

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.007

HANNAH ARENDT E A CRISE NA EDUCAÇÃO: A LEITURA FILOSÓFICA EM SALA DE AULA COMO PROCESSO TERAPÊUTICO DE ENFRENTAMENTO

Josimar de S. Rodrigues Junior¹

RESUMO

Tomando como pressuposto a reflexão de Hannah Arendt sobre “A crise na educação”, este trabalho propõe discutir a possibilidade de enfrentá-la por meio da leitura filosófica como ferramenta terapêutica. Paralelamente, analisa-se o duplo papel do professor: responsável por conduzir o estudante à fruição do mundo e representante deste mesmo mundo, pelo qual deve se responsabilizar. Arendt apresenta os conceitos de “novo” e “velho”, correspondendo, respectivamente, à criança e ao mundo. Embora aparentemente antagônicos, sustentam -se mutuamente: é no legado do “velho” que o “novo” se desenvolve, enquanto é o nascimento do novo que impede a ruína do velho. Nesse conflito, a escola se configura como lugar de mediação, e o professor, como mediador, introduz o educando num mundo já estruturado, ao mesmo tempo que o mantém frente ao assédio do novo. Contudo, essa mediação é tensionada pela própria crise educacional, que, segundo Arendt, se expressa na erosão da tradição, da autoridade e do saber. Neste ponto, a leitura filosófica é pensada como processo terapêutico: enraizando no passado, ela atua como elo entre o mundo adulto e a criança. Ela também permite que o professor se forme pela tradição, reivindicando sua autoridade, não como imposição, mas como reconhecimento. Frente ao pragmatismo, o texto filo-

1 Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, E-mail: contato@josimar.com.br.

sófico não é mera ferramenta, mas conteúdo em si, resgatando o mundo por sua densidade histórica e o novo por sua capacidade de atualização.

Palavras-chave: Leitura Filosófica, Hannah Arendt, Crise na Educação, Terapêutica.

INTRODUÇÃO

A crise na educação, observada por Hannah Arendt já na década de 1950 nos Estados Unidos, não se configura, em sua análise, como um fenômeno isolado ou meramente metodológico, mas como um sintoma profundo e multifacetado de uma crise mais abrangente da sociedade moderna. Arendt perspicazmente identificou que, no núcleo dessa turbulência, está o esfacelamento das relações humanas, a perda de sentido e a crescente desvalorização das dimensões não-instrumentais da existência em favor de critérios utilitaristas e da satisfação de necessidades. A intrusão e a propagação dessa crise em esferas pré-políticas, como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade antes era uma necessidade natural, atesta a profundidade das transformações em curso no mundo contemporâneo. Lançando luz sobre esse cenário, Arendt provoca: “o que proponho, portanto, é muito simples: trata-se de pensar o que estamos fazendo” (Arendt, 2020, p. 6), uma exortação que ressoa como um imperativo para o enfrentamento da realidade sem se render ao seu peso.

Diante da premente necessidade de ressignificar o ato de educar em um mundo em tempos de crise, postula-se que a leitura filosófica em sala de aula, profundamente inspirada pelo pensamento arendtiano, pode operar como um processo terapêutico de enfrentamento. O termo “terapêutico” é aqui empregado não em sua acepção psicologizante ou clínica, mas em um sentido filosófico clássico, que remonta à tradição helenística, conforme elucidado por Nussbaum (2022). Para Epicuro, “vão é o argumento daquele filósofo, pelo qual nenhum sofrimento humano recebe tratamento terapêutico. Porque tal como não tem utilidade uma arte médica que não expulsa as doenças dos corpos, assim também a filosofia não tem utilidade se não expulsar o sofrimento da alma” (Nussbaum, 2022, p. 231). Essa perspectiva, que vê a filosofia como uma arte cujas ferramentas são argumentos e cujo objetivo primordial é o florescimento humano (*eudaimonia*), implica a “cura” de concepções equivocadas e a promoção da “saúde da alma ou do espírito” através da “arte cujas fer-

ramentas são argumentos, uma arte na qual o raciocínio preciso, o rigor lógico e a precisão na definição” (Nussbaum, 2022, p. 235).

A tarefa da Filosofia enquanto terapêutica consiste em diagnosticar as “doenças da crença e do juízo”, muitas delas socialmente transmitidas e profundamente internalizadas, e empenhar-se ativamente em sua remoção, reconhecendo que a elucidação desses erros é um passo crucial para a compreensão da verdade e a melhoria da condição humana. Nussbaum argumenta que a abordagem terapêutica helenística, ao atuar sobre as paixões como composições de crenças, permite que a argumentação filosófica as modifique sem abandonar o rigor do raciocínio.

