respeito dos conceitos dados e suas implicações para uma cultura de paz.
1.3.1.2	Compreensão dos estudantes a respeito dos conceitos dados e sua contribuição para a configuração de uma cultura de paz, após as aulas dadas.
1.4	Pondo a mão na massa – Atividades propostas e executadas de aprofundamento, revisão e conexão (nível conceitual):
1.4.1	Coletar conceitos na música relacionados à temática proposta e registrá-los em ficha própria.
1.4.2	Após o registro dos conceitos, conversar sobre eles buscando interconexão com aquilo que pode contribuir na constituição de uma cultura de paz.
1.4.3	Analizar um trecho da DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos) sobre o direito a paz.
1.5	Avaliação: observar a participação dos estudantes nessa fase conceitual, como processaram o que aprenderam a respeito dos conteúdos conceituais estudados na experiência.
II PARTE – PARA COMPREENDER CRÍTICO-REFLEXIVAMENTE OS CONTEÚDOS COMPORTAMENTAIS RELACIONADOS À CULTURA DE PAZ.	
2	PENSANDO COM ARENDT CONTEÚDOS COMPORTAMENTAIS:
2.1	Texto com imagens ilustrativas de diversas personalidades (sensibilização)
2.2	Roda de conversa (problematização) – questões norteadoras:
2.2.1	Com relação a mim: meu discurso destoa da minha prática? Faço o que eu quero, mas não faça o que eu faço? É certo ter um discurso diferente da minha prática? É possível diminuir a distância

	entre o discurso e a prática?
2.2.2	Com relação ao outro: tenho autocuidado com pensamentos e palavras (cosmético, veneno, remédio)? O quê e como escuto? Como são meus sentimentos com relação aos outros? Tenho cuidado com o outro, pois penso antes de falar, peço desculpas, e ouço o que ele tem para falar etc.?
2.2.3	Com relação ao mundo: sei distinguir atitudes que causam danos a mim e aos outros e ao mundo, das que causam o bem e a preservação do mundo? Sei o que fazer para melhorar o mundo?
2.3	Trabalhando conteúdos comportamentais.
2.3.1	Textos com imagens sobre Hannah Arendt, Eichmann, Jesus Cristo, Mahatma Gandhi, a menina da foto (Little Rock), dentre outros, para os estudantes classificarem em exemplo e antiexemplo, justificando-os.
2.3.2	Exposição da compreensão dos estudantes dos conteúdos procedimentais relacionados ao autocuidado, cuidado com o outro, cuidado com mundo, tudo com base no exame das imagens nas aulas.
2.4	Pondo a mão na massa – atividades propostas de aprofundamento, de revisão e de conexão (nível comportamental): formar grupos para registrar no caderno as situações ocorridas na escola Professor Sá Valle, classificando-as como boas ou más, justificando as classificações; e em que isso pode contribuir para melhorar ou piorar as relações no espaço daquela escola.
2.5	Avaliação: identificar nos discursos e nas atitudes dos estudantes o que conseguiram captar a respeito dos bons e dos maus exemplos e suas consequências para si na convivência com os outros.
III PARTE – TOMANDO UMA ATITUDE, FAZENDO A DIFERENÇA.	
3	PENSANDO CRÍTICO REFLEXIVAMENTE CONTEÚDOS ATITUDINAIS PARA CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ.
3.1	Texto introdutório (sensibilização): leitura de fábulas.
3.2	Roda de conversa (problematização) – questões norteadoras:
3.2.1	Pensando, a partir das fábulas, nas consequências das minhas atitudes em situações adversas, pergunta-se: como devo agir? Como faço em situações hostis: dialogo, escuto, respeito ou parto para a violência?
3.2.2	Entendendo as regras e seus fundamentos éticos: o que é uma regra? Quais os fundamentos éticos das regras as quais estou envolvido?
3.2.3	Como eu me relaciono? O que posso fazer para melhorar o ambiente onde habito?
3.3	Trabalhando conteúdos atitudinais:
3.3.1	Cuidando com as palavras: trocar palavrões por palavras de gentileza; refletir antes de agir impulsivamente.
3.3.2	Cuidado com as minhas relações: escolher falar bem das pessoas ao invés de falar coisas ruins delas, escolher ser exemplo com seus próprios atos ao invés de ser antiexemplo.
3.3.3	Agindo coletivamente: buscar acordos pelo diálogo, estabelecer regras justas, exercitar a escuta, querer conviver tendo como valor a paz.
3.4	Pondo a mão na massa – atividades propostas de aprofundamento, de revisão e de conexão (nível atitudinal): formar grupos para leitura das fábulas e após leitura buscar formas de compartilhar o conteúdo aprendido com estudantes de toda a escola.
3.5	Avaliação: observar os discursos e as ações dos estudantes, durante a fase atitudinal de compartilhamento do que aprenderam durante a experiência formativa com outros colegas com o intuito de fazê-los refletir sobre suas próprias atitudes no cotidiano escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor, SDI apropriada ao 6º ano da escola Professor Sá Valle.

Ao mesmo tempo, considerando o quadro acima, temos uma descrição detalhada do ocorrido nas fases A, B e C, compreendendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, intercalados com diálogos e atividades que envolveram ações práticas.

A - Fase dos levantamentos prévios sobre os estudantes: aspectos socioculturais e de conhecimentos prévios.

Passo 1 (P1) – Aplicação dos questionários: socioeconômico e étnico-cultural, e de conhecimentos prévios dos partícipes da experiência filosófica formativa.

1.1 Antes da aplicação propriamente dita dos questionários na turma escolhida pelo pesquisador, foram esclarecidos aos estudantes partícipes da experiência o tema, o objetivo e a justificativa do projeto.

1.2 Após os devidos esclarecimentos, foram entregues aos estudantes dois questionários estruturados: um referente aos aspectos socioeconômicos e étnico-culturais, e outro referente aos conhecimentos prévios (Apêndice A). O primeiro explorou o perfil pessoal, econômico, cultural, entre outros aspectos. O segundo investigou os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os conceitos: amor, *amor mundi*, conflito, cultura, cultura de paz, experiência, filosofia, mundo, paz, violência e sobre a pensadora Hannah Arendt.

B – Fase das ações pedagógicas propriamente dita: o passo a passo da SDI

PASSO 2 (P2): desenvolvendo a SDI

2 Considerando a sensibilização e a problematização:

2.1 Após a aplicação dos questionários (P1), iniciou-se a primeira aula com a exibição do videoclipe da música “A paz, a gente faz” (Cox, 2008), cuja letra (Anexo G) serviu como guia para aproximar os partícipes da pesquisa da temática proposta. Como isso foi feito? Por meio de uma roda de conversa com perguntas (Apêndice B) sobre a canção e pela coleta de conceitos direta ou indiretamente ligados ao tema da pesquisa, contidos na música, os quais foram registrados em uma ficha individual (Apêndice C). O objetivo dessa atividade, no nível dos conteúdos conceituais, foi o de possibilitar aos estudantes a identificação da relação entre os conceitos extraídos da música e a temática proposta, ampliando assim o campo semântico dos participantes.

2.2 Considerando ainda a dimensão conceitual, foi apresentado aos estudantes um trecho da DUDH (Anexo H) para reflexão sobre o motivo de o direito à paz estar inserido entre os direitos da humanidade.

2.3 Atividades propostas para esse momento de conteúdos conceituais

2.3.1 Registrar, em uma ficha individual e seguindo os critérios nela contidos, os termos da música relacionados à temática proposta.

2.3.2 Representar, por meio de desenho e/ou por escrito, um direito presente na DUDH relacionado à temática da pesquisa.

2.3.3 Na roda de conversa, os estudantes foram convidados a expressar espontaneamente seus pontos de vista sobre os assuntos tratados nos itens 2.1 e 2.2.

2.4 Da avaliação

Buscou-se perceber a participação dos estudantes durante essa fase e, por meio do nível de compreensão dos termos propostos, verificar se estavam preparados para avançar em direção aos conteúdos procedimentais.

PASSO 3 (P3): Pensando com Arendt no âmbito dos conteúdos procedimentais – pensar, imaginar, exemplificar e ajuizar

3.1 Avançando para a dimensão dos conteúdos procedimentais, utilizou-se, além da roda de conversa impulsionada por questões norteadoras relacionadas à temática, a apresentação de imagens de figuras (reais ou imaginárias), com o objetivo de estimular os estudantes a pensar, imaginar, exemplificar e ajuizar, relacionando-as à temática proposta.

3.2 As imagens apresentadas e discutidas foram: Hannah Arendt (biografia, pensamento e obra); a fotografia publicada em jornal que mostrava uma menina negra perseguida nas ruas de Little Rock por uma multidão de crianças brancas; e o julgamento de Adolf Eichmann, entre outras. Essas imagens foram expostas e comentadas pelo professor, para que os estudantes pudessem classificá-las como exemplos ou antiexemplos, justificando suas escolhas. O objetivo foi provocar o uso da imaginação, incentivando os estudantes a expressar, com liberdade, seus pontos de vista sobre os fatos representados, considerando as consequências para o bem ou para o mal, para a paz ou para a violência; e, a partir disso, posicionarem-se utilizando o melhor juízo.

Os estudantes, com o auxílio das reflexões de Arendt sobre o juízo político, conseguiram buscar um sentido ético para suas ações. Afinal, conforme a autora, ajuizar é “selecionar um particular” (Arendt, 1993c, p. 107) visando sua “validade exemplar” (Arendt, 1993c, p. 107). Bons e maus exemplos, atemporalmente estabelecidos, servem, por meio da imaginação e da comparação com sua própria realidade, para que pensem suas atitudes e ajustem seu discurso e ação na vida prática.

3.3 Atividades propostas para esse momento procedural: pensando exemplos

3.3.1 Foi solicitado aos estudantes que expressassem, individualmente, por meio de desenho, escrita ou oralidade, exemplos de sua vida cotidiana (familiar, escolar ou social) que se relacionassem com os exemplos já analisados. O objetivo foi observar se os conceitos aprendidos, somados à prática de exemplificação, os ajudaram a refletir sobre atitudes práticas e se isso indicava um nível de compreensão importante para sua formação.

3.3.2 Em seguida, após uma roda de conversa fomentada pelas imagens expostas pelo professor, os estudantes formaram grupos para buscar exemplos e antiexemplos

ocorridos na escola Professor Sá Valle, registrando-os em uma ficha (Apêndice C) e justificando os motivos da classificação.

3.4 Da avaliação

Foi observado se ocorreram alterações nos discursos e nas atitudes dos estudantes participantes da pesquisa, após a compreensão dos conteúdos conceituais e procedimentais trabalhados em sala de aula, e como isso se refletiu nas fichas, nas falas e nos comportamentos dos estudantes.

PASSO 4 (P4): No âmbito dos conteúdos atitudinais: a busca de razões para bem agir

4.1 Adentrando-se na dimensão dos conteúdos atitudinais, planejaram-se práticas capazes de mobilizar os estudantes na construção de um contrato ético-didático, com acordos que favorecessem a criação de um ambiente onde a paz fosse, objetivamente, um valor comum. Nesse ínterim, os estudantes formaram grupos com o objetivo de pensar em maneiras efetivas de tornar a paz um valor no ambiente da escola Professor Sá Valle. Entre as ideias sugeridas, a que foi aprovada por unanimidade pelas equipes, foi a das “Fadas”, que propuseram: “fazer cartazes sobre o assunto e dar pequenas palestras em outras turmas”.

4.2 Nos encontros seguintes, os grupos, sob orientação do professor, confeccionaram cinco cartazes com conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, os quais foram compartilhados com colegas de outras turmas.

4.3 Da avaliação: observou-se, pela participação dos estudantes durante essa fase da experiência, que, ao compartilharem o que aprenderam com os demais colegas por meio de palestras — nas quais denunciaram as mazelas que tornam a escola um lugar inóspito —, também apontaram a necessidade de se parar para refletir sobre discursos e ações que priorizem a paz nesse ambiente.

Em suma, nessa fase atitudinal, os estudantes puderam associar conceitos, exemplos, leitura de imagens e de fábulas, pesquisas e referências à temática do projeto, atravessadas pelo pensamento arendtiano, por trechos da DUDH e por situações da vida cotidiana. Com isso, tais elementos reverberaram em seus discursos e ações ao longo da experiência formativa.

C – Fase avaliativa e dos resultados da experiência ocorrida na sala de aula

PASSO 5 (P5): da aplicação de questionário

Após todo o processo experimental, foi aplicada, no último dia, uma entrevista estruturada em forma de questionário fechado (Apêndice D), cujas questões serviram como instrumento de autoavaliação dos participantes da pesquisa. O foco foi compreender suas

percepções sobre a experiência filosófica sobre a paz e em que medida ela contribuiu para a construção de uma cultura de paz.

No subitem denominado “Apresentação e análise dos resultados da experiência filosófica formativa”, descreveu-se, a partir de uma abordagem qualitativa, o que foi coletado e selecionado nos registros e nas impressões dos sujeitos participantes (estudantes, docente-pesquisador etc.): seus comentários, percepções e situações relevantes, bem como os dados extraídos das fichas e do diário de campo da pesquisa, abrangendo os passos P1 a P5, conforme descrito a seguir.

4.3 Apresentação e análise dos resultados da experiência filosófica formativa

No dia 23 de fevereiro de 2024, na escola UEB Ens. Fund. Professor Sá Valle, socializou-se com a direção geral, o corpo pedagógico e com alguns pais que, ocasionalmente, compareceram para uma reunião naquele dia, a respeito do projeto intitulado: **“CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ POR AMOR AO MUNDO: refletindo filosoficamente meu discurso e minha ação por uma proposta de cultura de paz à luz do pensamento de Arendt”** tema, natureza, importância e objetivo. Na ocasião, os pais presentes, após escutarem a explicação, demonstraram apoio ao projeto.

Das turmas da Escola Sá Valle — cerca de vinte ao todo, com seis sextos anos, seis sétimos, cinco oitavos e quatro nonos —, priorizaram-se os sextos, por serem recém-chegados do quinto ano e, portanto, ainda não terem tido acesso ao ensino de Filosofia. Dentre as seis turmas de sexto ano (61, 62, 63, 64, 65 e 66), a turma 61 foi escolhida para o projeto por ser, naquele momento, a única com a formação completa de trinta alunos. Posto isso, socializou-se com os estudantes não apenas o propósito do projeto, mas também a importância da participação deles para a sua consolidação. Após as devidas explicações, perguntou-se se queriam participar. Todos aceitaram. Nesse mesmo dia, foi entregue aos estudantes o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo E), que solicitava autorização dos pais e/ou responsáveis legais para que pudessem participar do projeto.

O projeto teve início em março de 2024. Na primeira semana, aplicaram-se os questionários, seguidos do desenvolvimento da experiência filosófica propriamente dita, por meio de uma SDI. Esta foi composta por três fases (A, B e C), cinco passos (P1, P2, P3, P4 e P5) e conteúdos conceituais, comportamentais e atitudinais, intercalados por momentos de sensibilização, problematização, investigação, conceituação e avaliação. A sensibilização ocorreu em todas as fases, seja por meio de músicas, imagens, textos, questionamentos, entre

outros. O diálogo, especialmente na forma de roda de conversa, esteve presente em todas as fases e deu a tônica da experiência, sendo complementado por leituras, pesquisas, atividades diversificadas etc.

Descrevem-se tanto os dados referentes aos questionários aplicados nos passos P1 e P5 quanto os dados dos passos P2, P3 e P4, os quais ocorreram no período de 01/03/2024 a 29/03/2024, nos seguintes horários: nas segundas-feiras, das 08h55min às 09h45min (3º horário); nas terças-feiras, das 07h10min às 08h05min (1º horário) e das 08h05min às 08h55min (2º horário); e nas sextas-feiras, das 10h50min às 11h40min (5º horário). Os passos P1, P2, P3, P4 e P5 totalizaram 18 encontros: 12 dias com duração de 50 minutos, 1 (um) encontro de 2h30min e 3 dias com duração de 1h40min cada. Os encontros incluídos nesses passos foram contabilizados em horas-aula.

No dia 01/03/2024, receberam-se dos estudantes os documentos TALE assinados pelos pais ou responsáveis, autorizando a participação no projeto. Dos 30 documentos recebidos, apenas um não autorizava a participação. Com os estudantes autorizados, aplicou-se o questionário socioeconômico e étnico-cultural (o primeiro), das 10h50min às 11h40min (5º horário). No dia 04/03/2024, foi aplicado o questionário sobre os conhecimentos prévios dos sujeitos da pesquisa (ambos disponíveis no Apêndice A), das 08h55min às 09h45min (3º horário). Esses foram os primeiros passos descritos no P1.

Ressalta-se que a coleta de dados ocorreu por meio de um método de pesquisa qualitativa, por apresentar, segundo Günther (2006, p. 1), características como: “[...] flexibilidade e adaptabilidade [...] [quando não se utiliza] instrumentos e procedimentos padronizados [...] [porque se considerou] cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos”.

Essa abordagem, segundo Bauer e Gaskell (2004, p. 23) “evita números [...] [pois lida] com interpretações das realidades sociais”. Ela rejeita a “expressão quantitativa [...] [dos] vários tipos de documentos” (Godoy, 1995, p. 62). Essa característica “interpretativista [...] [garante] tanto a subjetividade do pesquisador quanto o raciocínio indutivo [...] presentes durante toda a pesquisa [...]” (Nobre *et al.*, 2017, p. [1]), além disso, considera “o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (Godoy, 1995, p. 62).

A pesquisa é descritiva porque a “palavra escrita ocupa [...] um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados” (Godoy, 1995, p. 62), obtendo-se uma compreensão geral do fenômeno analisado, considerando

importantes todos os dados da realidade, sem reduzi-los a meras variáveis, conforme passagem a seguir:

[...] ambiente e as pessoas nele inseridas [em que valoriza] [...] o contato direto e prolongado [...] com o ambiente e a situação que está sendo estudada [...] [ocupou-se com o] processo e não simplesmente com os resultados ou produto [...] verificou-se como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos [...] [e se procurou ainda entender os fenômenos, partindo-se da perspectiva dos] participantes [e não de] hipóteses [...] a priori [nem de] dados ou evidências que corroborem ou

neguem tais suposições [mas de] questões [...] de interesse amplo, que vão se tornando mais direto e específico no transcorrer da investigação [...] [construindo-se assim um] quadro teórico [à medida que se] coleta os dados e os examina (Godoy, 1995, p. 62- 63).

É exploratória porque, de acordo com Piovesan e Temporini (1995, p. 320), apoia-se em “princípios [como] [...]: 1) a aprendizagem melhor se realiza quando parte do conhecido; 2) deve-se buscar sempre ampliar o conhecimento; e 3) esperar respostas racionais pressupõe formulação de perguntas também racionais”. Além disso, utiliza-se como recurso metodológico com o objetivo de, conforme a passagem a seguir:

[...] conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere [...] [evita-se, por um lado, que as] predisposições não fundadas no repertório que se pretende conhecer influam nas percepções do pesquisador e, consequentemente, no instrumento de medida [mas, por outro, deve-se permitir] [...] que a realidade seja percebida tal como ela é, e não como o pesquisador pensa que seja o [...] refinamento dos dados da pesquisa e o desenvolvimento e apuro das hipóteses [a qual] é realizada com a finalidade precípua de corrigir o viés do pesquisador e, assim, aumentar o grau de objetividade da própria pesquisa, tornando-a mais consentânea com a realidade (Piovesan; Temporini, 1995, p. 321).

Nesse sentido, com relação aos dados oriundos dos questionários do P1 e do P5, considerando a média dos dados, buscou-se obter evidências a respeito da compreensão dos estudantes sobre o objeto de estudo, não só do perfil da turma, mas também da pré-compreensão deles em relação aos conceitos: conflito, filosofia, paz, violência etc. Considerando, especificamente, os dados do questionário aplicado no P5, as informações coletadas serviram para que se pudesse ter uma ideia de como estava a compreensão dos estudantes após a experiência filosófica propriamente dita.

Nesse ínterim, busca-se, com os dados dos questionários, mais os das observações do pesquisador extraídas da experiência filosófica, responder se os estudantes da turma 61 se sentiram mobilizados a pensar filosoficamente sobre o tema da paz e a darem prosseguimento

a uma cultura de paz no espaço da escola Professor Sá Valle. E se esses estudantes entenderam a proposta de paz de tal maneira que ela reverberou em seus discursos e ações.

Pelo aspecto qualitativo, caracterizado pelas “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos [...] observáveis [incorporando-se o que] [...] dizem em suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e como são expressas por eles mesmos” (Pimenta; Ghedin; Franco, 2006, p. 70), foi possível verificar se isso ocorreu. Pois os discursos e as atitudes dos estudantes partícipes da pesquisa, seja através das informações contidas nos registros feitos pelos estudantes em cadernos e/ou fichas e no diário de campo do professor pesquisador, seja também de tudo aquilo que apareceu nos discursos e nas atitudes dos estudantes ao longo da experiência formativa, evidenciaram o fenômeno da aprendizagem qualitativa e sinalizaram para a promessa de um projeto emergente de construção da paz.

Os dados encontrados nos discursos e nas ações dos estudantes partícipes da pesquisa mostraram que eles entenderam os conteúdos das fases conceitual, procedural e atitudinal e como isso se alinhou aos objetivos da pesquisa. Isso só foi possível porque, segundo Creswell (2010), na passagem a seguir:

[...] os pesquisadores qualitativos criam seus próprios padrões, categorias e temas de baixo para cima, organizando os dados em unidades de informações cada vez mais abstratos [pois, como] [...] o processo de pesquisa dos pesquisadores qualitativos é emergente [significando que o] plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito, e que todas as fases do processo podem mudar ou se deslocar depois que o pesquisador entrar em campo e começar a coletar os dados (Creswell, 2010, p. 208, 209).

Com os resultados, fruto da relação entre o pesquisador e o ambiente, coube considerar, das atitudes comportamentais dos estudantes observadas, a não opção pelo “[...] emprego de instrumento estatístico [...] tocante aos seus resultados, não é utilizado o fator de medir ou numerar as categorias” (Frasson; Oliveira Junior, 2010, p. 96), pois o pesquisador, ao coletar os dados e analisá-los conforme suas noções e seus conhecimentos, teve informações suficientes para suas análises.

Evidenciou-se, portanto, nas análises referentes aos conteúdos conceituais, comportamentais e atitudinais relacionados aos fenômenos paz e violência estudados ao longo da experiência filosófica formativa, que, se antes os partícipes da pesquisa não sabiam discernir uma atitude de paz de uma atitude de violência, agora conseguem, como se pode perceber nos dados a seguir.

Dos dois questionários (P1), especificamente do primeiro, obteve-se, com relação à identificação dos sujeitos da pesquisa, que 55% dos estudantes são do sexo masculino, 72% moram com os pais (com avós 10% e com parentes 17%), 97% são maranhenses, 62,07% têm mais de onze anos, 96,55% moram no município de São Luís (sendo que 55,17% moram em bairros periféricos) e, por fim, 93% dos entrevistados só estudam.

Com relação às informações escolares dos partícipes envolvidos na pesquisa, apurou-se que 83% dos estudantes cursaram o ensino fundamental das séries iniciais na escola pública. Quanto ao motivo de muitos terem vindo estudar na escola Professor Sá Valle, 31% disseram que estavam continuando seus estudos, pois vinham do 5º ano dessa escola; dos 69% restantes, 7% justificaram ser a escola mais próxima de onde moravam, 48% por vontade dos pais e 14% por outros motivos.

Quanto à formação escolar dos pais, 66% não responderam; 17% informaram que seus pais têm o ensino fundamental completo; 10%, o ensino médio completo; 3%, o ensino superior completo; 3% têm especialização; e 1% não optaram por responder. Em relação às mães, 66% não souberam responder; 14% afirmaram que suas mães têm o ensino fundamental completo; 14%, o médio completo; 3%, o fundamental incompleto; e 3%, o superior incompleto.

Sobre a situação econômica da família, mais de 51% dos estudantes revelaram que a renda familiar é de até um salário mínimo (R\$ 1.518,00); 21% informaram ser inferior a um salário mínimo; 14% declararam renda de até três salários mínimos (R\$ 4.245,00); e 14%, acima de três salários mínimos. Apenas 13% disseram contribuir com a renda familiar.

Quanto aos aspectos socioculturais e ao uso de tecnologias, obteve-se as seguintes informações: com relação à prática de atividade esportiva, 66% responderam praticar futebol. Sobre os meios de informação mais utilizados, 66% disseram que às vezes leem algum livro; 28%, jornais; 41%, revistas; 7% ouvem rádio AM/FM diariamente; 62% assistem televisão; e 59% acessam a internet. Estes últimos estão no topo dos veículos de informação mais utilizados diariamente pelos estudantes. Quando questionados sobre quantos livros lêem por ano, 48% responderam ler em média de 2 a 5 livros, e 21% disseram não ler nenhum.

Sobre a cor da pele e questões relacionadas ao racismo, preconceito e discriminação, 62% dos estudantes informaram ter a cor parda; 72% afirmaram que há pelo menos uma pessoa com cor diferente em sua família; 72% destacaram que não identificam preconceito ou racismo em relação à cor preta; 14% conseguiram identificar racismo contra negros; 7% contra afrodescendentes; e 7% contra os povos originários.

Quando perguntados se identificavam preconceito em relação à cor e à raça no Brasil, 45% responderam que é muito forte e não veem previsão para que acabe; 28% acreditam que ainda é muito forte, mas com tendência a diminuir; 21% disseram que continuará por um tempo; e 7% afirmaram que não há preconceito de cor ou raça no país.

Quando questionados se já haviam sofrido algum tipo de preconceito ou xenofobia em razão de sua cor e/ou origem, 69% afirmaram nunca ter passado por qualquer dessas formas de discriminação. Ao serem indagados se conseguiam identificar preconceito relacionado ao sexo, às preferências e à cor como formas de violência contra a pessoa, 62% responderam que sim. Quando perguntados se se consideravam preconceituosos, 90% disseram que não.

Questionados sobre o que sabiam a respeito do termo *política*, 79% responderam que apenas ouviram falar da palavra. Sobre se a política exerce alguma influência em suas vidas, 34% disseram não se interessar pelo assunto; 21% afirmaram que a política não tem importância; 24% reconheceram sua relevância para a vida das pessoas; e 21% disseram que ela é importante, embora não saibam exatamente em quê. Com relação à *cultura*, 45% afirmaram saber mais ou menos o significado do termo; 31% disseram não saber nada; e 24% afirmaram saber o que a palavra significa.

Ao se fazer um balanço das respostas ao questionário socioeconômico e étnico-cultural, chamaram a atenção três aspectos: o alto percentual (62,07%) de estudantes com mais de onze anos no 6º ano; o baixo índice de leitura, com 21% dos estudantes declarando que não leem nenhum livro por ano; e o fato de a televisão e a internet serem os meios de informação mais utilizados (sem, contudo, se investigar como os estudantes fazem uso desses meios).

Quanto às questões relacionadas a preconceitos e racismo, os dados revelaram que 72% afirmaram não haver preconceito em relação à cor no Brasil, o que contradiz o fato de 45% reconhecerem que o preconceito racial ainda é muito forte e sem previsão de acabar. Além disso, 69% disseram nunca ter sofrido preconceito em razão da cor ou da origem, e 90% afirmaram não se considerarem preconceituosos, ainda que 62% tenham reconhecido que o preconceito relacionado ao sexo, às preferências ou à cor seja uma forma de violência contra a pessoa. Esse conjunto de respostas sinaliza que a maioria dos estudantes não possui uma ideia clara e distinta sobre os conceitos de preconceito, racismo e xenofobia, embora os reconheçam como formas de violência.

Considerando a questão da violência em seus diversos tipos (física, simbólica, invisível e psicológica), essa constatação representa uma abertura importante para promover

reflexões sobre o tema. Esclarecer melhor esses termos podem contribuir para que os estudantes adotem um posicionamento mais consciente diante de fenômenos como preconceito, racismo, xenofobia, feminicídio, entre outros tipos de violência, muitas vezes ignorados ou apagados quando discutidos de forma superficial ou pouco crítica em sala de aula.

A partir do segundo questionário, o de conhecimentos prévios dos sujeitos da pesquisa, foi possível realizar um levantamento inicial sobre o contato dos estudantes com os conceitos relacionados à temática do trabalho, considerando que esses alunos vieram do ensino fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano). Os resultados indicaram que 93% nunca tiveram aulas de Filosofia, mas 59% disseram ter alguma ideia sobre o significado da palavra *filosofia*. Para 55% dos entrevistados, ela remete a algo considerado bom para se estudar; possivelmente por isso, 72% afirmaram que gostariam de estudá-la.

Ao serem questionados se já haviam ouvido falar de algum filósofo ou filósofa, 72% responderam que sim. No entanto, quando perguntados se conheciam a pensadora Hannah Arendt, 83% afirmaram que não, embora 52% tenham demonstrado interesse em conhecê-la, algo presumível, dado que os estudantes vieram do 5º ano.

Com relação aos conceitos abordados — ação, amor, *amor mundi*, autoconhecimento, conflito, cuidado com o mundo, discurso, ética, experiência, moral, mundo, paz, respeito (por si, pelo outro e pelo mundo), respeito às regras, responsabilidade social e violência — os resultados encontram-se apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Do questionário dos conhecimentos prévio dos sujeitos da pesquisa com relação aos conceitos envolvendo a temática da pesquisa.

CONCEITO	INFORMAÇÕES COLETADAS DO CAMPO DE PESQUISA
Ação	72% sabem o que significa, 21% têm uma vaga ideia e 7% não sabem.
Amor	90% sabem o que significa, 7% têm uma ideia vaga e 3% não sabem.
Amor <i>mundi</i>	66% não sabem o que significa, 31% sabem e 3% têm uma ideia vaga.
Autoconhecimento	45% não sabem o que significa, 34% sabem e 21% têm uma vaga ideia.
Conflito	31% sabem o que significa, 14% têm uma vaga ideia e 55% não sabem. Para 38%, o termo transmite um sentido de algo que não é bom ou ruim, 34% consideram ruim e 28% acham que é bom.
Cuidado com o mundo	76% sabem o que significa, 14% têm uma ideia vaga e 10% não sabem.
Discurso	45% não sabem o que significa, 28% sabem e 28% tinham uma vaga ideia.
Ética/moral	72% não sabem o que significa, 21% sabem e 7% têm uma ideia vaga.
Experiência	62% sabem o que significa, 10% têm uma ideia vaga e 28% não sabem.
Mundo	76% sabem o que significa, 14% têm uma ideia vaga e 10% não sabem. Quanto ao sentido do termo: 62% responderam que mundo é o planeta que habitamos, 17% não souberam responder, 10% acreditam ser o universo, 7% afirmam que é uma realidade objetiva e subjetiva e 3% afirmaram que o mundo é todas as coisas.
Paz	41% sabem o que significa, 34% têm uma vaga ideia e 24% não sabem. E quando perguntado se a paz é importante: 93% disseram que sim. Para a questão se a palavra traz uma mensagem boa, 97% responderam que sim.
Respeito (por si, pelo	55% sabem o que significa, 24% têm uma ideia vaga e 21% não sabem.

outro e pelo mundo)	
Respeito às regras	69% sabem o que significa, 24% não sabem e 7% têm uma ideia vaga.
Responsabilidade social	48% não sabem o que significa, 31% sabem e 21% têm uma ideia vaga.
Violência	79% sabem o que significa, 14% têm uma vaga ideia e 7% não sabem. E quanto ao sentido do termo: 80% responderam transmitir um sentido ruim, 10% nem bom nem ruim e 3% bom.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ressalta-se que, quando se pediu aos estudantes que comparassem os conceitos conflito/violência, o resultado foi que 76% os consideraram termos antônimos e 24% os viram como sinônimos. Do mesmo modo, em relação aos conceitos discurso/ação, 66% os consideraram antônimos e 34%, sinônimos. Sobre os termos *amor mundi* (66%), conflito (55%), discurso (45%), ética/moral (72%) e responsabilidade social (48%), respectivamente 66%, 55%, 45%, 72% e 48% responderam que não sabiam nada sobre eles. Isso mostrou que a maioria dos participes da pesquisa tinha uma ideia vaga a respeito desses conceitos ou nada sabia sobre eles. Assim, a partir dos questionários (P1), pôde-se fazer um levantamento da pré-compreensão dos estudantes participes da pesquisa com relação aos aspectos sociais e culturais, bem como aos conteúdos conceituais relacionados à temática da pesquisa.

Com essas informações, pôde-se oferecer aos estudantes conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que lhes propiciassem uma experiência filosófica formativa voltada à constituição de uma cultura de paz como forma de combate à naturalização da violência.

Durante o P2, os conteúdos conceituais abordados preparavam-nos para avançar aos conteúdos procedimentais e atitudinais, com foco nas possibilidades de implantação de uma cultura de paz, operacionalizada por uma SDI. Nesse sentido, no dia 05.03.25, exibiu-se um videoclipe da música “Paz, a gente faz”, de Cox (2008) (Anexo G). Música essa que não apenas entreteve a turma, mas lhes deu a oportunidade de, criativamente, relacionarem os conteúdos conceituais trabalhados, os questionamentos feitos ao longo da aula e o auxílio de outros recursos utilizados à compreensão da temática proposta (exposta no quadro branco).

O tratamento didático da música compreendeu os seguintes passos: primeiro, entregou-se a letra da canção e uma ficha para registros posteriores. Após ouvirem a música, com a letra espelhada na tela, pediu-se aos que sabiam ler e escrever que coletassem palavras relacionadas ao tema do projeto, o qual estava exposto no quadro, obedecendo aos espaços numerados da ficha (Apêndice B). O resultado encontra-se nos quadros 3 e 4 a seguir:

Quadro 3 - Palavras retiradas da música: *Paz, a gente que faz* (Fase conceitual I - parte I)

1 Sei o que significa essa palavra:	2 Sei mais ou menos o significado dessa palavra:	3 Não sei o que significa essa palavra:
Acreditar	Adiante	Acreditarmos
Adiante	Amanhecer	Adiante
Amanhecer	Amor	Amanhecer
Amor	Brilhando	Brilha
Bom	Cada	Cada
Brilhando	Caminhando	Descruze
Cada	Crescendo	Destino
Caminhando	Descruze	Escolher
Crescendo	Destino	Espera
Descruze	Escolher	Faz
Destino	Espere	Futuro
Dias	Feliz	Gente
Escolher	Futuro	Imagine
Espere	Imagine	Individuo
Feliz	Indivíduos	Jeito
Filhos	Jeito	Juntos
Futuro	Juntos	Lance
Gente	Lance	Livre
Imagine	Livre	Luta,
Indivíduos	Lutas	Milhão
Juntos	Mundo	Mundo
Lance	Navegando	Passos
Livre	Passos	Paz
Luta	Paz	Plantar respeito
Milhões	Planta respeito	Quis
Mundo	Respeito	Rosto
Passos	Rosto	Semente
Paz	Semente	Sentir
Perceber	Sentir	Valor
Plantar respeito	Ser	Valorizando
Respeito	Seus	Vamos
Rosto	Sonhos	Vida
Semente	Tendo	Vislumbrando
Sempre	Valorizando	Você
Sentir	Vida	
Ser	Vislumbrando	
Sonhos		
Sorriso		
Valorizando		
Vamos		
Vida		
Viver		
Você		

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4 - A respeito das palavras retiradas da música relacionadas à temática da pesquisa. (Fase conceitual I- parte II)

1 Sei o que significa essa palavra	2 Sei mais ou menos sobre essa palavra	3 Não sei o que significa essa palavra
Acreditar	Adiante	Acreditarmos
Adiante	Amanhecer	Adiante
Amanhecer	Amor	Descruze
Amor	Descruze	Escolher
Descruze	Escolher	Futuro

Escolher Feliz Futuro Imagine Indivíduos Juntos Livre Mundo Paz Plantar respeito Respeito Semente Sentir Valorizando Vida	Feliz Futuro Imagine indivíduos Juntos Livre Mundo Paz Planta respeito Respeito Semente Sentir Valorizando Vida	Imagine Individuo Juntos Livre Mundo Paz Plantar respeito Semente Sentir Valor Valorizando Vida
---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dessas informações, especificamente as do Quadro 4, constatou-se que os estudantes, entre outras coisas, demonstraram desconhecimento de termos utilizados em seu próprio cotidiano. Isso sinalizou para a necessidade de provocá-los à busca do significado dos conceitos relacionados ao tema do projeto, aproximando-os de sua realidade empírica.

Na aula do dia 08.03, o professor escreveu no quadro branco os termos conflito, mundo e paz, e pediu que, voluntariamente, os estudantes escrevessem na ficha (Apêndice B), fornecida por ele, o que sabiam sobre esses conceitos e compartilhassem com os colegas seus entendimentos a respeito dos termos propostos a seguir:

Quadro 5 – Referentes à compreensão prévia dos termos: mundo, paz e violência. (Fase conceitual I – parte III)

PARTÍCIPES	TERMOS	ENTENDIMENTO
ASL61FF05	MUNDO	“Lugar onde as pessoas habitam. Onde tem seres que pensam criativamente”.
	PAZ	“Paz é algo que a gente precisa no mundo”.
	VIOLÊNCIA	“Violência é tapa, chutes, bater”.
AYL61FF06	MUNDO	“É o lugar onde as pessoas habitam”.
	PAZ	“Paz é uma palavra de respeito ao próximo”.
	VIOLÊNCIA	“Violência é que nem agredir, espancar. Para mim 98% é causada por homens, a metade são machistas e de mulher... Tem a violência dos homens. Não tem como acabar... por causa da maldade das pessoas”.
GBY61FF16	MUNDO	“Planeta onde existem pessoas boas e más. Onde os animais habitam”.
	PAZ	“Paz é ser calmo”.
	VIOLÊNCIA	“Violência é uma pessoa que está agredindo o próximo sem motivo... não se deve bater, o melhor é conversar”.
NYL61FF23	MUNDO	“Lugar onde há forte hierarquia. Onde um quer ser melhor que outro. Há pessoas que cometem racismo... Hierarquia de pessoas boas e egoístas... que cometem racismos. Este é um lugar onde está caindo no egoísmo. O mundo que vivemos é algo muito complicado: a questão da sociabilização, pensam a que se acham”.

	PAZ	“Paz é uma coisa... é tipo a fé. É algo que a gente vai buscar ter... É carinho, gratidão, alegria é várias coisas boas”.
	VIOLÊNCIA	“Violência é o ato que as pessoas fazem de ruim, como: bater, agredir, espancar. Também é um ato que as pessoas às vezes fazem e nem entendem bem... Fazem às vezes sem pensar no que estão fazendo... Violência é roubar, matar...”.
TFY61FF28	PAZ	“Paz é muito importante para a vida”.
	VIOLÊNCIA	“Violência tornou-se hábito de pessoas... uma forma de resolver problemas. Muitas pessoas acabam brigando, como pessoas de times... É um ato que fazem sem pensar. Ela é usada como método mais rápido para resolver problemas. Esse ato é algo que faz a sociedade decair muito em questão de solidariedade, amizade, empatia e paz”.
	MUNDO	“Lugar é o planeta onde moramos”.

Fonte: Dados da pesquisa- transcrições dos cadernos e das fichas.

Com relação ao termo ‘conflito’, apenas GBYFF6116 e TFYFF6128, respectivamente, expressaram o que sabiam sobre ele. Os demais não quiseram se manifestar. A primeira disse ser conflito: “Discutir por besteira. É quase gritando com o outro”; e a segunda afirmou que conflito “é algo que vem na forma de briga”. Tais respostas, somadas à omissão dos colegas, geraram inúmeras variáveis que não se quis explorar no momento, como, por exemplo, o fato de muitos não quererem comentar sobre o termo por realmente não saberem o significado, ou por estarem tímidos etc.

O fato de as duas participantes não terem conseguido expor com clareza o significado de ‘conflito’, confundindo-o com *violência*, além do medo ou da timidez que impediu os outros estudantes de se expressarem, indicou a necessidade de se trabalhar não apenas os conteúdos conceituais, mas o falar em público.

Na aula do dia 12.03.2024, além dos conceitos já mencionados, outros foram projetados por meio de slides e listados em uma ficha (Apêndice C), na qual os estudantes deveriam escrever sobre os termos: ação, amor, *amor mundi*, conflito, cultura, cultura de paz, discurso, ética, experiência, filosofia, moral, mundo, paz, regras, valores e violência (ainda sem qualquer interferência ou indução do docente). Aqueles que quisessem também poderiam expressar verbalmente o que sabiam sobre eles. O resultado dessa atividade consta no quadro a seguir:

Quadro 6 – Referente à compreensão prévia dos termos relacionados à temática proposta. (Fase Conceitual I - parte IV)

Termos	Não opinaram.	Informaram não saberem nada dos termos.	Informou saberem algo dos termos.
Ação	05	09	15
Amor	03	01	25
<i>Amor mundi</i>	03	22	4
Conflito	04	07	18

Cultura	10	07	12
Cultura de paz	10	06	13
Discurso	01	11	17
Ética	0	07	22
Experiência	0	08	21
Filosofia	02	11	16
Moral	03	16	10
Mundo	02	10	17
Paz	04	02	23
Regras	05	06	18
Valores	05	11	13
Violência	04	03	22

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados dos questionários (P1) e das atividades sobre os conteúdos conceituais, conforme o P2, constatou-se que a maioria dos partícipes tinha uma ideia vaga ou quase nenhuma sobre os conceitos relacionados ao tema da pesquisa. Esse fato, no entanto, não se manteve quando o professor passou a mobilizá-los a buscar informações sobre os conceitos em dicionários, na internet, etc. Após essas ações, obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 7 – Referente aos conhecimentos adquiridos dos conceitos dados com ajuda das aulas (Fase conceitual II)

PARTÍCIPES	TERMOS/ENTENDIMENTO
AGT61FF01	<p>“Ação é quando agimos para fazer alguma coisa boa ou ruim”.</p> <p>“Amor é um sentimento que temos em nós, muito bom”.</p> <p>“Amor <i>mundi</i> é o amor pelo mundo”.</p> <p>“Conflito é uma coisa que pode ser resolvida com paz ou com violência”.</p> <p>“Cultura é tudo aquilo que é feito pelo homem”.</p> <p>“Cultura de paz é uma ação que fica colaborando pelo mundo”.</p> <p>“Discurso é argumento dizendo que nós pensamos sem humilhar o outro”.</p> <p>“Ética é um estudo das regras morais”.</p> <p>“Experiência é o que vivemos”.</p> <p>“Filosofia é amor a sabedoria”.</p> <p>“Moral são regras estabelecidas pela sociedade para a gente saber o que é certo e o que é errado”.</p> <p>“Mundo é onde vivemos, onde habitamos. Mundo é a nossa casa”.</p> <p>“Paz é amor e carinho gerando vida e coisas boas”.</p> <p>“Regras são normas para a gente respeitar”.</p> <p>“Valores é atribuir importância a algo”.</p> <p>“Violência pode ser usada para machucar a si e ao próximo. Machucando/ferindo alguém... Também usado como uma forma de resolver problemas”.</p>
	<p>“Ação é tudo que o ser humano faz. É se movimentar. Fazer alguma coisa”.</p> <p>“Amor é cuidar da pessoa, tratar as pessoas com respeito”.</p> <p>“Amor <i>mundi</i> é cuidar do mundo que nós vive”.</p> <p>“Conflito é uma forma de diálogo quando as duas pessoas não tem a mesma</p>

ALN61FF02	<p>opinião”.</p> <p>“Cultura é tudo que é feito pelo homem”.</p> <p>“Cultura de paz é colaborar para trazer a paz”.</p> <p>“Discurso é argumentar”.</p> <p>“Ética é buscar sentido de alguma coisa”.</p> <p>“Experiência é viver a vida”.</p> <p>“Filosofia é uma matéria que podemos aprender muitas coisas”.</p> <p>“Moral são regras que botaram pra nós saber o que é certo ou é errado”.</p> <p>“Mundo é o lugar onde as pessoas habitam”.</p> <p>“Paz é que todo mundo precisa pra gerar a vida”.</p> <p>“Regras são para nós obedecer para aprender o que tá certo ou errado”.</p> <p>“Valores é atribuir importância a algo”.</p> <p>“Violência é uma forma de agressão física que é matar, espancar, bater, chutar e agredi pode ser usada para machucar a si e ao próximo. Machucando/ferindo alguém... Também usado como uma forma de resolver problemas”.</p>
ALX61FF03	<p>“Ação é pensar, agir, fazer alguma coisa”.</p> <p>“Conflito é uma coisa entre paz e violência. Assim como podemos resolver com paz ou violência”.</p> <p>“Filosofia é uma atividade ou religião etc”.</p> <p>“Paz é uma coisa que nós gostamos. Paz gera vida, coisas boas etc”.</p> <p>“Violência é o oposto da paz”.</p>
ATL61FF04	<p>“Ação é eu agir”.</p> <p>“Conflito é uma coisa que pode gerar paz ou violência”.</p> <p>“Cultura é tudo feito pelo homem”.</p> <p>“Cultura de paz é uma atitude de ficar colaborando pelo mundo”.</p> <p>“Mundo é o mundo que agente abita”.</p> <p>“Paz é paciência e paz é que gera amor”.</p> <p>“Violência é agressão física etc”.</p>
ASL61FF05	<p>“Ação é um conceito que faz agente a agir por conta de algo, por exemplo: brigas, conflitos, agressões e etc... diálogos, discursos”.</p> <p>“Conflito é um problema que causa a ação, tanto por paz como por violência, por exemplo: psicológica, física, simbólica, mental etc”.</p> <p>“Cultura é tudo aquilo que foi, ou não foi feito pelo homem”.</p> <p>“Paz como ação e conflito, tem o mesmo conceito de harmonia, ou amor”.</p> <p>“Violência é todo tipo de agressão feita por si ou pelo outro, como, tapa, chutes”.</p>
AYL61FF06	<p>“Ação pra mim é agir tipo correr, ainda, pular”.</p> <p>“Amor é respeitar as pessoas”.</p> <p>“Amor <i>mundi</i> é amar o mundo”.</p> <p>“Conflito é aquilo que gera violência mais eles não brigão de chute, bater”.</p> <p>“Cultura é tudo feito pelo homem”.</p> <p>“Cultura de paz é ter paz pelo mundo”.</p> <p>“Discurso é argumentar”.</p> <p>“Ética é pra achar estudo dessa moral”.</p> <p>“Experiência é viver algo na vida”.</p> <p>“Moral são regras estabelecidas pela humanidade e pelos pais, isso é, feito pra agente saber o que é certo e errado”.</p> <p>“Mundo é a morada”.</p> <p>“Paz é lugar que não tem briga é um lugar calmo”.</p> <p>“Regras é o mesmo que moral e ética”.</p> <p>“Valores é importante o algo”.</p> <p>“Violência é um lugar que tem [...] um lugar que as pessoas brigam que as pessoas se bate geras briga agressão [...]”.</p>

CLR61FF07	<p>“Ação é forma que a pessoa vai agir”.</p> <p>“Amor é tratar a pessoa bem com: carinho, atenção etc...”.</p> <p>“Amor <i>mundi</i> é amor pelo mundo”.</p> <p>“Conflito é quando a pessoa não bate só conversa não usa a grecão”.</p> <p>“Cultura é tudo feito pelo homem”.</p> <p>“Cultura de paz é a cultura que traz a paz”.</p> <p>“Discurso é quando a pessoa dá a sua opinião”.</p> <p>“Ética é o estudo das regras”.</p> <p>“Experiência é viver algo que nunca vivemos”.</p> <p>“Moral são as regras de conduta para se saber o que é certo e o que é errado”.</p> <p>“Mundo é o lugar onde as pessoas habitam”.</p> <p>“Paz gera vida, amor, carinho etc”.</p> <p>“Regras é pra saber o que é certo e o que é errado”.</p> <p>“Valores é achar importância a algo”.</p> <p>“Violência é quando uma pessoa não sabe concordar só sabe bater”.</p>
EML61FF09	<p>“Ação é agir e fazer alguma coisa que seja igual [...]”.</p> <p>“Amor é respeitar o próximo”.</p> <p>“Amor <i>mundi</i> é amar o mundo”.</p> <p>“Conflito é um gesto que pode ser feito com violência ou paz”.</p> <p>“Cultura é tudo feito pelo homem”.</p> <p>“Cultura de paz é colaborando a paz”.</p> <p>“Discurso é argumentar”.</p> <p>“Moral é falar pra fazer certo e não errado”.</p> <p>“Mundo é onde nós seres humanos habitam”.</p> <p>“Paz é respeitar o próximo, dar carinho e não maltratar”.</p> <p>“Regras tem que ser respeitadas pois podemos pagar muta. Ex: não pode roubar”.</p> <p>“Valores é valorizar alguém”.</p> <p>“Violência é maltratar, bater, matar e espancar”.</p>
ERC61FF11	<p>“Ação é quando alguém precisa de ajuda nós ajuda”.</p> <p>“Amor é carinho”.</p> <p>“Amor <i>mundi</i> é amar ao mundo”.</p> <p>“Conflito é uma coisa que pode resolver em paz ou violência”.</p> <p>“Cultura é tudo aquilo feito pelo homem”.</p> <p>“Cultura de paz é colaborando pela paz”.</p> <p>“Experiência é uma pessoa que é experiente”.</p> <p>“Filosofia é uma matéria”.</p> <p>“Mundo aonde nós vive”.</p> <p>“Paz é quando uma pessoa não quer mais briga”.</p> <p>“Regras para pessoa não [...] coisa errada”.</p> <p>“Valores é atribuir importância a algo”.</p> <p>“Violência é quando alguém que resolve uma coisa na agressão”.</p>
ESR61FF12	<p>“Ação é uma ação/e eu agir”.</p> <p>“Conflito é quase briga, discussões, conflito é uma coisa que pode ser resolvido com violência ou paz”.</p> <p>“Paz é amor, união, respeito, carinho”.</p> <p>“Violência é desrespeito, modo de resolver conflitos, obrigar a pessoa a fazer a todo custo”.</p>
EVY61FF13	<p>“Ação é tipo uma forma de se movimentar se mover ou agir alguma coisa”.</p> <p>“Conflito é a pessoa que não está do lado de ninguém que está só observando a confusão”.</p> <p>“Cultura de paz é amizade com colegas que tem paz”.</p> <p>“Ética é o estudo das regras”.</p> <p>“Moral são regras de conduta para se saber o que é certo e o que é errado”.</p> <p>“Mundo, lugar onde as pessoas obtêm”.</p> <p>“Paz é aquele que traz amor e coisas boas”.</p> <p>“Regras é para saber o que é certo e o que é errado”.</p> <p>“Violência são causadas por aquelas pessoas que não gostam de conversar e querem arrumar confusão”.</p>
	<p>“Amor <i>mundi</i> é amor ao mundo”.</p> <p>“Conflito é nem paz é nem violência”.</p>

FRD61FF14	<p>“Cultura é tudo que é feito pelo homem”. “Cultura de paz é tudo que colaborando a paz”. “Discurso é argumentar. O discurso sem brigas”. “Experiência é o que nos tem”. “Filosofia é amor a sabedoria”. “Moral regras estabelecidas”. “Mundo é a nossa casa”. “Paz é uma união de países de pessoas que gera muitas coisas boas”. “Regras é o que nossos pais, professor (a) nos ensina”. “Violência se faz para si ou para o outro”.</p>
FRS61FF15	<p>“Ação é o que a pessoa fazer, ex: corre, comer, camear”. “Amor <i>mundi</i> amor pelo mundo pelas pessoas e cuidar do mundo”. “Conflito é o que as pessoas fazer e depo a ação e paz ou violência”. “Cultura é tudo feito pelo homem”. “Cultura de paz é a ação que colabora pelo mundo”. “Moral e o regra moral ex: não roube”. “Mundo é onde vivemos, onde habitamos. Mundo é a nossa casa”. “Paz é o gera ações boas”. “Violência é todo tipo de agrerssão ex: bateto, gegamentos, jute”.</p>
GBY61FF16	<p>“Ação é eu agir, fazer algo, tipo arrumar a casa, ajudar a pessoas e etc.”. “Conflito é uma coisa que pode ser resolvida por paz ou violência”. “Moral são regras estabelecidas pela sociedade para a gente se saber o que é certo e errado”. “Paz gera tudo de bom, tipo, paciência, calmaria”. “Violência é todo tipo de agressão feita si ao outro”.</p>
JGFA61FF19	<p>“Ação é uma reação da pessoa em certos momentos”. “<i>Amor mundi</i> é quando você tem cuidado pelo mundo”. “Conflito é quando você conversa usando argumentos”. “Cultura de paz é busca um sentido da regras e explicar a regra”. “Discurso é argumento dizendo que nós pensamos sem humilhar o outro”. “Ética é um sentidor da regras e explicar a regra”. “Experiência é uma pessoa que já viveu alguma coisa”. “Moral são regras criadas pelos países para saber o que é errado e certo”. “Mundo é a nossa casa e a realidades”. “Paz é uma coisa luta contra a violência e desumana, e também tentar fazer o melhor”. “Regras são normas para nós respeitar”. “Valores é achar importância alguma coisa”. “Violência em briga, xingamento gesto e morte”.</p>
KE61FF20	<p>“Ação é agir ou fazer algo”. “Conflito é uma “discussão” que pode virar violência ou paz depende de como as pessoas agirem”. “Cultura é tudo aquilo feito pelo homem”. “Cultura de paz é uma atitude que colabora pelo mundo”. “Paz é ter equilíbrio, na hora que fazer algo errado, ser justiciero, não aceitar rebaixamento se não gostar”. “Violência é todo tipo de agressão física, tipos de violência estrupar, agredir, chutar, socar e machucar, violência psicológica que é rebaixar o outro xingar, violência simbólica é gestos de xingmaenos, coisa ruins etc”.</p>
NLY61FF23	<p>“Ações como as pessoas agem e elas podem agir com violência e paz, como conversar ou agredir”. “Amor é carinho que temos pelo próximo”. “Amor <i>mundi</i> é o amor que temos pelo mundo”. “Conflito é uma mistura de paz e violência”. “Cultura, tudo aquilo que é feito pelo homem”. “Cultura de paz o homem que fica colaborando pelo mundo pela paz”. “Discurso é argumento”. “Experiência é agir agente testa na vida”. “Moral é ética da regra”. “Mundo é onde nos sobrevivemos”.</p>

	<p>“Paz é o que agente sente ao ver algem fazendo a solidariedade e a paz gera harmonia para todos”.</p> <p>“Regras é o que devemos fazer ou não fazer”.</p> <p>“Valores é o que nos temos pelas nossas coisas”.</p> <p>“Violência, existe três tipos de violência psicológica, física e simbólica a simbólica e com símbolos, psicológica é com palavras e física em com agresos com chute bate mata e etc”.</p>
PDH61FF24	<p>“Ação é agir, fazer alguma coisa”.</p> <p>“Conflito é luta e agressão”.</p> <p>“Cultura é tudo aquilo que é feito pelo homem”.</p> <p>“Cultura de paz é ação”.</p> <p>“Moral são regras estabelecidas de conduta para saber o que é certo e o errado”.</p> <p>“Paz é sentir livre, sem ter problemas”.</p> <p>“Violência é o jeito (diferente) de resolver seus problemas”.</p>
PDL61Ff25	<p>“Ação é agir rápido.”</p> <p>“Amor é uma pessoa que gosta do carinho”.</p> <p>“Conflito é alguma coisa calma ou pode ser algo que pode ser resolvida com paz ou com violência”.</p> <p>“Mundo é um lugar nos abita”.</p> <p>“Paz é alguma coisa boa”.</p> <p>“Regras é alguma coisa que não pode desrespeitar”.</p> <p>“Valores é alguma coisa que tem valor”.</p> <p>“Violência é a pessoa agredir a outra Pessoa”.</p>
RYN61FF26	<p>“Ação é agir ajudar pessoa”.</p> <p>“Amor é carinho”.</p> <p>“Amor <i>mundi</i> é amor ou mundo”.</p> <p>“Conflito é uma coisa envolvendo paz e violência”.</p> <p>“Cultura é tudo aquilo feito pelo homem”.</p> <p>“Cultura de paz é colaborando pela paz”.</p> <p>“Filosofia é uma matéria”.</p> <p>“Moral é regras estabelecidas pela sociedade para a gente saber o que é certo e o que é errado”.</p> <p>“Mundo onde a gente mora”.</p> <p>“Paz é amor e carinho gerando vida e coisas boas”.</p> <p>“Violência é a pessoa bater de outro pessoa”.</p>
SPY61FF27	<p>“Ação é agir etc”.</p> <p>“Conflito é tensão [tensão]”.</p> <p>“Paz é harmonia, amar etc”.</p> <p>“Violência é agredir, espancar os colegas, bater etc”.</p>
VTR61FF29	<p>“Conflito é uma coisa que não é paz e não é violência entre as pessoas”.</p> <p>“Paz é uma coisa boa e ajuda uma pessoa”.</p> <p>“Valores é atribuir importância a algo”.</p> <p>“Violência é alguma agressão”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa – transcrições dos cadernos e das fichas.

Constatou-se, depois da fase dos conteúdos conceituais descrita do P1 ao P2, que os estudantes apresentaram alguns avanços quanto ao entendimento de conceitos cujo significado antes desconheciam completamente, como, por exemplo, os conceitos de ação, amor *mundi*, conflito, discurso, ética/moral, filosofia, responsabilidade social e valores. À medida que interagiam e aprendiam sobre esses termos — fosse por meio da leitura, do desenho, da exemplificação ou de histórias —, aos poucos foram absorvendo os conceitos propostos e relacionando-os à vida cotidiana, ampliando assim o vocabulário.

A estratégia de utilizar a letra da música (Anexo G), relacionando-a ao tema da pesquisa, aliada aos questionamentos da roda de conversa (Apêndice B), ajudou-os a pensar nos conceitos como algo aplicável à sua vivência. Um exemplo foi o do termo ‘mundo’, que os alunos passaram a compreender como algo onde se pode “plantar respeito e amor” (Cox, 2008), como enfatiza o refrão da canção.

No P3, nos dias 19.03.24 (3º e 4º horários) e 28.03.24 (3º horário), passaram-se a tratar os conteúdos procedimentais alinhados aos conceituais. Esses incluíram, além dos conceitos propostos, trechos da DUDH (Anexo H). Nessa fase, utilizaram-se imagens de Hannah Arendt, de Adolf Karl Eichmann, da garota de Little Rock (Apêndice D), entre outras, com o objetivo de os estudantes, após conhecerem as narrativas de cada figura, classificarem-nas como exemplo e/ou antíexemplo.

Das três figuras mencionadas, abordou-se, sobre Hannah Arendt, um pouco de sua biografia e reflexões; com relação a Eichmann, além de sua biografia, a questão de sua incapacidade de pensar e da banalidade do mal; quanto à foto da garota preta sendo perseguida pelas ruas de Little Rock por uma turba de crianças brancas, comentou-se brevemente o episódio.

Na sequência, fez-se o mesmo com as demais imagens. Tudo isso visou proporcionar aos estudantes boas razões para classificarem a atitude de alguém, ou um fato, como exemplo (atitude de paz) ou antíexemplo (atitude de violência), considerando os seguintes questionamentos: “Se fosse você no lugar daquela menina ou de Eichmann, o que faria?”, “Como fazer diferença no ambiente em que se habita?”, “Nos espaços que ocupo: sou exemplo ou antíexemplo?”, entre outros questionamentos relevantes (Apêndice B).

O momento da exemplificação serviu para que os estudantes parassem para pensar crítica e reflexivamente sobre o próprio agir, tomando como referência as atitudes de outrem (Arendt, Eichmann, a garota de Little Rock etc.), relacionando-as a si mesmos e ao cotidiano da vida escolar, familiar e social, em termos das consequências para si, para o outro e para o mundo. Pensar à moda arendtiana, afinal, significa lançar um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade vigente.

Ao classificarem comportamentos de outrem como exemplos ou antíexemplos, os estudantes tiveram, antes, uma oportunidade ímpar de “parar para pensar” sobre os próprios discursos e atitudes. Esse foi o início do exercício de pensar por si mesmos, algo essencial para a vida. Nesse sentido, o quadro a seguir mostra os estudantes classificando e justificando as personagens como exemplo e/ou antíexemplo.

Quadro 8 – Classificação em exemplo e antiexemplo de algumas figuras e sua justificação

EXEMPLO	ANTIEXEMPLO	POR QUÊ?
Cristiano Ronaldo	Eichmann	“Cristiano Ronaldo é o maior jogador do mundo. E Eichmann ajudou a matar muitos judeus”.
Gandhi	Hitler	“Gandhi faz o bem. Hitler o mau”.
Hannah Arendt	Itachi Uchiha	“Hannah Arendt lutou pelas pessoas. Itachi matou toda a família. Isso é uma grande violência”.
Jesus Cristo	O caso de Little Rock	“Jesus Cristo é o nosso maior exemplo. As garotas agiram com preconceito e racismo com aquela menina negra. Isso não se faz”.
Messi	Vladimir Putin	“Messi é exemplo de grande jogador. O presidente da Rússia está fazendo guerra causando sofrimento e dor”.
Pelé		“Pelé é o rei do futebol, um grande jogador, o maior”.
Pureza		“Pureza é um exemplo de uma mãe que lutou pelo seu filho que estava sendo escravizado. Ela é um exemplo para todos nós”.
O caso da menina de Little Rock		Alguns viram como exemplo e outros como antiexemplo: “para mim, a menina não ter brigado com aquelas outras garotas foi um exemplo”; “para mim, aquelas garotas xingando a menina foi um antiexemplo”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse processo classificatório, houve uma fase oral, em que alguns estudantes classificaram os personagens apresentados pelo professor como exemplo ou antiexemplo, justificando suas escolhas; e uma fase escrita, em que deveriam registrar no caderno, também com justificativas, quem consideravam exemplo e quem antiexemplo. Durante esse processo, observou-se que alguns estudantes apresentaram dificuldades para classificar adequadamente as figuras propostas, como no episódio de “Little Rock” (dificuldade semelhante ocorreu com o personagem Itachi Uchiha, do anime *Naruto*). No caso de “Little Rock”, os estudantes que consideraram a turba que perseguia a garota como foco principal do episódio, classificaram-no como antiexemplo; já os que centraram a atenção na menina preta sendo perseguida pela turba de garotas brancas, classificaram a atitude da menina como exemplo, por ela não ter revidado diante da violência sofrida. Em relação aos casos de Eichmann e Hitler, não houve dúvidas por parte dos estudantes em classificá-los como antiexemplos.

Com o objetivo de que confrontassem, de modo crítico-reflexivo, os aprendizados adquiridos na experiência, simulando a construção de uma política de vida orientada para o bem comum, pela reeducação do discurso e da ação iniciada quando “saíram para visitar a si mesmos”, solicitou-se que, em grupos, identificassem, na Escola Sá Valle (sala de aula, banheiros, pátio etc.), atitudes e falas que pudessem ser configuradas como exemplos de paz ou antiexemplos de violência. O resultado consta no quadro a seguir:

Quadro 9 – Resultado da pesquisa feita pelos estudantes revelando atos de paz (exemplo) e de violência (antieexemplos) ocorridos na escola Professor Sá Valle

EQUIPE 01: Fluxo X1	
ATOS DE PAZ	ATOS VIOLENTOS
Ajudar os colegas, não brigar e não insultar o outro; Conviver com os estudantes e professores; Cuidar do meio ambiente e do outro; Não matar aula; Preservar a escola; Respeito aos colegas.	Agressão, ameaças, apelidos e xingamentos; Brigas e refeição sem autorização; Exclusão do outro; Fofocas, gritos e insultos; Futebol na sala de aula; Lixo, poluição, preconceito; Jogar bola de papel no colega; Vandalismo, xingamentos etc.
EQUIPE 02: 4 Fenômenos	
ATOS DE PAZ	ATOS VIOLENTOS
Ajuda aos colegas; Cuidado com os bens materiais; Aguardo por sua vez de falar; Resolução das atividades da escola; prática de coisas boas; Ficar quieto na sala; Ouvir o colega e o professor; Prestar atenção no professor; Respeitar o colega.	Aluno atrapalhando a aula, batendo em outro aluno, jogando bolinha de papel na sala de aula, copiando respostas de outro, jogando lixo no chão, desobedecendo o professor, não prestando atenção quando o docente está explicando a aula, enganando o professor e fingindo que acabou o dever; Bater nos outros; Fazer <i>bullying</i> ; Fofocar na sala; Furar fila na hora do lanche; Palavrões na sala de aula; Professor gritando com aluno e aluno gritando com o professor; Xingamentos sexuais e a respeito da mãe, no futebol, na sala de aula e no refeitório.
EQUIPE 03: As Inteligentes	
ATOS DE PAZ	ATOS DE VIOLENCIA
Prestar atenção nas aulas; Não bater as portas dos banheiros; Não chutar os colegas; Não jogar lixo na natureza; Não riscar os cadernos dos colegas; Não roubar os materiais dos colegas; Não subir na blusa do professor; Respeitar os professores.	Bater as portas dos banheiros; Chutar os colegas; Jogar lixo na natureza; Jogar lixo no chão; Maltratar os animais; Meninas batendo nos colegas; Meninos xingando seus amigos; Riscar os cadernos dos colegas; Roubar os materiais dos colegas; Subir na blusa do professor.
EQUIPE 04: As Fadas	
ATOS DE PAZ	ATOS DE VIOLENCIA
Abraçar o próximo; Compreender os colegas; Dar bom dia ao chegar; Jogar lixo no lixo; Não bagunçar a sala; Ouvir e compreender; Preservar a escola; Preservar o planeta; Prestar atenção na aula; Rejeitar a violência; Respeitar a vida; Respeitar os outros; Ser generoso; Um respeitando o outro.	Alunos matando aula; Alunos xingando; Bagunçar a sala de aula; <i>Bullying</i> ; Comer na sala de aula sem permissão; Empurrar; Falta de respeito pelos professores; Ficar se batendo e chutando; Gritar na sala de aula; Jogar lixo no chão; Jogar papel no jardim; Opressão; Racismo; Riscando as paredes; Roubar o material do colega;

	Vandalismo.
EQUIPE 05: Tropa do Mais Novo	
ATOS DE PAZ	ATOS DE VIOLÊNCIA
Respeitar todos os colegas; Respeitar os professores; Respeitar os funcionários.	Batem; Destroem as carteiras e portas; Jogam bolinhas de papel no chão; Jogam lixo na rua, na sala de aula e no pátio da escola; Xingam.
EQUIPE 06: As Investigadoras	
ATOS DE PAZ	ATOS DE VIOLÊNCIA
Abraçam os colegas; Ajudam os colegas nas atividades; Ajudam os professores; Ajudam na limpeza; Cuidam da sala; Cuidam das plantas; Dão bom dia; Escutam os professores; Falam na hora certa; Ficam em silêncio quando o professor estiver explicando a aula; Focam nos estudos; Não aprontam; Não colocam apelidos; Não falam mal pelas costas; Não gritam; Não faltam às aulas; Não quebram as coisas; Não roubam; Não saem da aula sem permissão do professor; Não sujam o chão; Ouvem as aulas; Plantam mudas; Prestam atenção nas aulas; Respeitam a fila; Respeitam os colegas e os professores; São educados; São legais com os colegas.	Apelidar os colegas; Bagunçar a sala; Bater nos colegas; Brigar; Brincar durante as aulas; Bullying; Comer na sala; Conversar durante a aula; Desrespeitar os professores; Esmurrar os colegas; Ficar jogando na sala; Gritar na aula; Jogar bolinha de papel; Jogar comida no chão; Jogar lixo na natureza; Mexer no celular durante a aula; Excluir colegas das atividades; Não fazer atividade; Não participar das aulas; Não roubar os materiais; Empurrar outras pessoas na hora do lanche; Puxar cabelo; Quebrar as cadeiras; Quebrar os ventiladores; Racismo; Riscar a parede; Violência mental: humilhar, ofensas e ameaças.

Fonte: Dados da pesquisa.

Constatou-se, com essa atividade envolvendo conteúdos conceituais e comportamentais — ou seja, dos conceitos e dos exemplos — que os estudantes puderam enxergar, por exemplo, que jogar papel no chão da sala de aula é um ato de violência, e o seu contrário, um ato de paz. Ao conseguirem discernir uma ação da outra, o que antes estava nublado, foi um passo importante para que pudessem prosseguir para a fase dos conteúdos atitudinais e assim avançarem na experiência formativa.

Vale lembrar que, durante as fases anteriores, os estudantes aprenderam a relacionar os conceitos e exemplos ao tema do projeto, conseguindo, por exemplo, identificar, no espaço da escola, atitudes violentas que muitas vezes não saberiam discernir se realmente o eram.

No P4, fase dos conteúdos atitudinais, foram estimulados, primeiro, a pensar no que poderiam fazer para manter a paz (cultura de paz) na escola, onde atos de violência eram encarados como algo natural; segundo, a trazer sugestões práticas para a construção da paz nesse espaço; por fim, a compartilhar com estudantes de outras turmas o aprendido na experiência filosófica formativa, agora com um olhar renovado pela atitude crítica e focado na permanência da paz naquele ambiente escolar.

Nessa fase, os estudantes estudaram em grupo as fábulas (Anexo C): “A minhoca e os passarinhos”, “Lobos contra lobos”, “O gato e o rato” e “Porcão e o Porquinho”, respectivamente (Girardet; Rosado, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d), da coleção “Violência, não!”. Assim, foi proposto o desafio de que eles, após as leituras, extraíssem ideias que ajudassem no estabelecimento de um pacto prático com a paz. Para isso, os grupos teriam que, além de fazer leitura intragrupos, compartilhar entre si o que aprenderam da leitura e ainda propor estratégias de como iriam compartilhar seus conhecimentos sobre paz/violência com colegas de outras turmas da escola. O resultado da primeira parte do desafio aparece a seguir:

Quadro 10 – Resumo e entendimento das fábulas compartilhadas na sala de aula

DISCENTE	FÁBULA	RESUMO	ENTENDIMENTO
AYL61FF16	O gato e o rato	“O primeiro texto mostra um ato guloso que acusava o rato de ter pegado o queijo. O pobre rato negava tudo e o gato continuava a acusar. Chamando a aranhas, camundongos, formigas para testemunhar. Já o texto dois o gato pede ajuda ao rato para encontrar o queijo depois de ter procurado e achar, o gato dividi o queijo com o rato”.	“Nunca acuse ninguém sem provas. Trate as pessoas bem como quer ser tratado”.
LND61FF21	A minhoca e os passarinhos	“A fábula da ‘Minhoca e os passarinhos’ envolve a história de dois passarinhos que encontraram uma minhoca e disputam para ver quem fica com ela”.	“A moral da fábula gera em torno de valores como o respeito ao próximo e a cooperação. O objetivo é ensinar às crianças a importância harmoniosa de resolução de conflitos de maneira pacífica. A moral da história destaca a importância de compartilhar, ser solidário de buscar soluções que beneficiem a todos. É uma fábula [...] que nos ensina como conviver com respeito pelos outros”.

GBY61FF16	A minhoca e os passarinhos	“Trata de dois passarinhos que queriam ficar com a minhoca só pra si. Cada um queria a minhoca, por isso brigaram. Na segunda parte da história, eles não estão mais brigando por que resolveram dividir a minhoca. Essa foi uma ideia dada pela coruja. Eles repartiram a minhoca e ficaram felizes”.	“Entendi que é melhor dividir do que ficar brigando. Entendi que é melhor ouvir bons conselhos. Entendi que não é bom brigar, mas sim dividir, cooperar, fazer o bem”.
NLY61FF23	Lobos contra lobos	“Eram dois lobos que invadiram seu território mais um invadia o do outro e eles não gostavam disso, pois então resolveram fazer uma guerra para ver quem ficava com o território. A guerra durou anos até que eles cansaram da guerra e disseram que quem tivesse o maior dente e a maior língua o território seria dela mais isso não deu certo então passou uma lesma por ali que dividiu os territórios no meio e assim ficou tudo resolvido”.	“Que eram dois lobos que brigavam por um território e apareceu uma lesma que passou por ali e resolveu tudo. E que em vez de brigar é melhor dividir”.

TFY61FF28	Porcão-porquinho	“Dois porcos, um chamado Porcão, por ser redondo e acima do peso; o outro chamado Porquinho pelo fato de ser magro e pequeno. Porcão intimidava Porquinho dia e noite, chegando ao ponto de ameaçar, se o porquinho não obedecesse, afirmado que o lobo o retalharia. Porquinho obedecia calado, pois tinha medo do lobo e apavorado emagrecia a cada dia. Até que um dia, ambos encontraram o lobo na rua, o Porquinho implorou para que não o retalhasse e sim o Porcão por ser maior e gordo. Todos os dias Porquinho sempre que olhava o lobo estremecia como uma folha de papel ao vento”.	“De certa forma o meu entendimento com em relação à fábula é que é estupidamente errado causar medos ao próximo com implicâncias apenas para no fim arrumar uma forma de se sair superior, por ser o mais ‘forte’. Que não devemos ficar provocando as pessoas, mas devemos o proteger”.
------------------	------------------	---	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao pedido do professor para que apresentassem estratégias de compartilhamento de suas experiências com outras turmas, a proposta escolhida, por unanimidade, foi a da equipe “As Fadas”. Elas propuseram confeccionar cartazes com os conteúdos dados na SDI e apresentá-los nas turmas escolhidas. Salienta-se que, se antes do P4

eram seis equipes, agora, na fase atitudinal, eram apenas três. Eles espontaneamente formaram três equipes e selecionaram as turmas para as quais iriam palestrar.

O professor aproveitou a ideia da equipe “As Fadas” para pedir-lhes que construíssem cinco cartazes, com os seguintes critérios: que esses cartazes contivessem os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; que o primeiro cartaz tivesse o tema ilustrado conforme a criatividade de cada grupo, mas sem fugir da temática proposta; e que o segundo contivesse os termos dados no P1 e no P2, que eles soubessem bem o significado, e os expusessem conforme a criatividade de cada equipe.

O terceiro cartaz deveria conter figuras (imagens) de diversas personalidades (reais ou fictícias) escolhidas por eles, mas sem deixar de fora a imagem da garota de Little Rock, a de Eichmann e a de Hannah Arendt; além disso, deveriam separar os exemplos dos antiexemplos conforme o melhor julgamento da equipe e explicar, na hora da apresentação, o motivo pelo qual os classificaram assim.

O quarto cartaz deveria conter os atos de violência e de paz ocorridos na sala de aula e em outros espaços da escola Professor Sá Valle, os quais foram registrados (P3), mas deveriam selecionar apenas cinco para serem expostos no cartaz e comentados durante a apresentação. Por fim, no quinto cartaz, teriam que trazer, quer por desenhos próprios, quer por palavras e/ou ilustrações etc., ideias práticas de como manter a paz consigo, com os outros e com o mundo, ou seja, ideias de ações práticas que tornassem a paz um valor, um hábito, uma cultura de paz na escola.

Após todas essas orientações e com a boa vontade dos estudantes, as equipes se puseram a trabalhar na confecção dos cartazes, e o tempo investido nessa atividade foi de dois encontros: um no dia 23.03.24 e o outro no dia 25.03.24. Durante a construção dos cartazes, observou-se o empenho das equipes em dar o melhor de si. Mesmo com as orientações do professor, eles se permitiram imprimir suas próprias marcas criativas, o que foi importante porque mostrou iniciativa, criatividade e autonomia em prol de algo maior: pensar em como manter a paz na escola Professor Sá Valle. Assim, resolveram entre si a divisão das tarefas: colagem, marcação, ilustração, escrita, leiaute etc., bem como em qual turma iriam apresentar. Foi surpreendente vê-los, mesmo trabalhando em um ambiente de condições precárias (pois a biblioteca, local escolhido, estava sem iluminação adequada, sem ventiladores, com mau cheiro, passando a ideia de estar abandonada), trabalharem com afinco e focados em dar o melhor de si na apresentação do porquê de manter a paz na escola, locus da pesquisa. Tudo isso, sem perder o ânimo e sem deixar de discutir entre si.

Ao terminarem a confecção dos cartazes, os grupos fizeram uma breve apresentação interna. Depois, partiram para as turmas com entusiasmo, demonstrando grande interesse e orgulho de estarem fazendo um trabalho importante e diferente na escola Professor Sá Valle.

Por fim, no último passo da experiência (P5) aplicou-se um questionário com questões fechadas. Constatou-se que 93% dos estudantes entenderam a importância da paz para a manutenção de um mundo melhor; 52% disseram ter mudado sua compreensão a respeito de alguns conceitos, como conflito, violência e paz, sabendo identificar suas diferenças e sua importância para uma boa convivência consigo próprio, com os outros e com o mundo (3% não conseguiram isso).

Com relação à pensadora Hannah Arendt, 48% disseram que ela talvez os tenha ajudado a mudar a forma de expor seus discursos, ao pensarem no que vão dizer e nas consequências de suas ações para si, para os outros e para o mundo; 41% confirmaram que, com a ajuda de Arendt, pararam para pensar se o que têm feito é bom ou ruim para si, para os outros e para o mundo; e 10% disseram que tudo continua do mesmo jeito (1% não opinaram).

Com relação ao significado de cultura de paz, 55% sabem bem o que significa, e 7% não sabem. Sobre o que poderiam fazer para que ela seja efetivada no ambiente onde habitam, 72% dos estudantes responderam saber o que fazer; 3% não sabem o que fazer para que a paz permaneça. E quanto a quererem ser embaixadores da paz, 72% responderam que sim; 28% responderam que não queriam nem ser embaixadores da paz nem da violência.

Quando perguntados sobre a leitura das fábulas e se os exemplos dados ajudaram a refletir sobre suas próprias atitudes, 48% responderam que sim, 45% talvez, e 7% disseram não. Quanto a saberem diferenciar uma atitude de paz de uma atitude de violência, 83% responderam que sim, 14% talvez, e 3% não. Da mesma forma, sobre saberem diferenciar um discurso de paz de um discurso de violência, 59% disseram que sim, 31% talvez e 10% não. Por fim, perguntou-se se recomendariam essa experiência filosófica a respeito da paz para outras pessoas: 66% dos partícipes da pesquisa disseram que recomendariam, 31% talvez e 3% não recomendariam.

Evidenciou-se que, para além dos dados mencionados, das fichas e dos cadernos, assim como do diário de campo do pesquisador com suas observações, a experiência do “pare e pense” via ensino filosófico incorporado por princípios éticos-morais foi percebida nas falas e atitudes dos estudantes, ao se posicionarem contra atos violentos que antes consideravam naturais.

A exemplificação os ajudou bastante na experiência formativa, pois, em linhas gerais, exemplos guardam algo do passado, seja bom e/ou ruim, e são capazes de servir como modelos que auxiliam a pensar atitudes e consequências para si, para os outros e para o mundo, sobretudo quando se estudaram as narrativas por trás das imagens apresentadas. As fábulas, nesse contexto, funcionaram como gatilho para os estudantes pensarem em tomadas de atitudes práticas diante de atos de violência ocorridos no dia a dia, seja consigo, com os outros ou com o mundo, a partir da reflexão feita a partir delas.

Durante a roda de conversa, refletiu-se sobre o conceito de *amor mundi* como algo integrado (eu-mundo-outro). Ao relacionarem o fato de que, quando se joga lixo na sala de aula, tal postura vai muito além da falta de educação, representando descuido com o mundo, deram indícios de que o mundo não era mais visto como uma realidade distante e fragmentada, mas como algo integrado, envolvendo um conjunto de tradições históricas e realizações materiais e de conhecimentos importantes que precisam ser preservados e postas em constante diálogo crítico.

Dessa maneira, a Filosofia, ao viabilizar um espaço de formação ético-política e de diálogo crítico com a tradição filosófica, vai além da mera transmissão de conteúdo. Ela ajuda os estudantes a compreenderem os problemas do presente e a formularem novas perspectivas que os auxiliem a desenvolver, com autonomia e criatividade, o pensar, o querer e o agir. As respostas negativas dadas pelos partícipes durante a experiência filosófica formativa apenas realçaram a importância de conviver com as diferenças, respeitando diferentes modos de compreender o contraditório, o qual deve ser dialeticamente pensado e até superado.

Nesse sentido, foram fundamentais as reflexões de Arendt, oriundas de sua “teia conceitual”, as quais auxiliaram os partícipes do projeto a pensarem por si mesmos, a desenvolverem um pensamento alargado e o exercício do diálogo crítico, na busca indômita de tornar a paz um valor; ao discernirem um discurso e uma atitude de paz de um discurso e uma atitude de violência; assim como a se posicionarem por aquilo que reverbera em saúde e amor por si, pelo outro e pelo mundo, sinalizando para um novo discurso e uma nova ação.

Em suma, as informações obtidas mostraram que a filosofia, como ferramenta educativa, foi essencial para fomentar uma cultura de paz, pois no contexto escolar ela capacita os estudantes a lidarem com questões éticas e sociais de maneira reflexiva e crítica, promovendo a convivência, o respeito às diferenças e o *amor mundi*. Os dados indicaram, positivamente, que cerca de 70% dos partícipes da pesquisa compreenderam a importância de adotar um novo discurso e uma nova ação a respeito da paz como modo de barrar o avanço da

violência, além do interesse não só em refletir conceitualmente sobre a paz, mas também em mantê-la ativa como um valor, não apenas no espaço da escola Professor Sá Valle, mas também em outros ambientes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, intitulada “Educação para a paz à luz do pensamento de Hannah Arendt: a escola como espaço para uma experiência filosófica formativa”, possibilitou apresentar, conforme os objetivos específicos, uma proposta ético-política para o ensino de Filosofia no Ensino Fundamental, ancorada no referencial teórico de Hannah Arendt e comprometida com uma cultura de paz no espaço escolar.

Em vista disso, a pesquisa apontou para uma abordagem educativa que integre os valores da paz ao cotidiano da escola. Isso implica uma formação docente sólida e contínua na promoção do diálogo filosófico e da reflexão ética. Tal perspectiva requer políticas públicas que valorizem a Filosofia como componente essencial do currículo escolar em todas as etapas da educação básica. Por essa via, reafirma-se a centralidade da educação na promoção de uma cultura de paz, ressaltando-se a Filosofia como instrumento privilegiado para essa transformação.

Com base no pensamento de Hannah Arendt, a pesquisa demonstrou que a escola pode, e deve, constituir-se como um espaço de formação ética e reflexiva, no qual os estudantes desenvolvam sua autonomia intelectual e emocional, bem como suas capacidades para a resolução de conflitos, de modo que estes não se convertam em violência.

A distinção entre conflito e violência, assim como a reflexão sobre o discurso e a ação, foi fundamental para compreender como o ensino filosófico pode contribuir para o gerenciamento construtivo das tensões sociais, convertendo-as em oportunidades de crescimento e mudança.

O ensino da Filosofia, ao estimular o questionamento crítico e o diálogo, transcende a mera transmissão de conteúdos teóricos. Ele se apresenta como uma prática transformadora, que capacita os estudantes a analisarem problemas complexos, refletirem sobre a convivência humana e proporem soluções inovadoras.

Mesmo que haja o predomínio do individualismo e da desumanidade entre as pessoas e, como consequência, a falta de responsabilidade social, de preservação e de amor pelo mundo (*amor mundi*), ou seja, o predomínio e/ou a naturalização de todo tipo de violência, tais como: discriminação, extremismos políticos, feminicídio, guerras, preconceitos (no sentido negativo), racismos, totalitarismos e xenofobismos. Esses crimes colocam em risco não só o espaço público (espaço político), mas a própria existência humana entra em crise.

A existência pode ser entendida não apenas em seu aspecto negativo, mas também como possibilidade, dada com o nascimento de novas crianças no mundo. Ela pode ser vista como oportunidade para evitar o avanço da naturalização da violência e da ameaça à vida humana no mundo, que devora a paz.

Nesse sentido, viver uma experiência filosófica formativa, a partir do exercício de diálogo consigo e da busca por valores ético-políticos pautados na promessa de um mundo melhor, pode contribuir para um pensar e um agir implicados na capacidade de renovação e de preservação do mundo, nesta geração e nas vindouras.

Nessa perspectiva, foi crucial o estabelecimento de um tempo, uma vez que, no dia a dia, frequentemente nos deparamos com atrativos que inviabilizam o diálogo consigo a respeito da paz. Uma experiência capaz de fazer os estudantes saírem em visita de si mesmos, discernirem, com a ajuda da imaginação e dos juízos (políticos ou não), exemplos e antiexemplos, pode ajudá-los a desenvolver esse diálogo interno.

Esse diálogo interno, quando não realizado, torna as pessoas meros objetos das imposições ideológicas contemporâneas, sem lhes permitir pensar nas consequências de suas ações, se boas e/ou más para si, para o outro e para o mundo. Algo que, em nível micro, o da escola, é perfeitamente observável quando estudantes têm que andar, durante o recreio, com suas bolsas porque têm medo de serem furtados por colegas. Isso implica dizer “que temos que tomar novas decisões cada vez que somos confrontados com alguma dificuldade” (Arendt, 1991, p. 133). Os alunos da experiência filosófica foram, por sua vez, estimulados à responsabilidade para com o mundo e ao compromisso com as gerações futuras, na promessa de desenvolver ações capazes de manter o espaço público ativo, fecundo e aberto à paz.

A naturalização da violência não pode ser entendida apenas como uma ameaça generalizada, mas precisa ser colocada em debate crítico-reflexivo, ou seja, precisa passar pelo exercício da capacidade de pensar. Essa capacidade, segundo Arendt, é comum a todos os seres humanos. No entanto, as inúmeras tragédias registradas ao longo da história, amplamente divulgadas pelos meios de comunicação de massa (jornais, televisão, internet etc.), são fruto da ação humana. Tais ações, muitas vezes, decorrem da ausência de um processo educativo voltado ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e da capacidade de voltar-se para si mesmo.

Isso exige do estudante uma educação do pensamento que não sirva apenas para demonstrar habilidades cognitivas, mas que o ensine a distanciar-se e a reaproximar-se dos fenômenos ao seu redor, com um olhar mais atento, como se estivesse numa oficina

aprendendo o ofício de pensar, de dialogar e de filosofar sobre o par conceitual paz e violência, com vistas à construção de uma cultura de paz.

No contexto de uma educação para a paz, fundamentada no pensamento de Hannah Arendt, apresentam-se reflexões sobre a importância da escola como espaço formativo filosófico, a partir das seguintes considerações:

Com relação à relevância de uma proposta ético-política para o ensino de Filosofia comprometido com uma cultura de paz: a escola, sendo espaço da pluralidade, deve ajudar as crianças a desenvolverem a capacidade de pensar e agir, introduzindo-as ao mundo por meio da educação. Essa proposta ético-política está alinhada com os princípios universais dos direitos humanos, promovendo valores como tolerância, respeito e dignidade, essenciais para consolidar uma cultura de paz. A Filosofia, nesse contexto, desempenha papel crucial ao estimular o pensamento crítico-reflexivo e uma formação ética que enfrente a violência e cultive a paz como valor fundamental.

O pensamento crítico-reflexivo fomentado pela Filosofia é apresentado como meio para confrontar questões éticas e sociais, permitindo às crianças avaliarem criticamente o mundo ao seu redor. Argumentos como o “despertar ético” e a interseccionalidade do espaço escolar são centrais na formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a paz. Utilizam-se, como conceitos, o diálogo filosófico e a experiência formativa, para mostrar como o pensamento filosófico fundamenta a construção de uma cultura de paz.

Das categorias e argumentos utilizados para refletir sobre a cultura formativa do pensar e sua relação com a paz, Arendt contribui para refletir sobre essa cultura como fundamento e estímulo para a construção de uma cultura de paz na escola, especialmente pelos aspectos retomados a seguir.

A educação como ato político e transformador: Arendt concebe a educação como um ato político no sentido mais amplo, ou seja, como o espaço de apresentação do mundo às novas gerações. Na escola, o educador exerce um papel crucial ao introduzir a criança em um espaço plural e democrático, fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de iniciar novas ações. Isso cria um terreno propício para que a paz seja ensinada não como ausência de conflito, mas como uma prática ativa de diálogo, respeito e convivência.

A relação com o mundo e a pluralidade humana, a qual, segundo Arendt, é uma das condições básicas da vida política, também se mostra central. Ensinar às crianças a lidar com a diversidade e com a diferença é fundamental para a construção de uma cultura de paz.

Isso envolve promover o diálogo, a empatia e a resolução não violentam de conflitos dentro do ambiente escolar.

Com relação ao pensamento crítico-reflexivo, a Filosofia, na visão arendtiana, estimula o pensar que se distancia de respostas automáticas ou preconcebidas. Ao promover o pensamento crítico-reflexivo nas crianças, a escola não apenas combate a violência como algo naturalizado, mas também ensina a reconhecer os valores humanos universais, como a dignidade, o respeito e a responsabilidade.

Ação e discurso como fundamentos da paz são propositivos, na filosofia de Arendt, quando introduzidos no ambiente escolar, por permitirem que os estudantes exerçam sua capacidade de interagir e participar da vida pública, promovendo a paz como prática ativa. Essa abordagem fortalece a ideia de que a paz é construída no cotidiano, por meio de interações responsáveis e respeitosas.

A tradição e a novidade: Arendt valoriza a tradição, bem como a capacidade de inovar e trazer o novo ao mundo. Na escola, a reflexão filosófica pode permitir às crianças revisitar valores e conceitos, como paz e violência, sob novas perspectivas, capacitando-as a desenvolver uma postura crítica e ética diante das adversidades.

No que concerne a uma ética do cuidado e da responsabilidade, Arendt enfatiza a importância da responsabilidade coletiva na preservação do espaço comum. Ensinar às crianças a pensar eticamente sobre seus atos e suas consequências é um pilar essencial para consolidar uma educação para a paz, que passa por uma ética do cuidado com o mundo e com o outro.

Ressalta-se o papel do conflito nas relações humanas como essencial para o crescimento pessoal e social, quando orientado nesse sentido em um ambiente escolar no qual os estudantes aprendem a transformar conflitos em oportunidades de aprendizado e transformação, em vez de deixá-los evoluir para formas destrutivas de violência. Além disso, as experiências de conflito e confronto funcionam como estímulos ao pensar e ao agir. Diferentemente da violência, o conflito pode ser um agente positivo ao promover curiosidade e questionamento. O conflito de ideias, se bem gerido no ambiente escolar, torna-se uma oportunidade para desenvolver habilidades críticas e éticas. O desafio é transformar esses conflitos em oportunidades educativas, evitando que se convertam em violência e fortalecendo o diálogo como base para o entendimento e a convivência pacífica, fundamentos de uma cultura de paz.

Nesse sentido, sustentamos que a escola é o espaço ideal para iniciar a formação ética voltada para a paz, integrando elementos conceituais e práticos. A abordagem

pedagógica deve ser capaz de fomentar o pensamento crítico e a ação reflexiva desde a infância. Essa proposta busca formar cidadãos que valorizem a paz, sendo a Filosofia uma ferramenta indispensável para introduzir essas reflexões. Assim, posicionar a cultura de paz como tema central evidencia a relevância de preparar crianças para um mundo comum, justo e solidário.

Em suma, a experiência formativa para uma educação de paz não foi apenas um objetivo pedagógico, mas um compromisso ético e político com a preservação da humanidade. Com a contribuição de Arendt e da Filosofia, essa experiência tornou-se ainda mais rica, ao permitir aos estudantes uma visão aprofundada da experiência de pensar sobre si, sobre o outro e de desenvolverem *amor mundi*, assumindo uma atitude de respeito, amor, gratidão e responsabilidade pelo mundo, no compromisso de interagirem como embaixadores da paz.

Da mesma maneira, o projeto também teve como tarefa a ressignificação dos discursos e ações do dia a dia. O *pare-e-pense* proposto naquele espaço, e os resultados obtidos, sinalizaram para a esperança de ser possível a permanência da paz, desde que cada um faça a sua parte com criatividade, amor e pensamento filosófico.

No espaço da escola Professor Sá Valle, o projeto foi incluído no novo PPP/2019/2025, a ser desenvolvido interdisciplinarmente em toda a escola pelos próximos cinco anos. Isso só foi possível graças ao entusiasmo das crianças com a realização do projeto e ao fato de se permitirem dar um tempo para ousar pensar-se, ousar querer, ousar julgar, ousar realizar uma experiência de pensamento em que a paz seja uma cultura permanente.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **Cidade de Deus**. São Paulo: Ed. Universitária São Francisco, 2017. Livro II, parte XIX, cap. XII, p.817. Disponível em: <https://doceru.com/doc/858cs58>. Acesso em: 10 out. 2023.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos e Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultura, 2000.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1997. (Coleção Patrística, 10).
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação e tradição: reflexões a partir de Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Dalton José. Por que Filosofia no currículo do novo ensino médio? In: ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 109-127.
- ANDRÊS, Artur Domingos Santos. **O conceito de ‘violência’ no pensamento de Hannah Arendt**. 2012. Dissertação (Mestrado em Filosofia Geral) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/8309/1/Texto_Completo.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Tradução de Antônio Abranches, César Augusto R. de Almeida e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Tradução de Antônio Abranches, César Augusto R. de Almeida e Helena Martins. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x5v8e5v>. Acesso em: 9 out. 2023.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução de Antônio Abranches [et. al.]. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- ARENDT, Hannah. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Tradução de Andre Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993a. Disponível em: <file:///C:/Users/meus%20documentos/Documents/MESTRADOFILOUFMA2023/HANNA%20ARENDTf>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Celso Raposo. Introdução de Celso Lafer. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, Universitária, 1983.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. Trad. de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Difel, 2008a.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Tradução de Antônio Abrantes [et. al.]. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993b.

ARENDT, Hannah. Algumas questões de filosofia moral. In: ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a. p.13.

ARENDT, Hannah. **Crises da República**. Tradução José Volkmann. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ARENDT, Hannah. Da Imaginação. In: ARENDT, Hannah. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993c.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro w. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Tradução Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Günther Companhia das Letras, 1998b.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: antisemitismo, imperialismo e totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDT, Hannah. Pensamento e considerações morais. In: ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993d. p. 145-168.

ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004b. p. 261-281.

ARENDT, Hannah. Responsabilidade coletiva. In: ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004c.

ARENDT, Hannah. Responsabilidade pessoal sob a ditadura. In: ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004d.

ARENDT, Hannah. Sobre a natureza do totalitarismo. In: ARENDT, Hannah. **Compreender**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008b. p. 379-378.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ASSY, Bethânia. “Faces privadas em espaços públicos”: por uma ética da responsabilidade. In: KOHN, Jerome (ed.). **Hannah Arendt**: responsabilidade e julgamento. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ASSY, Bethânia. A atividade da vontade em Hannah Arendt: por um *Ethos* da singularidade (*Haecceitas*) e da Ação. In: CORREIA, A. (org.). **Transpondo o abismo**: Hannah Arendt entre a Filosofia e a Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Trad. Pedrinho A Guareschi. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/constituicao-federal/constituicao-federal-em-pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf. Acesso em 29 maio 2023.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. A dessegregação de Little Rock a partir de Hannah Arendt. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170154, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/CVqwPpxChYvHB4dnL83GDYp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2023.

CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. **Ensinar filosofia.** Cuiabá: Central de Texto, 2013. v. 2.

CERLETTI, Alejandro. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica a proposta metodológica. In: KOHAN, W. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo César (orgs.). **Filosofia, ética e educação:** por uma cultura da paz. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Filosofia).

CESCON, Everaldo; STECANELA, Nilda. Educação à paz e em direitos humanos. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 85-100, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324280876>. Acesso em: 28 jul. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica magna.** Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>. Acesso em: 13 mar. 2018.

COPLESTON, Frederick. **Historia de la filosofia Tomo II de San Agustín a Escoto.** Traducción Eugenio Trías. Barcelona: Ed. Ariel, 1983. Disponível em: <https://bibliotecaalfayomega.com/wp-content/uploads/2019/09/GCopleston-Frederick-Historia-de-La-Filosofia-II-De-San-Agustin-a-Escoto.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023

COX, Gabriele. **A paz, a gente que faz.** 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_BZkUPRnnHs. Acesso em: 31 nov. 2023

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRITELLI, Dulce. O ofício de pensar. In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Hannah Arendt pensa a educação**. São Paulo: Segmento, 2007. p. 74 - 83.

DEUS, Danillo Matos de. **A arte narrativa como experiência do ensino de filosofia no nível médio**. São Luís: UFMA, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2937>. Acesso em 09 ago. 2023.

EDUCALINGO. **Tertium quid**. Disponível em: https://educalingo.com/pt/dic-en/tertium-quid#google_vignette. Acesso em: 2 out. 2023.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Preservar e renovar o mundo. In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Hannah Arendt pensa a educação**. São Paulo: Segmento, 2007.

FRANKLIN, Karen. Direitos humanos na educação: superar os desafios. In: CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo Cesar *et al.* **Filosofia, ética e educação**: por uma cultura da paz. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 373-400. (Coleção Filosofia).

FRASSON, Antonio Carlos; OLIVEIRA JUNIOR, Constantino Ribeiro de. **Metodologia da pesquisa científica**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEA, 2010.

FRY, Karin A. **Compreender Hannah Arendt**. Trad. Paulo Ferreira Valério. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GALLO, Sílvio. **Filosofia do ensino de Filosofia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel (orgs.). **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábolas, 2020.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. São Paulo: Papirus, 2012.

GARCIA, Cláudio Boeira. Filosofia, ação e mundo das aparências. In: FAVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; Kohan, Walter Omar. **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002., p. 53-66.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. A Didática Magna: uma obra precursora da pedagogia moderna? **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, n. 60, p. 313-323, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640563/8122>. Acesso em: 30 jun. 2017.

GELAMO, R.P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?. São Paulo: Ed. UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GIRARDET, Sylvie; ROSADO, Peig. **A minhoca e os passarinhos**. São Paulo: Scpione, 2000a. (Coleção: Violência, não!).

GIRARDET, Sylvie; ROSADO, Peig. **Lobos contra lobos**. São Paulo: Scpione, 2000b. (Coleção: Violência, não!).

GIRARDET, Sylvie; ROSADO, Peig. **O gato e o rato**. São Paulo: Scpione, 2000c. (Coleção: Violência, não!).

GIRARDET, Sylvie; ROSADO, Peig. **O porcão e o porquinho**. São Paulo: Scpione, 2000d. (Coleção: Violência, não!).

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **RAE**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. Os narradores tradicionais e a escola: lendas e contos tradicionais. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a tradição oral**. São Paulo: Cortez, 2013.

GUIMARÃES, Irineu Rezende. Educação para a paz e novas tecnologias. In: CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo César (org.). **Filosofia, ética e educação: por uma cultura da paz**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 249-277. (Coleção Philosophia).

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722006000200010&lng=pt&tlang=pt. Acesso em: 10 abr. 2024.

HELPENSTEIN, Mara Juliane Woiciechoski. **Juízo político em Hannah Arendt**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13822/000651777.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 nov. 2023.