Haja vista a crise na educação exigir não apenas novos métodos, mas uma profunda reconexão com o sentido do ensinar, do compreender e do pertencer a um mundo comum, buscar-se-á explorar as causas arendtianas da crise na educação, investigando como a ascensão do “social”, o declínio da autoridade e da tradição, e o predomínio do pragmatismo e da funcionalização na educação contribuíram para o desmantelamento do mundo comum.

A análise arendtiana da educação como uma esfera que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo público será central para esta discussão. Como observa Arendt, “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” (Arendt, 2016, p. 245).

É importante apontar que

tradição é aqui entendida como espaço do *tradere* – da transmissão do que é velho sem ser, todavia, ultrapassado. É ela o “fio de Ariadne” que conduz ao elemento civilizatório e que permite que haja comunicação entre o passado e o presente (Rodrigues Junior, 2025, p. 42).

Cabe também investigar o papel das faculdades do pensamento e da ação, delineando a distinção arendtiana entre pensar e conhecer, com

ênfase no pensamento como uma atividade que busca sentido e não se limita à instrumentalidade. O conceito de ação, como a capacidade de “desencadear o novo” na esfera da pluralidade, será articulado como a manifestação da singularidade humana e um antídoto à homogeneização.

Por fim, visa-se defender a leitura filosófica como um caminho para cultivar o “*amor mundi*” e a capacidade de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A leitura filosófica será apresentada como um meio para reativar o pensamento e a ação, promovendo o “*amor mundi*” – entendido como uma responsabilidade afetiva e um compromisso ativo com o mundo². Isso porque a prática pedagógica do professor de filosofia, ao mediar a introdução dos jovens no mundo comum, assume um papel de resistência à agenda reformista pragmaticamente orientada e de formação para a pluralidade. O professor, como representante do mundo frente à criança, tem a tarefa de instigar esse amor, preparando os novos para não apenas habitar o mundo, mas para assumir a tarefa de sua renovação.

Ao explorar esses aspectos, este trabalho buscará demonstrar a relevância do pensamento de Hannah Arendt para a educação filosófica contemporânea, oferecendo uma compreensão aprofundada da crise e propondo um caminho terapêutico que capacite os novos para o enfrentamento ativo dos desafios de um mundo em constante transformação.

1 AS RAÍZES DA CRISE NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT

O aprofundamento do diagnóstico da crise educacional a partir do pensamento de Hannah Arendt exige inseri-lo numa compreensão mais ampla das transformações centrais que marcam a modernidade ocidental. Arendt não trata a crise na educação como um fenômeno isolado

2 “*Amor mundi*, por si só, já evoca uma dimensão forte de afetividade que compõe a relação que temos com o mundo e com os outros, pois justamente exprime oposição não apenas ao horizonte técnico que constitui o que denomina ‘*animal laborans*’, mas afirma a admiração e responsabilidade pelas coisas humanas, inclusive aquilo que constitui a essência da própria educação: a natalidade” (Viesenteiner, 2018, p. 90).

ou restrito ao âmbito escolar, mas a relaciona intimamente ao desmantelamento dos referenciais tradicionais que sustentavam tanto o mundo comum quanto a experiência do novo. A crise, portanto, não é um mero problema metodológico ou técnico, mas um sintoma profundo e multifacetado de uma crise mais abrangente da sociedade moderna, que se manifesta no esfacelamento das relações humanas, na perda de sentido do mundo e na ascensão de categorias utilitárias e pragmáticas em detrimento das dimensões formativas e não-instrumentais da existência.

O olhar arendtiano sobre a educação se articula à análise das grandes rupturas históricas que atingiram as esferas público e privado, deslocando o centro da convivência para o que ela identifica como ascensão do social (Aguilar, 2004). Nessa dinâmica, preocupações antes restritas à sobrevivência e à economia invadem o campo comum, promovendo o conformismo, a homogeneização e o declínio da autoridade e da tradição – condições essas que Arendt considera essenciais à transmissão do mundo às novas gerações.

Assim, compreender as raízes da crise educacional é desvendar como se romperam os fundamentos do mundo comum, como se esgarçaram as relações entre o velho e o novo, e de que modo o projeto formativo foi substituído por imperativos pragmáticos e funcionais. No centro desta análise está a ideia de que a educação tem a “tarefa histórica de fazer a mediação entre o mundo e as crianças” (Almeida, 2009, p. 63) e o professor, como agente introdutório da criança em um mundo que a antecede, é também responsável por essa preservação, uma responsabilidade ameaçada diante da erosão da autoridade, da tradição e do saber.