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

KANT, I Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Trad. Valério Rohden e Antonio Marques. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KANT, Immanuel. **À paz perpétua e outros opúsculos**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1988.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad.: Valério Rodhen e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

- KOHAN, Walter Omar. Fundamentos à prática de filosofia na escola pública. In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (orgs.). **Filosofia na escola pública**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. parte I, cap. 1, p. 21 - 73.
- KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (Org). **Filosofia na escola pública**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KOHAN, Walter. Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. In: KOHAN, Walter. **Ensinar filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- KRISTEVA, J. **O gênio feminino**. Tomo 1, Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.
- LAFER, Celso. Introdução. In: ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Celso Raposo. Introdução de Celso Lafer. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, Universitária, 1983. p. I-XII.
- LEITE, Sandra Regina. **Educação em Hannah Arendt**: implicações para o currículo. Paraná: CRV, 2015.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F.S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCHESI, Matheus Henrique. A perda de autoridade e tradição: a crise na educação como crise na modernidade segundo o pensamento de Hannah Arendt. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n.3, mar. 2021. Disponível em: <https://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a37n8.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que se prática na escola? In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. São Paulo: Cortez, 2011. p. 45-60.
- MALACARNE, V. **Formação dos professores e o Espaço da Filosofia**. 2005. [Texto de Qualificação] - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MARANHÃO. Assembleia Legislativa do Estado. **Lei 8150 de 22.07.2004**. São Luís, 2004. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-8150-2004-maranhao-torna-obrigatorio-o-ensino-das-disciplinas-filosofia-e-sociologia-aos-estudantes-do-ensino-fundamental-e-medio-no-estado-do-maranhao>. Acesso em: 19 out. 2023.
- MARANHÃO. Secretaria Municipal de Educação. **Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC)**. São Luís, 2023.
- MARANHÃO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico [da Escola Professor Sá Valle]**. São Luís, 2019.
- MARANHÃO. Secretaria Municipal de Governo. **Lei nº 4153 de 20 de março de 2003**. São Luís, 2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2003/416/4153/lei-ordinaria-n-4153-2003-inclui-na-grade-curricular-das-escolas->

de-ensino-fundamental-da-rede-publica-municipal-a-disciplina-filosofia-e-da-outras-providencias. Acesso em: 19 out. 2023.

MARQUES, Maria Edith de Azevedo. **Direitos fundamentais**: o direito à paz no pensamento de Hannah Arendt. Reflexões e propostas.2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9093>. Acesso em: 19 out. 2024.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORENO, Ciriaco Izquierdo. **Educar em valores**. 4. ed, São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção éticas e valores).

NAGEL, Thomas. **Uma breve introdução à filosofia**. Trad.: Silvana Vieira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NOBRE, Chaves Fábio *et al.* A amostragem na pesquisa de natureza científica em um campo multiparadigmático: peculiaridades do método qualitativo. **Revista Espacios**, v. 38, n. 22, p. 13, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n22/a17v38n21p13.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

NODARI, Paulo César. Educação e cultura de paz: à luz do esboço kantiano *À paz perpétua (Zum ewigen Frieden)*, ainda é possível pensar uma cultura da paz? In: CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo César (orgs.). **Filosofia, ética e educação**: por uma cultura da paz. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 15-42. (Coleção Philosophia).

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. A construção da cultura de paz: dez anos de história. In: CULTURA de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919/PDF/189919por.pdf.multi>. Acesso em: 30 jul. 2023.

OBIOLS G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2002.

ORAÇÃO A SÃO FRANCISCO. Disponível em: micicrucis.com/oracao-de-sao-francisco/?utm_source=google&utm_medium=grants_extra&utm_content=oração_de_sao_francisco. Acesso em: 3 nov. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edmá Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n4/10>. Acesso em: 10 out. 2020.

- QUERÉ, L.; OGIEN, A. **Le vocabulaire de la sociologie de l'action**. Paris: Ellipses, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 23. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- RIBAS, M. A. C.; MELLER, M. C.; GONÇALVES, R. Repensar da filosofia no ensino Médio. In: CÂNDIDO, C.; CARBONARA, V. (orgs). **Filosofia e ensino – um diálogo interdisciplinar**. Rio Grande do Sul: Ed. UNIJUÍ, 2004.
- RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- RODRIGUES, Rogério. O elogio da escola como lugar específico em que ocorre o ensinar e o aprender. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 560-564, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/21766681.rtep.103i264.5121>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- ROSA, Antonio Henrique. A violência no pedagógico do escolar na atualidade: contribuições do pensamento de Hannah Arendt para a educação. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 8, n. 1, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/842>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SCHIO, Sônia Maria. Hannah Arendt e a questão da paz. In: CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo César (org.). **Filosofia, ética e educação**: por uma cultura da paz. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 201-217. (Coleção Philosophia).
- SERRA, Maria Olilia. **Dos tempos sombrios ao cuidado com o mundo**: a banalidade do mal e a vida do espírito em Hannah Arendt. 2014. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-15012015-192120/pt-br.php>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter. **Ensino de filosofia**: perspectivas. Belo Horizonte: Perspectivas, 2005. p. 187.
- SILVA, Cacilda Bonfim. A implicação ética do conceito de banalidade do mal em Hannah Arendt. In: FAÇANHA, Luciano da Silva (org.). **Anais de Filosofia**. São Luís: Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2007. v. 1, p. 67-78.
- SILVA, Fagner Veloso. **O problema do mal no livro VII das Confissões de Santo Agostinho**. 2016. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://www.google.com/search?rlz=1C1CHBD_ptPTBR901BR901&sxsrf=ALeKk01LxqtNpbP6tHReMmo0Co5j0_xMw%3A1605270444370&ei=rHuuX72FFvGo5OUP9cC14Aw&q=o

+problema+do+mal+de+fagner+pdf&oq=o+problema+do+mal+de+Fagner&gs. Acesso em: 5 abr. 2023.

SOUSA, Ramiro Augusto Caeiro da Silva. **Os conflitos entre alunos e professores**. Lisboa, 2014. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3639/1/TMAGE_RamiroSousa.pdf. Acesso em: 3 maio 2023.

TORTORELLI, Mariana Fernandes Prado; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; ARAUJO, Marcos Vinícius de. Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 12, n.1, 2010.

UNICEF BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH**. 2013. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 nov. 2023.

VALLE, Lílian do. Filosofia da educação e a escola pública. In: GALLO, Sílvio. MENDONÇA, Samuel (orgs.). **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábolas, 2020, p. 211 - 220.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2).

VICTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WIKIPEDIA. **Tertium comparationis**. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Tertium_comparationis. Acesso em: 10 out. 2023

YOUNG-Bruehl, E. **Por amor ao mundo**: a vida e obra de Hannah Arendt. Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

ZABALA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

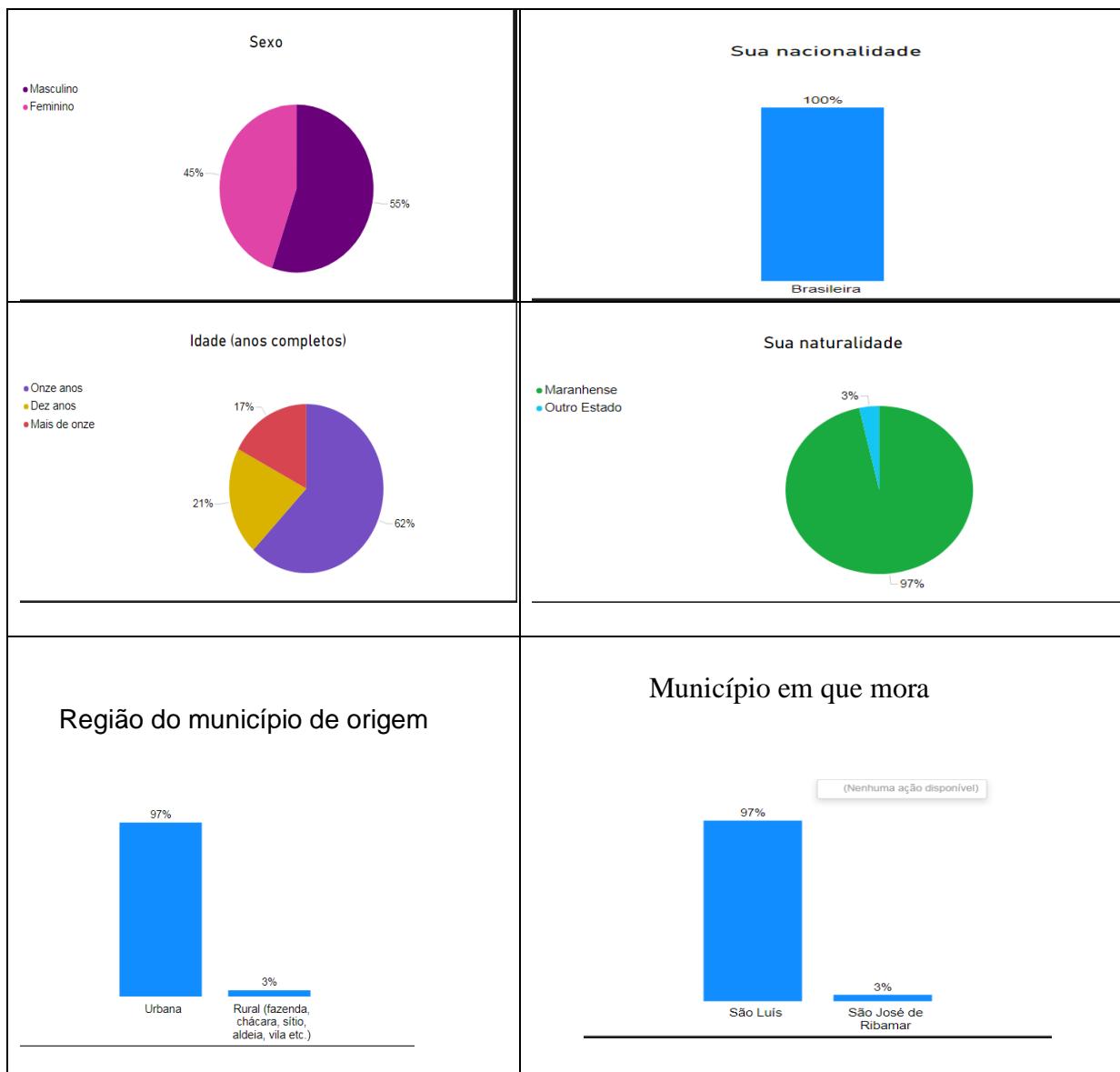
APÊNDICE A – PASSO 1: QUESTIONÁRIOS INICIAIS APLICADOS AOS SUJEITOS DA PESQUISA: socioeconômico e étnico-cultural e dos conhecimentos prévios dos sujeitos da pesquisa.

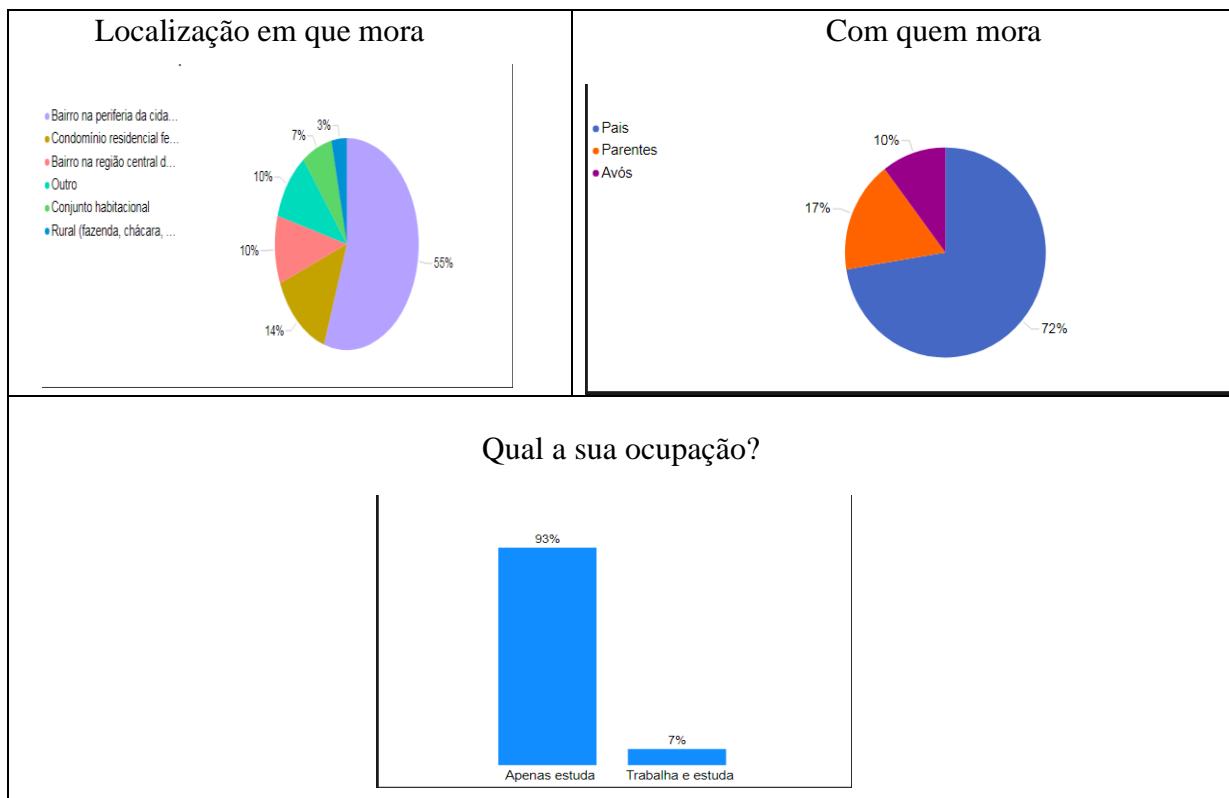
A seguir, você preencherá um formulário socioeconômico e étnico-cultural, bem como um questionário a respeito dos conhecimentos prévios dos sujeitos da pesquisa. Caso se sinta incomodado(a) em responder a alguma pergunta deste questionário, marque as alternativas de não declaração, mas não deixe de respondê-lo. Somente nas opções em que estiver escrita a expressão “múltipla escolha” será permitido marcar mais de uma alternativa. As informações fornecidas são sigilosas e serão tratadas coletivamente. Pede-se sinceridade nas respostas. Obrigado(a)!

A.1 QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ÉTNICO-CULTURAL

I – IDENTIFICAÇÃO:

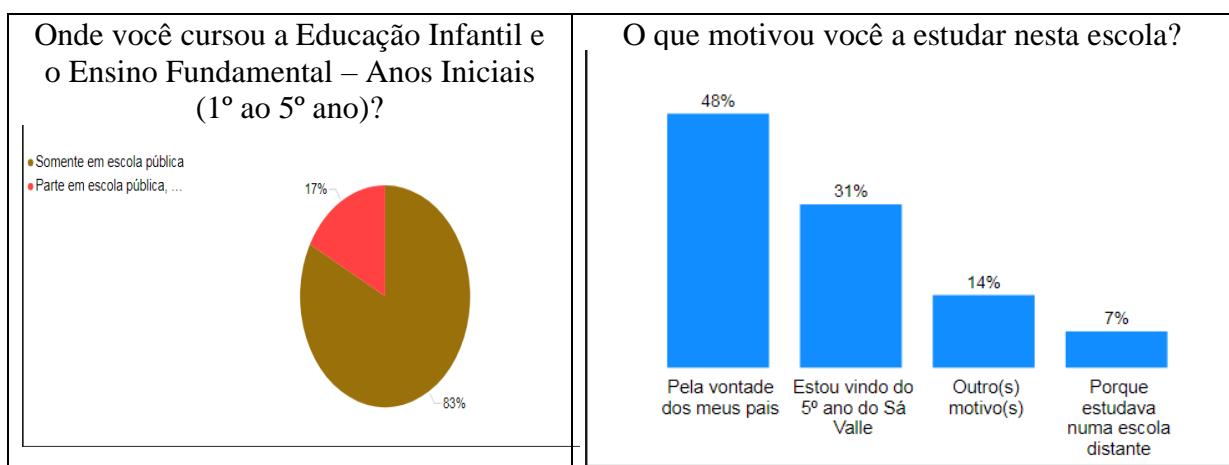
1.1 Perguntas 1-9, respectivamente:





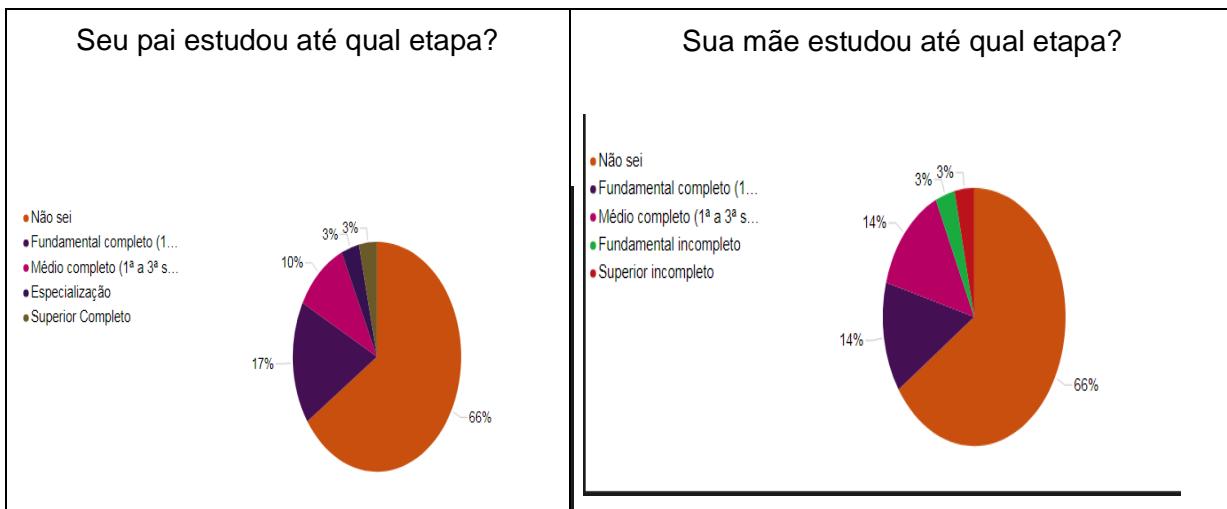
II – INFORMAÇÕES ESCOLARES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

2.1 Perguntas: 10-11, respectivamente:



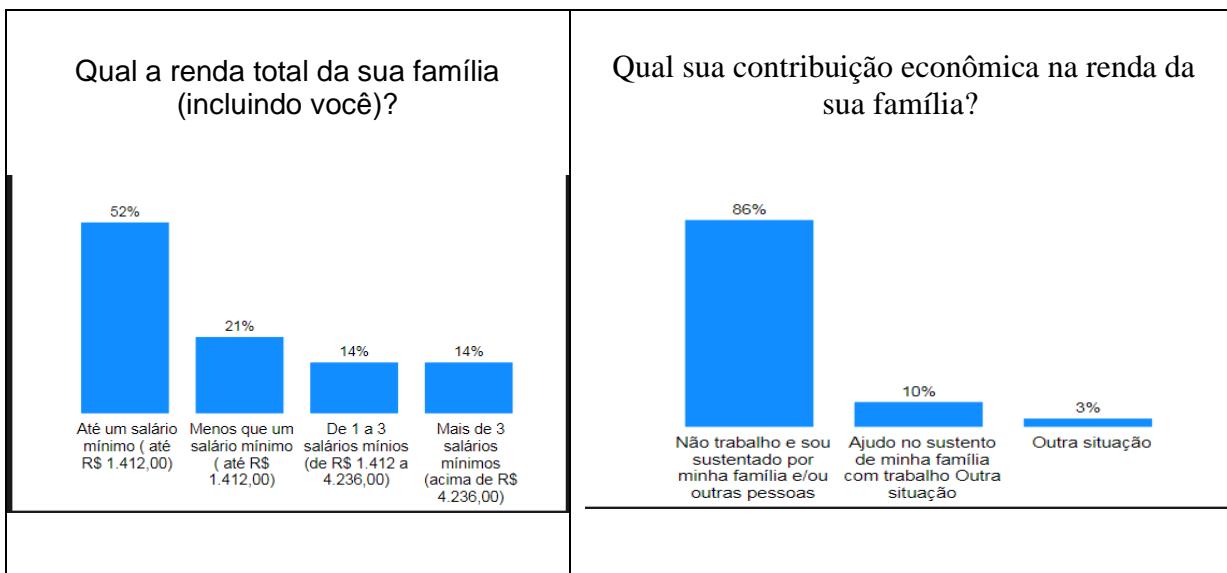
III – INFORMAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PAIS

3.1 Perguntas 12-13, respectivamente:



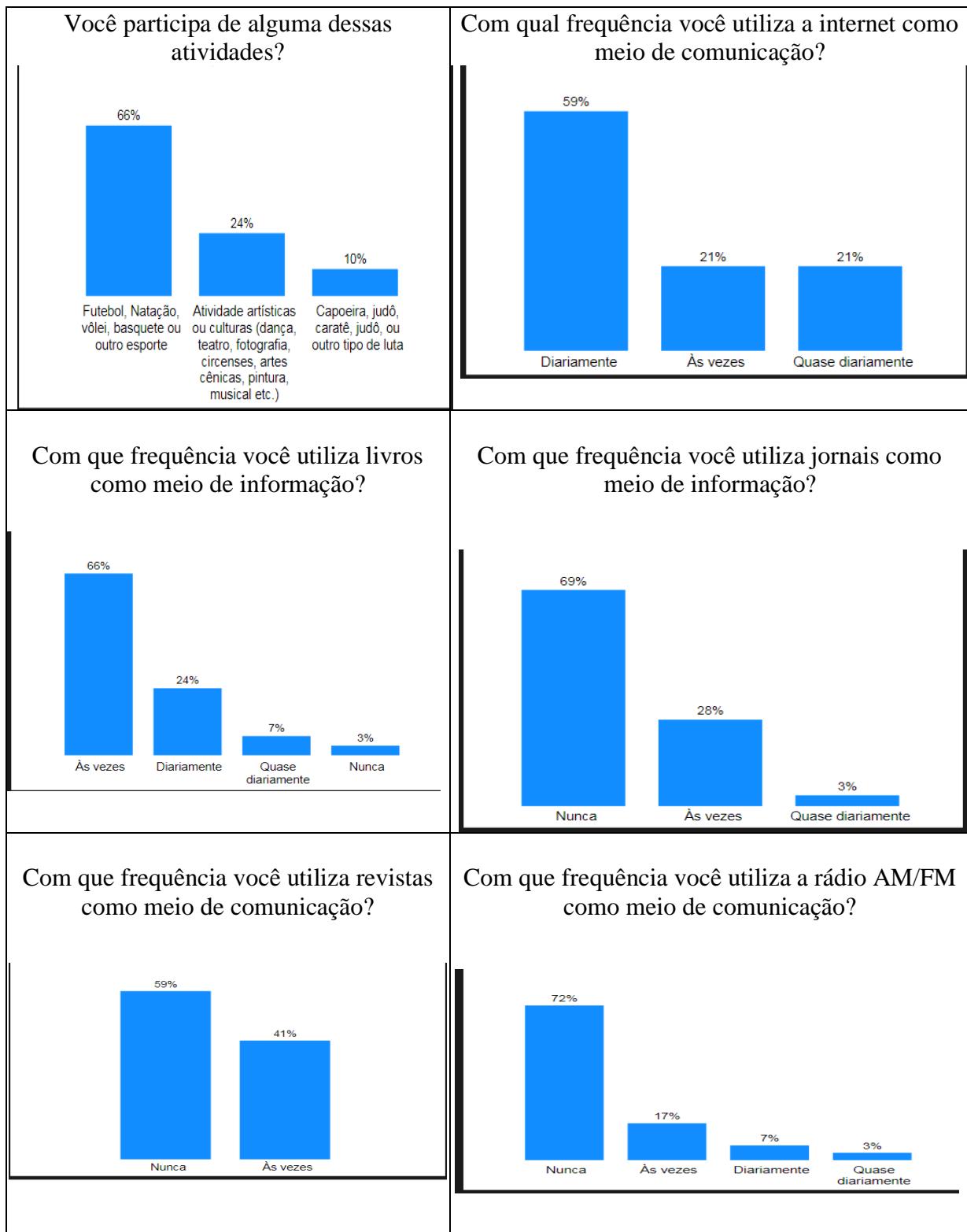
IV – INFORMAÇÕES ECONÔMICAS

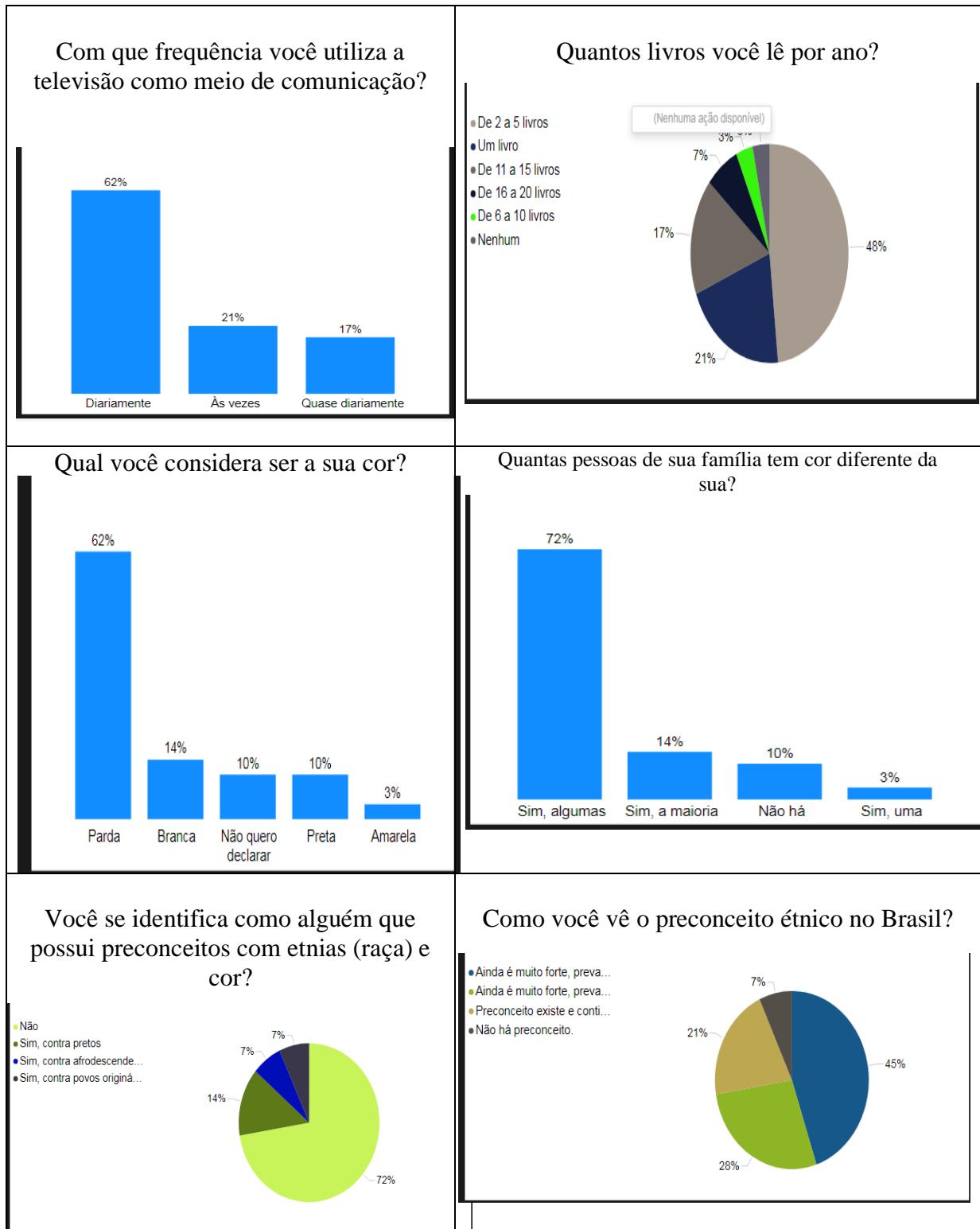
4.1 Perguntas 14-15, respectivamente:

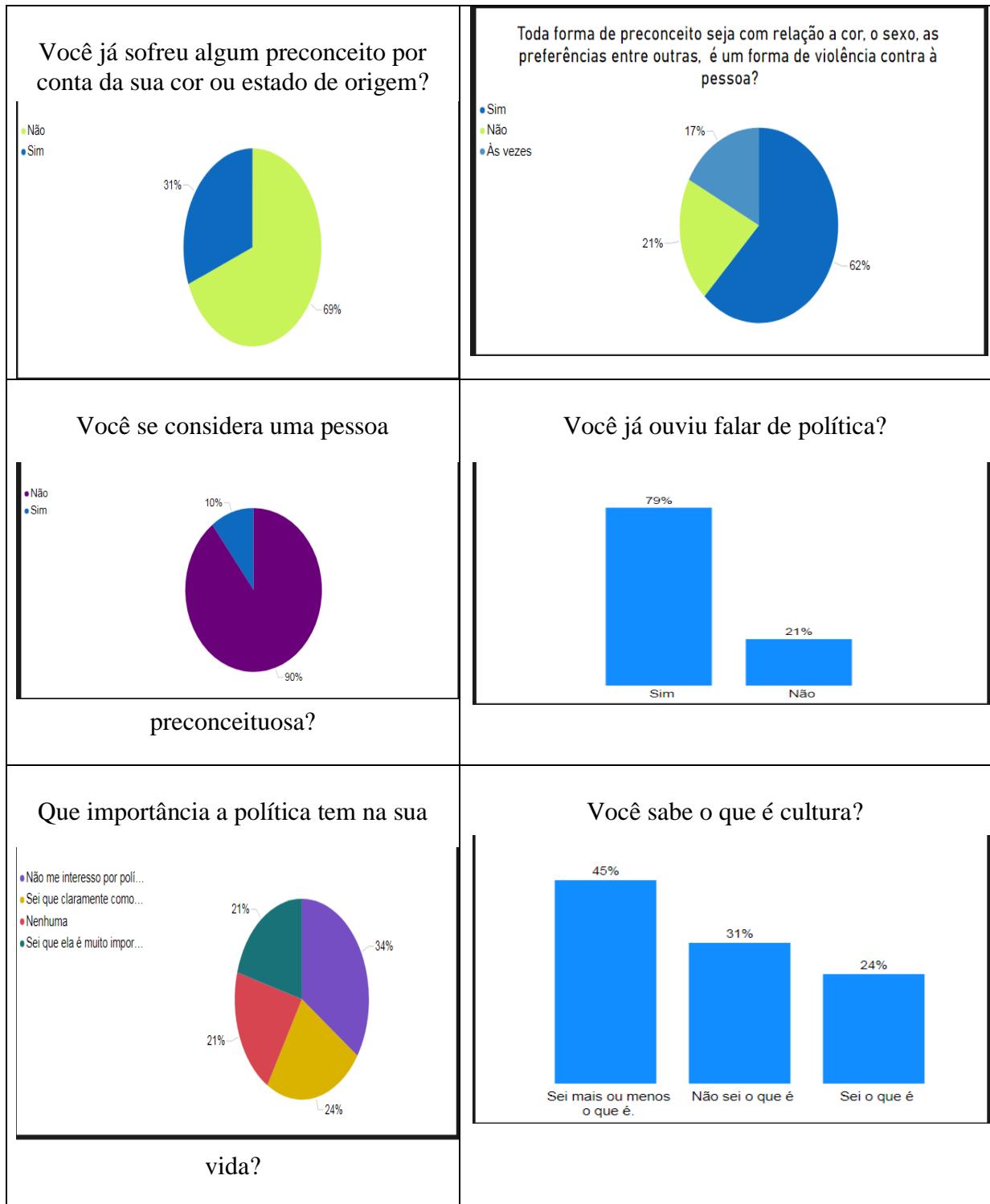


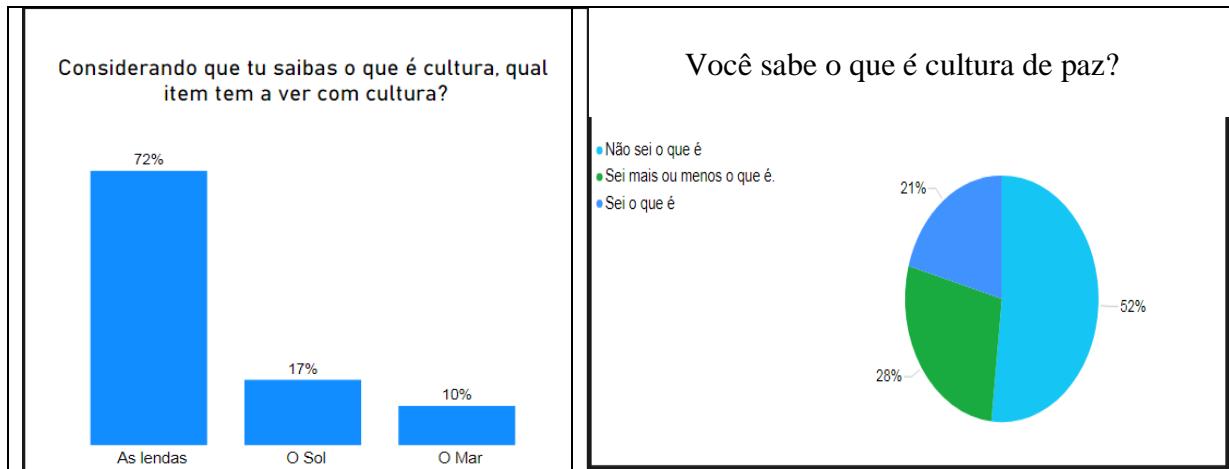
V – INFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS E TECNOLÓGICAS

5.1 Perguntas 16-35, respectivamente:

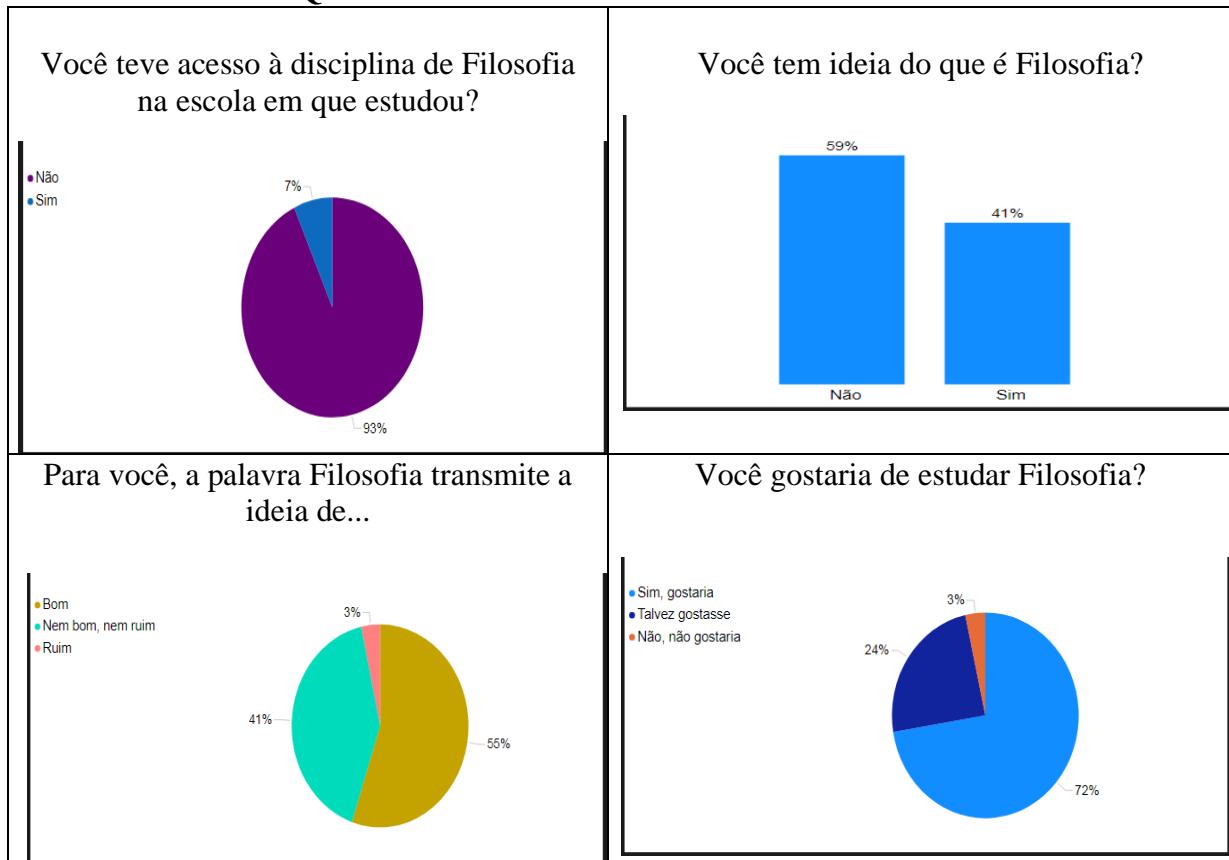


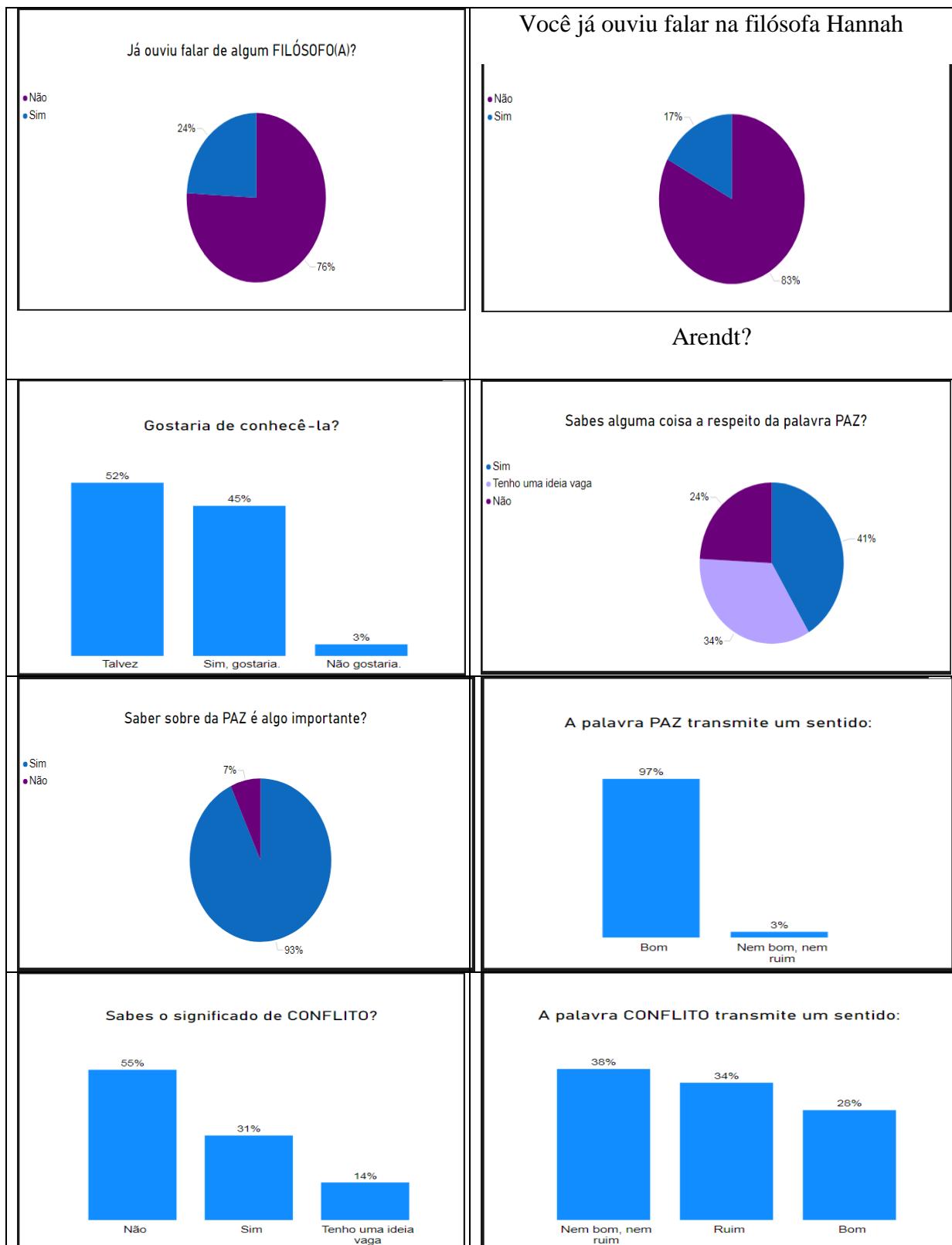


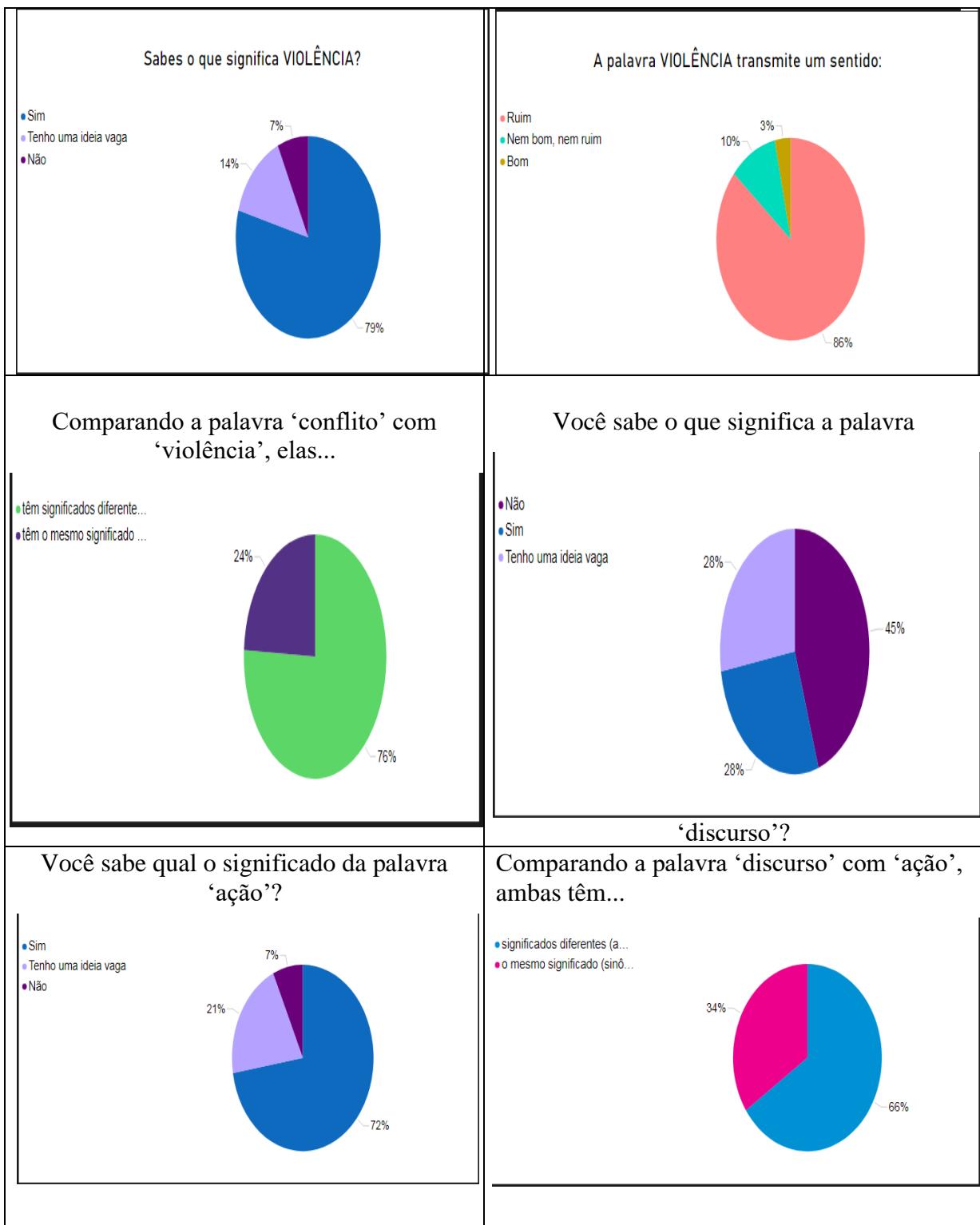




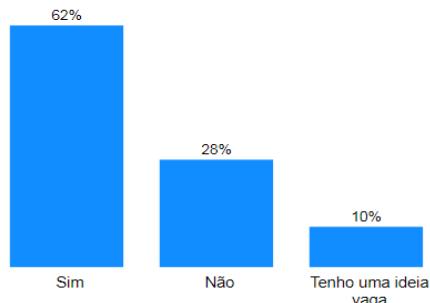
A.2 QUESTIONÁRIO A RESPEITO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA



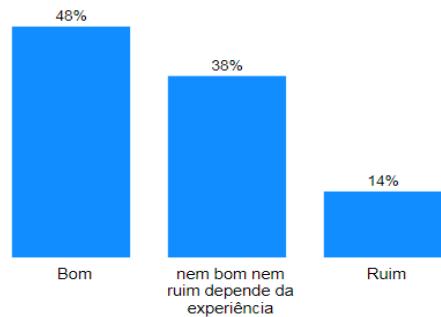




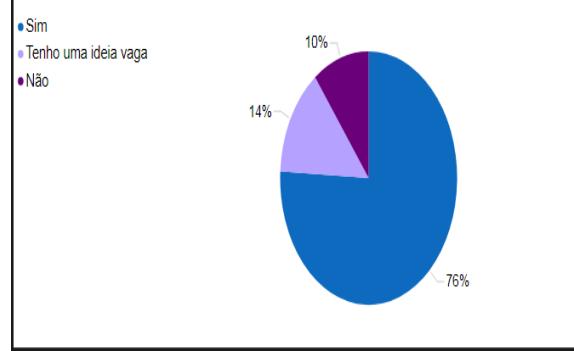
Você sabe o que significa a palavra ‘experiência’?



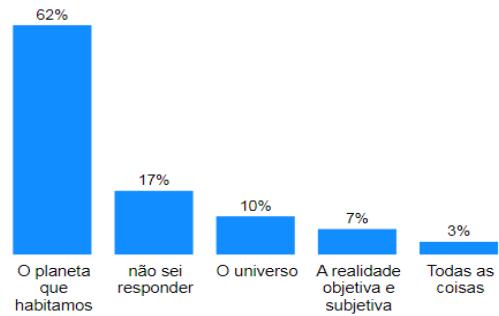
Uma EXPERIÊNCIA é algo?



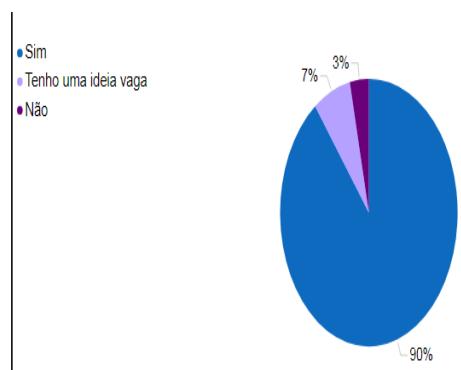
Você sabe o que significa ‘mundo’?



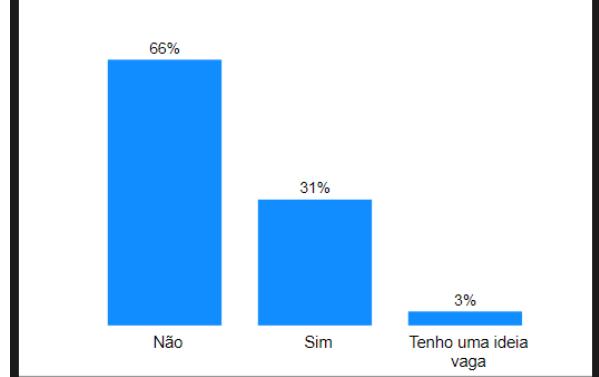
A palavra MUNDO pode ser entendida como (múltipla escolha):



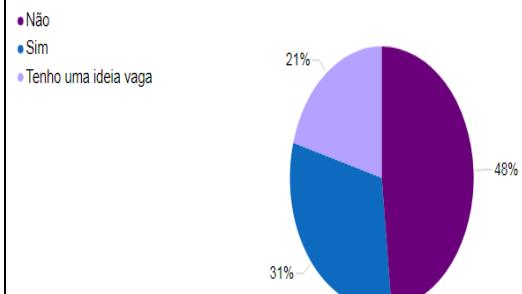
Você sabe o que significa a palavra ‘amor’?

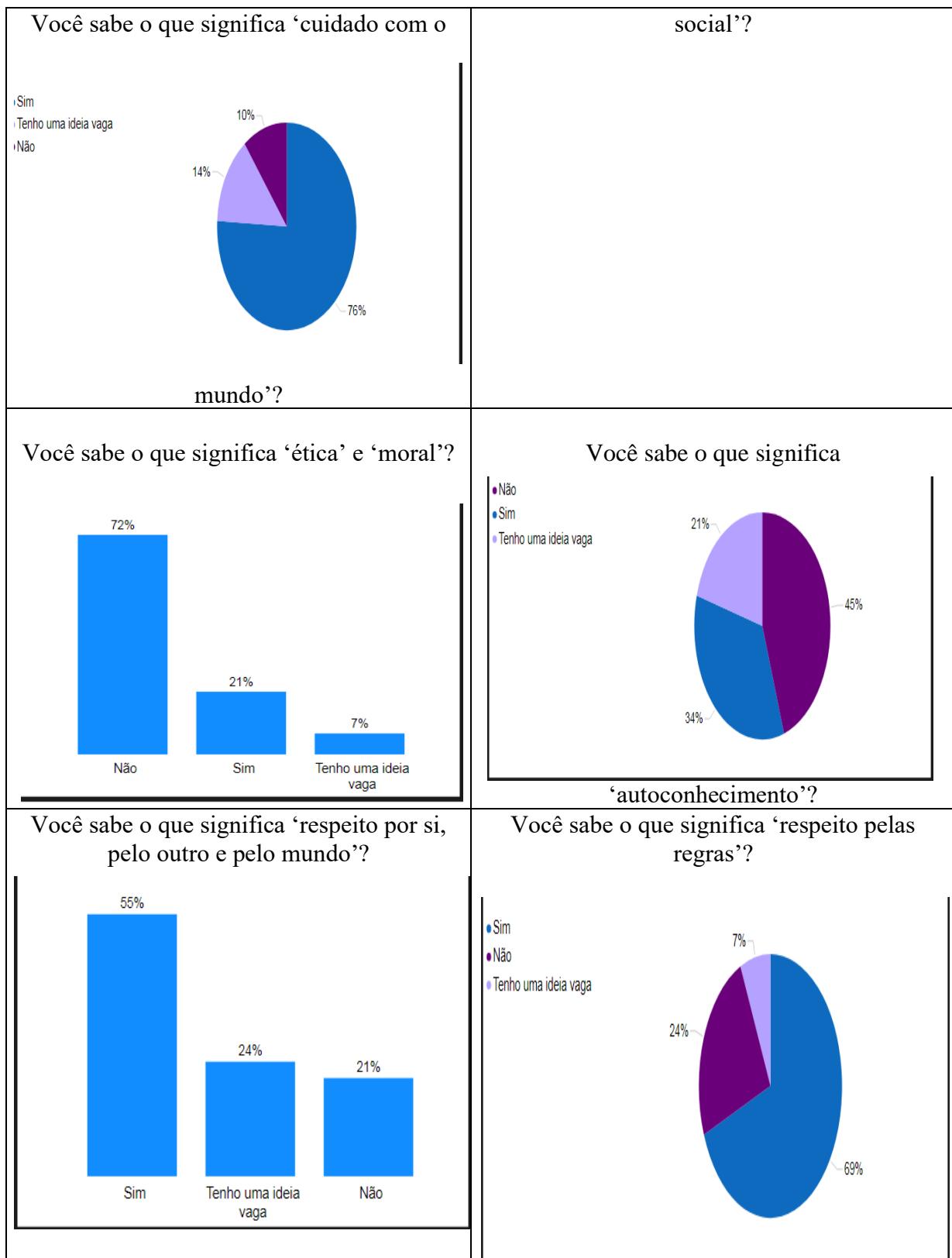


Você sabe o que significa *amor mundi*?



Você sabe o que significa ‘responsabilidade’





APÊNDICE B – P2, P3 e P4: MODELOS DE FICHAS, QUADRO DE QUESTIONAMENTOS UTILIZADOS DURANTE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA

1. Ficha de palavras da música: “Paz, a gente que faz”

U.E.B ENS. FUND PROFESSOR SÁ VALLE	
COMPONENTE CURRICULAR: Ensino de Filosofia.	
NOME COMPLETO:	
TURMA: 61 DATA: ____ / ____ /2024.	
TEMA: CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ POR AMOR AO MUNDO: refletindo filosoficamente meu discurso e minha ação por uma proposta de uma cultura de paz à luz do pensamento de Arendt.	
PALAVRAS RETIRADAS DA MÚSICA	
1 Sei o que significa essa palavra	
2 Tenho uma ideia vaga do significado dessa palavra	
3 Não sei o que significa essa palavra	

2. Questões a respeito da música: *Paz, a gente faz*

QUESTIONAMENTOS
1 Qual o assunto principal da música?
2 Ele tem relação com temática tratada?
3 Isso que ela trata é importante?
4 Que mensagem a cantora quer passar com a música?
5 Por que os compositores fizeram uma música com essa temática? Eles estavam pensando em quê? Você já pensou nesse assunto?
6 É possível pensar um ambiente onde a paz reine?
7 A paz sou eu quem faz ou são os outros?
8 Como se planta respeito e amor por esse mundo?
9 Você já plantou respeito e amor por esse mundo? Se sim, como?

3. Questões relacionadas aos conteúdos conceituais

QUESTIONAMENTOS
1 O que é o mundo?
2 O que é conflito? O que é violência? O que é Paz?
3 Violência é o mesmo que conflito?
4 Qual o mundo que eu quero viver: com paz ou com violência?
5 Como seria um mundo onde não há paz?
6 Um mundo de paz para mim seria com respeito, amor, tolerância, solidariedade, gentiliza etc.?
7 É importante saber sobre os conceitos: ação, <i>amor mundi</i> , conflito, cultura, cultura de paz, discurso, ética, filosofia, moral, mundo, regras, paz, valores e violência? Por quê?
8 É possível praticar a paz de forma permanente? Como torná-la permanente?
9 O que diz a DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos) sobre a paz? Ela importante? Para quê?

4. Questões relacionadas aos conteúdos procedimentais

QUESTIONAMENTOS
1 Meu discurso destoa da minha prática? Faço o que eu quero, mas não faça o que eu faço?
2 É certo ter um discurso diferente da minha prática?
3 É possível diminuir a distância entre o discurso e a prática?
4 Tenho autocuidado com pensamentos, palavras, com o que escuto e com meus sentimentos com relação aos outros?
5 Tenho cuidado com o outro, pois penso antes de falar, peço desculpas e ouço o que ele tem para falar?
6 Sei distinguir atitudes que causam danos a mim, aos outros e ao mundo das que causam o bem e a preservação do mundo?
7 Sei o que fazer para melhorar o mundo?
8 Sei distinguir um exemplo de um antiexemplo?
9 Sou exemplo ou antiexemplo para as pessoas?

5. Questões relacionadas aos conteúdos atitudinais

QUESTIONAMENTOS
1 Pensando nos resultados (consequências) das minhas atitudes e situações adversas, a partir das fábulas, pergunta-se: como devo agir? Como ajo em situações hostis: dialogo, escuto, respeito ou parto para a violência?
2 Entendendo as regras e seus fundamentos éticos: o que é uma regra? Quais são os fundamentos éticos das regras nas quais estou envolvido?
3 A forma como me relaciono com os outros ajuda a melhorar o ambiente onde habito ou contribui para piorá-lo?
4 Como cuidar do que eu digo: trocar palavrões por palavras gentis? Refletir antes de me precipitar?
5 Como cuidar dos meus relacionamentos: escolho falar bem das pessoas, em vez de dizer coisas ruins? Busco bons exemplos em vez de me espelhar nos ruins? Informo-me bem antes de espalhar preconceitos?
6 Com relação ao agir na sociedade: busco acordos por meio do diálogo, estabelecendo regras justas para uma convivência saudável, valorizando a paz? Ou adoto uma atitude de desamor para com os outros e o mundo?
7 Que atitudes práticas devo tomar em relação ao meu discurso e às minhas ações? Busco os extremos ou a moderação?
8 Como posso servir de exemplo para a humanidade: praticando atos de paz ou atos de violência?
9 Ajudar outras pessoas a distinguirem atos de paz e de violência, bem como suas consequências, pode ajudá-las a se tornarem pessoas melhores? Pode também me ajudar a ser uma pessoa melhor?

APÊNDICE C – P2, P3, P4: SLIDES DOS CONTEÚDOS DADOS DURANTE EXPERIÊNCIA A FILOSÓFICA FORMATIVA.

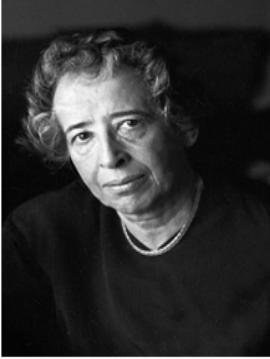
C1- Slides referentes aos conteúdos conceituais.

1. Compreendendo conceitos relacionados à Cultura de Paz

<p>CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ POR AMOR AO MUNDO</p> 	<p>CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ POR AMOR AO MUNDO</p> <p>Refletindo filosoficamente meu discurso e minha ação em prol da proposta de uma cultura de paz à luz do pensamento de Hannah Arendt.</p>
<p>PENSANDO CRÍTICO- REFLEXIVAMENTE CONTEÚDOS CONCEITUAIS RELACIONADOS À CULTURA DE PAZ</p>	<p>PAZ MUNDO cultura de paz violência discurso ação amor <i>mundi</i> ética moral regra conflito EXPERIÊNCIA FILOSOFIA valores</p>
<p>Será se encontro algum deles na música que vamos ouvir?</p>	<p>Ouvindo...</p>  <p><small>Fonte: Google.com/search?q=imagem+de+simbolos+musicais&oq=imagem+de+simbolos+de+musicais</small></p>
<p>Paz a gente é quem faz...</p>	<p>PENSANDO CRÍTICO- REFLEXIVAMENTE CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS RELACIONADOS À CULTURA DE PAZ</p>

C.2- Slides com relação aos conteúdos procedimentais: exemplos e antiexemplos.

2. Estudo sobre a biografia, pensamento e obra da pensadora Hannah Arendt:

<h3>SOBRE A FILÓSOFA HANNAH ARENDT</h3>  <p>Nasceu em 1906-1975 Na Alemanha na cidade de Königsberg, na Prússia Oriental. Era de família de origem Judia. Nome do pai e mãe: Casou-se com Heinrich Blücher. Foi amiga do filósofo Walter Benjamin. Estudou em algumas universidades da Alemanha. E teve alguns professores como: os filósofos Martin Heidegger e Karl Jaspers, tendo este último orientado sua tese de doutorado sobre Santo Agostinho.</p>	<h3>SOBRE A FILÓSOFA HANNAH ARENDT</h3>  <p>período sovieto Durante o Nazismo participou em atividades ligadas ao movimento sionista. Foi presa em 1933 e escapou indo refugiou-se no sul da França onde viveu até 1941. De lá foi para Nova York e residiu permanentemente como cidadã americana. Acompanhou os acontecimentos na Europa e preparou</p>
<h3>SOBRE A FILÓSOFA HANNAH ARENDT</h3>  <p>Escreveu entre 1950 a 1960 boa parte de suas obras 1951 <i>As origens do Totalitarismo</i>. 1958 <i>A condição humana</i> onde estabeleceu as bases da sua teoria política. 1961 <i>Entre o passado e o futuro</i> onde reúne ensaios de crítica dos tempos sombrios do século XX. 1963 <i>Sobre a revolução</i> (1963) compara as duas grandes revoluções modernas – a americana e a francesa.</p>	<h3>SOBRE A FILÓSOFA HANNAH ARENDT</h3>  <p>1963 <i>Eichmann em Jerusalém</i> obra polêmica. E tem como subtítulo: <i>Um relato sobre a banalidade do mal</i>. 1970 <i>Sobre a violência</i> 1972 <i>Crises da República</i> 1970 iniciou sua última obra que foi lançado depois de sua morte por sua amiga e escritora: <i>A vida do espírito</i> (obra inacabada) em que foram consideradas as atividades de pensar, do querer e do julgar. HANNAH ARENDT morreu em 1975, nos Estados Unidos com 69 anos Fonte: disponível em: https://baseadetempo.com.br/autora/hannah-arendt/</p>

Fonte: Google.https://www.google.com/search?q=figruas+de+Hanna+Arendt&oq=figruas+de+Hanna+Arendt.

3. Estudo sobre o caso da menina de Little Rock:

Sobre a menina do texto Little Rock de Hannah Arendt



Sobre a menina do texto Little Rock de Hannah Arendt



Sobre a menina do texto Little Rock de Hannah Arendt



- Esta foto foi tirada no dia 04 de setembro de 1957, na Little Rock Central High School...
- Naquele tempo as escolas, por determinação da suprema corte, foi obrigada a receber alunos negros (integração das raças)
- Observem o rosto de Elizabeth (a menina preta) e vejam a foto da jovem (Hazel) que vem logo atrás. O que ela está gritando? Seria de raiva contra a menina ter sido aceita na escola? Batalha ele exigindo que a jovem Elizabeth voltasse às aulas e à escravidão de seus antepassados? Porque as pessoas não gostam de pessoas pretas? Porque as pessoas agem com violência? Por que não convivem em paz com outros?
- Será que isso ainda ocorre em nos EUA? Será que isso ocorre em nosso Brasil?
- E o que aparece no rosto de Elizabeth? Parece uma menina feliz? Parece uma menina alegre? Parece uma menina triste? Parece estar passando por alguma perda, que jamais alcançará redenção ou a medida do horror de seus atos?
- Fonte: <https://controversia.com.br/2017/09/12/o-que-aconteceu-com-a-menina-hoje-com-75-anos-que-personificou-o-racismo-em-uma-das-fotos-mais-famosas-da-historia/>

- Será que aquela garota que está gritando estaria dizendo a Elizabeth: volte às aulas e à escravidão de seus antepassados?
- Porque há pessoas não gostam de pessoas pretas?
- Porque há pessoas agem com violência com a outra? Que tipo de violência aquela garota branca está praticando?
- Por que não convivem em paz com outros?
- Será que isso ainda ocorreu nos EUA? Será que isso ocorre em nosso Brasil? Tu conhece casos assim?
- Fonte: <https://controversia.com.br/2017/09/12/o-que-aconteceu-com-a-menina-hoje-com-75-anos-que-personificou-o-racismo-em-uma-das-fotos-mais-famosas-da-historia/>

- Esta foto foi tirada no dia 04 de setembro de 1957, na Little Rock Central High School.
- **Ela estará vindo de onde?**
- De casa ou da escola?
- **Ela está vindo feliz ou triste?**
- Se triste, por quê?
- **Por que há pessoas seguindo ela? E o que estão dizendo?** Palavras boas para ela ou palavras ruins?
- **Se ruins, que palavras seriam?**

Sobre a menina do texto Little Rock de Hannah Arendt



- O QUE HANNAH ARENDT AO VER A FOTO NO JORNAL DESSA MENINA O QUE SERÁ QUE ELA COMENTOU...?

- **VAMOS DESCOBRIR?**

Sobre a menina do texto Little Rock de Hannah Arendt



- O QUE HANNAH ARENDT AO VER A FOTO NO JORNAL DESSA MENINA O QUE SERÁ QUE ELA COMENTOU...?

- **VAMOS DESCOBRIR?**

Sobre a menina do texto Little Rock de Hannah Arendt



- Naquele tempo as escolas, por determinação da suprema corte, foi obrigada a receber alunos negros (integração das raças)
- Observem o rosto de Elizabeth (a menina preta) e moça logo atrás, parece que está gritando algo!
- O que ela estaria gritando?
- Seria algo construtivo ou algo destrutivo?
- Seria de algo ruim, pelo fato da menina preta ter sido aceita em uma escola de branco?

Fonte: Google. <https://controversia.com.br/2017/09/12/o-que-aconteceu-com-a-menina-hoje-com-75-anos-que-personificou-o-racismo-em-uma-das-fotos-mais-famosas-da-historia/>

4. Estudo sobre a respeito de Eichmann em Jerusalém:

<p>Eichmann em Jerusalém</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Quem foi Adolf Eichmann? • O relato mais famoso sobre essa figura foi escrito pela filósofa alemã Hannah Arendt para a revista The New Yorker quando, na década de 1960, Eichmann foi capturado na Argentina e levado a julgamento em Israel por sua participação no extermínio de judeus durante o período nazista <p><small>Fonte: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1300398/</small></p>	<p>Eichmann em Jerusalém</p>  <ul style="list-style-type: none"> • E O QUE VIU ARENDT NELE QUE A SURPREENDEU?
<p>Eichmann em Jerusalém</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Ela não o viu como um monstro que pensava que fosse? • Ela o viu como um homem comum, de superficialidade e mediocridade aparentes... • E isso a deixou perplexa, ao avaliar a proporção do mal por ele cometido. 	<p>Eichmann em Jerusalém</p>  <ul style="list-style-type: none"> • E também se surpreendeu com a INCAPACIDADE DELE DE NÃO SABER PENSAR!
<p>Eichmann em Jerusalém</p>  <ul style="list-style-type: none"> • O QUE SIGNIFICA NÃO PENSAR PARA HANNA ARENDT? 	<p>Eichmann em Jerusalém</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Hannah Arendt, a partir do julgamento de Adolf Eichmann, em 1961, propõe uma análise da banalização do mal na sociedade. • Para ela, a maldade não se dá por causa da natureza de caráter ou de personalidade, mas sim pela incapacidade de julgar e conhecer as situações, os fatos, as estruturas e o contexto.

Eichmann em Jerusalém



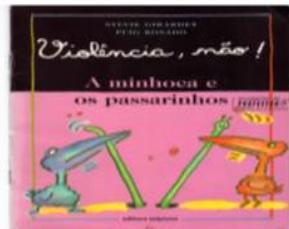
- **E para ti: esse homem é um...Exemplo ou antíexemplo?**
- **Justifique-se.**

Fonte:<https://www.gettyimages.com.br/fotos/nazi-adolf-eichmann>
<https://www.google.com/search?q=quem+foi+adolf+eichmann+o+que+foi+analisado+por+hannah+arendt&oq=Quem+foi+Eichmann&aqs=chrome.2.69i57j0i13i512j0i8i10i13i30.19674j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

C.3 - Slides com relação aos conteúdos atitudinais: julgando e tomando uma atitude.

5. Fábulas, para pensar atitudes.

FÁBULA 01 A MINHOCA E O PASSARINHO



FÁBULA 02 LOBO CONTRA LOBOS



FÁBULA 03 o GATO E O RATO

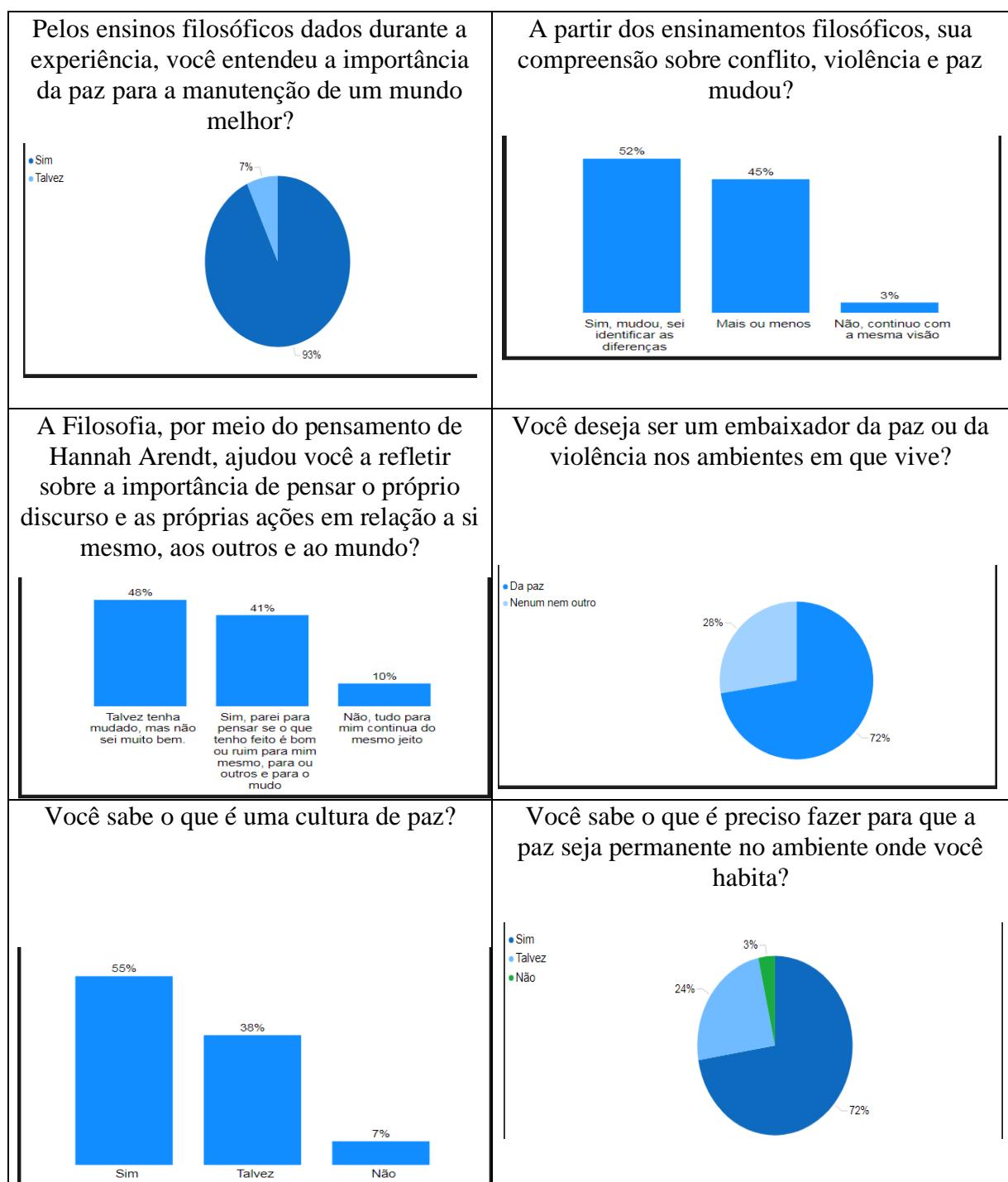


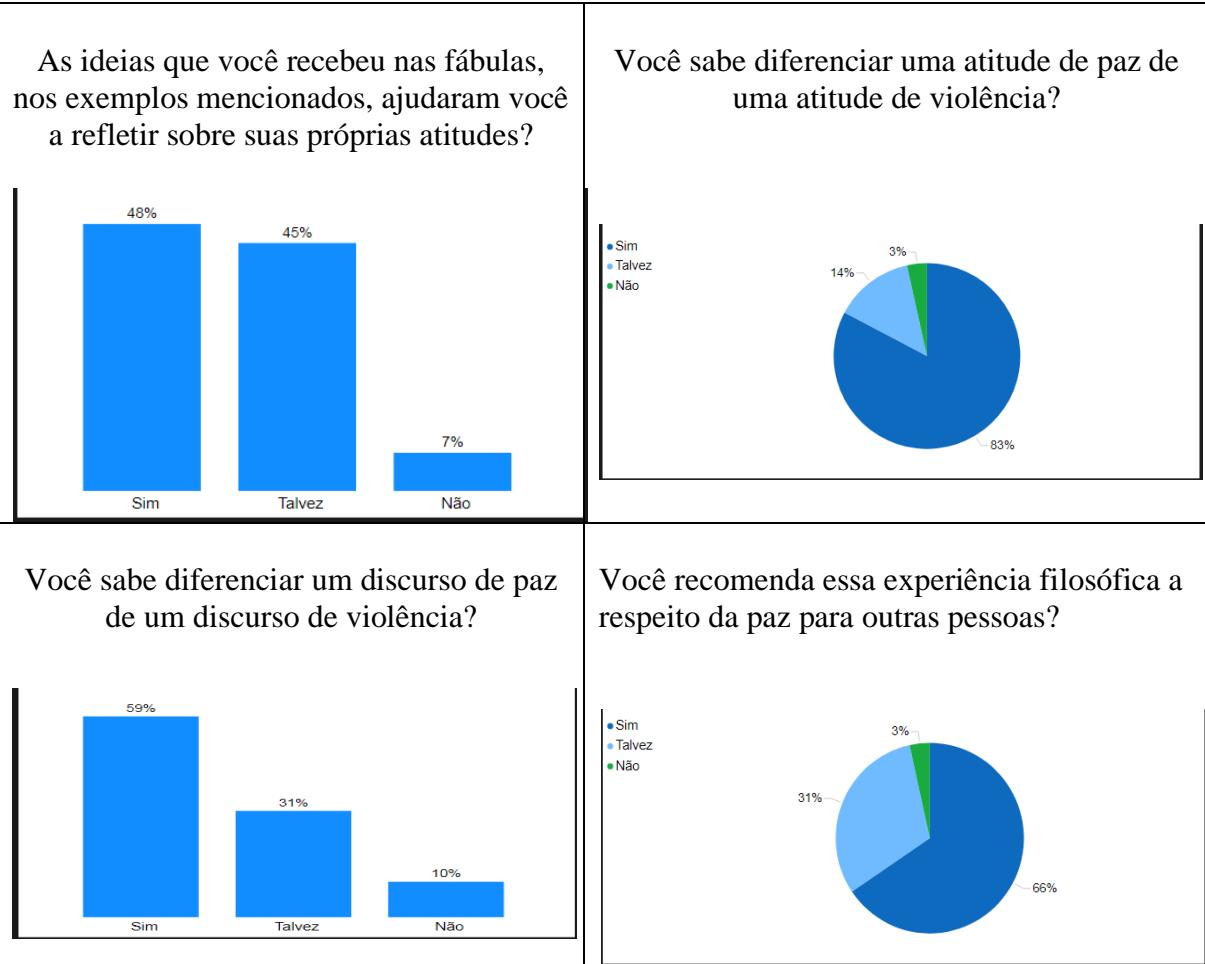
FÁBULA 04 O Porcão e o Porquinho



APÊNDICE D - P5: QUESTIONÁRIO DOS CONHECIMENTOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA PÓS APLICAÇÃO DA SDI

A seguir, preencha o formulário sobre os conhecimentos adquiridos após a aplicação da SDI (Sequência Didática Interacionista), voltado aos sujeitos da pesquisa. Caso se sinta desconfortável ao responder alguma pergunta deste questionário, marque a alternativa “prefiro não declarar”, mas não deixe de respondê-la. Somente nas opções em que constar a expressão “múltipla escolha”, será possível marcar mais de uma alternativa. As informações fornecidas são sigilosas e serão tratadas de forma coletiva. Pede-se sinceridade nas respostas. Obrigado (a).





ANEXOS

ANEXO A – OFÍCIO N° 06/17 PROF-FILO – enviado ao Secretário de Educação do Município de São Luís.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO — UFMA
 CENTRO DE CIÉNCIAS HUMANAS — CCH
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FILOSOFIA
 PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
 (Aprovado pela Resolução 1476/2009 — CONSEPE)

OF. Nº 01/2024 — PROF-FILO

São Luis, 06 de fevereiro de 2024

ILMO. SRA Caroline Marques Salgado

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO MARANHÃO

Solicitamos à Vossa Senhoria que seja concedido a(o) aluna(o) HAULLERANDS YESARES CARVALHO OLIVEIRA, residente e domiciliado (a) em São Luis — MA, mestrando (a) do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), portadora do RG: 78091697-2 — SSP-MA e do CPF: 354.463.073-72 e matrícula UFMA n°2023104780, autorização para aplicação de instrumentos de coletas de dados: questionário socioeconômico e entrevistas semi — estruturadas aos alunos da UEB ENS FUND PROF SA VALLE, assim como, com fundamento na Constituição Federal no seu artigo 5º, inciso XIV (“é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional”), inciso XXXIII (“todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral”) e no caput do artigo 37 (“a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, imparcialidade, moralidade, publicidade e eficiência”), autorização para analisar o Projeto Político Pedagógico e o espaço físico e estrutural da escola supracitada, com vistas a realizar uma pesquisa acadêmica do projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) intitulado EDUCAÇÃO PARA A PAZ À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT: a escola como espaço para uma experiência filosófica formativa que é desenvolvido sob a orientação da Prof. Dra. Maria Olília Serra, docente do Programa de Pós-Graduação supracitado.

Na certeza de sua colaboração, permaneço a vossa disposição para maiores esclarecimentos.

Documento assinado digitalmente
 JU00EEEUGEN# 8AR8OSA COSTA
 Oau: os.'oz/2oz4 iz2s44 oao

Proc. ivis. Juoi e I-ugenia oaroosa Costa Coordenador/
 Substituta do PROF-FILO - Núcleo UFMA
 Centro de Ciências Humanas - Universidade Federal do Maranhão - UFMA
 Programa de Pós-Graduação em Ensino de rAso/fia
 Centro de Ciências Humanas — CCH, Bloco 05, 2º andar. Cidade Universitária. Av. dos Ponqueses, 1966, CEP 65080-805,
 São Luis-MA. Telefone: 098-32728307 E-mail: pro-filo@ufma.br

ANEXO B – OFÍCIO N° 06/17 PROF-FILO – enviado ao Diretor Geral da UEB Ens. Fund. Professor Sá Valle.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL

(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



OF. № 02/2024 – PROF-FILO

São Luís, 06 de fevereiro de 2024

ILMO. SR. ANTONIO CARLOS FEITOSA DE ANDRADE
 DIRETOR DA UEB ENS FUND PROF SA VALLE

Solicitamos à Vossa Senhoria que seja concedido a(o) aluna(o) **Haullerands Yesares Carvalho Oliveira**, residente e domiciliado em São Luís – MA, mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), portador do RG: 78091697-2 – SSP-MA e do CPF: 354.463.073-72 e matrícula UFMA nº 2023104780, autorização para a realização de uma intervenção metodológica com turmas do 6º ano Ensino Fundamental – séries finais da UEB - Ens Fund Prof Sa Valle e também para aplicação de instrumentos de coletas de dados em dois momentos com as mesmas turmas: a) anterior à intervenção metodológica: questionários socioeconômico e étnico-cultural e um questionário fechado; b) posterior à intervenção metodológica: questionário relativo à recepção e resultados da intervenção metodológica, assim como, com fundamento na Constituição Federal no seu artigo 5º, inciso XIV ("é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional"), inciso XXXIII ("todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral") e no caput do artigo 37 ("a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência"), autorização para analisar o Projeto Político Pedagógico da escola supracitada. Os procedimentos de coleta de dados e a intervenção didática serão realizados sob a supervisão do professor de filosofia da turma em data a ser definida, com vistas a realizar uma pesquisa acadêmica do projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) intitulado **EDUCAÇÃO PARA A PAZ À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT: a escola como espaço para uma experiência filosófica formativa** que é desenvolvida sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Olília Serra, docente permanente do Programa de Pós-Graduação supracitado.

Na certeza de sua colaboração, permaneço a vossa disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente.

Documento assinado digitalmente

 JUDITE EUGÉNIA BARBOSA COSTA
 Data: 06/02/2024 12:28:44-0300
 Verifique em <https://validar.it.br>

Prof.ª Ms. Judite Eugênia Barbosa Costa
 Coordenador/ Substituta do PROF-FILO - Núcleo UFMA
 Centro de Ciências Humanas - Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia
 Centro de Ciências Humanas – CCH, Bloco 05, 2º andar. Cidade Universitária. Av. dos Portugueses, 1966, CEP 65080-805, São Luís-MA.
 Telefone: 098-32728307 E-mail: pro-filo@ufma.br

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO - SEMED



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO — UFMA
 CENTRO DE CIÉNCIAS HUMANAS — CCH
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FILOSOFIA
 PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
 (Aprovado pela Resolução 1476/2009 — CONSEPE)

OF. № 01/2024 — PROF-FILO

São Luis, 06 de fevereiro de 2024

ILMO. SRA Caroline Marques Salgado

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO MARANHÃO

Solicitamos à Vossa Senhoria que seja concedido a(o) aluna(o) HAULLERANDS YESARES CARVALHO OLIVEIRA, residente e domiciliado (a) em São Luis — MA, mestrando (a) do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), portadora do RG: 78091697-2 — SSP-MA e do CPF: 354.463.073-72 e matrícula UFMA nº2023104780, autorização para aplicação de instrumentos de coletas de dados: questionário socioeconômico e entrevistas semi — estruturadas aos alunos da UEB ENS FUND PROF SA VALLE, assim como, com fundamento na Constituição Federal no seu artigo 5º, inciso XIV (“é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional”), inciso XXXIII (“todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral”) e no caput do artigo 37 (“a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, imparcialidade, moralidade, publicidade e eficiência”), autorização para analisar o Projeto Político Pedagógico e o espaço físico e estrutural da escola supracitada, com vistas a realizar uma pesquisa acadêmica do projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) intitulado EDUCAÇÃO PARA A PAZ À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT: a escola como espaço para uma experiência filosófica formativa que é desenvolvido sob a orientação da Prof. Dra. Maria Olília Serra, docente do Programa de Pós-Graduação supracitado.

Na certeza de sua colaboração, permaneço a vossa disposição para maiores esclarecimentos.

Documento assinado digitalmente
 JU00EEEUGEN# 8AR8OSA COSTA
 Oau: os,'oz/2oz4 iz2s44 oao

Proc. ivis. Juoi e I-ugenia oaroosa Costa Coordenador/
 Substituta do PROF-FILO - Núcleo UFMA
 Centro de Ciências Humanas - Universidade Federal do Maranhão - UFMA
 Programa de Pós-Graduação em Ensino de rAoso/fia
 Centro de Ciências Humanas — CCH, Bloco 05, 2º andar. Cidade Universitária. Av. dos Ponqueses, 1966, CEP 65080-805,
 São Luis-MA. Telefone: 098-32728307 E-mail: pro-filo@ufma.br

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO – recebido do Diretor Geral da UEB Ens. Fund. Professor Sá Valle.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
 CENTRO DE CIÉNCIAS HUMANAS – CCH
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
 FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
 (Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



OF. № 02/2024 – PROF-FILO

São Luís, 06 de fevereiro de 2024

ILMO. SR. ANTONIO CARLOS FEITOSA DE ANDRADE
 DIRETOR DA UEB ENS FUND PROF SA VALLE

Solicitamos à Vossa Senhoria que seja concedido a(o) aluna(o) **Haullerands Yesares Carvalho Oliveira**, residente e domiciliado em São Luís – MA, mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), portador do RG: 78091697-2 – SSP-MA e do CPF: 354.463.073-72 e matrícula UFMA nº 2023104780, autorização para a realização de uma intervenção metodológica com turmas do 6º ano Ensino Fundamental – séries finais da UEB - Ens Fund Prof Sa Valle e também para aplicação de instrumentos de coletas de dados em dois momentos com as mesmas turmas: a) anterior à intervenção metodológica: questionários socioeconômico e étnico-cultural e um questionário fechado; b) posterior à intervenção metodológica: questionário relativo à recepção e resultados da intervenção metodológica, assim como, com fundamento na Constituição Federal no seu artigo 5º, inciso XIV ("é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional"), inciso XXXIII ("todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral") e no caput do artigo 37 ("a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência"), autorização para analisar o Projeto Político Pedagógico da escola supracitada. Os procedimentos de coleta de dados e a intervenção didática serão realizados sob a supervisão do professor de filosofia da turma em data a ser definida, com vistas a realizar uma pesquisa acadêmica do projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) intitulado **EDUCAÇÃO PARA A PAZ À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT: a escola como espaço para uma experiência filosófica formativa** que é desenvolvido sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Ollilia Serra, docente permanente do Programa de Pós-Graduação supracitado.

Na certeza de sua colaboração, permaneço a vossa disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente.

Documento assinado digitalmente
 JUDITE EUGÉNIA BARBOSA COSTA
 Data: 06/02/2024 12:28:44-0300

Verifique em <https://validar.ti.gov.br>

Prof. Ms. Judite Eugênia Barbosa Costa
 Coordenador/ Substituta do PROF-FILO - Núcleo UFMA
 Centro de Ciências Humanas - Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia
 Centro de Ciências Humanas – CCH, Bloco 05, 2º andar. Cidade Universitária. Av. dos Portugueses, 1966, CEP 65080-805, São Luís-MA.
 Telefone: 098-32728307. E-mail: prof-filo@ufma.br

Antônio Carlos F. de Andrade
 Antônio Carlos F. de Andrade
 Diretor Geral

ANEXO E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



Universidade Federal do Maranhão - UFMA
 Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO
 Av. dos Portugueses, n. 1966, Bacanga, CEP – 65080-805, São Luís, MA.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

(Elaborado de acordo com a Resolução nº 466/2012 – CNS/CONEP
 e da Resolução no 510/16 - CNS/CONEP)

Você está convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO PARA A PAZ À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT**: a escola como espaço para uma experiência filosófica formativa, sob a responsabilidade do mestrando (a), **HAULLERANDS YESARES CARVALHO OLIVEIRA**, e da orientadora **Prof.ª Dra. Maria Olilia Serra**, do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão – Campus São Luís.

Ao assinar este documento, estou ciente de que:

1 O principal objetivo é apresentar à luz do pensamento de Hannah Arendt uma proposta de ensino de filosofia voltado ao exercício crítico da convivência de paz no sexto ano da UEB FUND PROF SÁ VALLE.

2 Essa pesquisa acontecerá em uma turma do sexto ano da referida escola, como grupo amostral. O pesquisador (a) usará os seguintes instrumentos: **um questionário para coletar dados socioeconômico e étnico-cultural, um questionário prévio à pesquisa e um questionário pós SDI (sequência didática interacionista) a ser aplicado com os sujeitos da pesquisa.**

3 Os nomes dos participantes, assim como, todas as informações que possam identificar a participação deles, serão mantidas em sigilo absoluto, durante todo o processo e depois do término da pesquisa.

4 As informações obtidas por intermédio dos instrumentos mencionados não apresentam riscos conhecidos à saúde física e mental, possivelmente, não causará constrangimentos. Mas, não se exime a possibilidade de certa timidez e/ou ansiedade, por se tratar de sujeitos que estão em fase de construção da subjetividade e pelo desconhecimento do teor da entrevista. Para amenizar ou eliminar possíveis desconfortos, o pesquisador oferecerá o roteiro da entrevista impresso para que o participante conheça o conteúdo. Se essas situações continuarem, o pesquisador dialogará visando diminuí-las. Caso haja persistência, será indagado se o (a) participante deseja interromper temporária ou definitivamente sua participação – se essa resposta for afirmativa, será encerrada a entrevista. Convém ressaltar, que a decisão de participação será da criança e/ou do (a) adolescente e a autorização será de um dos pais ou responsável.

5 Os benefícios previstos aos participantes referem-se à possibilidade de reflexões relacionadas a uma melhor aprendizagem da disciplina Filosofia, envolvendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais relacionados a constituição de uma cultura de paz. Após essas reflexões poderá ser desenvolvido melhor entendimento para toda a sociedade sobre um ensino filosófico crítico-reflexivo.

6 Durante a pesquisa serão garantidos os seguintes direitos: a) esclarecimento (s) e resposta (s) de pergunta (s); b) liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo ao participante e à instituição; e c) diálogo sobre algum desconforto ou inquietação ocorrida que possa ocorrer na (s) investigação (ões) proposta (s).

7 As informações da pesquisa serão guardadas - sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) - em arquivo impresso e digital durante e após o término da pesquisa.

8 O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br e telefone: 32728708. O orientando e a orientadora podem ser procurados no seguinte endereço institucional: Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga, CEP: 65.085-580. São Luís - MA, Coordenação do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO - telefone: 32728307. Poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa sempre que julgar necessário, pelo telefone: (98) 988117300.

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu _____
após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TALE, confirmo que a criança e/ou o (a)
adolescente _____

recebeu os esclarecimentos necessários, e concorda em participar desta pesquisa. Dessa forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob o meu poder e outra em poder do (a) pesquisador (a).

Local: São Luís - MA Data: _____ / _____ / 2024.

Assinatura do responsável:

Assinatura do Pesquisador:

ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (1^a via)



Universidade Federal do Maranhão - UFMA
 Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO
 Av. dos Portugueses, n. 1966, Bacanga, CEP – 65080-805, São Luís, MA.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (1^a via)
 (Elaborado de acordo com a Resolução nº 466/2012 – CNS/CONEP
 e da Resolução no 510/16 - CNS/CONEP)

EDUCAÇÃO PARA A PAZ À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT:
 a escola como espaço para uma experiência filosófica formativa.

Eu, _____,
 abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) da pesquisa citada, sob a responsabilidade do mestrando (a) do curso de Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação do **Prof.^a Dr.^a Maria Olilia Serra** do Departamento de **Filosofia** da referida Universidade.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 O principal objetivo é apresentar à luz do pensamento de Hannah Arendt uma proposta de ensino de filosofia voltado ao exercício crítico da convivência de paz no sexto ano da UEB FUND PROF SÁ VALLE.

2 Essa pesquisa acontecerá em uma turma do sexto ano, da referida escola, como grupo amostral. O pesquisador (a) usará os seguintes instrumentos: **um questionário para coletar dados socioeconômico e étnico-cultural, um questionário prévio à pesquisa e um questionário pós SDI (sequência didática interacionista) a ser aplicado com os sujeitos da pesquisa.**

3 Obtive todas as informações necessárias para decidir conscientemente sobre minha participação na mencionada pesquisa.

4 As respostas a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à saúde física e mental, possivelmente não causará constrangimentos. Mas, não se exime a possibilidade de certa timidez e/ou ansiedade.

5 Para amenizar ou eliminar possíveis desconfortos, o pesquisador oferecerá o roteiro da entrevista impresso para que o participante conheça o conteúdo. Se essas situações

continuarem, o pesquisador dialogará visando diminuí-las. Caso haja persistência, será indagado se o (a) participante deseja interromper temporária ou definitivamente sua participação – se essa resposta for afirmativa, será encerrada a entrevista.

6 As informações pessoais serão mantidas em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do estudo, incluindo-se sua publicação na literatura científica especializada.

7 Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa.

8 O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br e telefone: 32728708. O orientando e a orientadora podem ser procurados no seguinte endereço institucional: Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga, CEP: 65.085-580. São Luís - MA, Coordenação do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO - telefone: 32728307. Poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa sempre que julgar necessário, pelo telefone: (98) 988117300.

9 Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá _____ em meu poder e a outra com o (a) pesquisador (a) responsável.

Data _____ / _____ / 2024

Assinatura do participante: _____

ANEXO G – LETRA DA MÚSICA: “A PAZ, A GENTE FAZ”- de Gabriele Cox | LiryBric

Está é a letra da música:

A Paz, a gente faz.

É tão bom ser livre pra escolher,
Sentir a vida em cada amanhecer
Ver seus filhos crescendo e tendo sonhos
Vislumbrando um futuro feliz.

É tão bom acreditarmos juntos
Plantar respeito e amor por esse mundo
Ver sorrisos brilhando em cada rosto
Viver em Paz é o que sempre se quis.

Imagino milhões de indivíduos
Cada um com seu jeito de ser
Caminhando pra um mesmo destino
Pela paz vamos eu e você.

Descruze seus braços,
Aperte seus passos
Caminhe adiante
Lance sua semente pela Paz

A luta é de todos
Não espere mais
Valorizando a vida

A Paz no mundo a gente faz.

ANEXO H – DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH)

Declaração Universal dos Direitos Humanos

Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

Preâmbulo

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que mulheres e homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum,

Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão,

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do ser humano, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Países-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

Agora portanto a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo 5

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo 6

Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo 7

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8

Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

Artigo 9

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10

Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir seus direitos e deveres ou fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Artigo 11

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constitua delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte de que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Artigo 12

Ninguém será sujeito à interferência na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

Artigo 13

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.
2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio e a esse regressar.

Artigo 14

1. Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.
2. Esse direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 15

1. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo 16

1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou

religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.

2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.
3. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

Artigo 17

1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

Artigo 18

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular.

Artigo 19

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Artigo 20

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 21

1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.
3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; essa vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

Artigo 22

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Artigo 23

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.
4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo 24

Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.

Artigo 25

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Artigo 27

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.
2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor.

Artigo 28

Todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

Artigo 29

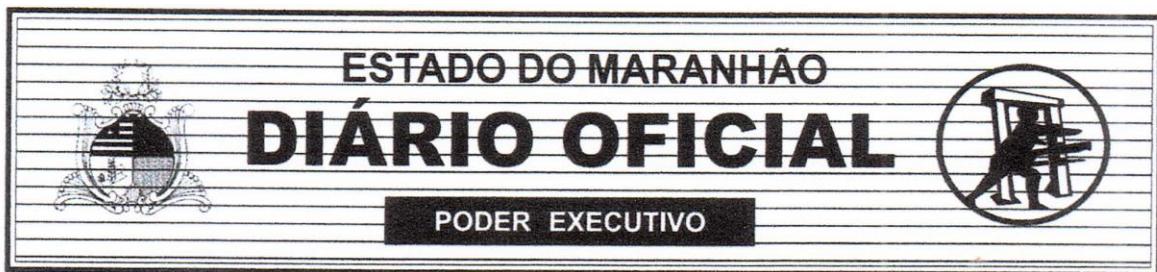
1. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.
2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.
3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 30

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.

Fonte: UNICEF BRASIL. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 17 nov. 2023.

ANEXO I – ESTADO DO MARANHÃO DIÁRIO OFICIAL ANO XCVIII Nº 125



ANO XCVIII Nº 125 SÃO LUÍS, QUARTA-FEIRA, 30 DE JUNHO DE 2004 EDIÇÃO DE HOJE: 20 PÁGINAS

SUMÁRIO

Poder Executivo	01
Casa Civil	14
Gerência de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão	14
Gerência de Estado da Receita Estadual	15
Gerência de Estado de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico	15
Gerência de Estado de Agricultura, Pecuária e Desenvolvimento Rural	16
Gerência de Estado de Segurança Pública	19

PODER EXECUTIVO

LEI Nº 8.150 DE 22 DE JUNHO DE 2004

Torna obrigatório o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia aos estudantes do ensino fundamental e médio no Estado do Maranhão.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO MARANHÃO.

Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléia Legislativa do Estado decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º – É obrigatório o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia aos estudantes da 5º a 8º série do ensino fundamental e do ensino médio.

Art. 2º (Vetado).

Art. 3º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º – Revogadas as disposições em contrário.

Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e a execução da presente Lei pertencerem que a cumpram e a façam cumprir tão inteiramente como nela se contém. O Excelentíssimo Senhor Chefe da Casa Civil a faça publicar, imprimir e correr.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO, EM SÃO LUÍS, 22 DE JUNHO DE 2004, 183º DA INDEPENDÊNCIA E 116º DA REPÚBLICA.

JOSÉ REINALDO CARNEIRO TAVARES
Governador do Estado do Maranhão

CARLOS ORLEANS BRANDÃO JÚNIOR
Chefe da Casa Civil

ALTEMAR LIMA SOUSA
Gerente de Estado de Desenvolvimento Humano

LEI Nº 8.151 DE 22 DE JUNHO DE 2004

Considera de utilidade pública o Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luis - SINDEDUCAÇÃO.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO MARANHÃO.

Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléia Legislativa do Estado decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º – Fica considerado de utilidade pública o Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luis - SINDEDUCAÇÃO, com sede e foro nesta Capital.

Art. 2º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º – Revogam-se as disposições em contrário.

Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e a execução da presente Lei pertencerem que a cumpram e a façam cumprir tão inteiramente como nela se contém. O Excelentíssimo Senhor Chefe da Casa Civil, a faça publicar, imprimir e correr.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO, EM SÃO LUÍS, 22 DE JUNHO DE 2004, 183º DA INDEPENDÊNCIA E 116º DA REPÚBLICA.

JOSÉ REINALDO CARNEIRO TAVARES
Governador do Estado do Maranhão

CARLOS ORLEANS BRANDÃO JÚNIOR
Chefe da Casa Civil

DECRETO Nº 20.587 DE 22 DE JUNHO DE 2004

Abre à Gerência de Articulação e Desenvolvimento da Região do Cerrado Maranhense, crédito suplementar no valor de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais), para o fim que especifica.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO MARANHÃO, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto no art. 43, § 1º, inciso III da Lei Federal nº 4.320 de 17.03.64 e inciso III do art. 5º da Lei Estadual nº 8.055 de 19.12.2003,

DECRETA:

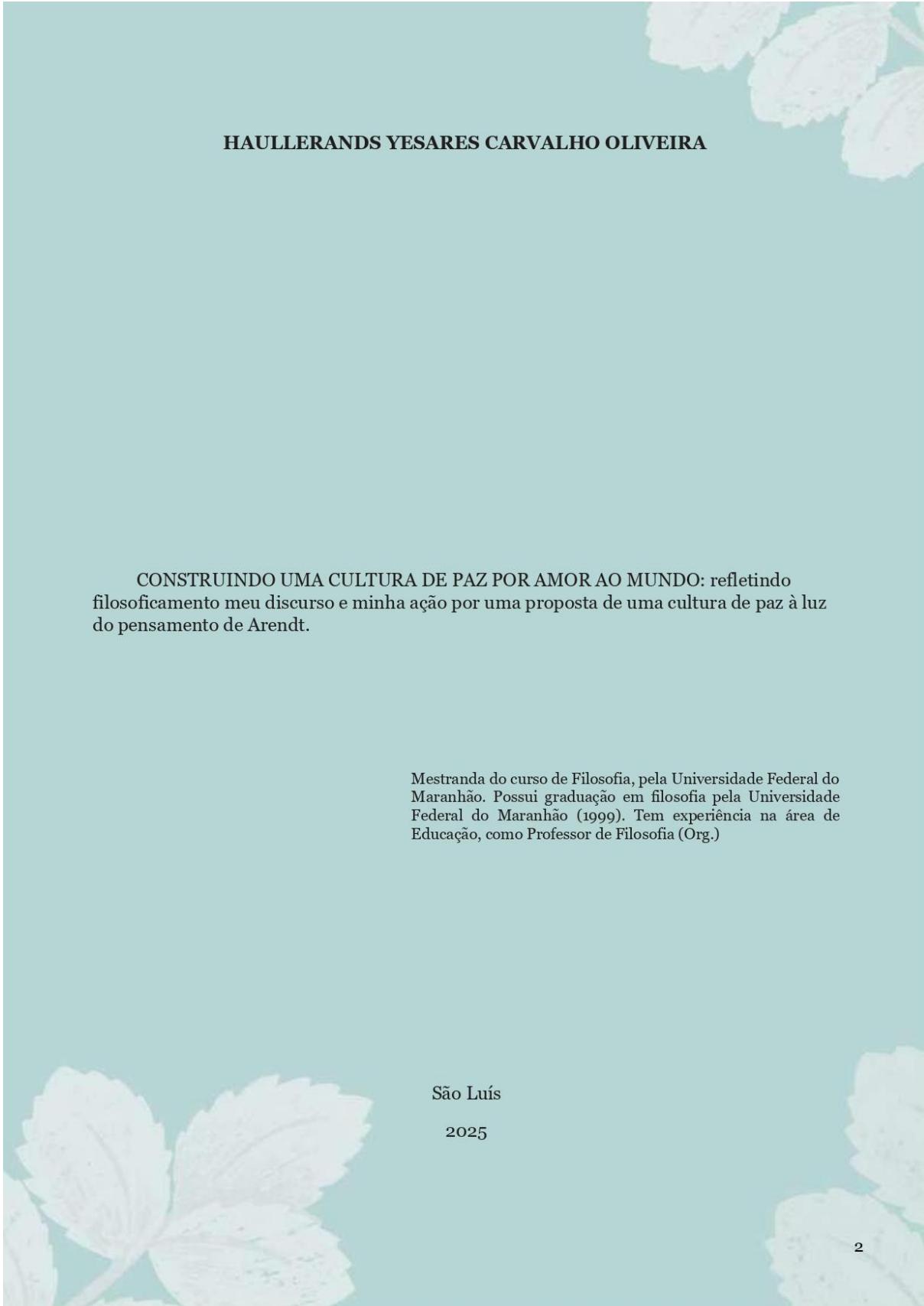
Art. 1º – Fica aberto à Gerência de Articulação e Desenvolvimento da Região do Cerrado Maranhense, crédito suplementar no valor de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais), destinado a reforço de dotações consignadas no vigente Orçamento, conforme Anexo I.