Este subcapítulo, portanto, explorará as raízes profundas da crise na educação na perspectiva de Arendt, articulando-a a partir de três dimensões fundamentais: a dissolução das fronteiras entre os âmbitos público, privado e social; a erosão de autoridade e tradição no contexto educativo; e o impacto do pragmatismo e da funcionalização sobre o sentido da educação e a possibilidade mesma de um mundo comum. Trata-se, pois, de reconstruir o diagnóstico arendtiano para evidenciar que a crise

educacional é, antes de tudo, uma crise do próprio mundo e da nossa capacidade de prepará-lo para aqueles que chegam.

1.1 A DISSOLUÇÃO DAS ESFERAS PÚBLICO-PRIVADO E A ASCENSÃO DO SOCIAL

A compreensão adequada da crise na educação arendtiana exige que se examine, em primeiro lugar, a fundamental distinção conceitual que a autora estabelece entre o domínio público, o privado e o fenômeno moderno da ascensão do “social”. Esta distinção não representa meramente uma taxonomia filosófica, mas constitui um diagnóstico profundo das transformações estruturais que caracterizam a modernidade e que, por sua vez, produzem efeitos devastadores sobre a possibilidade da educação como atividade de introdução dos novos no mundo.

Para Arendt, a distinção entre as esferas privada e pública da vida “corresponde aos domínios da família e da política, que existiram como entidades diferentes e separadas, pelo menos desde o surgimento da antiga cidade-Estado” (2020, p. 34). Esta separação não era arbitrária, mas refletia uma compreensão fundamental sobre as diferentes dimensões da existência humana e suas respectivas necessidades. O domínio privado, centrado no lar (*oikia*), era o espaço da necessidade, onde “os homens viviam juntos por serem a isso compelidos por suas necessidades e carências” (Arendt, 2020, p. 36). Ali se desenrolavam as atividades relacionadas ao processo vital, como o trabalho necessário à subsistência, o cuidado do corpo, a reprodução da espécie. Era um espaço de ocultamento, protegido da visibilidade pública porque destinado às funções que os seres humanos compartilham com os demais animais.

O domínio público, por sua vez, era “a esfera da liberdade” (Arendt, 2020, p. 37), onde os cidadãos se reuniam como iguais para deliberar sobre os assuntos comuns da *polis*. Era o espaço da aparência, onde “tudo e todos são vistos e ouvidos por outros” (Arendt, 2020, p. 95), e onde através da palavra e da ação, os indivíduos podiam revelar sua singularidade e

buscar a imortalidade terrena por meio de feitos memoráveis. A condição para o acesso a esse domínio era precisamente a liberação das necessidades vitais, porque somente aqueles que haviam resolvido as questões da subsistência no âmbito privado podiam dedicar-se aos assuntos públicos.

Esta clara demarcação entre os domínios, entretanto, foi profundamente alterada com o surgimento da era moderna. Como observa Arendt, “a eclosão da esfera social, que estritamente não era nem privada nem pública, é um fenômeno relativamente novo, cuja origem coincidiu com a eclosão da era moderna” (2020, p. 34). O advento do social representa uma espécie de “fungo” que se expande corroendo simultaneamente tanto a esfera privada quanto a pública, criando uma zona híbrida onde “os interesses privados assumem importância pública” (Arendt, 2020, p. 43).

A modernidade testemunhou, assim, uma crescente invasão das preocupações com a vida e a economia, tradicionalmente confinadas à esfera privada do lar, no domínio público, descaracterizando-o completamente. O que antes era assunto doméstico — a administração das necessidades, a busca pela subsistência, os interesses econômicos — passou a ocupar o centro das preocupações coletivas.

Logo que ingressou no domínio público, a sociedade assumiu o disfarce de uma organização de proprietários [*property-owners*], que, ao invés de requererem o acesso ao domínio público em virtude de sua riqueza, exigiram dele proteção para o acúmulo de mais riqueza (Arendt, 2020, p. 83).

Esta ascensão do social resultou em dois fenômenos interconectados e igualmente devastadores: a homogeneização e o conformismo. No lugar da pluralidade de perspectivas que caracterizava o espaço público clássico, emerge uma sociedade uniforme onde “espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária” (Arendt, 2020, p. 50).

O comportamento padronizado substitui a ação, e a busca pela distinção e singularidade, características fundamentais do espaço público grego, é relegada ao âmbito privado ou simplesmente suprimida.

O mundo comum, que segundo Arendt “reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que caiamos uns sobre os outros” (Arendt, 2020, p. 65), perde sua função mediadora. Como ela explica no contexto de sua análise sobre a sociedade de massas:

O que torna a sociedade de massas tão difícil de ser suportada não é o número de pessoas envolvido, 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. 65).

Esta perda do mundo comum é central para compreender a alienação e o isolamento dos indivíduos na sociedade de massas. Quando as fronteiras distintivas entre público e privado se dissolvem na esfera social, os seres humanos ficam privados tanto da proteção do ocultamento necessário ao âmbito privado quanto da possibilidade de aparecer em sua singularidade no espaço público. O resultado é uma massa uniforme de indivíduos desenraizados, incapazes tanto da intimidade genuína quanto da ação política significativa.