Art. 2º – Os recursos para atender ao presente crédito, decorrem de anulação parcial de dotação consignada no vigente Orçamento, conforme Anexo II.

Art. 3º – Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO J – E-BOOK: Produto da Pesquisa





HAULLERANDS YESARES CARVALHO OLIVEIRA

CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ POR AMOR AO MUNDO: refletindo filosoficamente meu discurso e minha ação por uma proposta de uma cultura de paz à luz do pensamento de Arendt.

Mestranda do curso de Filosofia, pela Universidade Federal do Maranhão. Possui graduação em filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (1999). Tem experiência na área de Educação, como Professor de Filosofia (Org.)

São Luís

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade Federal do Maranhão

UFMA – BICE – Processamento Técnico

Oliveira, Haullerands Yesares Carvalho.

Construindo uma cultura de paz por amor ao mundo [recurso eletrônico]: refletindo filosoficamente meu discurso e minha ação por uma proposta de uma cultura de paz à luz do pensamento de Arendt / Haullerands Yesares Carvalho Oliveira. — São Luís: [s.n.], 2025.

73 p. : il.

Modo de acesso: World Wide Web
ISBN

1.Filosofia. 2. Conflito social. 3. Cultura de paz. 4. Ética 5. Escola - Violência. Título.

CDD 100.303 6
CDU 101:316.48

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Marcia Cristina da Cruz Pereira
CRB 13 / 418

CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ POR AMOR AO MUNDO

TÍTULO: Construindo uma cultura de paz por amor ao mundo: refletindo filosoficamente meu discurso e minha ação por uma proposta de uma cultura de paz à luz do pensamento de Arendt.

Professor de Filosofia e pesquisador	Haullerands Yesares Carvalho Oliveira
Lócus da pesquisa e sua localidade	UEB ENS FUND PROFESSOR SÁ VALLE/ Rio-Anil / 6º ano fundamental
Município da Escola locus da pesquisa	São Luís – MA
Professora orientadora	Dra. Maria Olilia Serra
Programa de ensino	Programa de pós-graduação em filosofia profilo/UFMA
Instituição associada	UFMA
Linha de pesquisa	Filosofia e prática de ensino de filosofia
Palavras-chave	Ação - cultura de paz – discurso – experiência filosófica – mundo – reflexão filosófica – paz - violência.
Material didático	Retroproyector-quadro-cópias de texto etc.
Público alvo	Comunidade escolar
Designer	Alexandre Ferreira
Elementos gráficos	Capa, ilustrações, atividades, etc.
Conteúdo (org.)	Conteúdos elencados a partir dos alunos
Produto Final	E-book

Agradecimentos

Ao Todo Poderoso.

Ao programa Profilo/UFMA

Ao núcleo de pesquisa sobre Hannah Arendt, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Olilia Serra.

À Escola Professor Sá Valle e a todos os seus colaboradores, pelo apoio prestado. Em especial, aos estudantes da turma 61/2024, participantes do projeto formativo.

Ao Alexandre Ferreira, designer gráfico.

E a todos que direta e indiretamente ajudaram no projeto e na construção desse E-book.

Apresentação	
1 Introdução ... 9	
I PARTE – PARA COMPREENDER CRÍTICO-REFLEXIVAMENTE CONTEÚDOS CONCEITUAIS RELACIONADOS À CULTURA DE PAZ.	
<hr/>	
2 Para pensar crítico-reflexivamente conteúdos conceituais referentes à temática da paz e da violência... 13	
2.1 Aspectos preliminares ...13	
2.2 Introdução à temática: momento de sensibilização...14	
2.3 Roda de conversa: refletindo criticamente sobre a temática...16	
2.1 Pondo a mão na massa: transformando reflexão em ação...17	
<hr/>	
II PARTE – PARA COMPREENDER CRÍTICO-REFLEXIVAMENTE OS CONTEÚDOS COMPORTAMENTAIS RELACIONADOS À CULTURA DE PAZ.	
<hr/>	
3 Pensando conteúdos procedimentais à luz de Hannah Arendt...35	
3.1 Aspectos preliminares...35	
3.2 Apresentação inicial da temática...37	
3.3 Roda de conversa: pensando juntos a temática...38	
3.4 Mão à obra: agindo com propósito...38	
<hr/>	
III PARTE TOMANDO UMA ATITUDE, FAZENDO A DIFERENÇA	
<hr/>	
4 Refletindo conteúdos procedimentais sob a ótica de Arendt...46	
4.1 Aspectos preliminares...47	
4.2 Despertando olhares sobre o tema...47	
4.3 Escuta ativa e problematização...48	
4.4 Ação prática: transformando ideias...48	
<hr/>	
IV PARTE - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E AVALIAÇÕES	
<hr/>	
5.1 Aspectos gerais a respeito dos resultados ...54	
5.2 Alguns aspectos avaliativos ...63	
<hr/>	
6 Considerações finais ... 65	
Referências ... 73	

Apresentação

Este e-book é fruto da dissertação “Educação para a paz à luz do pensamento de Hannah Arendt: a escola como espaço para uma experiência filosófica formativa”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO/UFMA), na linha de pesquisa Filosofia e Prática de Ensino de Filosofia.

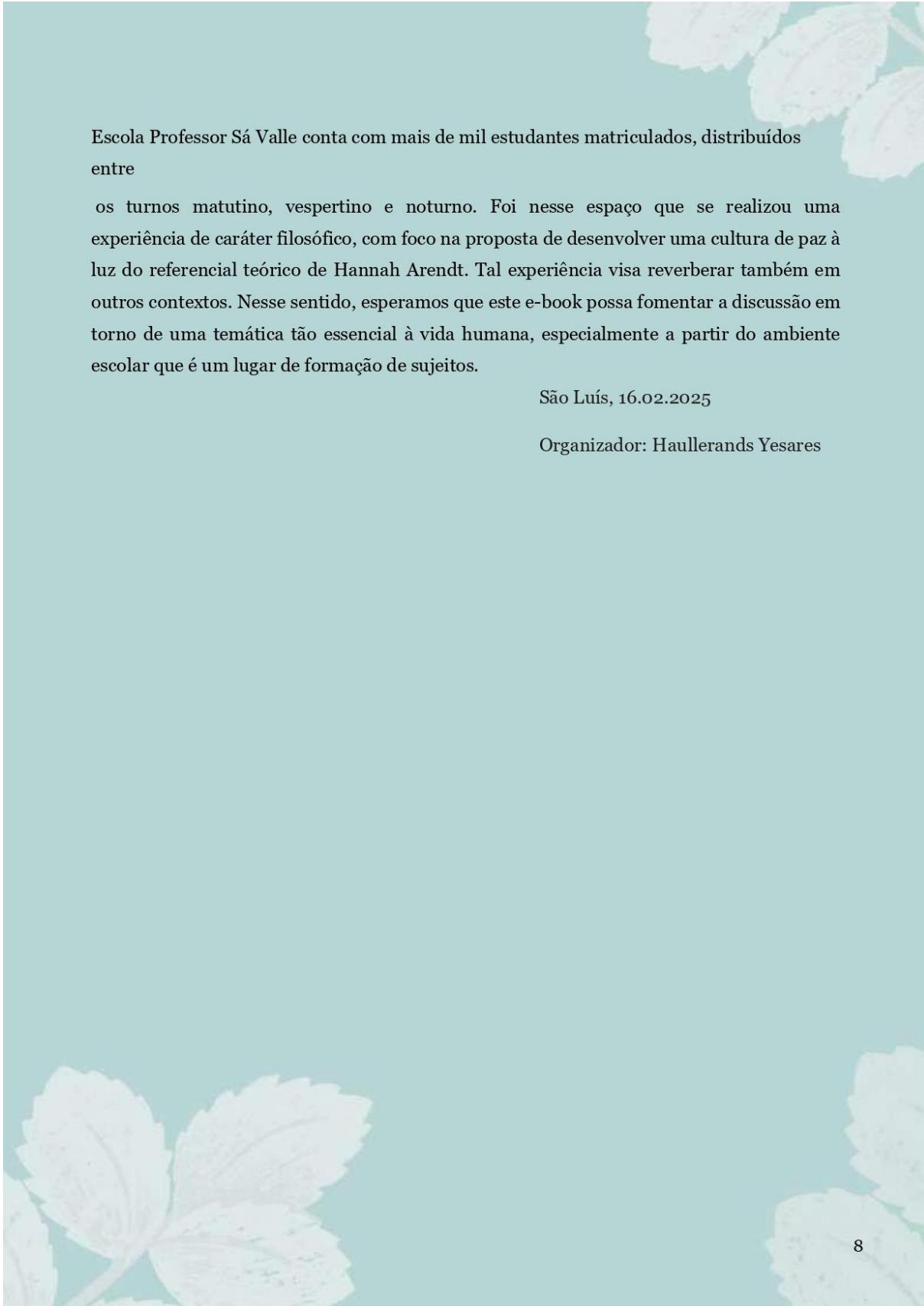
Ele traz os seguintes questionamentos: é possível pensarmos em uma educação para a paz permanente, mesmo em um espaço atravessado por múltiplas interseções, como o da escola? As instituições de ensino básico são espaços propícios para uma pausa que permita refletir crítica e reflexivamente sobre a desnaturalização da violência?

Nesse sentido, o conteúdo deste e-book deriva do projeto intitulado “Construindo uma cultura de paz por amor ao mundo: refletindo filosoficamente meu discurso e minha ação por uma proposta de uma cultura de paz à luz do pensamento de Arendt”, desenvolvido em sala de aula com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da escola UEB Ens. Fund. Professor Sá Valle.



Fonte: Imagem extraída do PPP/2019.

Trata-se de uma escola municipal localizada na Rua Companhia, s/nº, no bairro Anil – São Luís/MA, que atende à comunidade anilense, às adjacências e também a regiões mais distantes, como Quebra Pote, Estiva, Vila Maranhão e até outros municípios, tais como Raposa, Paço do Lumiar e São José de Ribamar (Maranhão, 2019, p. 8). Atualmente, a



Escola Professor Sá Valle conta com mais de mil estudantes matriculados, distribuídos entre

os turnos matutino, vespertino e noturno. Foi nesse espaço que se realizou uma experiência de caráter filosófico, com foco na proposta de desenvolver uma cultura de paz à luz do referencial teórico de Hannah Arendt. Tal experiência visa reverberar também em outros contextos. Nesse sentido, esperamos que este e-book possa fomentar a discussão em torno de uma temática tão essencial à vida humana, especialmente a partir do ambiente escolar que é um lugar de formação de sujeitos.

São Luís, 16.02.2025

Organizador: Haullerands Yesares

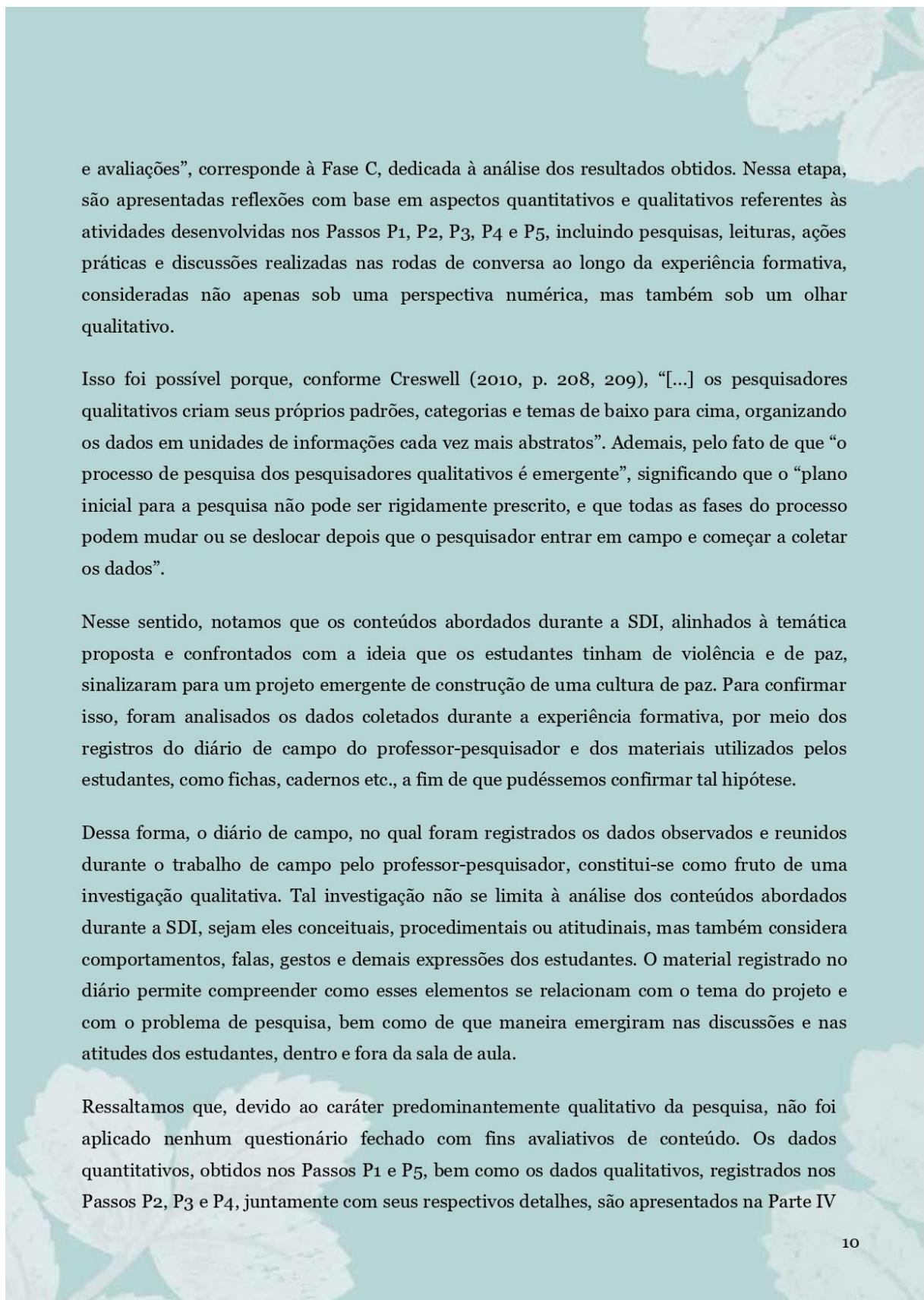
1 INTRODUÇÃO

Este e-book é fruto de uma pesquisa de mestrado sobre os fenômenos da paz e da violência, realizada na escola municipal UEB Ensino Fundamental Professor Sá Valle (ou simplesmente Professor Sá Valle), a qual resultou em um projeto intitulado “Construindo uma cultura de paz por amor ao mundo: refletindo filosoficamente o meu discurso e a minha ação a favor de uma proposta de uma cultura de paz à luz do pensamento de Arendt”. Nele, refletimos criticamente sobre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais referentes à temática proposta, trabalhados com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II. A iniciativa tem como objetivo combater a naturalização da violência no espaço escolar por meio de uma experiência filosófica formativa.

O e-book apresenta os resultados do projeto por três vias: a dos conteúdos conceituais, que visam estimular os estudantes a pensarem em conceitos relacionados ao tema; a dos conteúdos comportamentais, pelos quais os estudantes foram incentivados a relacionar os conceitos adquiridos e exemplos/antíexemplos à própria realidade; e, por fim, a dos conteúdos atitudinais, por meio da qual os estudantes puderam vivenciar, na prática, os aprendizados das duas vias anteriores, buscando atitudes concretas em prol da paz.

Considerando o que foi apresentado, este livro está organizado em quatro partes (I, II, III e IV), três fases (A, B e C) e cinco passos (P1, P2, P3, P4 e P5). A Parte I, intitulada “Refletindo criticamente sobre conteúdos conceituais relacionados à construção de uma cultura de paz”, contempla as Fases A e B. A Fase A refere-se ao levantamento prévio de informações sobre os estudantes, enquanto a Fase B corresponde às ações pedagógicas desenvolvidas por meio de uma Sequência Didática Interacionista (SDI), descritas nos Passos P1 e P2. O Passo P2 descreve as aulas propriamente ditas, realizadas após a aplicação de dois questionários: um de perfil socioeconômico e étnico-cultural e outro voltado aos conhecimentos prévios dos estudantes, conforme descrito no Passo P1.

Destacamos que tanto a Parte II, intitulada “Para pensar crítico-reflexivamente sobre comportamentos voltados à cultura de paz”, quanto a Parte III, denominada “Tomando uma atitude, fazendo a diferença”, correspondem à Fase B. A Parte III está descrita no Passo P4, enquanto a Parte II é apresentada no Passo P3. Por fim, a Parte IV, “Discussão dos resultados



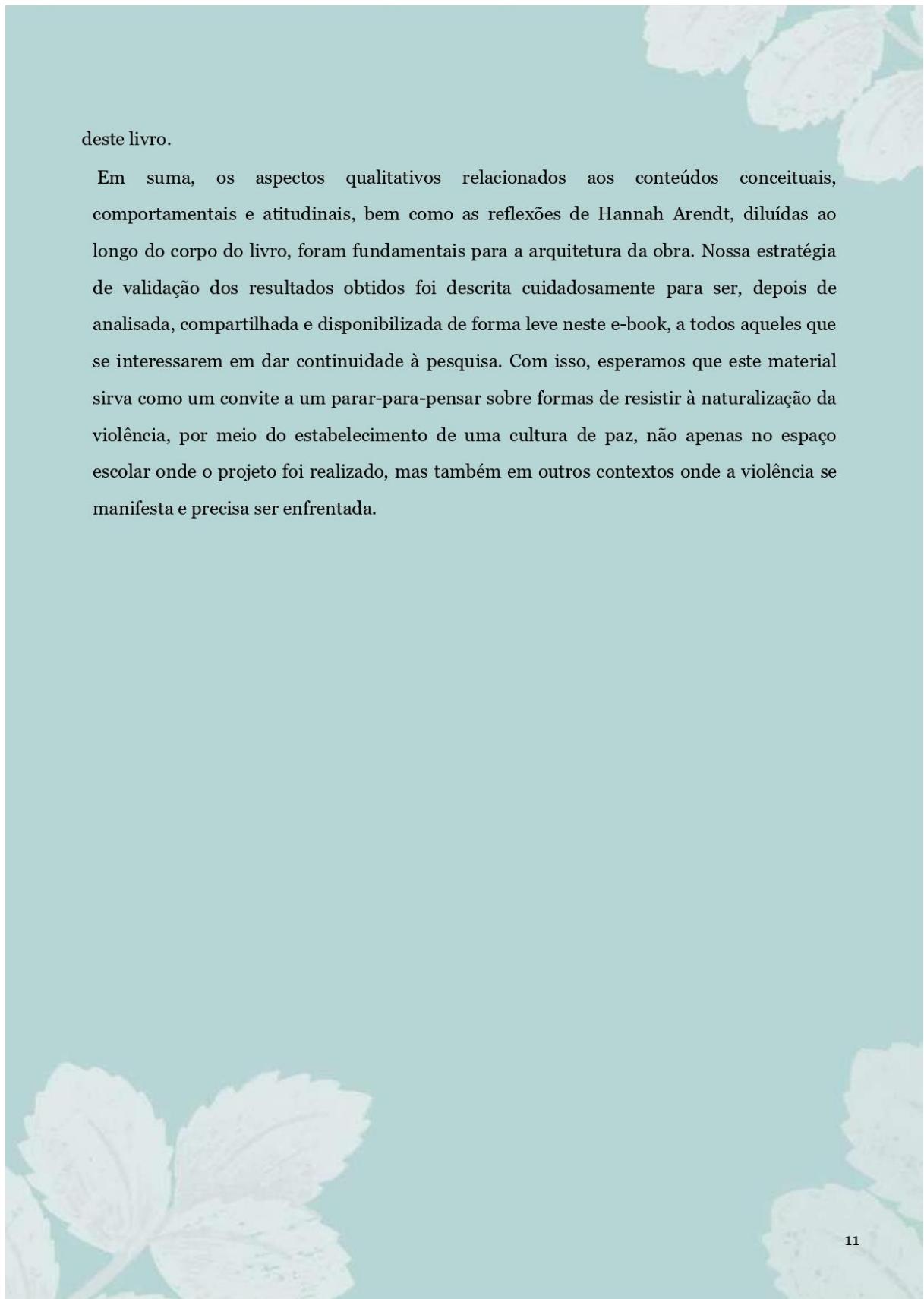
e avaliações”, corresponde à Fase C, dedicada à análise dos resultados obtidos. Nessa etapa, são apresentadas reflexões com base em aspectos quantitativos e qualitativos referentes às atividades desenvolvidas nos Passos P1, P2, P3, P4 e P5, incluindo pesquisas, leituras, ações práticas e discussões realizadas nas rodas de conversa ao longo da experiência formativa, consideradas não apenas sob uma perspectiva numérica, mas também sob um olhar qualitativo.

Isso foi possível porque, conforme Creswell (2010, p. 208, 209), “[...] os pesquisadores qualitativos criam seus próprios padrões, categorias e temas de baixo para cima, organizando os dados em unidades de informações cada vez mais abstratos”. Ademais, pelo fato de que “o processo de pesquisa dos pesquisadores qualitativos é emergente”, significando que o “plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito, e que todas as fases do processo podem mudar ou se deslocar depois que o pesquisador entrar em campo e começar a coletar os dados”.

Nesse sentido, notamos que os conteúdos abordados durante a SDI, alinhados à temática proposta e confrontados com a ideia que os estudantes tinham de violência e de paz, sinalizaram para um projeto emergente de construção de uma cultura de paz. Para confirmar isso, foram analisados os dados coletados durante a experiência formativa, por meio dos registros do diário de campo do professor-pesquisador e dos materiais utilizados pelos estudantes, como fichas, cadernos etc., a fim de que pudéssemos confirmar tal hipótese.

Dessa forma, o diário de campo, no qual foram registrados os dados observados e reunidos durante o trabalho de campo pelo professor-pesquisador, constitui-se como fruto de uma investigação qualitativa. Tal investigação não se limita à análise dos conteúdos abordados durante a SDI, sejam eles conceituais, procedimentais ou atitudinais, mas também considera comportamentos, falas, gestos e demais expressões dos estudantes. O material registrado no diário permite compreender como esses elementos se relacionam com o tema do projeto e com o problema de pesquisa, bem como de que maneira emergiram nas discussões e nas atitudes dos estudantes, dentro e fora da sala de aula.

Ressaltamos que, devido ao caráter predominantemente qualitativo da pesquisa, não foi aplicado nenhum questionário fechado com fins avaliativos de conteúdo. Os dados quantitativos, obtidos nos Passos P1 e P5, bem como os dados qualitativos, registrados nos Passos P2, P3 e P4, juntamente com seus respectivos detalhes, são apresentados na Parte IV

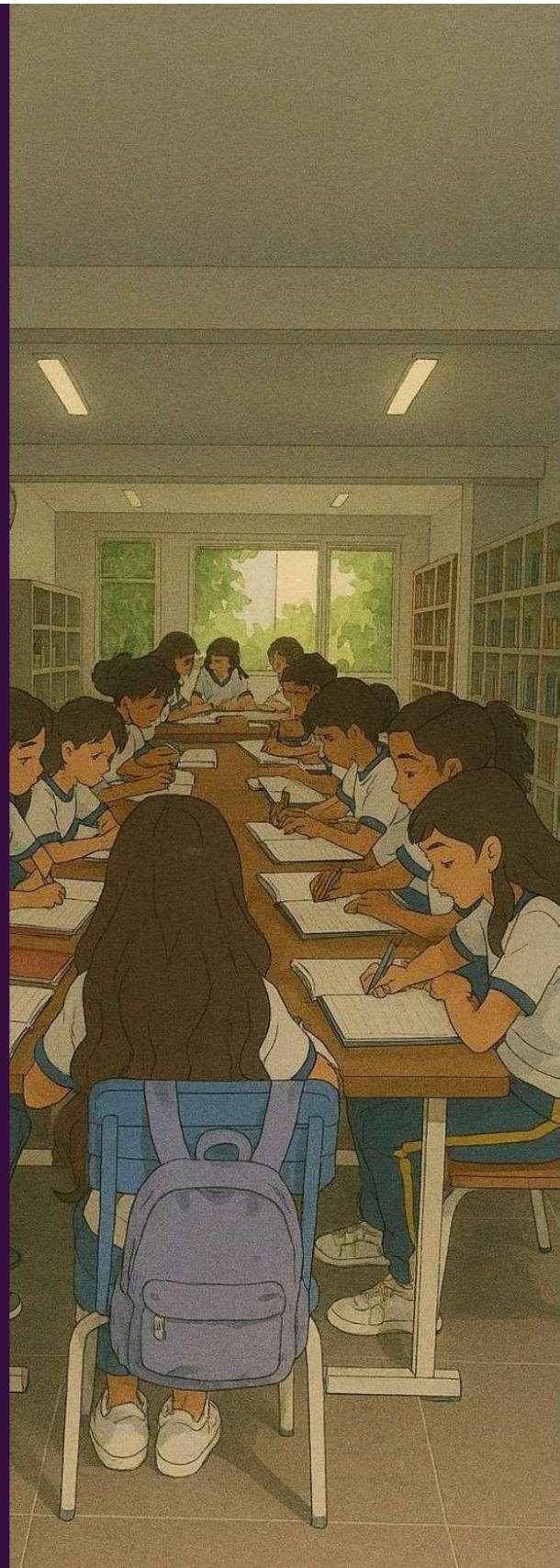


deste livro.

Em suma, os aspectos qualitativos relacionados aos conteúdos conceituais, comportamentais e atitudinais, bem como as reflexões de Hannah Arendt, diluídas ao longo do corpo do livro, foram fundamentais para a arquitetura da obra. Nossa estratégia de validação dos resultados obtidos foi descrita cuidadosamente para ser, depois de analisada, compartilhada e disponibilizada de forma leve neste e-book, a todos aqueles que se interessarem em dar continuidade à pesquisa. Com isso, esperamos que este material sirva como um convite a um parar-para-pensar sobre formas de resistir à naturalização da violência, por meio do estabelecimento de uma cultura de paz, não apenas no espaço escolar onde o projeto foi realizado, mas também em outros contextos onde a violência se manifesta e precisa ser enfrentada.

I PARTE

*Refletindo
criticamente sobre
conteúdos conceituais
relacionados à
construção de uma
cultura de paz*



2 Para pensar crítico-reflexivamente conteúdos conceituais referentes à temática da paz e da violência

2.1 Aspectos preliminares

Na escola Professor Sá Valle, foi realizado um projeto de ação pedagógica envolvendo a temática da paz e da violência, abordando conteúdos conceituais, comportamentais e atitudinais com estudantes do 6º ano, turma 61, do Ensino Fundamental, anos finais. Nesta parte do livro, refletiremos especificamente sobre os conteúdos conceituais propostos, os quais correspondem, inicialmente, à fase A, referente ao levantamento do perfil socioeconômico e cultural, bem como dos conhecimentos prévios dos estudantes envolvidos no projeto. O primeiro passo (P1) consistiu na aplicação dos questionários socioeconômico, étnico-cultural e de sondagem dos conhecimentos prévios, após pais e/ou responsáveis, a direção e os próprios estudantes terem sido esclarecidos a respeito do tema, dos objetivos e da justificativa do projeto.

Após as explicações e a anuência de todos, foram entregues aos estudantes, em dias alternados, dois questionários. O primeiro investigou o perfil pessoal, econômico, cultural etc. O segundo formulário foi aplicado com o objetivo de compreender o entendimento dos estudantes sobre os seguintes termos: amor, *amor mundi*, conflito, cultura, cultura de paz, experiência, filosofia, mundo, paz, violência e a pensadora Hannah Arendt. Desse modo, ambos os questionários possibilitaram levantar a compreensão prévia dos sujeitos partícipes da pesquisa, não apenas em relação aos aspectos sociais e culturais, mas também no que diz respeito à noção inicial dos estudantes sobre conceitos importantes para o tema do projeto, os quais serão aprofundados nos passos P2, P3 e P4. Completa-se, assim, a experiência filosófica formativa voltada à reflexão crítica sobre a paz, a qual tem sido obliterada pela crescente naturalização da violência em suas diversas formas: preconceito (em seus aspectos negativos), xenofobia, feminicídio, racismo etc.

Quanto à aplicação da SDI, a qual faz parte da fase B, que compreende os passos P2, P3 e P4: no P2, iniciado após a aplicação dos questionários mencionados (P1), desenvolveu-se o momento conceitual I, com as partes I, II, III e IV, e o momento conceitual II, o qual foi atravessado por atividades de sensibilização, roda de conversa com problematização, leituras e outras práticas variadas. Todos esses aspectos tiveram como objetivo inserir os estudantes em uma experiência filosófica formativa, focada na constituição de uma cultura de paz no espaço da escola Professor Sá Valle. De que maneira isso ocorreu é o que veremos a seguir.

2.2 Introdução à temática: momento de sensibilização

No terceiro dia, após a aplicação dos questionários de sondagem, iniciamos a primeira aula com um videoclipe da música “Paz, a gente que faz”, de Gabriele Cox, para explorar termos relacionados ao tema do projeto.



Link para acessar a música: <https://www.youtube.com/watch?v=BZkUPRnnHs>

Posteriormente, os estudantes leram trechos da DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos), com o propósito de identificar e relacionar conceitos ao tema do projeto.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas.
(resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

Preâmbulo

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de todos os direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (..)

Agora, portanto a Assembleia Geral proclama à presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade fendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e

Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos: São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer especie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião ou opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra.

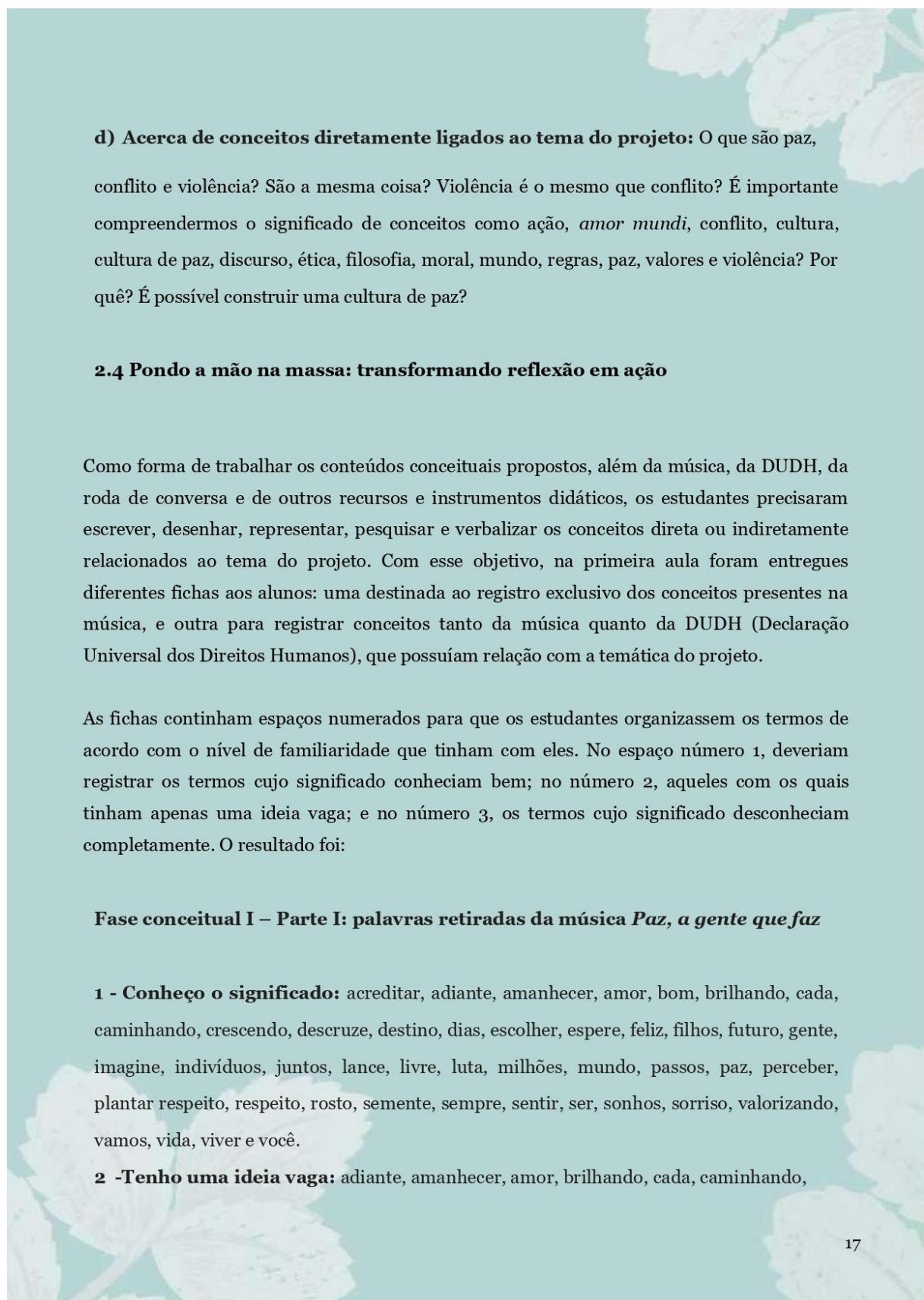
Artigo 26

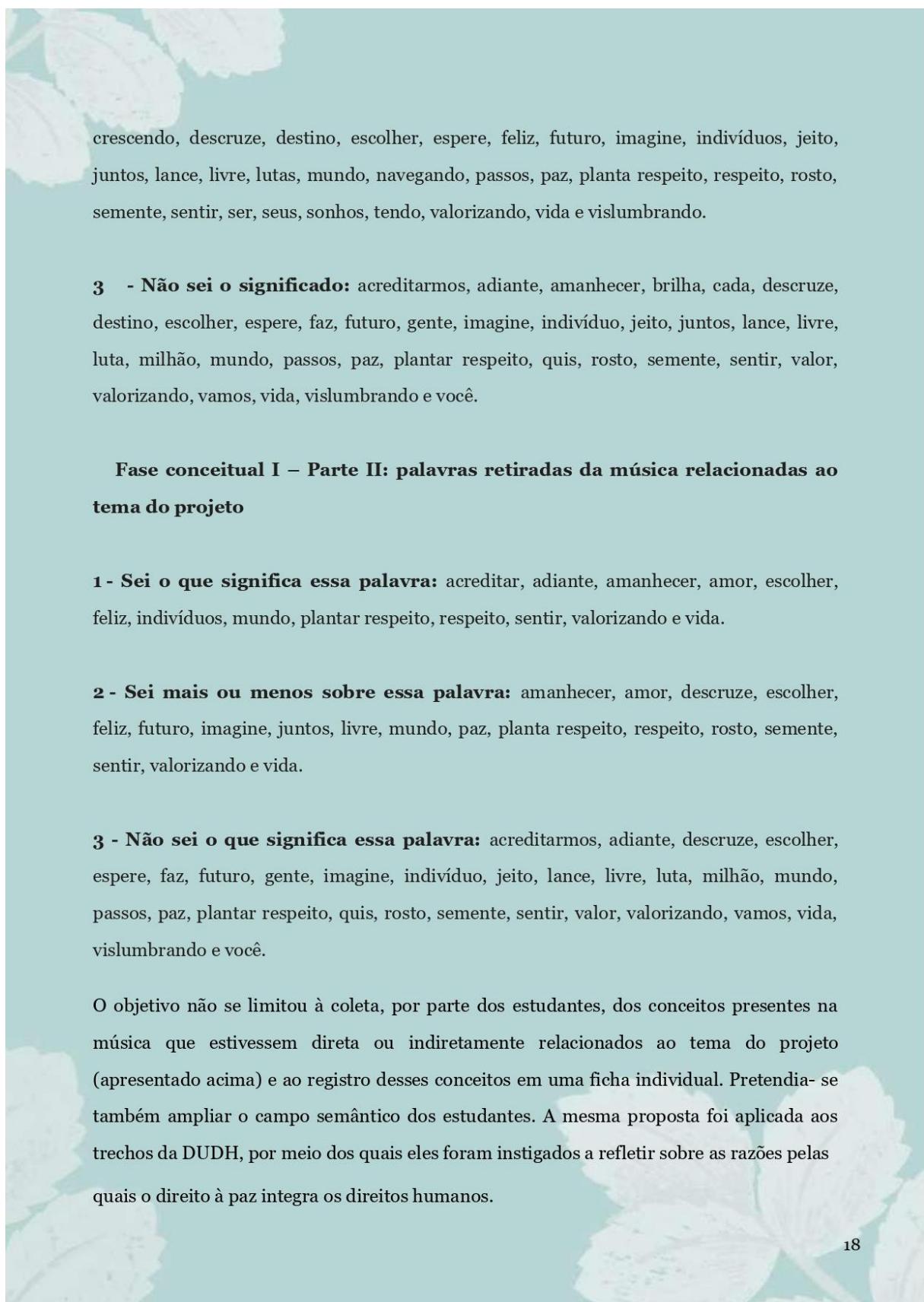
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelas direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as autoridades nacionais em prol da manutenção da paz.

Link para acessar a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>







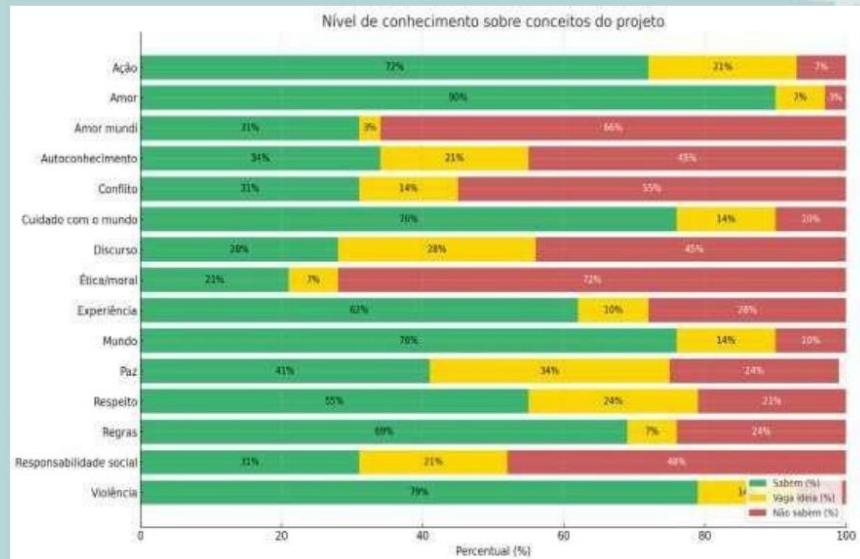
Isso foi possibilitado pela roda de conversa, dado que pedimos aos estudantes que, de forma espontânea, expressassem seus pontos de vista com relação aos conceitos abordados e à sua relação com o tema do projeto, socializando-os com os colegas. Durante a experiência formativa, demos mais ênfase aos conceitos relacionados ao tema do projeto, como: ação, amor, *amor mundi*, autoconhecimento, conflito, cuidado com o mundo, discurso, ética, experiência, moral, mundo, paz, respeito (por si, pelo outro e pelo mundo), respeito às regras, responsabilidade social e violência etc. A respeito disso, o quadro e o gráfico a seguir mostram a compreensão dos estudantes desses conceitos, sem interferência do professor.

Dos conhecimentos prévios dos estudantes com relação aos conceitos envolvendo o tema do projeto.

CONCEITO	INFORMAÇÕES COLETADAS DO CAMPO DE PESQUISA
Ação	72% sabem o que significa, 21% têm uma vaga ideia, e 7% não sabem.
Amor	90% sabem o que significa, 7% têm uma ideia vaga e 3% não sabem.
<i>Amor mundi</i>	66% não sabem o que significa, 31% sabem e 3% têm uma ideia vaga.
Autoconhecimento	45% não sabem o que significa, 34% sabem e 21% têm uma vaga ideia.
Conflito	31% sabem o que significa, 14% têm uma vaga ideia e 55% não sabem. E quanto ao sentido do termo: para 38% o termo transmite um sentido de algo nem bom nem ruim, 34% ruim e 28% bom.
Cuidado com o mundo	76% sabem o que significa, 14% têm uma ideia vaga e 10% não sabem.

Discurso	45% não sabem o que significa, 28% sabem e 28% tinham uma vaga ideia.
Ética/moral	72% não sabem o que significa, 21% sabem e 7% têm uma ideia vaga.
Experiência	62% sabem o que significa, 10% têm uma ideia vaga e 28% não sabem.
Mundo	Com relação ao termo mundo: 76% sabem o que significa, 14% têm uma ideia vaga e 10% não sabem. E quanto ao sentido do termo: 62% responderam que mundo é o planeta que habitamos, 17% não souberam responder, 10% ser o universo, 7% ser uma realidade objetiva e subjetiva e 3% ser todas as coisas.
Paz	41% sabem o que significa, 34% têm uma vaga ideia e 24% não sabem. E quando perguntando se a mesma era importante: 93% disseram que sim. E se a palavra traz uma mensagem boa, 97% responderam que sim.
Respeito (por si, pelo outro e pelo mundo)	55% sabem o que significa, 24% têm uma ideia vaga e 21% não sabem.
Violência	79% sabem o que significa, 14% têm uma vaga ideia e 7% não sabem. E quanto ao sentido do termo: 80% responderam transmitir um sentido ruim, 10% nem bom nem ruim e 3% bom.

Fonte: Dados do questionário a respeito dos conhecimentos prévios dos estudantes.



Quando foi pedido aos estudantes que comparassem os pares conceituais conflito/violência, discurso/ação e ética/moral, respectivamente, obtivemos as seguintes informações: 76% dos estudantes entenderam como termos antônimos e 24% como termos sinônimos; 66% consideraram termos antônimos, 34% sinônimos e 72% não sabiam o que significavam. Posteriormente, quando questionados especificamente sobre os conceitos de *amor mundi* (66%), conflito (55%), discurso (45%) e responsabilidade social (48%), a maioria dos estudantes demonstrou não saber o significado desses termos.

Nesse sentido, considerando o campo semântico dos termos e os dados obtidos, especialmente aqueles referentes às palavras retiradas da música e relacionadas à temática do projeto, inferimos, em primeiro lugar, que o desconhecimento demonstrado pelos estudantes em relação a termos de uso cotidiano (conforme apresentado na Fase Conceitual I / Parte II) indicou a necessidade de provocá-los ainda mais por meio de exercícios, pesquisas e leituras. O objetivo era não apenas favorecer uma maior aproximação entre os conceitos e o tema do projeto, mas também estimular conexões com a realidade cotidiana dos próprios estudantes.

Por isso, insistimos nos termos “paz”, “mundo”, “violência” e “conflito”, entre outros, solicitando que os estudantes, voluntariamente, verbalizassem o que sabiam sobre eles. No entanto, diante da resistência de alguns em se expor diante dos colegas, propusemos que escrevessem e/ou desenhassem suas compreensões. Aos que se sentissem à vontade, foi oferecida a possibilidade de compartilhar suas reflexões com a turma.”

Assim, sobre os termos mencionados, obtivemos, tanto na fase conceitual I (sem a ajuda do professor) quanto na fase conceitual II (com a ajuda do professor), os seguintes dados:

Fase conceitual I – Parte III: compreensão prévia dos estudantes sobre mundo, paz e violência.

PARTÍCIPES	TERMOS	ENTENDIMENTO
ASL61FF05	MUNDO	“Lugar onde as pessoas habitam. Onde tem seres que pensam criativamente”.
	PAZ	“Paz é algo que a gente precisa no mundo”.
	VIOLÊNCIA	“Violência é tapa, chutes, bater”.
AYL61FF06	MUNDO	“É o lugar onde as pessoas habitam”.
	PAZ	“Paz é uma palavra de respeito ao próximo”.
	VIOLÊNCIA	“Paz é ser calmo”
GBY61FF16	MUNDO	“Planeta onde existem pessoas boas e más. Onde os animais habitam”.
	PAZ	“Paz é ser calmo”
	VIOLÊNCIA	“Violência é uma pessoa que está agredindo o próximo sem motivo... não se deve bater, o melhor é conversar”.

NYL61FF23	MUNDO	"Lugar onde há forte hierarquia. Onde um quer ser melhor que outro. Há pessoas que cometem racismo... Hierarquia de pessoas boas e egoístas... que cometem racismos. Este é um lugar onde está caindo no egoísmo. O mundo que vivemos é algo muito complicado: a questão da sociabilização, pensam a que se acham".
	PAZ	"Paz é uma coisa... é tipo a fé. É algo que a gente vai buscar ter... É carinho, gratidão, alegria é várias coisas boas".
	VIOLÊNCIA	"Violência é o ato que as pessoas fazem de ruim, como: bater, agredir, espancar. Também é um ato que as pessoas às vezes fazem e nem entendem bem... Fazem às vezes sem pensar no que estão fazendo... Violência é roubar, matar...".
TFY61FF28	MUNDO	"Lugar é o planeta onde moramos"
	PAZ	"Paz é muito importante para a vida".
	VIOLÊNCIA	"Violência tornou-se hábito de pessoas... uma forma de resolver problemas. Muitas pessoas acabam brigando, como pessoas de times... É um ato que fazem sem pensar. Ela é usada como método mais rápido para resolver problemas. Esse ato é algo que faz a sociedade decair muito em questão de solidariedade, amizade, empatia e paz".
FONTE: Dados obtidos da pesquisa.		

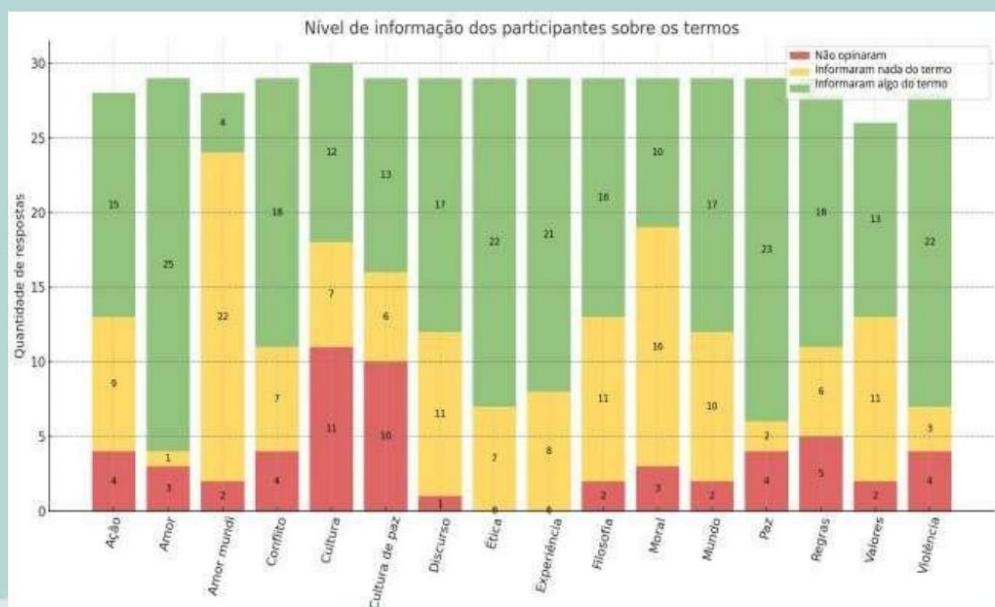
Com relação ao termo “conflito”, apenas GBYFF6116 e TFYFF6128, respectivamente,

quiseram verbalizar o que sabiam sobre ele. Os demais não quiseram. A primeira afirmou que a palavra significava “Discutir por besteira. É quase gritando com o outro”; a segunda disse que “É algo que vem na forma de briga”. Tais respostas, junto à omissão dos colegas, geraram inúmeras variáveis, entre elas: o fato de que aqueles que se omitiram possivelmente não sabiam o significado do termo, seja por desconhecimento e/ou por vergonha de se exporem diante da turma. Essa situação sinalizou a necessidade de incentivá-los, de forma gradual, a expressarem oralmente suas opiniões (ainda que equivocadas e/ou imprecisas), em vez de apenas escreverem, desenharem ou recorrerem a outras formas de manifestação. Como incentivo, tomamos os exemplos de GBYFF6116 e TFYFF6128, que expressaram suas opiniões sobre o termo “conflito” sem medo, mostrando aos colegas que é possível falar, mesmo sem ter uma ideia clara e distinta dos conceitos. Os dados referentes à compreensão prévia dos estudantes sobre os termos estão apresentados no quadro e no gráfico a seguir, correspondentes à Fase Conceitual I – Parte IV.

TERMOS	NÃO OPINARAM	INFORMARAM NADA DO TERMO	INFORMARAM ALGO DO TERMO
Ação	05	09	15
Amor	03	01	25
Amor <i>mundi</i>	03	22	04
Conflito	04	07	18
Cultura	10	07	12
Cultura de paz	10	06	13
Discurso	01	11	17
Ética	0	07	22
Experiência	0	08	21

Filosofia	02	11	16
Moral	03	16	10
Mundo	02	10	17
Paz	04	02	23
Regras	05	06	18
Valores	05	11	13
Violência	04	03	22

Fonte: Dados da pesquisa



PARTÍCIPES	TERMOS/ENTENDIMENTO
AGT61FF01	<p>"Ação é quando agimos para fazer alguma coisa boa ou ruim".</p> <p>"Amor é um sentimento que temos em nós, muito bom".</p> <p>"Amor <i>mundi</i> é o amor pelo mundo".</p> <p>"Conflito é uma coisa que pode ser resolvida com paz ou com violência".</p> <p>"Cultura é tudo aquilo que é feito pelo homem".</p> <p>"Cultura de paz é uma ação que fica colaborando pelo mundo".</p> <p>"Discurso é argumento dizendo que nós pensamos sem humilhar o outro".</p> <p>"Ética é um estudo das regras morais".</p> <p>"Experiência é o que vivemos".</p> <p>"Filosofia é amor a sabedoria".</p> <p>"Moral são regras estabelecidas pela sociedade para a gente saber o que é certo e o que é errado".</p> <p>"Mundo é onde vivemos, onde habitamos. Mundo é a nossa casa".</p> <p>"Paz é amor e carinho gerando vida e coisas boas".</p> <p>"Regras são normas para a gente respeitar".</p> <p>"Valores é atribuir importância a algo".</p> <p>"Violência pode ser usada para machucar a si e ao próximo. Machucando/ferindo alguém... Também usado como uma forma de resolver problemas".</p>

ALN61FF02	<p>"Ação é tudo que o ser humano faz. É se movimentar. Fazer alguma coisa".</p> <p>"Amor é cuidar da pessoa, tratar as pessoas com respeito".</p> <p>"Amor <i>mundi</i> é cuidar do mundo que nós vive".</p> <p>"Conflito é uma forma de diálogo quando as duas pessoas não tem a mesma opinião".</p> <p>"Cultura é tudo que é feito pelo homem".</p> <p>"Cultura de paz é colaborar para trazer a paz".</p> <p>"Discurso é argumentar".</p> <p>"Ética é buscar sentido de alguma coisa".</p> <p>"Experiência é viver a vida".</p> <p>"Filosofia é uma matéria que podemos aprender muitas coisas".</p> <p>"Moral são regras que botaram pra nós saber o que é certo ou é errado".</p> <p>"Mundo é o lugar onde as pessoas habitam".</p> <p>"Paz é que todo mundo precisa pra gerar a vida".</p> <p>"Regras são para nós obedecer para aprender o que tá certo ou errado".</p> <p>"Valores é atribuir importância a algo".</p> <p>"Violência é uma forma de agressão física que é matar, espancar, bater, chutar e agredi pode ser usada para machucar a si e ao próximo. Machucando/ferindo alguém... Também usado como uma forma de resolver problemas".</p>
ALX61FF03	<p>"Ação é pensar, agir, fazer alguma coisa".</p> <p>"Conflito é uma coisa entre paz e violência. Assim como podemos resolver com paz ou violência".</p> <p>"Filosofia é uma atividade ou religião etc".</p> <p>"Paz é uma coisa que nós gostamos. Paz gera vida, coisas boas etc".</p> <p>"Violência é o oposto da paz".</p>
ATL61FF04	<p>"Ação é eu agir".</p> <p>"Conflito é uma coisa que pode gerar paz ou violência".</p> <p>"Cultura é tudo feito pelo homem".</p> <p>"Cultura de paz é uma atitude de ficar colaborando pelo mundo".</p> <p>"Mundo é o mundo que gente habita".</p> <p>"Paz é paciência e paz é que gera amor".</p>

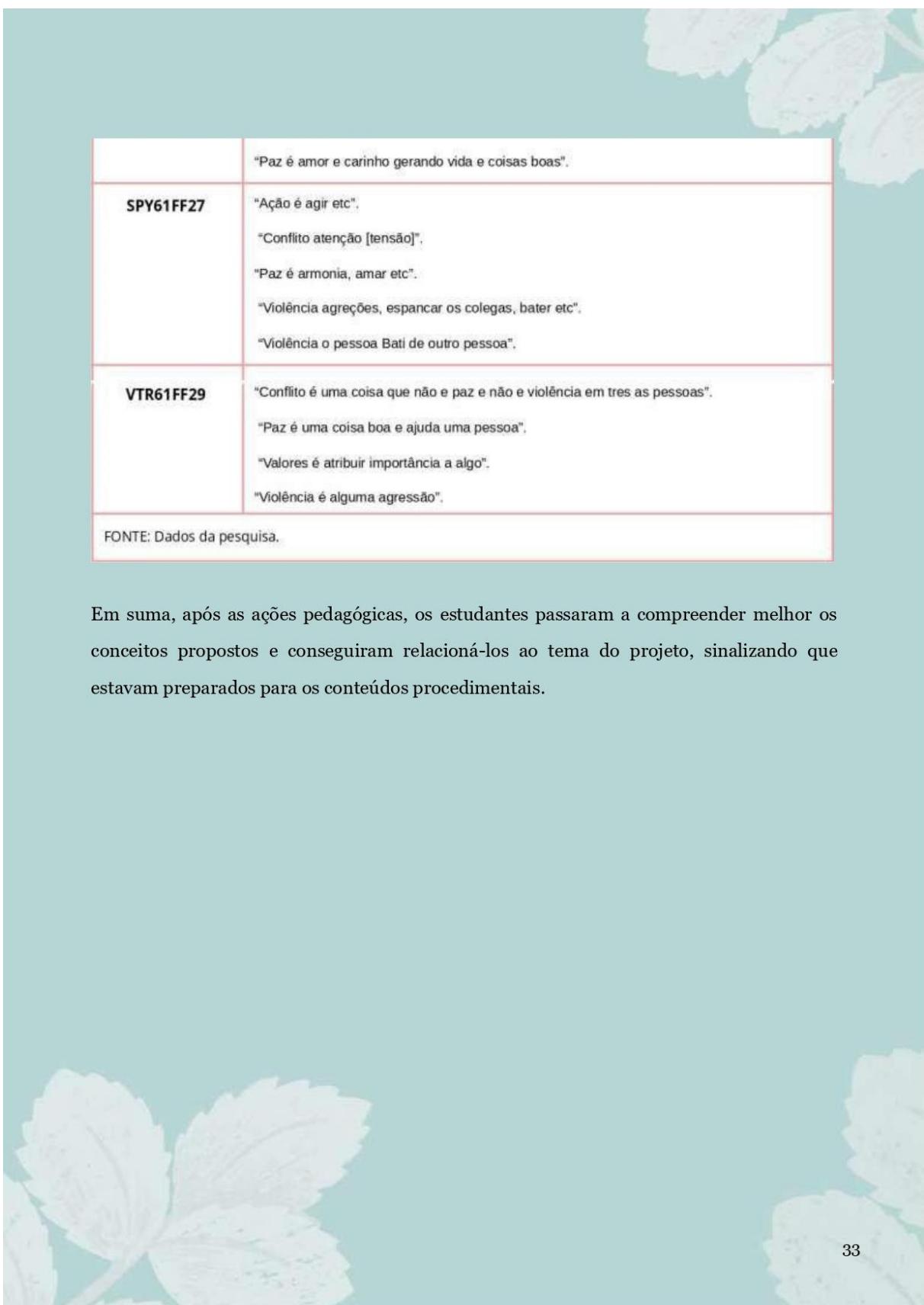
	<p>"Violência é agreção física etc".</p>
ASL61FF05	<p>"Ação é um conceito que faz agente a agir por conta de algo, por exemplo: brigas, conflitos, agreções e etc... diálogos, discursos".</p> <p>"Conflito é um problema que causa a ação, tanto por paz como por violência, por exemplo: psicológica, física, simbólica, mental etc".</p> <p>"Cultura é tudo aquilo que foi, ou não foi feito pelo homem".</p> <p>"Paz como ação e conflito, tem o mesmo conceito de harmonia, ou amor".</p> <p>"Violência é todo tipo de agreção feita por si ou pelo outro, como, tapa, chutes"</p>
AYL61FF06	<p>"Ação pra mim é agir tipo correr, ainda, pular".</p> <p>"Amor é respeitar as pessoas".</p> <p>"Amor <i>mundi</i> é amar o mundo".</p> <p>"Conflito é aquilo que gera violência mais eles não brigão de chute, bater".</p> <p>"Cultura é tudo feito pelo homem".</p> <p>"Cultura de paz é ter paz pelo mundo".</p> <p>"Discurso é argumentar".</p> <p>"Regras é pra saber o que é certo e o que é errado".</p> <p>"Valores é achar importância a algo".</p> <p>"Violência é quando uma pessoa não sabe concordar só sabe bater".</p>
EML61FF09	<p>"Ação é agir e fazer alguma coisa que seja igual [...]".</p> <p>"Amor é respeitar o próximo".</p> <p>"Amor <i>mundi</i> é amar o mundo".</p> <p>"Conflito é um gesto que pode ser feito com violência ou paz".</p> <p>"Cultura é tudo feito pelo homem".</p> <p>"Cultura de paz é colaborando a paz".</p> <p>"Discurso é argumentar".</p> <p>"Moral é falar pra fazer certo e não errado".</p> <p>"Mundo é onde nós seres humanos habitam".</p> <p>"Paz é respeitar o próximo, dar carinho e não maltratar".</p> <p>"Regras tem que ser respeitadas pois podemos pagar muta. Ex: não pode roubar".</p> <p>"Valores é valorizar alguém".</p> <p>"Violência é maltratar, bater, matar e espancar."</p>

ERC61FF11	<p>"Ação é quando alguém presiza de ajuda nós ajuda".</p> <p>"Amor é carinho".</p> <p>"Amor <i>mundi</i> é amo au mundo".</p> <p>"Conflito é uma coisa que pode resolver em paz ou violência".</p> <p>"Cultura é tudo aquilo feito pelo homem".</p> <p>"Cultura de paz é coloborando pela paz".</p> <p>"Experiência é uma pessoa que e experienti".</p> <p>"Filosofia é uma matéria".</p> <p>"Mundo aonde nós vive".</p> <p>"Paz é quando uma pessoa não quer mais briga".</p> <p>"Regras para pessoa não [...] coisa errada".</p> <p>"Valores é atribuir importância a algo".</p> <p>"Violência e quando alguém que resolve uma coisa na agressão".</p>
ESR61FF12	<p>"Ação é uma ação/e eu agir".</p> <p>"Conflito é quase briga, discussões, conflito é uma coisa que pode ser resolvido com violência ou paz".</p> <p>"Paz é amor, união, respeito, carinho".</p> <p>"Violência é desrespeito, modo de resolver conflitos, obrigar a pessoa a faze aulgo a todo custo".</p>
EVY61FF13	<p>"Ação é tipo uma forma de se movimenta se mover ou agir alguma coisa".</p> <p>"Conflito é a pessoa que não esta do lado de ninguém que esta so observando a confusão".</p> <p>"Cultura de paz é amizade com colegas que tem paz".</p> <p>"Ética é o estudo das regras".</p> <p>"Moral são regras de conduta para se saber o que é certo e o que é errado".</p> <p>"Mundo, lugar onde as pessoas obta".</p> <p>"Paz é aque traz amor e coisas boas".</p> <p>"Regras é para saber o que é ceto e o que é errado".</p> <p>"Violência são causadas por aquelas pessoas que não gosta de conversar e querem arrumar conjução".</p>
FRD61FF14	<p>"Amor <i>mundi</i> é amor ao mundo".</p>

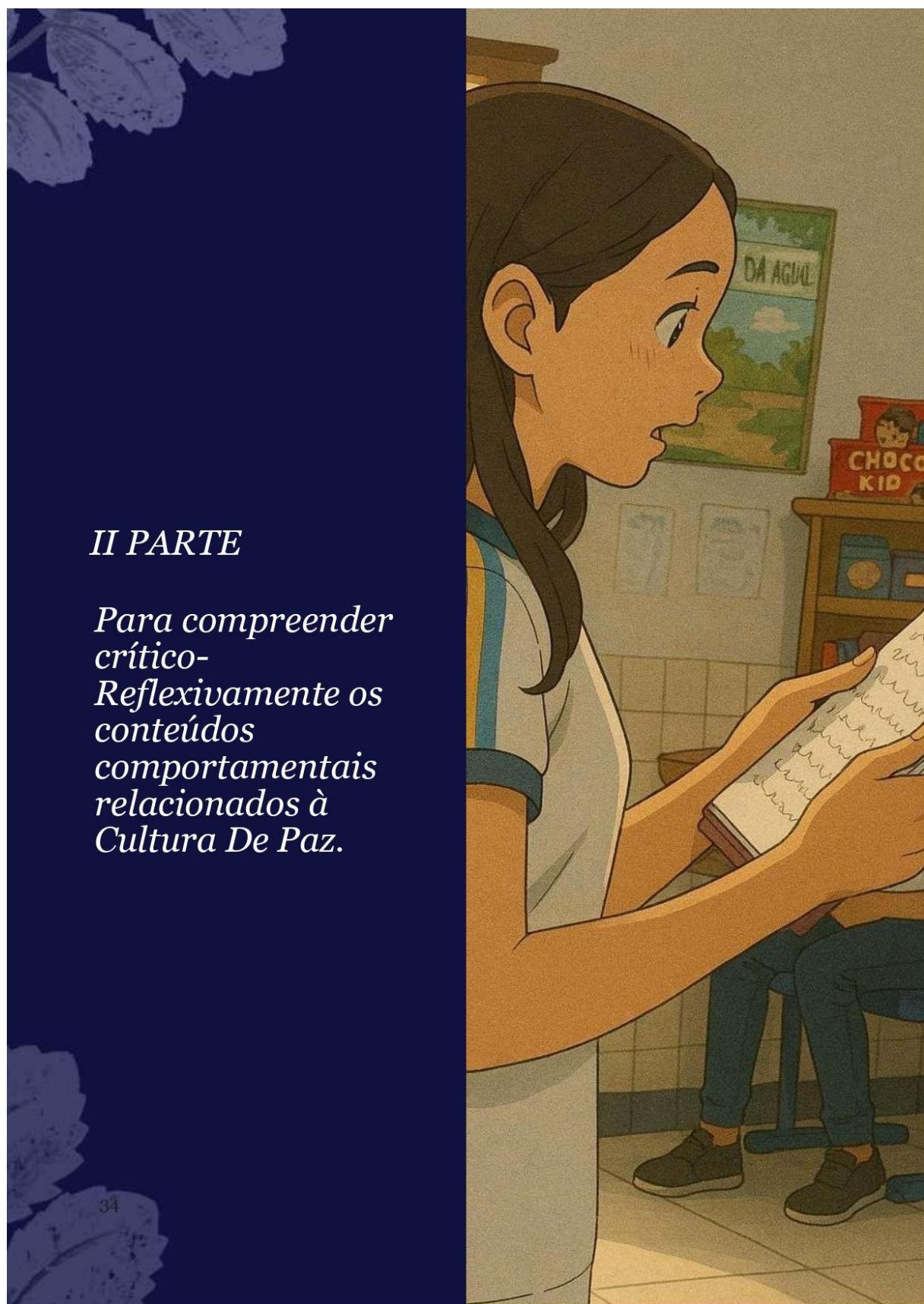
	<p>"Conflito ele é nem paz é nem violencia".</p> <p>"Cultura é tudo que é feito pelo homem".</p> <p>"Cultura de paz é tudo que colaborando a paz".</p> <p>"Discurso é argumentar. O discurso sem brigas".</p> <p>"Experiência é o que nos tem".</p> <p>"Filosofia é amor a sabedoria".</p> <p>"Moral regras estabelecidas".</p> <p>"Mundo é a nossa casa".</p> <p>"Paz é uma união de países de pessoas que gera muitas coisas boas".</p> <p>"Regras é o que nossos pais, professor (a) nos ensina".</p> <p>"Violência se faz para si ou para o outro".</p>
FRS61FF15	<p>"Ação é o que a pessoa fazer, ex: corre, comer, camear".</p> <p>"Amor <i>mundi</i> amor pelo mundo pelas pessoas e cuidar do mundo".</p> <p>"Conflito é o que as pessoas fazer e depo a ação e paz ou violência".</p> <p>"Cultura é tudo feito pelo homem".</p> <p>"Cultura de paz é a ação que colabora pelo mundo".</p> <p>"Moral e o regra moral ex: não roube".</p> <p>"Mundo é onde vivemos, onde habitamos. Mundo é a nossa casa".</p> <p>"Paz é o gera ações boas".</p> <p>"Violência é todo tipo de agrerssão ex: bateto, gegamentos, jute".</p>
GBY61FF16	<p>"Ação é eu agir, fazer algo, tipo arrumar a casa, ajudar a pessoas e etc."</p> <p>"Conflito é uma coisa que pode ser resolvida por paz ou violência".</p> <p>"Moral são regras estabelecidas pela sociedade para a gente se saber o que é certo e errado".</p> <p>"Paz gera tudo de bom, tipo, paciência, calmaria".</p> <p>"Violência é todo tipo de agresso feita si ao outro".</p>
JGFA61FF19	<p>"Ação é uma reação da pessoa em certos momentos".</p> <p>"Amor <i>mundi</i> é quando você tem cuidado pelo mundo".</p> <p>"Conflito é quando você conversa usando argumentos".</p>

	<p>"Cultura de paz é busca um sentido da regras e explicar a regra".</p> <p>"Discurso é argumento dizendo que nós pensamos sem humilhar o outro".</p> <p>"Ética é um sentido da regras e explicar a regra".</p> <p>"Experiência é uma pessoa que já viveu alguma coisa".</p> <p>"Moral são regras criadas pelos países para saber o que é errado e certo".</p> <p>"Mundo é a nossa casa e a realidades".</p> <p>"Paz é uma coisa luta contra a violência e desumana, e também tentar fazer o melhor".</p> <p>"Regras são normas para nós respeitar".</p> <p>"Valores é achar importância alguma coisa".</p> <p>"Violência em briga, xingamento gesto e morte".</p>
KE61FF20	<p>"Ação é agir ou fazer algo".</p> <p>"Conflito é uma "discussão" que pode virar violência ou paz depende de como as pessoas agirem".</p> <p>"Cultura é tudo aquilo feito pelo homem".</p> <p>"Cultura de paz é uma atitude que colabora pelo mundo".</p> <p>"Paz é ter equilíbrio, na hora que fazer algo errado, ser justo, não aceitar rebaixamento se não gostar".</p> <p>"Violência é todo tipo de agressão física, tipos de violência estrangular, agredir, chutar, socar e machucar, violência psicológica que é rebaixar o outro xingar, violência simbólica é gestos de xingamentos, coisa ruins etc".</p>
NLY61FF23	<p>"Ações como as pessoas agem e elas podem agir com violência e paz, como conversar ou agredir".</p> <p>"Amor é carinho que temos pelo próximo".</p> <p>"Amor <i>mundi</i> é o amor que temos pelo mundo".</p> <p>"Conflito é uma mistura de paz e violência".</p> <p>"Cultura, tudo aquilo que é feito pelo homem".</p> <p>"Cultura de paz é o homem que fica colaborando pelo mundo pela paz".</p> <p>"Discurso é argumento".</p> <p>"Experiência é agir agente testa na vida".</p> <p>"Moral é ética da regra".</p> <p>"Mundo é onde nos sobrevivemos".</p> <p>"Paz é o que a gente sente ao ver alguém fazendo a solidariedade e a paz gera harmonia".</p>

	<p>para todos".</p> <p>"Regras é o que devemos fazer ou não fazer".</p> <p>"Valores é o que nos temos pelas nossas coisas".</p> <p>"Violência, existe três tipos de violência psicológica, física e simbólica a simbólica e com símbolos, psicológica é com palavras e física em com agresos com chute bate mata e etc".</p>
PDH61FF24	<p>"Ação é agir, fazer alguma coisa".</p> <p>"Conflito é luta e agressão".</p> <p>"Cultura é tudo aquilo que é feito pelo homem".</p> <p>"Cultura de paz é ação".</p> <p>"Moral são regras estabelecidas de conduta para saber o que é certo e o errado".</p> <p>"Paz é sentir livre, sem ter problemas".</p> <p>"Violência é o jeito (diferente) de resolver seus problemas".</p>
PDL61FF25	<p>"Ação é agir rápido."</p> <p>"Amor é uma pessoa que gosta do carinho".</p> <p>"Conflito é alguma coisa calma ou pode ser nadauma coisa que pode ser resolvida com paz ou com violência".</p> <p>"Mundo é um lugar nos abita".</p> <p>"Paz é alguma coisa boa".</p> <p>"Regras é alguma coisa que não pode desrespeitar".</p> <p>"Valores é alguma coisa que tem valor".</p> <p>"Violência é a pessoa agredir a outra Pessoa".</p>
RYN61FF26	<p>"Ação é agir ajudar pessoa".</p> <p>"Amor é carinho".</p> <p>"Amor <i>mundi</i> é amo ou mundo".</p> <p>"Conflito é uma coisa esove paz com violência".</p> <p>"Cultura tudo aquilo feito pelo homem".</p> <p>"Cultura de paz é colaborando pela paz".</p> <p>"Filosofia é uma matéria".</p> <p>"Moral regras estabelecidas pela sociedade para a gente saber o que é certo e o que é errado".</p> <p>"Mundo onde a nós moro".</p>



	"Paz é amor e carinho gerando vida e coisas boas".
SPY61FF27	<p>"Ação é agir etc".</p> <p>"Conflito atenção [tensão]".</p> <p>"Paz é armonia, amar etc".</p> <p>"Violência agreções, espancar os colegas, bater etc".</p> <p>"Violência o pessoa Bati de outro pessoa".</p>
VTR61FF29	<p>"Conflito é uma coisa que não é paz e não é violência em tres as pessoas".</p> <p>"Paz é uma coisa boa e ajuda uma pessoa".</p> <p>"Valores é atribuir importância a algo".</p> <p>"Violência é alguma agressão".</p>
FONTE: Dados da pesquisa.	



II PARTE

*Para compreender
crítico-
Reflexivamente os
conteúdos
comportamentais
relacionados à
Cultura De Paz.*

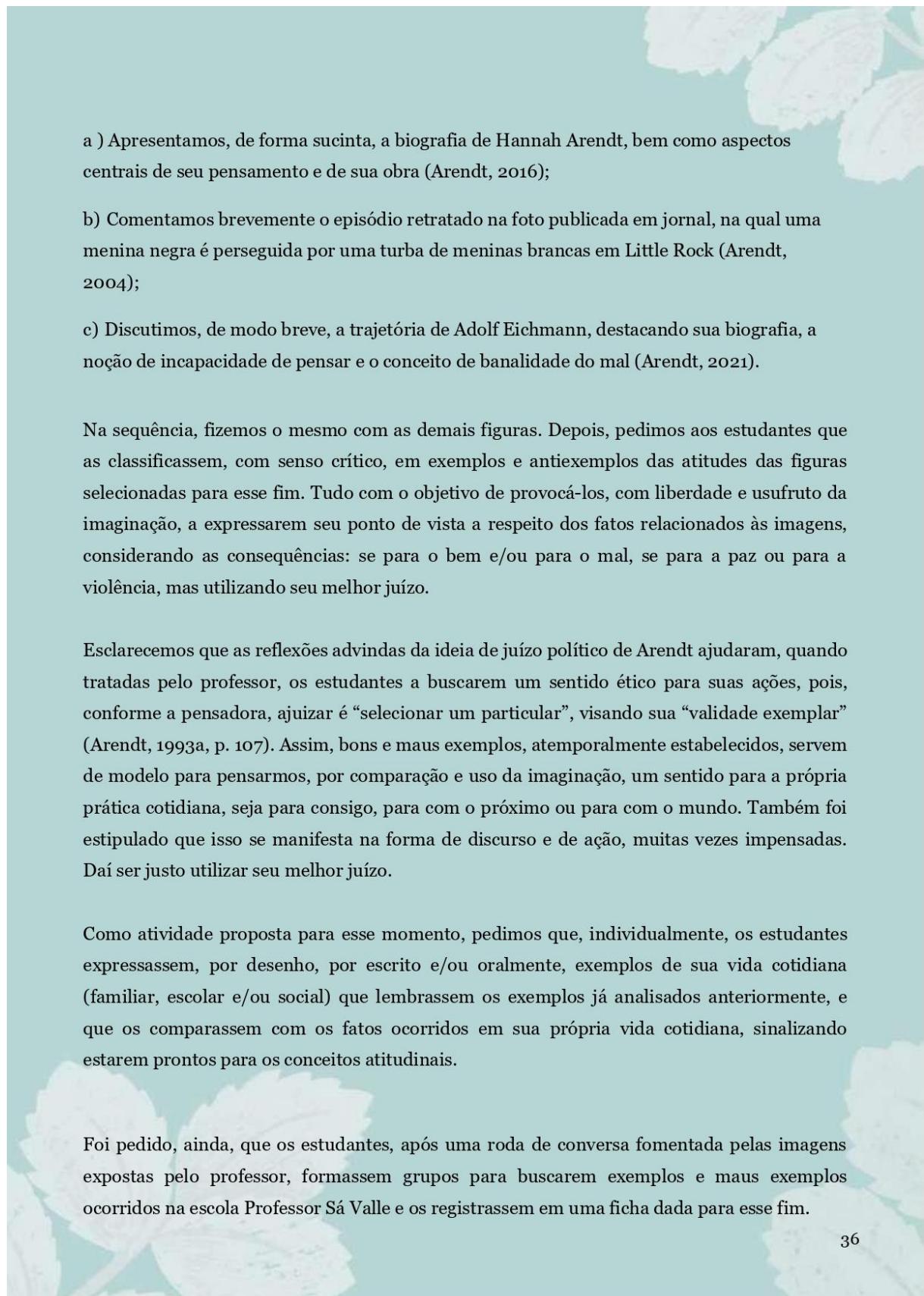
3 Pensando conteúdos procedimentais à luz de Hannah Arendt

3.1 Aspectos preliminares

O entendimento de conceitos que antes não faziam parte do vocabulário dos estudantes — como ação, *amor mundi*, conflito, discurso, ética/moral, filosofia, responsabilidade social, valores, entre outros —, agora trabalhados em sala, contribuiu significativamente para a ampliação de seu campo semântico.

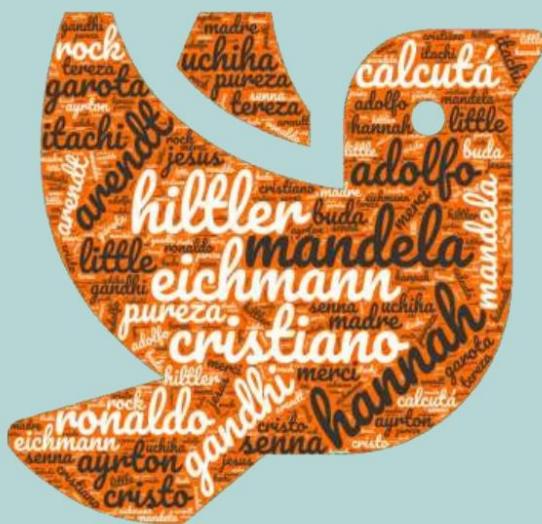
A estratégia de usar a letra da música, trechos da DUDH, questionamentos na roda de conversa, tudo relacionado com o tema do projeto e com a vida cotidiana dos estudantes, funcionou muito bem. Como exemplo disso, tem-se o fato de que o termo “mundo”, antes pensado como algo distante, passou a ser compreendido como algo próximo, um espaço em que se pode “plantar respeito e amor” (Cox, 2008), conforme enfatiza o refrão da canção estudada. À medida que os estudantes iam se apropriando dos conteúdos conceituais propostos, fosse perguntando, fosse associando ao cotidiano por meio de exemplos, isso indicava que estavam preparados para a etapa dos conteúdos procedimentais, tratados nesta segunda parte do e-book.

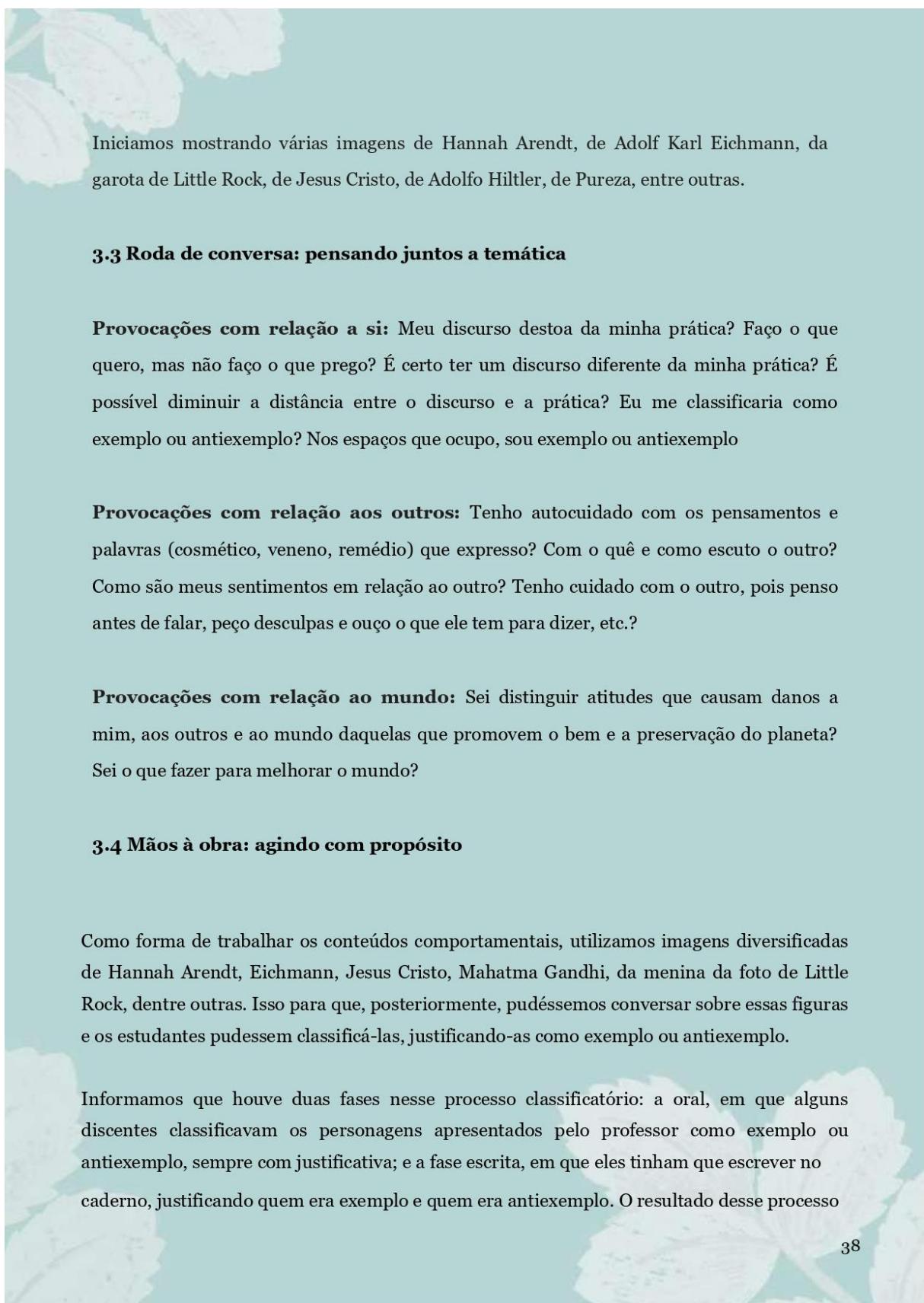
Nessa parte, composta pela fase B, descrita no P3, foi necessário recorrer, para a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos procedimentais, não apenas à roda de conversa impulsionada por questões norteadoras relacionadas ao tema do projeto, mas também ao uso de imagens de figuras reais, como Hannah Arendt, Adolf Eichmann, a garota de Little Rock, Jesus Cristo, Adolf Hitler, Pureza, entre outras, assim como personagens do imaginário infantil, como Itachi Uchiha, do anime *Naruto*. Tais imagens foram utilizadas como recurso para promover o pensar, o imaginar, o exemplificar e o ajuizar dos estudantes a respeito das narrativas que envolvem essas figuras, para que, posteriormente, pudessem classificá-las como exemplos e/ou antiexemplos, relacionando-as ao seu próprio modo de agir em relação a si mesmos, aos outros e ao mundo. Nesse ínterim, após tratamento didático, as imagens foram trabalhadas de forma sucinta a partir dos seguintes aspectos:



Portanto, como vimos, no momento dos conteúdos procedimentais, a exemplificação serviu para que os estudantes parassem para pensar crítica e reflexivamente sobre seu próprio agir, a partir do exemplo de outrem, fossem Arendt, Eichmann, a garota de Little Rock ou seus colegas de escola. Quando fizeram a pesquisa de observar o comportamento dos colegas nos diferentes lugares da escola, comentaram, ao retornarem da atividade, sobre o comportamento dos demais, realçando as diferenças entre atos de paz e atos de violência, pensando nas consequências. Com isso, acabaram, de certo modo, iniciando o processo de desnaturalização da violência ao pensarem por si mesmos, a respeito de seu próprio discurso e ação cotidiana em termos de consequências para si, para o outro e para o mundo, a partir do olhar sobre o comportamento dos outros.

3.2 Apresentação inicial da temática





encontra-se resumidamente no quadro a seguir:

EXEMPLO	ANTIEXEMPLO	POR QUÊ?
Cristiano Ronaldo	Eichmann	"Cristiano Ronaldo é o maior jogador do mundo. E Eichmann ajudou matar muitos judeus"
Gandhi	Hitler	"Gandhi faz o bem. Hitler o mau".
Hannah Arendt	Itachi Uchiha	"Hannah Arendt lutou pelas pessoas. E Itachi matou toda a família. Isso é uma grande violência"
Jesus Cristo	O caso de Little Rock	"Jesus Cristo é o nosso maior exemplo. E as garotas agiram com preconceito e racismo com aquela menina negra. Isso não se faz"
Messi	Vladimir Putin	"Messi é exemplo de grande jogador. E o presidente da Rússia está fazendo guerra causando sofrimento e dor".
Pelé		"Pelé é o rei do futebol, um grande jogador, o maior."
Pureza		"Pureza é um exemplo de uma mãe que lutou pelo seu filho que estava sendo escravizado. Ela é um exemplo para todos nós."
O caso da menina de Little Rock		Alguns viram como exemplo e outros como antiexemplo: "para mim a menina não ter brigado com aquelas outras garotas foi um exemplo"; "para mim aquelas garotas xingando a menina foi um antiexemplo".
FONTE: Dados da pesquisa.		

Durante esse processo, observamos que alguns discentes tiveram dificuldade para classificar quem seria exemplo ou antiexemplo. Isso ocorreu, por exemplo, no episódio de Little Rock. Dificuldade semelhante foi observada com o personagem Itachi Uchiha, do anime *Naruto*. Alguns estudantes focalizaram a turba que perseguia a garota e a classificaram como antiexemplo; já aqueles que se identificaram com a garota negra, perseguida pela turba de meninas brancas, consideraram-na um exemplo, especialmente por ela não ter reagido à perseguição nas ruas. Em relação aos casos de Eichmann e Hitler, os alunos não apresentaram dificuldades e os classificaram claramente como antiexemplos.

Objetivamos, com isso, que os estudantes confrontassem suas ideias anteriores com aquelas adquiridas durante a experiência, ao exercitarem a imaginação e o juízo responsável. Todo esse processo foi orientado por uma ética do cuidado — consigo, com o outro e com o mundo —, entendida como uma política voltada para a vida em direção ao bem comum. Nessa perspectiva, o referencial teórico de Arendt, sobretudo no que diz respeito à questão da paz e do *amor mundi*, contraposto à questão da violência, teve papel fundamental.

A pesquisa realizada pelos estudantes, na busca de exemplos de paz e de antiexemplos de violência pelos diferentes espaços da escola Professor Sá Valle, trouxe os seguintes dados:

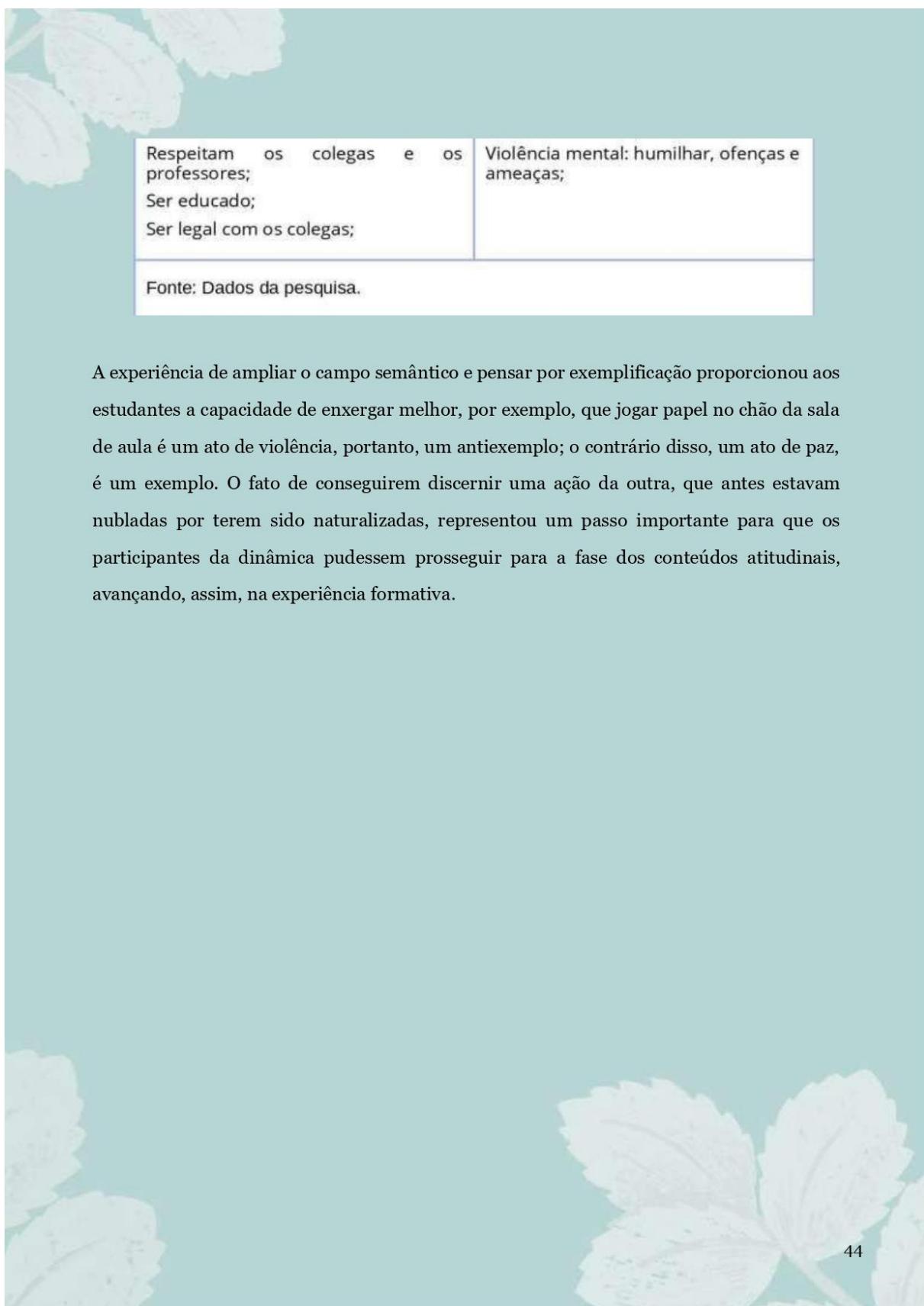
Resultado da pesquisa feita pelos estudantes, revelando atos de paz (exemplo) e de violência (antiexemplos) ocorridos na escola Professor Sá Valle.

EQUIPE 01: Fluxo X1	
ATOS DE PAZ	ATOS VIOLENTOS
Ajudar os colegas e não brigar e não insultar o outro; Conviver com os estudantes e professores; Cuidar do meio ambiente, do outro; Não matar aula; Preservar a escola; Respeito aos colegas.	Agressão, ameaças, apelidar e xingamentos; Brigar, comer sem autorização; Excluir o outro; Fofocas, gritos, insultos; Futebol na sala de aula; Lixo, poluição, preconceito; Tacar bola de papel no colega; Vandalismo, xingar etc.

EQUIPE 02: 4 Fenômenos	
ATOS DE PAZ	ATOS VIOLENTOS
<p>Ajudar as pessoas; os colegas; Cuidar dos materiais; Esperar sua vez de falar; Fazer as atividades da escola; fazer coisas boas; Ficar quieto na sala; Ouvir o colega e o professor; Prestar atenção no professor; Respeitar o colega.</p>	<p>Aluno atrapalhando a aula; batendo em outro aluno, jogando bolinha de papel na sala de aula e copiando respostas de outro; jogando lixo no chão, desobedendo o professor, não prestando atenção quando o professor estiver explicando a aula; enganar o professor fingindo que acabou o dever; Bater nos outros; Fazer bullying Fofocar na sala Furar fila na hora do lanche; Palavrões na sala de aula; Professor gritando com aluno e aluno gritando com professor; Xingamentos sexuais, no futebol; da mãe e na sala de aula e no refeitório.</p>
EQUIPE 03: As Inteligentes	
ATOS DE PAZ	ATOS VIOLENTOS
<p>Prestar atenção nas aulas; Não bater as portas dos banheiros; Não chutar os colegas;</p>	<p>Bater as portas dos banheiros; Chutar os colegas; Jogar lixo na natureza;</p>

<p>Não jogar lixo na natureza; Não riscar os cadernos do colega; Não roubar os materiais do colega; Não subir na blusa do professor; Respeitar os professores.</p>	<p>Jogar lixo no chão; Maltratar os animais; Meninas batendo nos seus colegas. Meninos xingando seus amigos; Riscar os cadernos do colega; Roubar os materiais do colega; Subir na blusa do professor.</p>
EQUIPE 04: As Fadas	
ATOS DE PAZ	
<p>Abraçar o próximo; Compreender com os colegas; Dá bom dia quando chegar; Jogar lixo no lixo; Não bagunça a sala; Ouvir e compreender; Preservar a escola; Preservar o planeta Prestando atenção na aula; Rejeitar a violência; Respeitar a vida; Respeitar; Ser generoso; Um respeitando o outro;</p>	<p>Alunos matando aula; Alunos xingando; Bangunçar a sala de aula; Bulling; Comer na sala de aula sem permissão; Empurrar; Falta de respeito pelos professores; Ficam se batendo e chutando; Gritar na sala de aula; Jogar lixo no chão; Jogar papel no jardim; Opressão; Racismo; Riscando as paredes; Roubar o material do colega;</p>
EQUIPE 05: Tropa do Mais Novo	
ATOS DE PAZ	
<p>Respeitar todos os colegas; Respeitar os professores; Respeitar os funcionários</p>	<p>Batem; Destroem as carteiras e portas; Jogam bolinha de papel no chão;</p>

	Jogam lixo na rua, na sala de aula e no pátio da escola; Prestar atenção nas Xingam,
EQUIPE 06: As Investigadoras	
ATOS DE PAZ	ATOS VIOLENTOS
Abraçam os colegas; Ajudam os colegas na atividade; Ajudam os colegas; Ajudam os professores; Ajudar na limpeza; Cuidam da sala; Cuidar das plantas; Dão bom dia; Escutam os professores; Falar na hora certa; Ficar em silêncio quando o professor estiver explicando a aula; Focar nos estudos; Não aprontar; Não colocar apelidos; Não falar mal pelas costas; Não gritar. Não matar aula;	Apelidar os colegas; Bagunçar a sala; Bater nos colegas; Brigar; Brincar durante as aulas; Bulling; Comer na sala; Conversar durante a aula; Desrespeitar os professores; Esmurrar os colegas; Ficar jogando na sala; Gritar na aula; Jogar bolhinha de papel; Jogar comida no chão; Jogar lixo na natureza; Mexer no celular durante a aula; Não excluir os colegas das atividades; Não fazer atividade;
Não quebrar as coisas; Não quebrar as coisas; Não roubar; Não sair da aula sem permissão do professor; Não sujam o chão; Ouvem as aulas; Plantar muda; Prestar atenção nas aulas; Respeitam a fila;	Não participar das aulas; Não roubar os materiais; Pessoas empurrando as outras na hora do lanche; Puxar cabelo; Quebrar as cadeiras; Quebrar os ventiladores; Racismo; Riscar a parede;

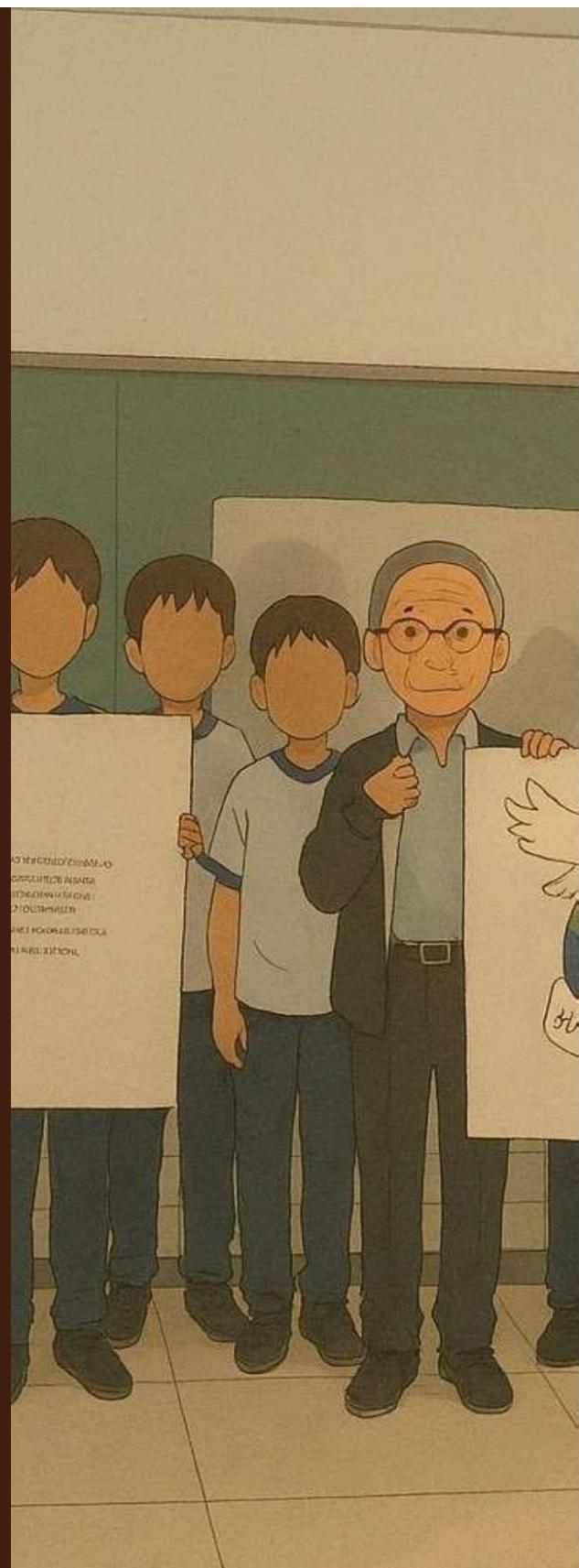


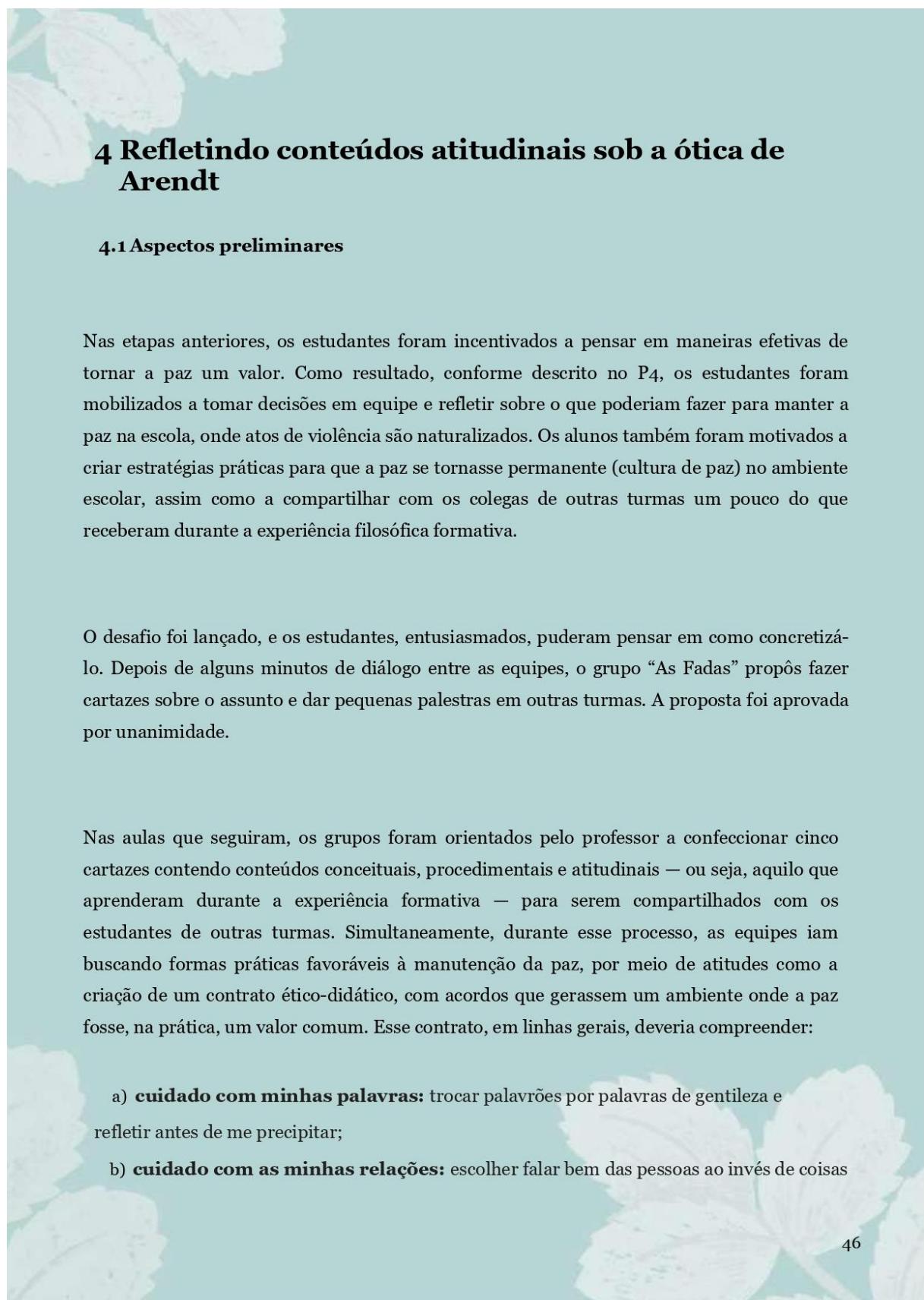
Respeitam os colegas e os professores; Ser educado; Ser legal com os colegas;	Violência mental: humilhar, ofensas e ameaças;
Fonte: Dados da pesquisa.	

A experiência de ampliar o campo semântico e pensar por exemplificação proporcionou aos estudantes a capacidade de enxergar melhor, por exemplo, que jogar papel no chão da sala de aula é um ato de violência, portanto, um antiexemplo; o contrário disso, um ato de paz, é um exemplo. O fato de conseguirem discernir uma ação da outra, que antes estavam nubladas por terem sido naturalizadas, representou um passo importante para que os participantes da dinâmica pudessem prosseguir para a fase dos conteúdos atitudinais, avançando, assim, na experiência formativa.

III PARTE

*Tomando uma
atitude, fazendo
a diferença*





4 Refletindo conteúdos atitudinais sob a ótica de Arendt

4.1 Aspectos preliminares

Nas etapas anteriores, os estudantes foram incentivados a pensar em maneiras efetivas de tornar a paz um valor. Como resultado, conforme descrito no P4, os estudantes foram mobilizados a tomar decisões em equipe e refletir sobre o que poderiam fazer para manter a paz na escola, onde atos de violência são naturalizados. Os alunos também foram motivados a criar estratégias práticas para que a paz se tornasse permanente (cultura de paz) no ambiente escolar, assim como a compartilhar com os colegas de outras turmas um pouco do que receberam durante a experiência filosófica formativa.

O desafio foi lançado, e os estudantes, entusiasmados, puderam pensar em como concretizá-lo. Depois de alguns minutos de diálogo entre as equipes, o grupo “As Fadas” propôs fazer cartazes sobre o assunto e dar pequenas palestras em outras turmas. A proposta foi aprovada por unanimidade.

Nas aulas que seguiram, os grupos foram orientados pelo professor a confeccionar cinco cartazes contendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais — ou seja, aquilo que aprenderam durante a experiência formativa — para serem compartilhados com os estudantes de outras turmas. Simultaneamente, durante esse processo, as equipes iam buscando formas práticas favoráveis à manutenção da paz, por meio de atitudes como a criação de um contrato ético-didático, com acordos que gerassem um ambiente onde a paz fosse, na prática, um valor comum. Esse contrato, em linhas gerais, deveria compreender:

- a) **cuidado com minhas palavras:** trocar palavrões por palavras de gentileza e refletir antes de me precipitar;
- b) **cuidado com as minhas relações:** escolher falar bem das pessoas ao invés de coisas

ruins nas pessoas, ou seja, ser exemplo em vez de antiexemplo;

c) Refletir sobre formas de agir coletivamente na busca por acordos baseados em regras justas, promovendo o exercício da escuta e do diálogo para uma convivência saudável, tendo a paz como valor central;

d) Compartilhar com os outros conhecimentos sobre a paz por meio de meus atos e palavras.

Essas foram algumas ideias fomentadas nas equipes, no empenho de disseminar a ideia e a prática da paz na escola

A seguir, detalharemos de que maneira isso foi concretizado.

4.2 Despertando olhares sobre o tema

Os grupos foram estimulados a ler quatro fábulas:



4.3 Escuta ativa e problematização

PROVOCAÇÕES:

a) Refletindo sobre as consequências das atitudes e das situações adversas apresentadas nas fábulas: Como devo agir diante de situações hostis? Devo recorrer ao diálogo, à escuta e ao respeito, ou optar pela violência?

- b) **Compreendendo as regras e seus fundamentos éticos:** O que caracteriza uma regra? Quais são os fundamentos éticos das regras com as quais estou envolvido?
- c) **Refletindo sobre meus relacionamentos:** O que posso fazer para contribuir com a melhoria do ambiente em que vivo?

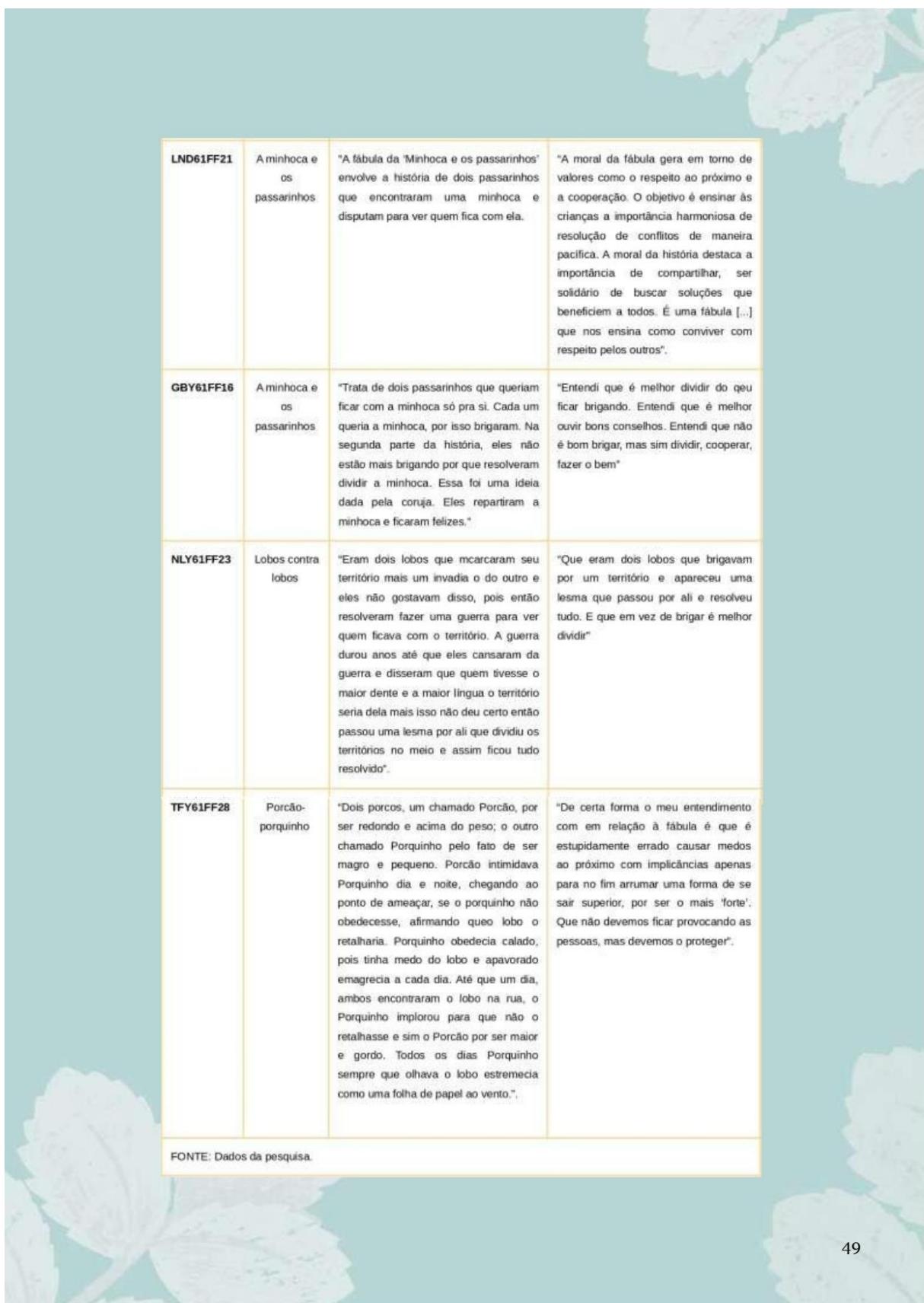
Ação prática: transformando ideias

Os estudantes formaram grupos para estudar as fábulas A minhoca e os passarinhos, Lobos contra lobos, O gato e o rato e Porcão e o Porquinho, respectivamente da coleção Violência, não! (Girardet & Rosado, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d). Essa dinâmica teve como objetivo a extração, após as leituras, de ideias que contribuíssem para o estabelecimento de ações voltadas para práticas pacíficas.

Com esse objetivo, os grupos teriam que, além de realizar a leitura intragrupo, disponibilizar representantes, os quais deveriam compartilhar com os demais grupos aquilo que compreenderam dos textos. Essa pessoa teria de expressar por escrito o que o grupo entendeu a respeito da fábula, relacionando-a com o tema do projeto e com a finalidade de estabelecer ações práticas para manter a paz na escola. O resultado aparece no quadro abaixo:

Entendimento dos estudantes a respeito da fábula, socializado com seu grupo:

DISCENTE	FÁBULA	RESUMO	ENTENDIMENTO
AYL61FF16	O gato e o rato	"O primeiro texto mostra um ato guloso que acusava o rato de ter pegado o queijo. O pobre rato negava tudo e o gato continuava a acusar. Chamando a aranhas, camundongos, formigas para testemunhar. Já o texto dois o gato pede ajuda ao rato para encontrar o queijo depois de ter procurado e achar, o gato dividi o queijo com o rato".	"Nunca acuse ninguém sem provas. Trate as pessoas bem como quer ser tratado".



LND61FF21	A minhoca e os passarinhos	"A fábula da 'Minhoca e os passarinhos' envolve a história de dois passarinhos que encontraram uma minhoca e disputam para ver quem fica com ela.	"A moral da fábula gera em torno de valores como o respeito ao próximo e a cooperação. O objetivo é ensinar às crianças a importância harmoniosa de resolução de conflitos de maneira pacífica. A moral da história destaca a importância de compartilhar, ser solidário e buscar soluções que beneficiem a todos. É uma fábula [...] que nos ensina como conviver com respeito pelos outros".
GBY61FF16	A minhoca e os passarinhos	"Trata de dois passarinhos que queriam ficar com a minhoca só pra si. Cada um queria a minhoca, por isso brigaram. Na segunda parte da história, eles não estão mais brigando por que resolveram dividir a minhoca. Essa foi uma ideia dada pela coruja. Eles repartiram a minhoca e ficaram felizes."	"Entendi que é melhor dividir do que ficar brigando. Entendi que é melhor ouvir bons conselhos. Entendi que não é bom brigar, mas sim dividir, cooperar, fazer o bem"
NLY61FF23	Lobos contra lobos	"Eram dois lobos que invadiram seu território mais um invadia o do outro e eles não gostavam disso, pois então resolveram fazer uma guerra para ver quem ficava com o território. A guerra durou anos até que eles cansaram da guerra e disseram que quem tivesse o maior dente e a maior língua o território seria dela mas isso não deu certo então passou uma lesma por ali que dividiu os territórios no meio e assim ficou tudo resolvido".	"Que eram dois lobos que brigavam por um território e apareceu uma lesma que passou por ali e resolveu tudo. E que em vez de brigar é melhor dividir"
TFY61FF28	Porcão-porquinho	"Dois porcos, um chamado Porcão, por ser redondo e acima do peso; o outro chamado Porquinho pelo fato de ser magro e pequeno. Porcão intimidava Porquinho dia e noite, chegando ao ponto de ameaçar, se o porquinho não obedecesse, afirmando que o lobo o retalharia. Porquinho obedecia calado, pois tinha medo do lobo e apavorado emagrecia a cada dia. Até que um dia, ambos encontraram o lobo na rua, o Porquinho implorou para que não o retalhasse e sim o Porcão por ser maior e gordo. Todos os dias Porquinho sempre que olhava o lobo estremecia como uma folha de papel ao vento."	"De certa forma o meu entendimento com em relação à fábula é que é estupidamente errado causar medos ao próximo com implicações apenas para o fim arrumar uma forma de se sair superior, por ser o mais 'forte'. Que não devemos ficar provocando as pessoas, mas devemos o proteger".

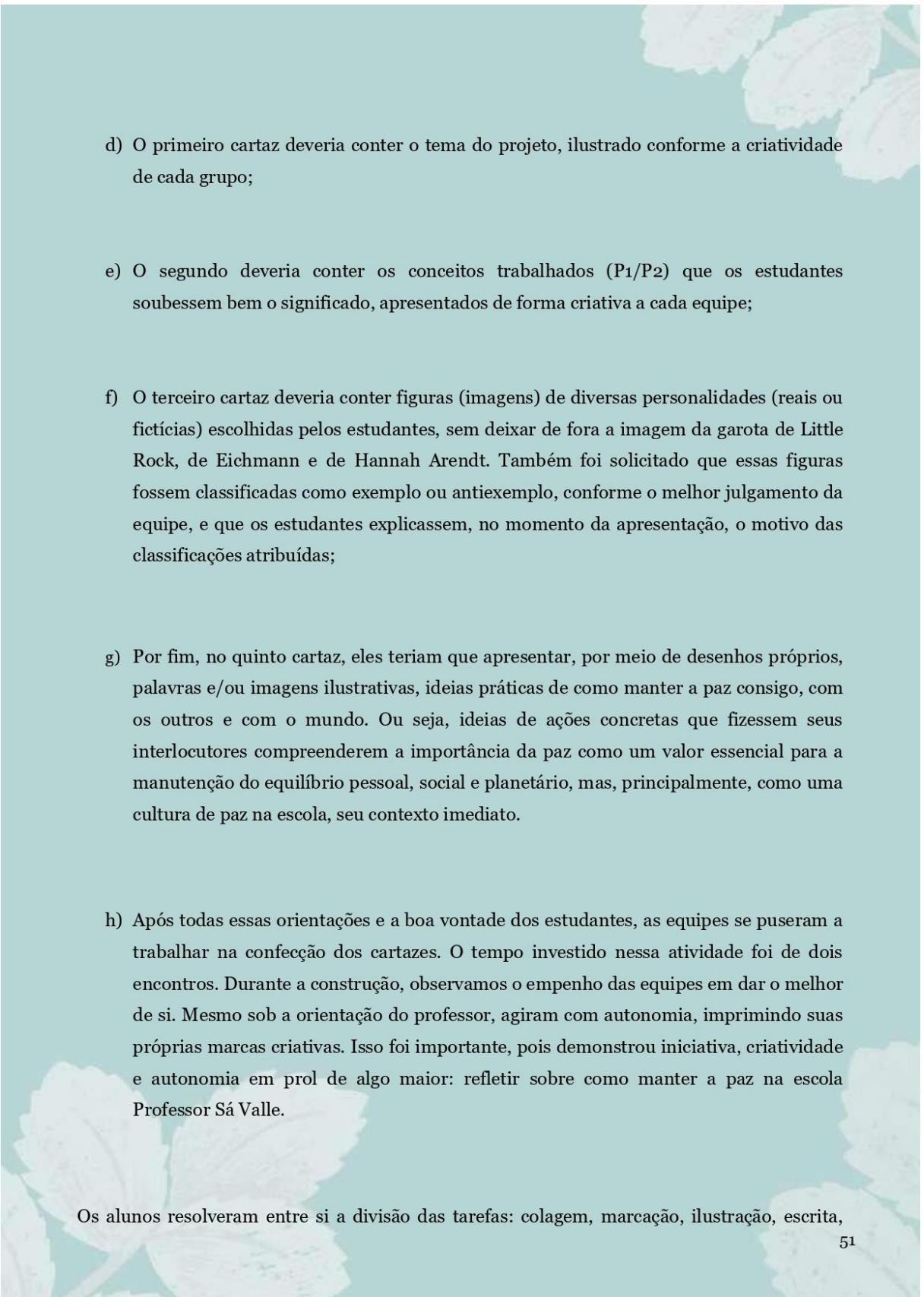
FONTE: Dados da pesquisa.

Após compartilharem, dentro das equipes, o que haviam aprendido com as fábulas, cada grupo havia recebido uma fábula diferente, um representante escolhido por cada equipe ficou responsável por expressar, em nome do grupo, os aprendizados extraídos da narrativa trabalhada.

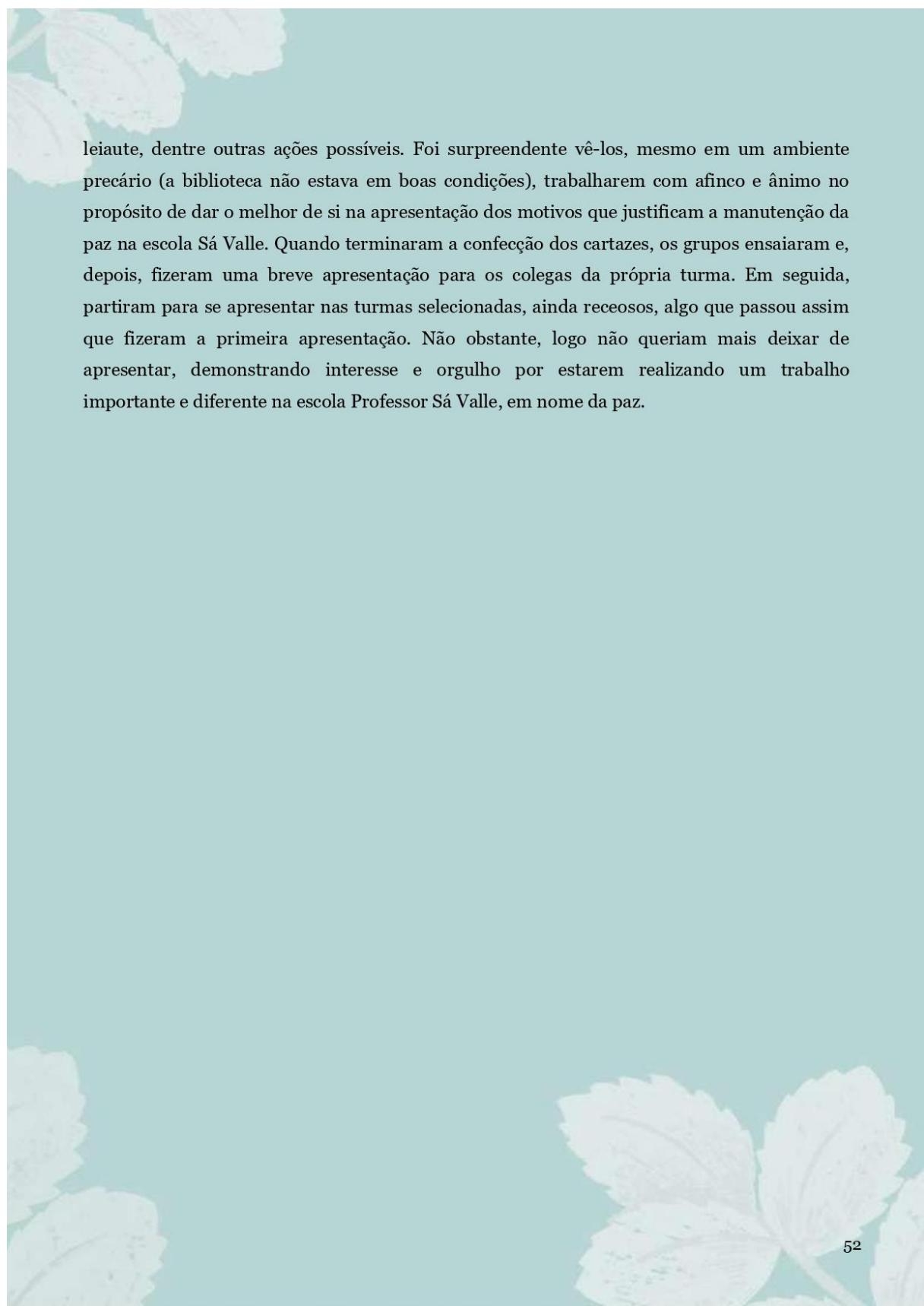
No que diz respeito à proposta de pensar em estratégias para compartilhar reflexões sobre paz e violência com estudantes de outras turmas da escola, como forma de provocar a reflexão sobre um tema tão relevante, após um momento de discussão interna, a equipe “As Fadas” sugeriu a confecção de cartazes com os conteúdos abordados nas aulas sobre a SDI, a serem apresentados em formato de palestra. A proposta foi aceita por unanimidade pelas demais equipes. Destacamos que, embora inicialmente houvesse seis equipes (formadas na etapa P3), nesta fase atitudinal elas optaram por se unir, formando três novas equipes. Além disso, decidiram quais turmas do colégio receberiam as apresentações, organizando-se para compartilhar os conhecimentos construídos a partir da sequência didática interacionista (SDI).

Concomitantemente, o professor aproveitou a ideia da equipe “As Fadas” e acrescentou que ela deveria construir cinco cartazes que contivessem os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, conforme orientações:

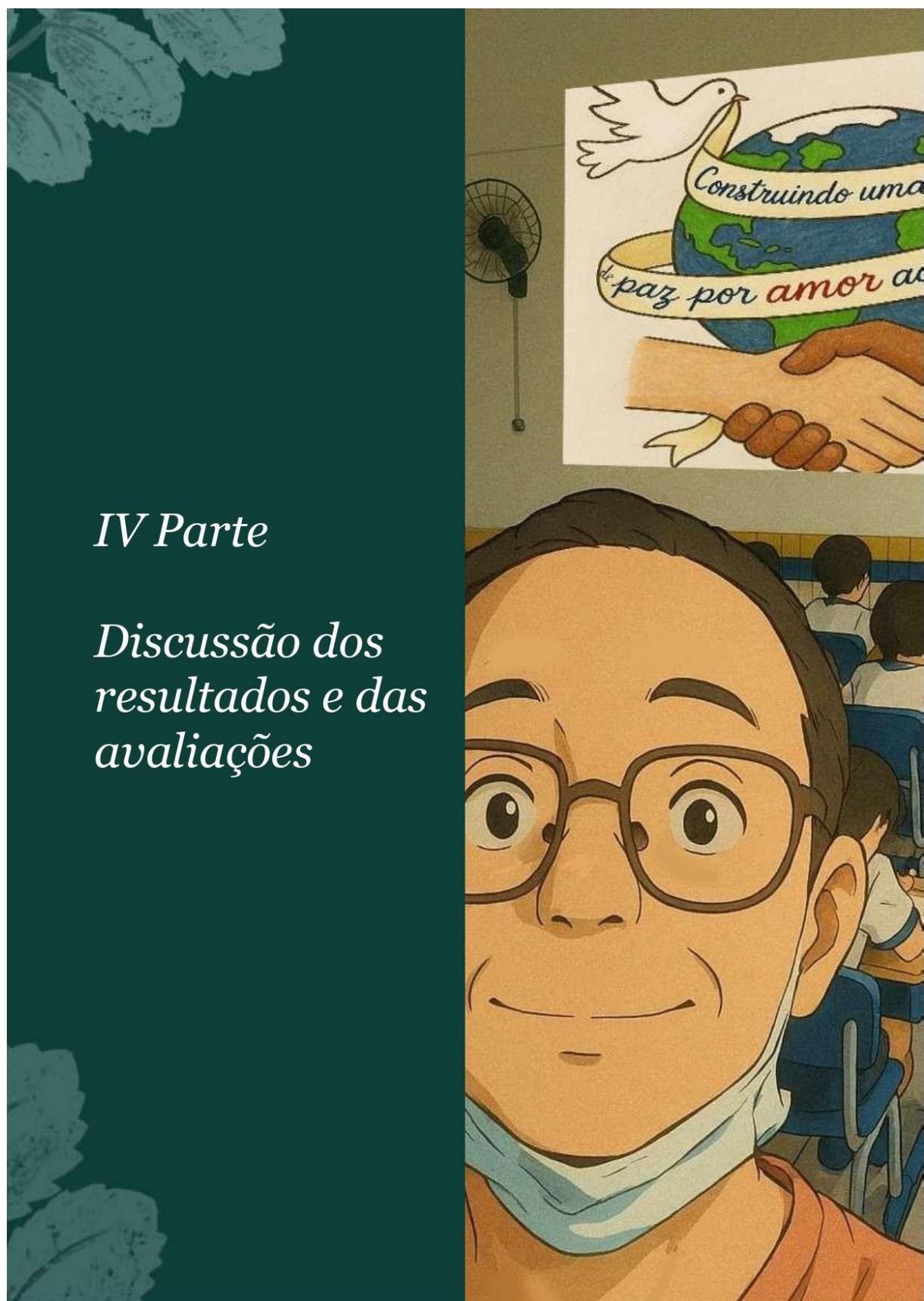


- 
- d) O primeiro cartaz deveria conter o tema do projeto, ilustrado conforme a criatividade de cada grupo;
 - e) O segundo deveria conter os conceitos trabalhados (P1/P2) que os estudantes soubessem bem o significado, apresentados de forma criativa a cada equipe;
 - f) O terceiro cartaz deveria conter figuras (imagens) de diversas personalidades (reais ou fictícias) escolhidas pelos estudantes, sem deixar de fora a imagem da garota de Little Rock, de Eichmann e de Hannah Arendt. Também foi solicitado que essas figuras fossem classificadas como exemplo ou antiexemplo, conforme o melhor julgamento da equipe, e que os estudantes explicassem, no momento da apresentação, o motivo das classificações atribuídas;
 - g) Por fim, no quinto cartaz, eles teriam que apresentar, por meio de desenhos próprios, palavras e/ou imagens ilustrativas, ideias práticas de como manter a paz consigo, com os outros e com o mundo. Ou seja, ideias de ações concretas que fizessem seus interlocutores compreenderem a importância da paz como um valor essencial para a manutenção do equilíbrio pessoal, social e planetário, mas, principalmente, como uma cultura de paz na escola, seu contexto imediato.
 - h) Após todas essas orientações e a boa vontade dos estudantes, as equipes se puseram a trabalhar na confecção dos cartazes. O tempo investido nessa atividade foi de dois encontros. Durante a construção, observamos o empenho das equipes em dar o melhor de si. Mesmo sob a orientação do professor, agiram com autonomia, imprimindo suas próprias marcas criativas. Isso foi importante, pois demonstrou iniciativa, criatividade e autonomia em prol de algo maior: refletir sobre como manter a paz na escola Professor Sá Valle.

Os alunos resolveram entre si a divisão das tarefas: colagem, marcação, ilustração, escrita,

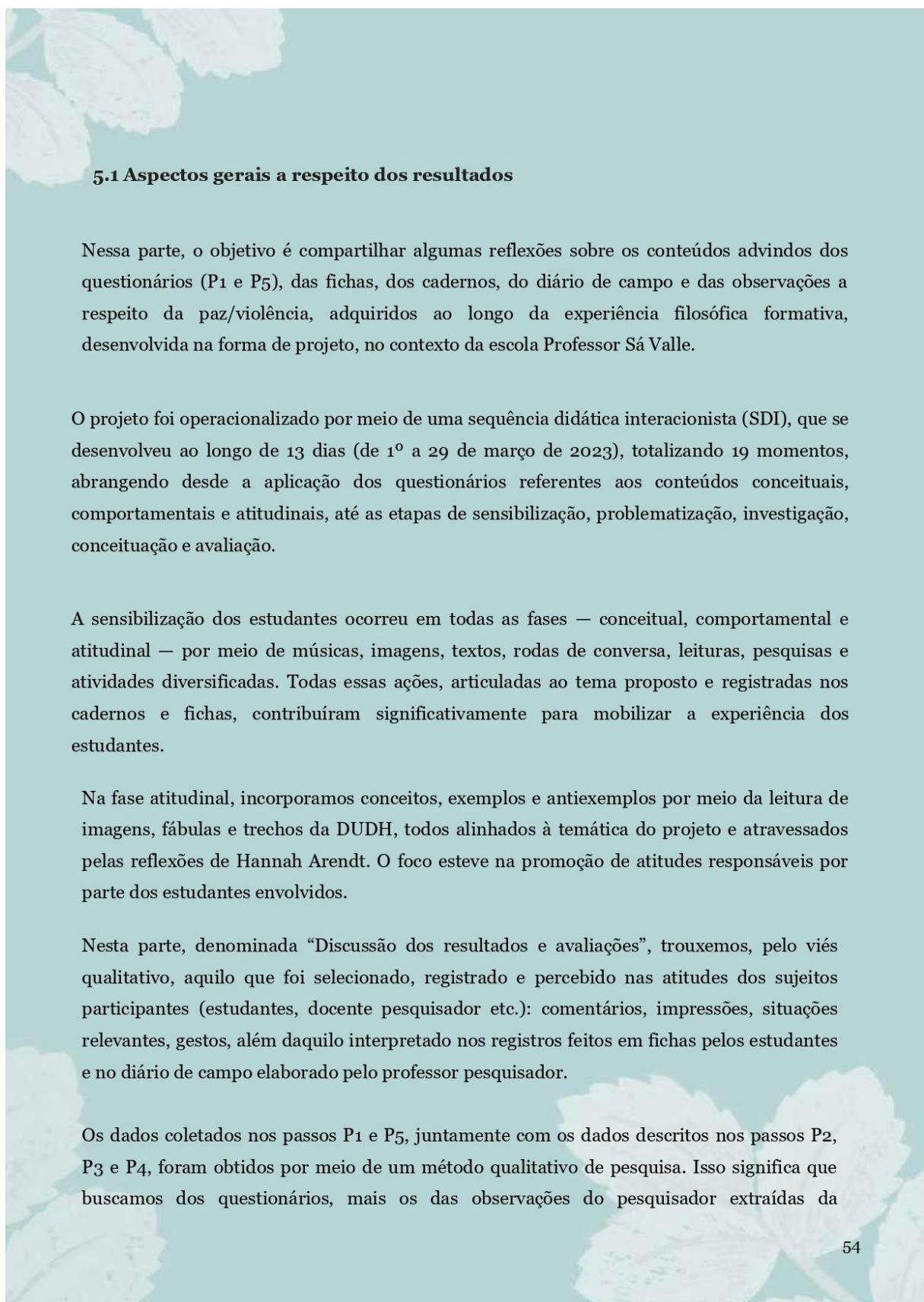


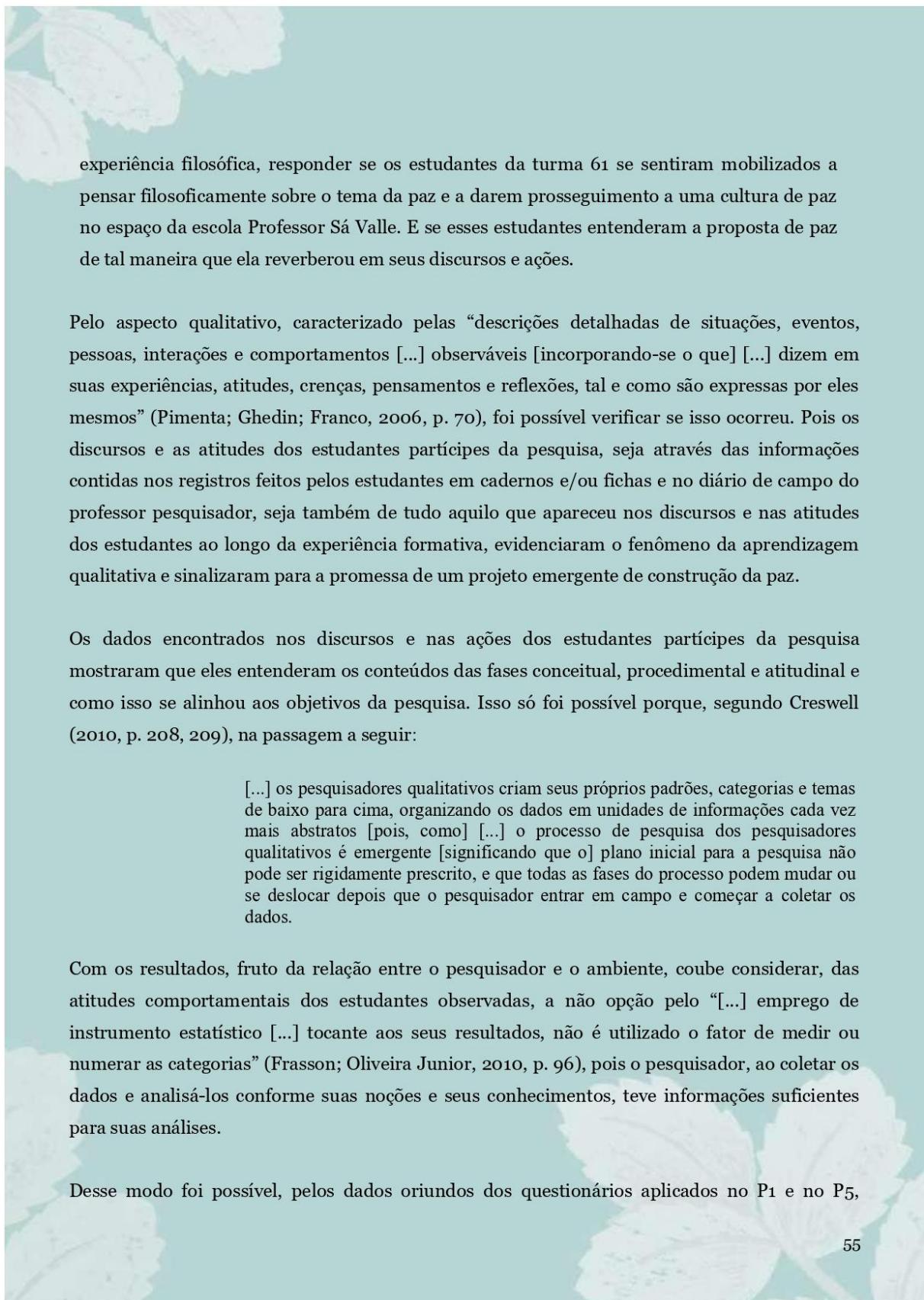
leiaute, dentre outras ações possíveis. Foi surpreendente vê-los, mesmo em um ambiente precário (a biblioteca não estava em boas condições), trabalharem com afinco e ânimo no propósito de dar o melhor de si na apresentação dos motivos que justificam a manutenção da paz na escola Sá Valle. Quando terminaram a confecção dos cartazes, os grupos ensaiaram e, depois, fizeram uma breve apresentação para os colegas da própria turma. Em seguida, partiram para se apresentar nas turmas selecionadas, ainda receosos, algo que passou assim que fizeram a primeira apresentação. Não obstante, logo não queriam mais deixar de apresentar, demonstrando interesse e orgulho por estarem realizando um trabalho importante e diferente na escola Professor Sá Valle, em nome da paz.



IV Parte

Discussão dos resultados e das avaliações





experiência filosófica, responder se os estudantes da turma 61 se sentiram mobilizados a pensar filosoficamente sobre o tema da paz e a darem prosseguimento a uma cultura de paz no espaço da escola Professor Sá Valle. E se esses estudantes entenderam a proposta de paz de tal maneira que ela reverberou em seus discursos e ações.

Pelo aspecto qualitativo, caracterizado pelas “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos [...] observáveis [incorporando-se o que] [...] dizem em suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e como são expressas por eles mesmos” (Pimenta; Ghedin; Franco, 2006, p. 70), foi possível verificar se isso ocorreu. Pois os discursos e as atitudes dos estudantes partícipes da pesquisa, seja através das informações contidas nos registros feitos pelos estudantes em cadernos e/ou fichas e no diário de campo do professor pesquisador, seja também de tudo aquilo que apareceu nos discursos e nas atitudes dos estudantes ao longo da experiência formativa, evidenciaram o fenômeno da aprendizagem qualitativa e sinalizaram para a promessa de um projeto emergente de construção da paz.

Os dados encontrados nos discursos e nas ações dos estudantes partícipes da pesquisa mostraram que eles entenderam os conteúdos das fases conceitual, procedural e atitudinal e como isso se alinhou aos objetivos da pesquisa. Isso só foi possível porque, segundo Creswell (2010, p. 208, 209), na passagem a seguir:

[...] os pesquisadores qualitativos criam seus próprios padrões, categorias e temas de baixo para cima, organizando os dados em unidades de informações cada vez mais abstratos [pois, como] [...] o processo de pesquisa dos pesquisadores qualitativos é emergente [significando que o] plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito, e que todas as fases do processo podem mudar ou se deslocar depois que o pesquisador entrar em campo e começar a coletar os dados.

Com os resultados, fruto da relação entre o pesquisador e o ambiente, coube considerar, das atitudes comportamentais dos estudantes observadas, a não opção pelo “[...] emprego de instrumento estatístico [...] tocante aos seus resultados, não é utilizado o fator de medir ou numerar as categorias” (Frasson; Oliveira Junior, 2010, p. 96), pois o pesquisador, ao coletar os dados e analisá-los conforme suas noções e seus conhecimentos, teve informações suficientes para suas análises.

Desse modo foi possível, pelos dados oriundos dos questionários aplicados no P1 e no P5,

perceber que a compreensão dos estudantes diante do objeto de estudo e de suas variáveis, tanto em relação aos dados prévios (P1) quanto aos dados pós-experiência formativa (P5), tornou-se evidente quando observamos que, ainda que de forma superficial, o perfil da turma diante da proposta de uma experiência filosófica relacionada à constituição de uma cultura de paz no espaço escolar ficou delineado. Do mesmo modo, o ponto de vista prévio dos estudantes, a respeito do quanto sabiam sobre os conceitos de conflito, filosofia, paz, violência, entre outros, também se mostrou superficial, o que orientou a necessidade de aplicar ações pedagógicas mais eficazes.

O valor do questionário fechado, aplicado na etapa P5, reside no fato de que as informações coletadas possibilitaram traçar o perfil da turma após a vivência da experiência filosófica propriamente dita, conduzida por meio da SDI (Sequência Didática Interacionista). Nessa etapa, foram utilizados instrumentos didático-metodológicos voltados à facilitação da aprendizagem (P2, P3 e P4). Ao serem contrapostos aos dados obtidos nos primeiros questionários (P1), esses resultados permitiram elaborar um panorama comparativo, com base no qual foi possível avaliar a hipótese proposta para a experiência de ensino filosófico, entendida como uma prática voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, a saber: a possibilidade de constituição de uma cultura de paz à luz do pensamento de Hannah Arendt. Essa hipótese, ao final, pôde ser confirmada ou não.

Com relação aos aspectos quantitativos, oriundos dos questionários aplicados no P1 e no P5, consideramos a média dos dados obtidos. A partir disso, foi possível perceber que a compreensão dos estudantes diante do objeto de estudo e de suas variáveis, tanto em relação aos dados prévios (P1) quanto aos dados pós-experiência formativa (P5), tornou-se evidente quando observamos que, ainda que de forma superficial, o perfil da turma diante da proposta de uma experiência filosófica relacionada à constituição de uma cultura de paz no espaço escolar ficou delineado. Do mesmo modo, o ponto de vista prévio dos estudantes, a respeito do quanto sabiam sobre os conceitos de conflito, filosofia, paz, violência, entre outros, também se mostrou superficial, o que orientou a necessidade de aplicar ações pedagógicas mais eficazes.

O valor do questionário fechado, aplicado na etapa P5, reside no fato de que as informações coletadas possibilitaram traçar o perfil da turma após a vivência da experiência filosófica propriamente dita, conduzida por meio da SDI (Sequência Didática Interacionista). Nessa

etapa, foram utilizados instrumentos didático-metodológicos voltados à facilitação da aprendizagem. Ao serem contrapostos aos dados obtidos nos primeiros questionários (P1), esses resultados permitiram elaborar um panorama comparativo, com base no qual foi possível avaliar a hipótese proposta para a experiência de ensino filosófico, entendida como uma prática voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, a saber: a possibilidade de constituição de uma cultura de paz à luz do pensamento de Hannah Arendt. Essa hipótese, ao final, pode ser confirmada ou não.

Em outras palavras, os estudantes da turma 61 da Escola Professor Sá Valle sentiram-se mobilizados a pensar filosoficamente sobre o tema da paz e a dar prosseguimento a uma cultura de paz no espaço escolar, sinalizando para a permanência do projeto. Foi preciso tomar como base os dados registrados nos cadernos e nas fichas produzidas pelos estudantes, bem como os dados das observações realizadas no campo de pesquisa e registradas no diário de campo pelo professor-pesquisador, que analisou discursos e atitudes dos estudantes, buscando identificar se havia alguma relação com os conteúdos conceituais, comportamentais e atitudinais concernentes à paz e à violência. Com isso, evidenciou-se que o fenômeno da aprendizagem foi qualitativamente alcançado.

Observamos, nos dados dos questionários, nos discursos e nas ações dos estudantes partícipes do projeto, que, ao longo da experiência formativa, eles compreenderam os conceitos e souberam exemplificá-los, de modo que esse entendimento apareceu em seus discursos e em suas ações, alinhando-se ao projeto como um todo. Destacamos que esse foi um resultado qualitativo importante, pois, conforme Pimenta, Ghedin e Franco (2006, p. 70), pelo aspecto qualitativo, caracterizado “com descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis”, é possível incorporar “o que os participantes dizem em suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e como são expressas por eles mesmos”.

Com relação aos dados específicos dos questionários utilizados no P1, referentes às informações socioeconômicas e étnico-culturais, bem como aos conhecimentos prévios dos sujeitos da pesquisa, obtivemos os seguintes dados:

a) Identificação dos sujeitos da pesquisa: Constatou-se que 55% dos estudantes são do

sexos masculino. Quanto à composição familiar, 72% moram com os pais; 10%, com os avós; e 17%, com outros parentes. No que se refere à naturalidade, 97% são maranhenses. Em relação à faixa etária, 62,07% têm mais de 11 anos. Observou-se também que 96,55% residem no município de São Luís, sendo que, entre esses, 55,17% vivem em bairros periféricos. Por fim, 93% dos entrevistados informaram que apenas estudam, sem exercer outra atividade.

b) Informações escolares dos participantes: Do total, 83% dos estudantes vieram de escola pública, onde cursaram todo o Ensino Fundamental das séries iniciais. Sobre o motivo de terem ingressado na Escola Professor Sá Valle, 31% afirmaram estar dando continuidade

aos estudos, pois já haviam cursado o 5º ano na mesma instituição. Os 69% restantes indicaram outros motivos: 7% escolheram a escola por ser próxima de suas residências; 48%, por vontade dos pais; e 14% por outras razões.

c) Formação escolar dos pais e das mães: Em relação à escolaridade dos pais, 66% dos estudantes não souberam ou não quiseram responder. Entre os que responderam: 17% informaram que os pais têm o Ensino Fundamental completo; 10%, o Ensino Médio completo; 3%, o Ensino Superior completo, e, desses, 3% possuem especialização. Além disso, 1% não optou por nenhuma das respostas apresentadas. Quanto às mães: 66% dos estudantes não souberam responder; 14% relataram que elas têm o Ensino Fundamental completo; 14%, o Ensino Médio completo; 3%, o Fundamental incompleto; e 3%, o Superior incompleto.

d) Situação econômica das famílias: Dos estudantes, 51% afirmaram que a renda familiar é de até um salário mínimo (R\$ 1.412,00); 21% relataram renda inferior a esse valor; 14% disseram ter renda de até três salários mínimos (R\$ 4.245,00), e outros 14% relataram renda superior a três salários mínimos. Além disso, 13% afirmaram contribuir com a renda familiar.

e) Aspectos socioculturais e uso de tecnologias: Em relação às práticas culturais e ao uso de tecnologias, 66% dos estudantes informaram praticar futebol. Quanto ao hábito da leitura, 66% disseram que às vezes leem livros; 28% afirmaram ler jornais ocasionalmente; 41% lêem revistas com alguma frequência; e 7% ouvem rádio AM/FM diariamente. A televisão (62%) e a internet (59%) figuram como os meios mais utilizados diariamente. Quando perguntados sobre o número de livros lidos por ano, 48% relataram ler, em média, de

2 a 5 livros, enquanto 21% disseram não ler nenhum.

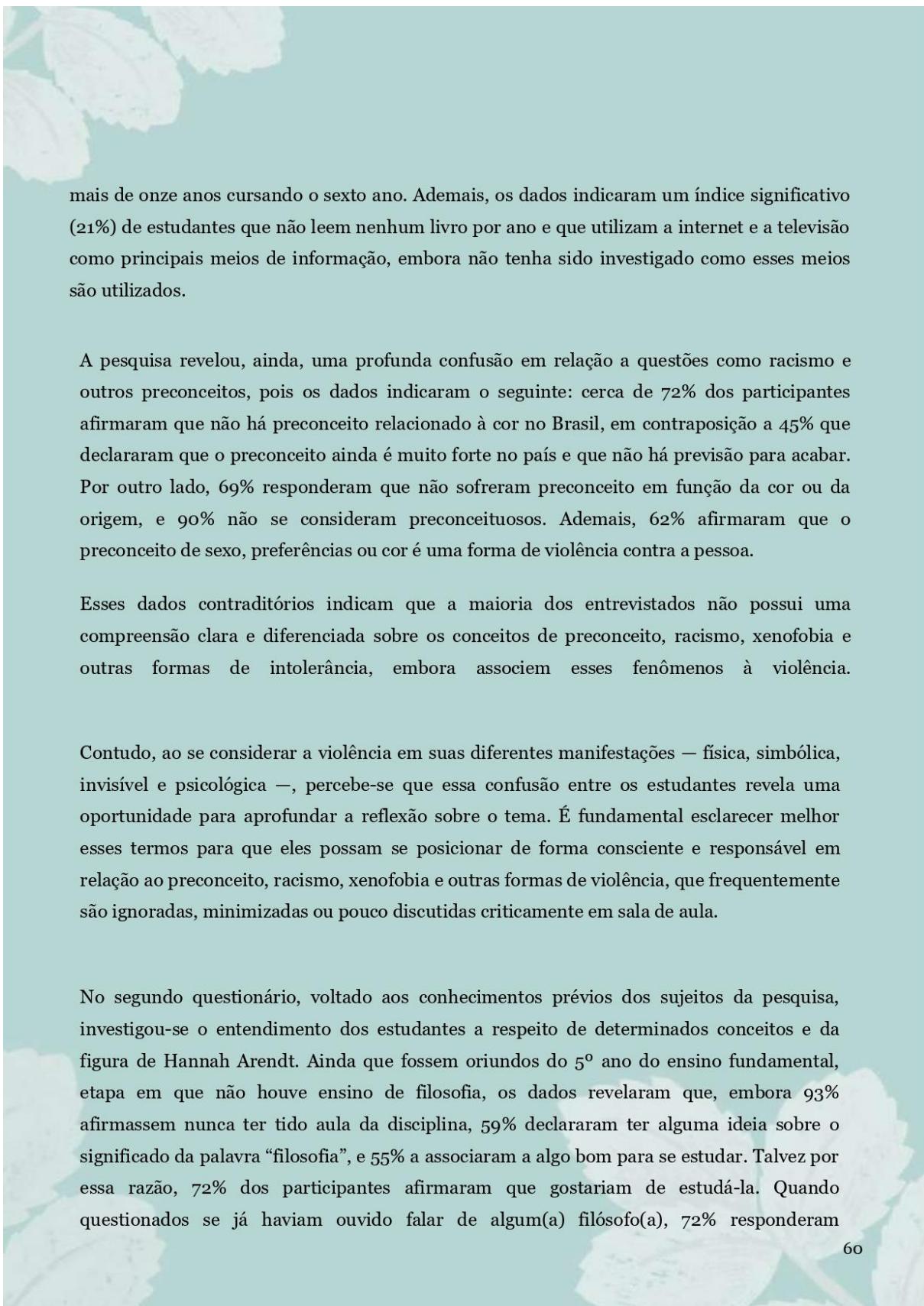
f) Com relação à cútis: 62% dos estudantes informaram ter a cor parda. Já 72% expressaram haver, em suas famílias, pelo menos uma pessoa com cor diferente. No entanto, a respeito de preconceitos e racismos em sua realidade empírica, 72% não identificaram haver preconceito com relação à cor preta (ou racismo); 14% conseguiram enxergar preconceito contra negros; 7%, contra afrodescendentes; e 7%, contra os povos originários.

g) Quando perguntados se havia preconceito com relação à cor e à raça no Brasil: 45% dos estudantes responderam ser ainda muito forte, sem previsão de que um dia acabe; 28% acreditam ser muito forte, mas com tendência a diminuir; 21% disseram que continuará por um tempo; e 7% afirmaram não haver preconceito de cor ou de raça no país. Questionados

se já sofreram alguma forma de preconceito ou xenofobia com relação à sua cor e/ou origem, 69% afirmaram nunca ter sofrido qualquer tipo de preconceito ou xenofobia. Quando perguntados se o preconceito de sexo, de preferências e de cor é uma forma de violência contra a pessoa, 62% responderam que sim. E, ao serem questionados se se consideravam preconceituosos, 90% responderam que não.

h) Ao serem indagados sobre o que sabiam a respeito dos termos “política” e “cultura”: 79% responderam que apenas haviam ouvido falar dessas palavras. Quando perguntados se a política tem alguma influência em suas vidas, 34%, 21%, 24% e 21%, respectivamente, responderam: que não se interessam por política; que ela não tem nenhuma importância; que sabem da importância da política na vida das pessoas; e que sabem que ela é importante, mas não sabem por quê. Em relação ao termo “cultura”, 45%, 31% e 24%, respectivamente, afirmaram: que sabiam mais ou menos o que significava a palavra; que não sabiam nada; e que não sabiam o significado do termo.

Em síntese, ao se fazer um balanço de alguns dados obtidos por meio do questionário socioeconômico e étnico-cultural, observou-se que o perfil dos participantes da turma 61 da Escola Professor Sá Valle revela um elevado percentual (cerca de 62,07%) de estudantes com



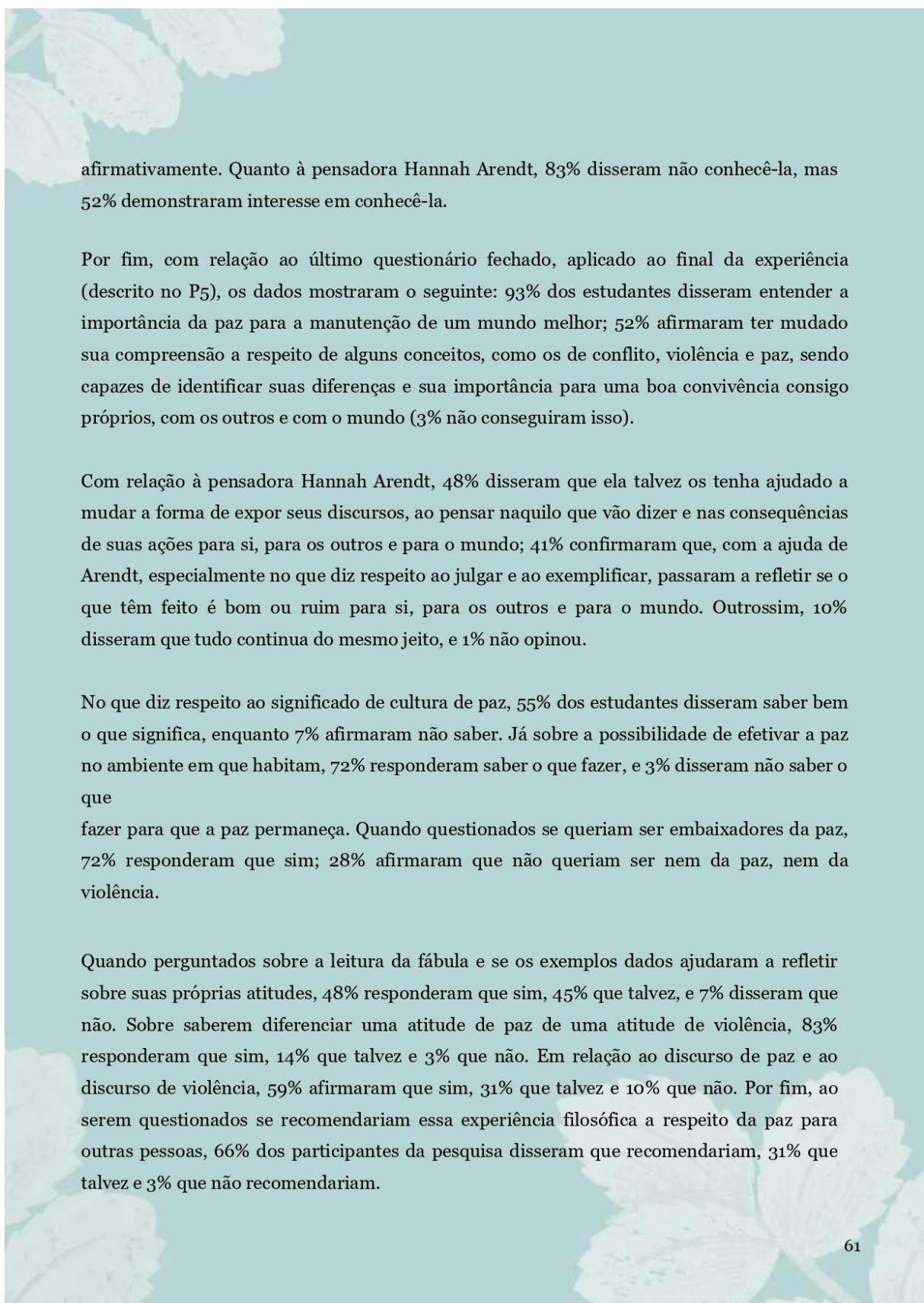
mais de onze anos cursando o sexto ano. Ademais, os dados indicaram um índice significativo (21%) de estudantes que não leem nenhum livro por ano e que utilizam a internet e a televisão como principais meios de informação, embora não tenha sido investigado como esses meios são utilizados.

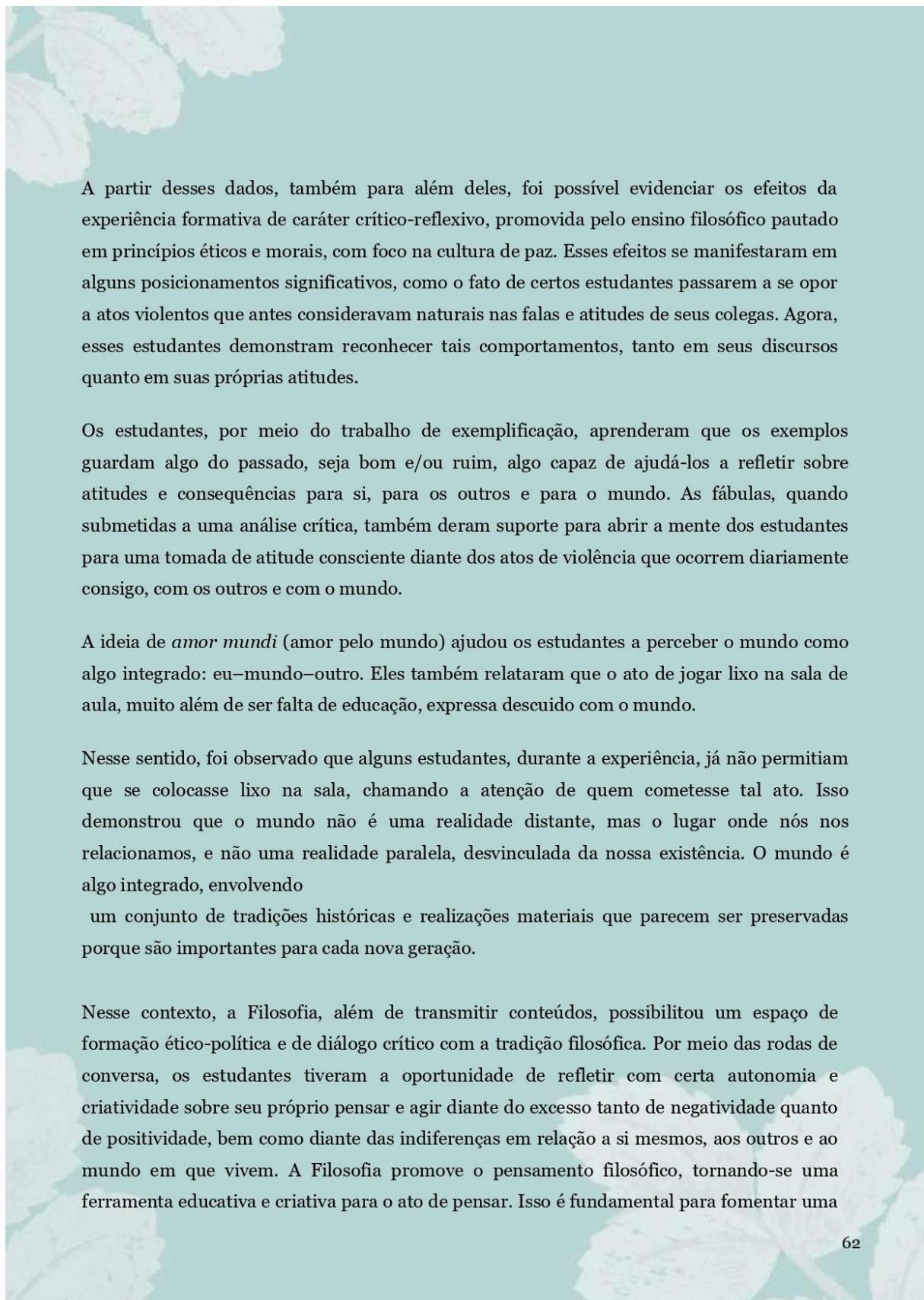
A pesquisa revelou, ainda, uma profunda confusão em relação a questões como racismo e outros preconceitos, pois os dados indicaram o seguinte: cerca de 72% dos participantes afirmaram que não há preconceito relacionado à cor no Brasil, em contraposição a 45% que declararam que o preconceito ainda é muito forte no país e que não há previsão para acabar. Por outro lado, 69% responderam que não sofreram preconceito em função da cor ou da origem, e 90% não se consideram preconceituosos. Ademais, 62% afirmaram que o preconceito de sexo, preferências ou cor é uma forma de violência contra a pessoa.

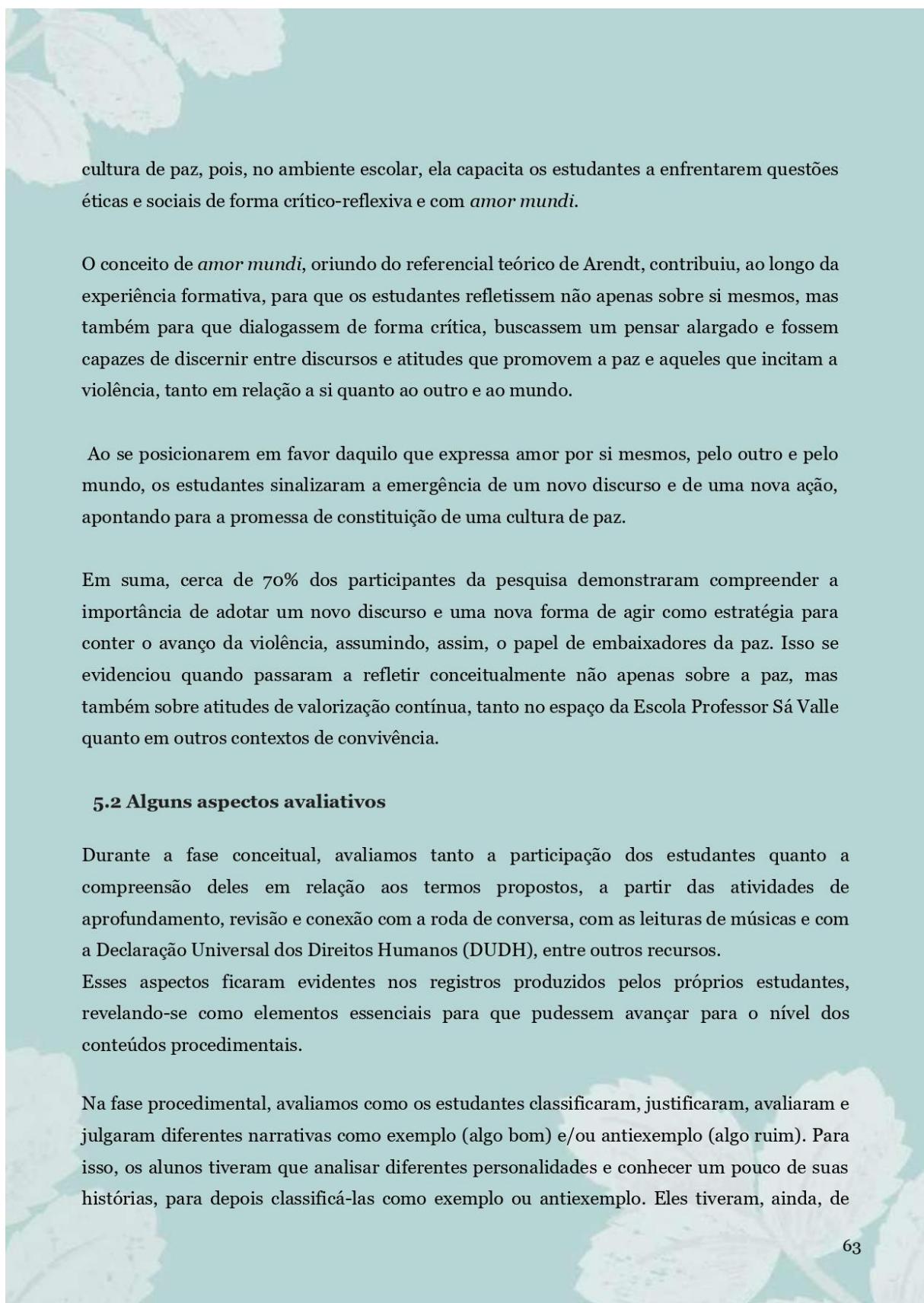
Esses dados contraditórios indicam que a maioria dos entrevistados não possui uma compreensão clara e diferenciada sobre os conceitos de preconceito, racismo, xenofobia e outras formas de intolerância, embora associem esses fenômenos à violência.

Contudo, ao se considerar a violência em suas diferentes manifestações — física, simbólica, invisível e psicológica —, percebe-se que essa confusão entre os estudantes revela uma oportunidade para aprofundar a reflexão sobre o tema. É fundamental esclarecer melhor esses termos para que eles possam se posicionar de forma consciente e responsável em relação ao preconceito, racismo, xenofobia e outras formas de violência, que frequentemente são ignoradas, minimizadas ou pouco discutidas criticamente em sala de aula.

No segundo questionário, voltado aos conhecimentos prévios dos sujeitos da pesquisa, investigou-se o entendimento dos estudantes a respeito de determinados conceitos e da figura de Hannah Arendt. Ainda que fossem oriundos do 5º ano do ensino fundamental, etapa em que não houve ensino de filosofia, os dados revelaram que, embora 93% afirmassem nunca ter tido aula da disciplina, 59% declararam ter alguma ideia sobre o significado da palavra “filosofia”, e 55% a associaram a algo bom para se estudar. Talvez por essa razão, 72% dos participantes afirmaram que gostariam de estudá-la. Quando questionados se já haviam ouvido falar de algum(a) filósofo(a), 72% responderam









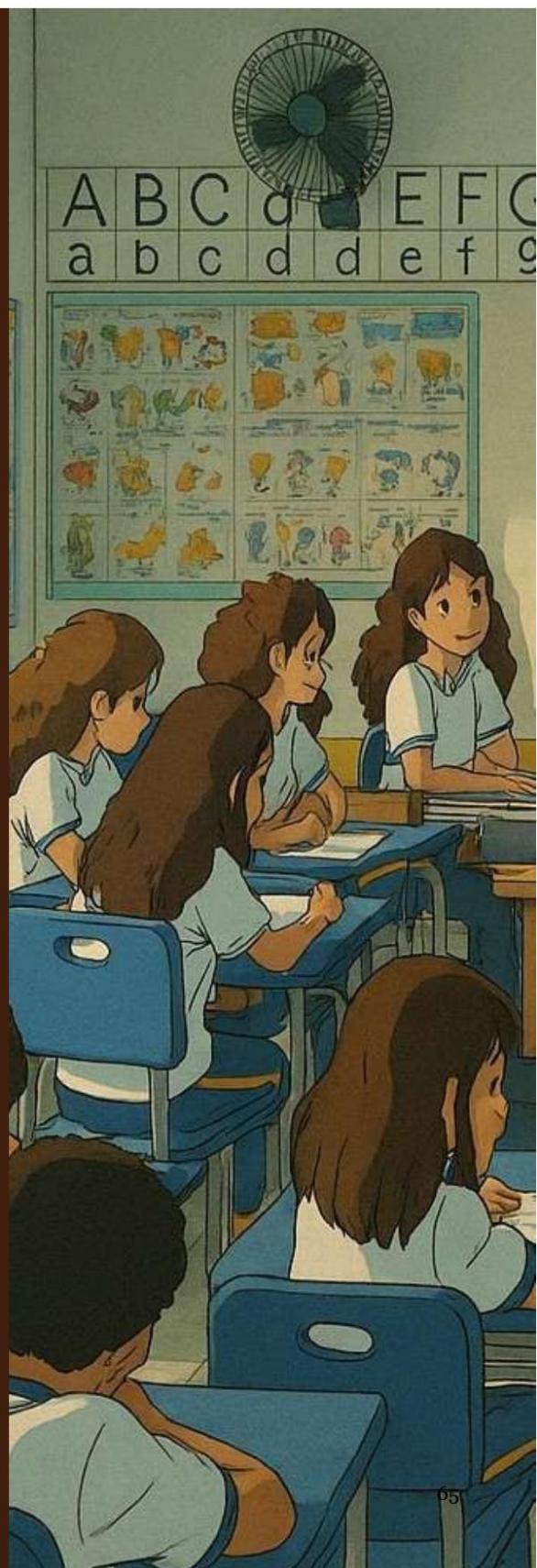
register exemplos e antiexemplos ocorridos no espaço escolar.

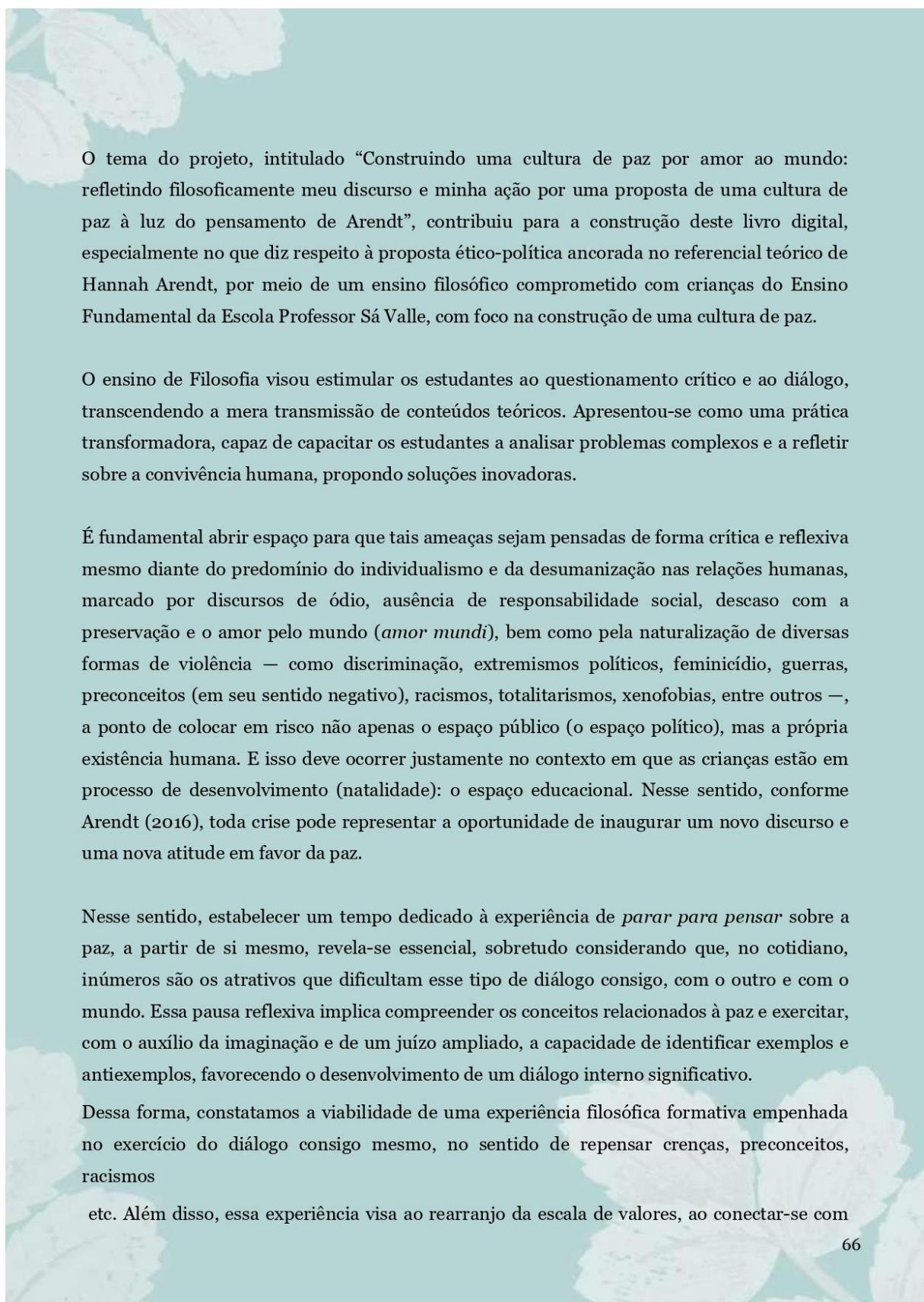
A roda de conversa alinhava tudo por meio dos questionamentos propostos, como, por exemplo: em que isso pode contribuir para a melhora ou a piora das relações no espaço escolar? De que maneira podemos identificar, nos discursos e nas atitudes, exemplos e antiexemplos que ajudem a pensar sobre o meu próprio discurso e o meu próprio agir? O resultado disso foi que ocorreram algumas alterações nos discursos e nas atitudes dos estudantes envolvidos na pesquisa, dando indícios de que estariam preparados para a fase dos conteúdos atitudinais.

Paralelamente, observamos que a experiência de compartilhar, uns com os outros, as próprias mazelas de forma crítica, colocando em xeque os próprios discursos e atitudes, funcionou muito bem, pois, ao comunicarem o que aprenderam, os estudantes precisaram realizar um exercício de autorreflexão.

Na fase atitudinal, avaliamos como os estudantes partícipes do projeto se articularam, fosse decidindo, dialogando, problematizando, iniciando algo novo, mas, principalmente, pensando em como desnaturalizar a violência. A estratégia de compartilhar, com colegas de outras turmas, tudo o que aprenderam durante a experiência formativa a respeito dos fenômenos da paz e da violência foi uma resposta interessante, pois indicou que a promessa de uma cultura de paz não estava tão distante.

Considerações Finais





O tema do projeto, intitulado “Construindo uma cultura de paz por amor ao mundo: refletindo filosoficamente meu discurso e minha ação por uma proposta de uma cultura de paz à luz do pensamento de Arendt”, contribuiu para a construção deste livro digital, especialmente no que diz respeito à proposta ético-política ancorada no referencial teórico de Hannah Arendt, por meio de um ensino filosófico comprometido com crianças do Ensino Fundamental da Escola Professor Sá Valle, com foco na construção de uma cultura de paz.

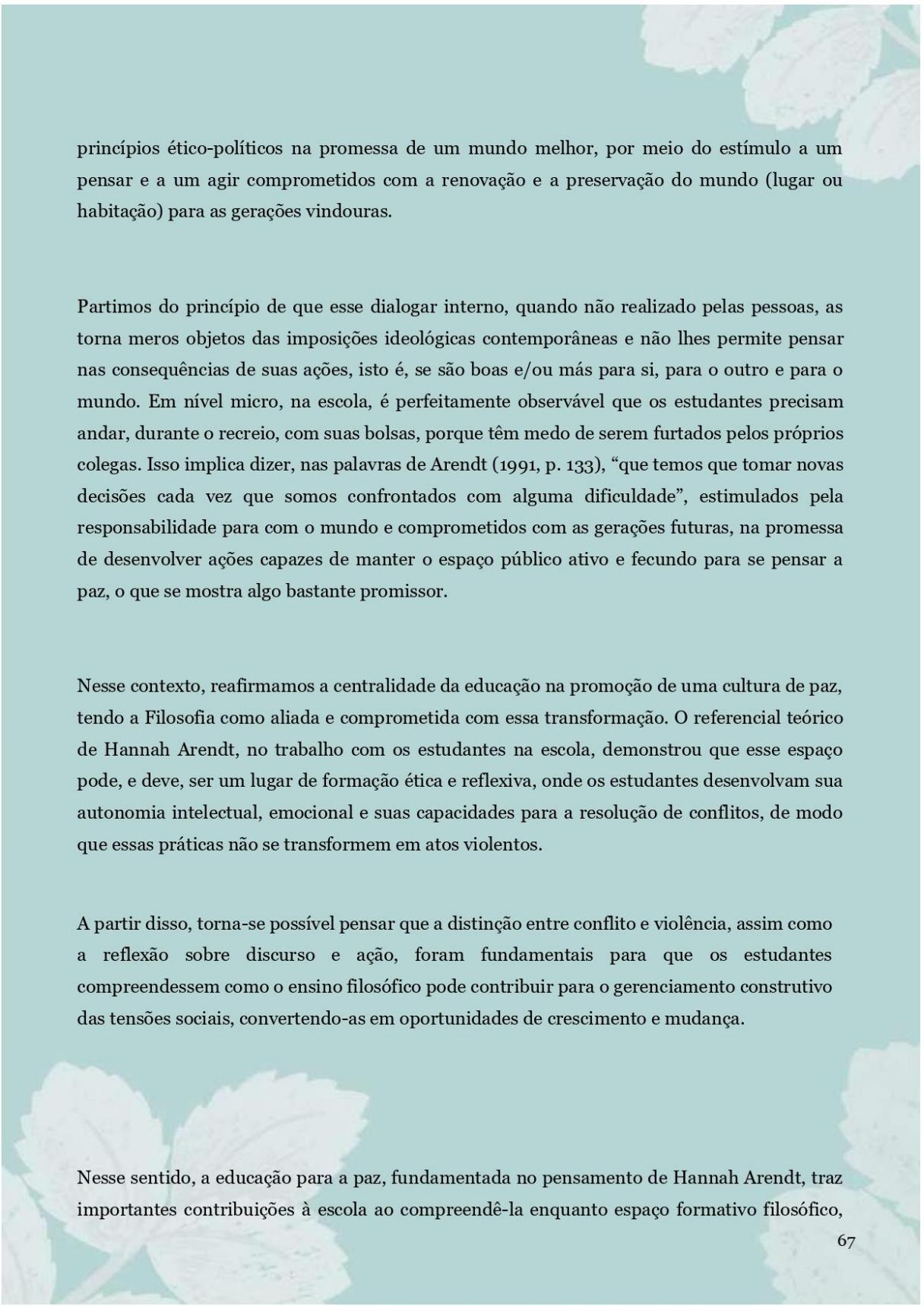
O ensino de Filosofia visou estimular os estudantes ao questionamento crítico e ao diálogo, transcendendo a mera transmissão de conteúdos teóricos. Apresentou-se como uma prática transformadora, capaz de capacitar os estudantes a analisar problemas complexos e a refletir sobre a convivência humana, propondo soluções inovadoras.

É fundamental abrir espaço para que tais ameaças sejam pensadas de forma crítica e reflexiva mesmo diante do predomínio do individualismo e da desumanização nas relações humanas, marcado por discursos de ódio, ausência de responsabilidade social, descaso com a preservação e o amor pelo mundo (*amor mundi*), bem como pela naturalização de diversas formas de violência — como discriminação, extremismos políticos, feminicídio, guerras, preconceitos (em seu sentido negativo), racismos, totalitarismos, xenofobias, entre outros —, a ponto de colocar em risco não apenas o espaço público (o espaço político), mas a própria existência humana. E isso deve ocorrer justamente no contexto em que as crianças estão em processo de desenvolvimento (natalidade): o espaço educacional. Nesse sentido, conforme Arendt (2016), toda crise pode representar a oportunidade de inaugurar um novo discurso e uma nova atitude em favor da paz.

Nesse sentido, estabelecer um tempo dedicado à experiência de *parar para pensar* sobre a paz, a partir de si mesmo, revela-se essencial, sobretudo considerando que, no cotidiano, inúmeros são os atrativos que dificultam esse tipo de diálogo consigo, com o outro e com o mundo. Essa pausa reflexiva implica compreender os conceitos relacionados à paz e exercitá-la, com o auxílio da imaginação e de um juízo ampliado, a capacidade de identificar exemplos e antiexemplos, favorecendo o desenvolvimento de um diálogo interno significativo.

Dessa forma, constatamos a viabilidade de uma experiência filosófica formativa empenhada no exercício do diálogo consigo mesmo, no sentido de repensar crenças, preconceitos, racismos

etc. Além disso, essa experiência visa ao rearranjo da escala de valores, ao conectar-se com



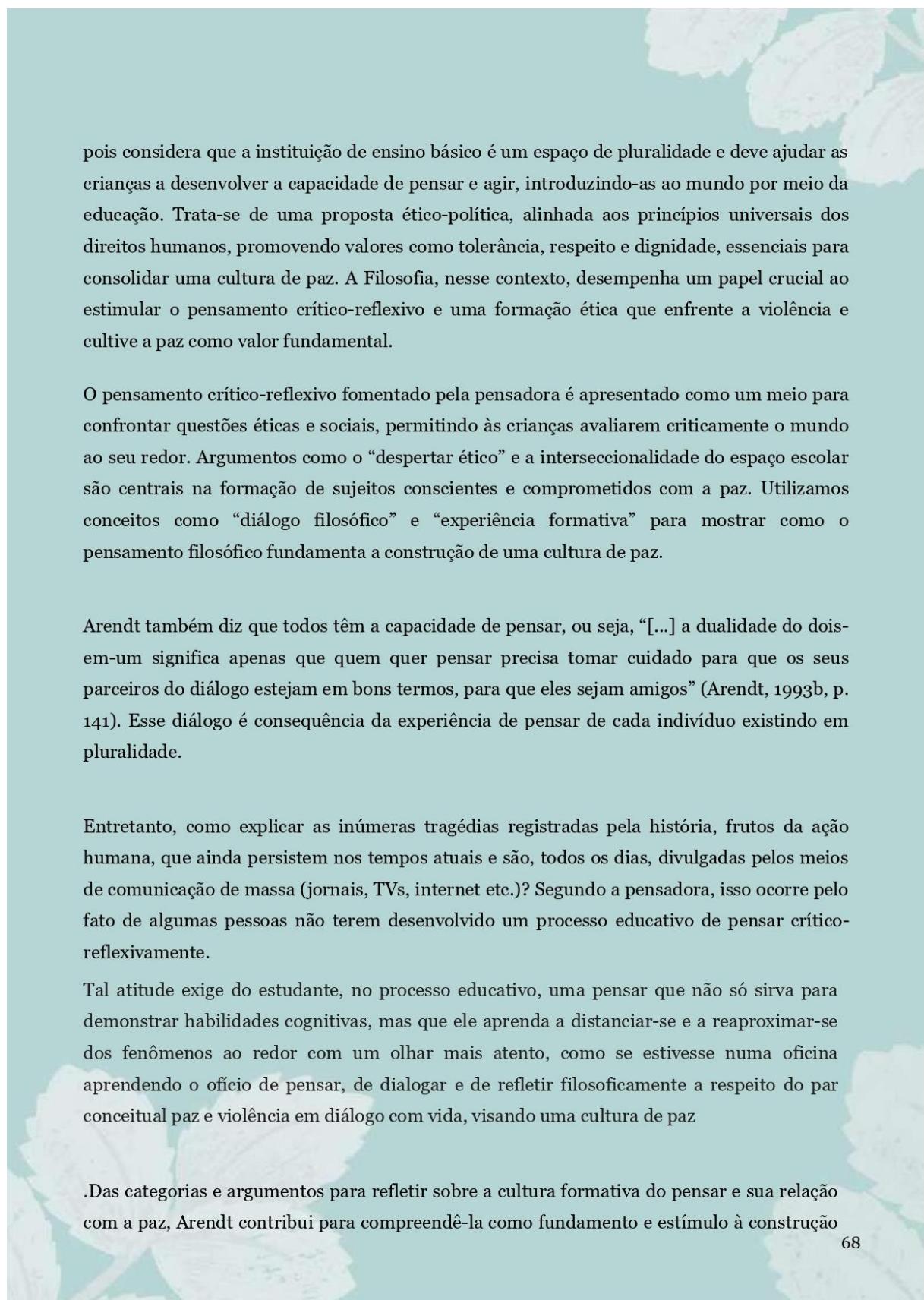
princípios ético-políticos na promessa de um mundo melhor, por meio do estímulo a um pensar e a um agir comprometidos com a renovação e a preservação do mundo (lugar ou habitação) para as gerações vindouras.

Partimos do princípio de que esse dialogar interno, quando não realizado pelas pessoas, as torna meros objetos das imposições ideológicas contemporâneas e não lhes permite pensar nas consequências de suas ações, isto é, se são boas e/ou más para si, para o outro e para o mundo. Em nível micro, na escola, é perfeitamente observável que os estudantes precisam andar, durante o recreio, com suas bolsas, porque têm medo de serem furtados pelos próprios colegas. Isso implica dizer, nas palavras de Arendt (1991, p. 133), “que temos que tomar novas decisões cada vez que somos confrontados com alguma dificuldade”, estimulados pela responsabilidade para com o mundo e comprometidos com as gerações futuras, na promessa de desenvolver ações capazes de manter o espaço público ativo e fecundo para se pensar a paz, o que se mostra algo bastante promissor.

Nesse contexto, reafirmamos a centralidade da educação na promoção de uma cultura de paz, tendo a Filosofia como aliada e comprometida com essa transformação. O referencial teórico de Hannah Arendt, no trabalho com os estudantes na escola, demonstrou que esse espaço pode, e deve, ser um lugar de formação ética e reflexiva, onde os estudantes desenvolvam sua autonomia intelectual, emocional e suas capacidades para a resolução de conflitos, de modo que essas práticas não se transformem em atos violentos.

A partir disso, torna-se possível pensar que a distinção entre conflito e violência, assim como a reflexão sobre discurso e ação, foram fundamentais para que os estudantes compreendessem como o ensino filosófico pode contribuir para o gerenciamento construtivo das tensões sociais, convertendo-as em oportunidades de crescimento e mudança.

Nesse sentido, a educação para a paz, fundamentada no pensamento de Hannah Arendt, traz importantes contribuições à escola ao compreendê-la enquanto espaço formativo filosófico,



pois considera que a instituição de ensino básico é um espaço de pluralidade e deve ajudar as crianças a desenvolver a capacidade de pensar e agir, introduzindo-as ao mundo por meio da educação. Trata-se de uma proposta ético-política, alinhada aos princípios universais dos direitos humanos, promovendo valores como tolerância, respeito e dignidade, essenciais para consolidar uma cultura de paz. A Filosofia, nesse contexto, desempenha um papel crucial ao estimular o pensamento crítico-reflexivo e uma formação ética que enfrente a violência e cultive a paz como valor fundamental.

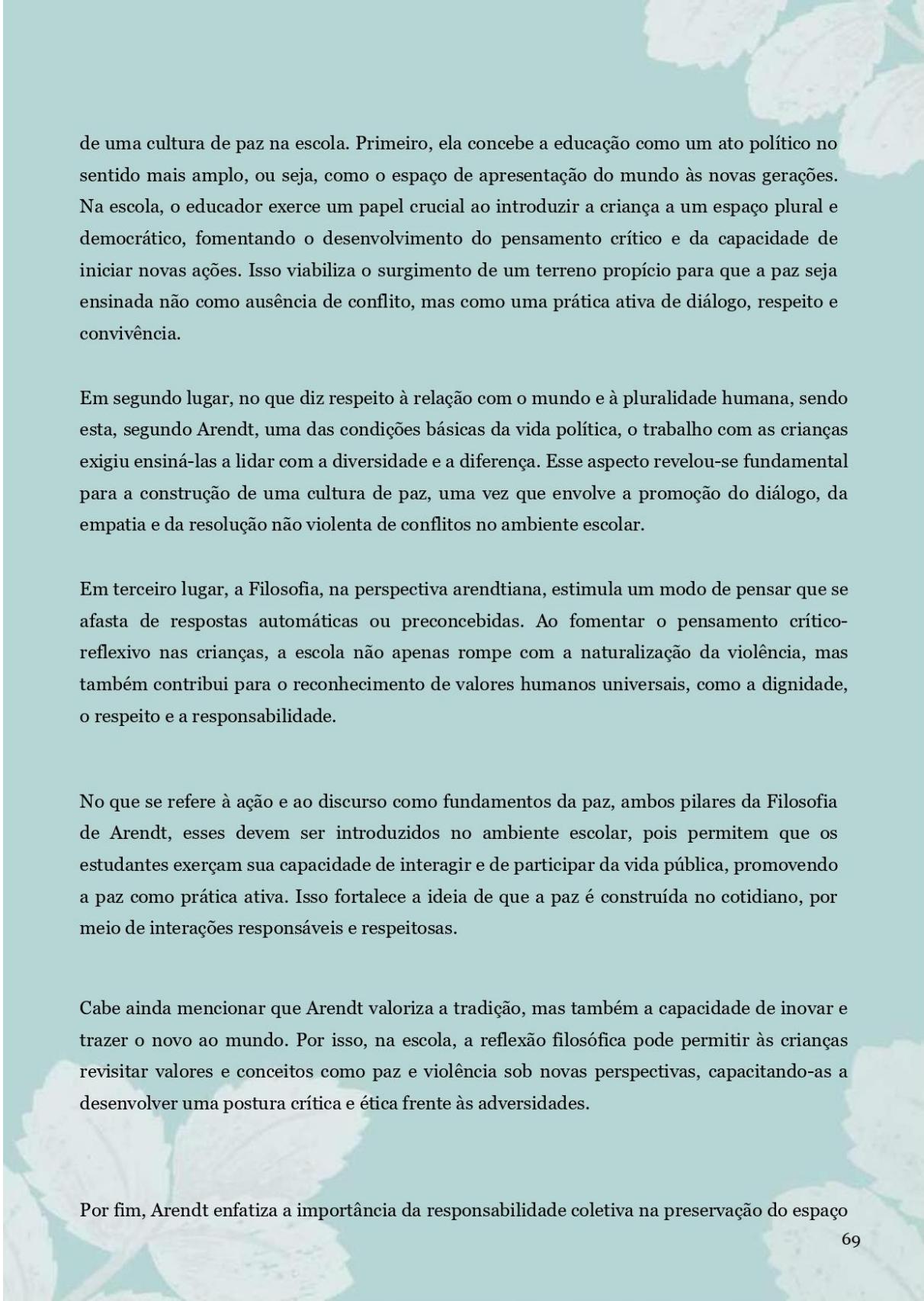
O pensamento crítico-reflexivo fomentado pela pensadora é apresentado como um meio para confrontar questões éticas e sociais, permitindo às crianças avaliarem criticamente o mundo ao seu redor. Argumentos como o “despertar ético” e a interseccionalidade do espaço escolar são centrais na formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a paz. Utilizamos conceitos como “diálogo filosófico” e “experiência formativa” para mostrar como o pensamento filosófico fundamenta a construção de uma cultura de paz.

Arendt também diz que todos têm a capacidade de pensar, ou seja, “[...] a dualidade do dois-em-um significa apenas que quem quer pensar precisa tomar cuidado para que os seus parceiros do diálogo estejam em bons termos, para que eles sejam amigos” (Arendt, 1993b, p. 141). Esse diálogo é consequência da experiência de pensar de cada indivíduo existindo em pluralidade.

Entretanto, como explicar as inúmeras tragédias registradas pela história, frutos da ação humana, que ainda persistem nos tempos atuais e são, todos os dias, divulgadas pelos meios de comunicação de massa (jornais, TVs, internet etc.)? Segundo a pensadora, isso ocorre pelo fato de algumas pessoas não terem desenvolvido um processo educativo de pensar crítico-reflexivamente.

Tal atitude exige do estudante, no processo educativo, uma pensar que não só sirva para demonstrar habilidades cognitivas, mas que ele aprenda a distanciar-se e a reaproximar-se dos fenômenos ao redor com um olhar mais atento, como se estivesse numa oficina aprendendo o ofício de pensar, de dialogar e de refletir filosoficamente a respeito do par conceptual paz e violência em diálogo com vida, visando uma cultura de paz

. Das categorias e argumentos para refletir sobre a cultura formativa do pensar e sua relação com a paz, Arendt contribui para compreendê-la como fundamento e estímulo à construção



de uma cultura de paz na escola. Primeiro, ela concebe a educação como um ato político no sentido mais amplo, ou seja, como o espaço de apresentação do mundo às novas gerações. Na escola, o educador exerce um papel crucial ao introduzir a criança a um espaço plural e democrático, fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de iniciar novas ações. Isso viabiliza o surgimento de um terreno propício para que a paz seja ensinada não como ausência de conflito, mas como uma prática ativa de diálogo, respeito e convivência.

Em segundo lugar, no que diz respeito à relação com o mundo e à pluralidade humana, sendo esta, segundo Arendt, uma das condições básicas da vida política, o trabalho com as crianças exigiu ensiná-las a lidar com a diversidade e a diferença. Esse aspecto revelou-se fundamental para a construção de uma cultura de paz, uma vez que envolve a promoção do diálogo, da empatia e da resolução não violenta de conflitos no ambiente escolar.

Em terceiro lugar, a Filosofia, na perspectiva arendtiana, estimula um modo de pensar que se afasta de respostas automáticas ou preconcebidas. Ao fomentar o pensamento crítico-reflexivo nas crianças, a escola não apenas rompe com a naturalização da violência, mas também contribui para o reconhecimento de valores humanos universais, como a dignidade, o respeito e a responsabilidade.

No que se refere à ação e ao discurso como fundamentos da paz, ambos pilares da Filosofia de Arendt, esses devem ser introduzidos no ambiente escolar, pois permitem que os estudantes exerçam sua capacidade de interagir e de participar da vida pública, promovendo a paz como prática ativa. Isso fortalece a ideia de que a paz é construída no cotidiano, por meio de interações responsáveis e respeitosas.

Cabe ainda mencionar que Arendt valoriza a tradição, mas também a capacidade de inovar e trazer o novo ao mundo. Por isso, na escola, a reflexão filosófica pode permitir às crianças revisitar valores e conceitos como paz e violência sob novas perspectivas, capacitando-as a desenvolver uma postura crítica e ética frente às adversidades.

Por fim, Arendt enfatiza a importância da responsabilidade coletiva na preservação do espaço



comum, tendo em vista que a educação para a paz passa por uma ética do cuidado com o mundo e com o outro. Nesse sentido, ensinar às crianças a pensar eticamente sobre seus atos e suas consequências constitui um pilar essencial para a consolidação de uma cultura de paz.

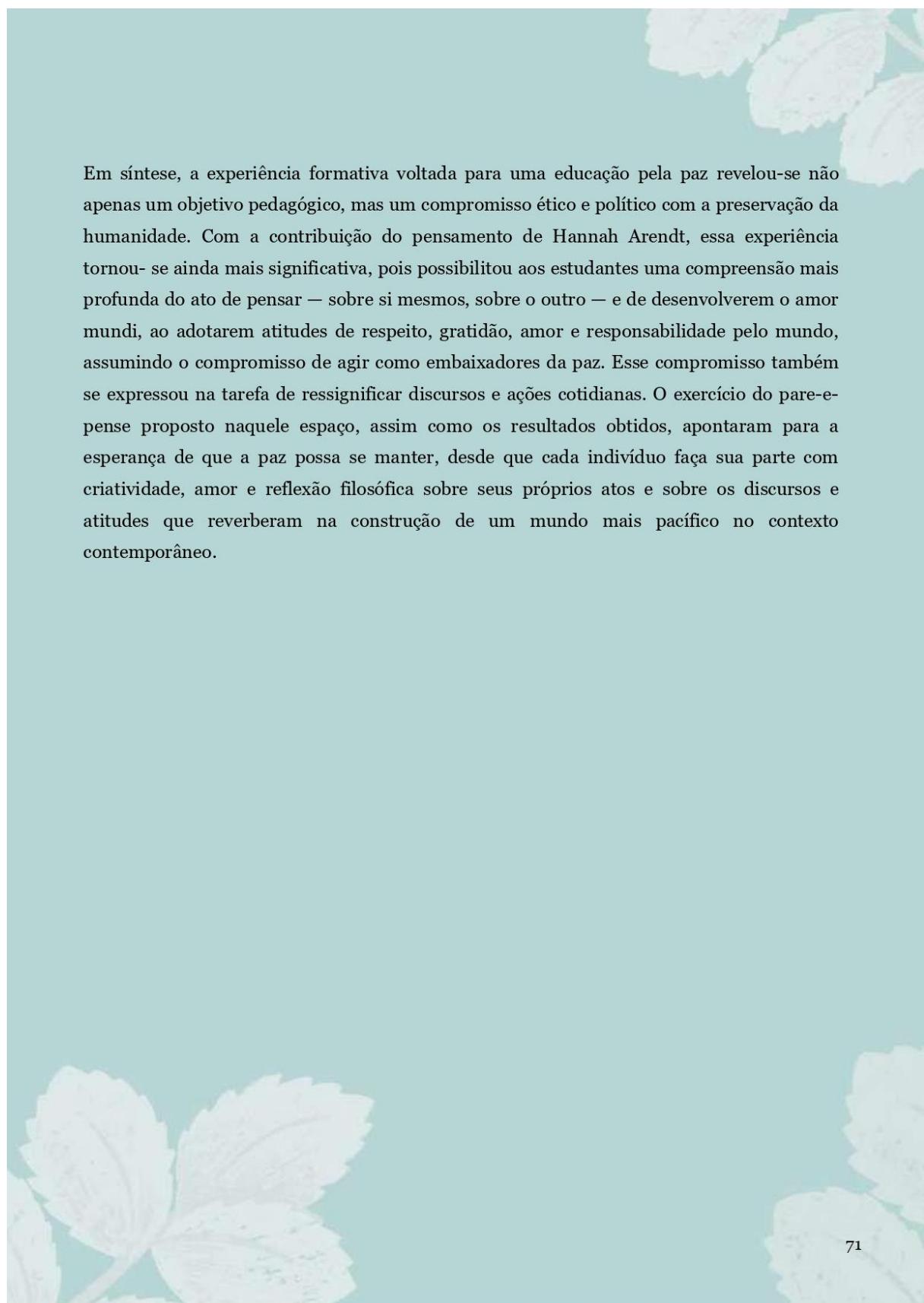
Assim, sugerimos a escola como espaço ideal para iniciar a formação ética voltada para a paz, integrando elementos conceituais e práticos. O papel do conflito nas relações humanas é essencial para o crescimento pessoal e social, e o ambiente escolar pode ser um espaço em que os estudantes aprendam a transformar conflitos em oportunidades de aprendizado e transformação, em vez de deixá-los evoluir para formas destrutivas de violência.

Ademais, as experiências de conflito e confronto, como estímulos ao pensar e ao agir, funcionam, diferentemente da violência, como agentes positivos, ao promoverem curiosidade e questionamento. O confronto de ideias, se bem gerido no ambiente escolar, torna-se uma oportunidade para desenvolver habilidades críticas e éticas. O desafio é transformar esses conflitos em oportunidades educativas, evitando que se convertam em violência, e fortalecer o diálogo como base para o entendimento e a convivência pacífica rumo à consolidação de uma cultura de paz.

A abordagem pedagógica, nesse contexto, deve ser capaz de fomentar o pensamento crítico e a ação reflexiva desde a infância. Essa proposta busca formar cidadãos que valorizam a paz, sendo a Filosofia uma ferramenta indispensável para introduzir essa reflexão.

Logo, posicionar a cultura de paz como tema central evidencia a relevância de preparar crianças para um mundo comum, justo e solidário.

O cidadão tem o dever de refletir criticamente sobre a naturalização da violência, ou seja, de não enxergar o mal como algo bom, construtivo ou virtuoso, como expressão de sabedoria, justiça ou beleza. A maldade humana deve ser compreendida como uma ameaça coletiva. Nesse sentido, pensar não significa desejar o mal, uma vez que este representa uma deficiência e uma negação do bem, mas sim posicionar-se contra ele, sobretudo quando se manifesta por meio de atos de violência, os quais se opõem ao bem, que se expressa na forma da paz.



Em síntese, a experiência formativa voltada para uma educação pela paz revelou-se não apenas um objetivo pedagógico, mas um compromisso ético e político com a preservação da humanidade. Com a contribuição do pensamento de Hannah Arendt, essa experiência tornou- se ainda mais significativa, pois possibilitou aos estudantes uma compreensão mais profunda do ato de pensar — sobre si mesmos, sobre o outro — e de desenvolverem o amor mundi, ao adotarem atitudes de respeito, gratidão, amor e responsabilidade pelo mundo, assumindo o compromisso de agir como embaixadores da paz. Esse compromisso também se expressou na tarefa de ressignificar discursos e ações cotidianas. O exercício do pare-e-pense proposto naquele espaço, assim como os resultados obtidos, apontaram para a esperança de que a paz possa se manter, desde que cada indivíduo faça sua parte com criatividade, amor e reflexão filosófica sobre seus próprios atos e sobre os discursos e atitudes que reverberam na construção de um mundo mais pacífico no contexto contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. 2^a ed. Tradução de Celso Raposo. Introdução de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

ARENDT, Hannah. *A Promessa da Política*. Trad. de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

ARENDT, Hannah. *A Vida do Espírito*. Tradução de Antônio Abranches, César Augusto R. de Almeida e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991.

ARENDT, Hannah. *A Vida do Espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Tradução de Antônio Abranches [et al.]. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993c.

ARENDT, Hannah. *Crises da República*. 3^a ed. Tradução José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ARENDT, Hannah. *Da Imaginação*. In: *Lições sobre a filosofia política de Kant*. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993a.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 8^a ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, Hannah. Pensamento e considerações morais. In: ARENDT, Hannah. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993b. p. 145-168.