A sociedade foi se apoderando do espaço público na forma de interesses das classes possuidoras, criando uma situação em que interesses essencialmente privados assumem roupagem de questões públicas, mas sem nunca adquirir verdadeiramente o caráter público.

Desse modo,

A ação na qual a singularidade de cada um se revela, transformando o espaço comum, não encontra lugar numa sociedade uniforme. O grande processo de produção e consumo não admite individualidades que interferem no mundo (ou no que restou dele), mas apenas a adaptação. Restringir a possibilidade de ação, no entanto, é tornar os homens menos humanos (Almeida, 2009, p. 53).

Assim, o igual interesse dos possuidores não produziu nada comum, pois permanece fundamentalmente orientado para a satisfação de necessidades privadas, ainda que coletivamente organizadas.

Esta dissolução das esferas representa não apenas uma mudança estrutural, mas uma verdadeira catástrofe antropológica. Ela priva os seres humanos das condições fundamentais tanto para o crescimento e amadurecimento no âmbito privado quanto para a realização da liberdade no âmbito público. É neste contexto de desintegração do mundo comum que devemos compreender a crise na educação como um sintoma de uma crise mais ampla da modernidade, onde a possibilidade mesma de introduzir os novos em um mundo compartilhado e significativo foi comprometida.

1.2 A EROSÃO DA AUTORIDADE E DA TRADIÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A crise da autoridade constitui um dos pilares fundamentais do desmantelamento do mundo moderno, manifestando-se de forma particularmente aguda no âmbito educacional. Para Arendt, esta crise não representa meramente uma questão pedagógica ou metodológica, mas expressa uma ruptura mais profunda na própria estrutura das relações humanas e na capacidade de transmissão intergeracional do mundo comum. Como ela observa, “A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado” (Arendt, 2016, p. 244).

A compreensão adequada desta crise exige, primeiramente, que se explicita a distinção fundamental que Arendt estabelece entre autoridade, por um lado, e coerção ou violência, por outro. Segundo a autora, “visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou” (Arendt, 2016, p. 129). A verdadeira

autoridade não se impõe pela força física ou pela ameaça, mas obtém reconhecimento e obediência espontânea. Ela tampouco se confunde com a persuasão, pois “onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso” (Arendt, 2016, p. 129). A autoridade situa-se, assim, numa zona intermediária entre a violência e a persuasão, baseando-se no reconhecimento de sua legitimidade por parte daqueles que a ela se submetem.

Esta distinção conceitual torna-se fundamental quando aplicada ao contexto educacional. A autoridade do professor não deveria derivar de sua capacidade de impor disciplina pela força, nem de sua habilidade retórica para convencer os alunos. Antes, como Arendt explicita, “sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (Arendt, 2016, p. 239). O professor é investido de autoridade não por sua pessoa individual, mas por sua função de representante do mundo diante dos novos que a ele chegam. “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (Arendt, 2016, p. 239).

Contudo, esta concepção tradicional de autoridade pedagógica encontra-se profundamente abalada na modernidade. A desvalorização da autoridade do professor deve ser compreendida em relação à emergência do que Arendt denomina “mundo autônomo da criança”. Como ela observa criticamente,

Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular (Arendt, 2016, p. 231).

Esta transformação resultou na criação de um suposto mundo próprio das crianças, governado por suas próprias leis e necessidades, no qual a mediação adulta seria não apenas desnecessária, mas potencialmente prejudicial.

A ideologia do “mundo autônomo da criança”, ao suspender as relações naturais e necessárias entre adultos e crianças, anula a própria necessidade de mediação do educador e, conseqüentemente, o fundamento de sua autoridade.

Arendt, ao pensar a questão educacional, entende que a escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (Arendt, 2016, p. 238). Esta posição permite compreender a escola não como mero apêndice da esfera social, mas como uma esfera intermediária de grande importância, que possui características próprias e desempenha uma função insubstituível na transição entre o privado e o público.

A perda da tradição, por sua vez, representa o segundo aspecto fundamental da crise educacional. Para Arendt, a tradição não constitui simplesmente um conjunto de práticas ou conhecimentos transmitidos do passado, mas “o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (Arendt, 2016, p. 130). Sendo assim,

não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás –, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação (Arendt, 2016, p. 130-131).

Esta erosão da tradição manifesta-se na educação como a perda daquilo que pode ser visto como um “passado fragmentado” que já não oferece “certeza de julgamento”. Quando o fio da tradição se rompe, os educadores perdem os critérios seguros para distinguir o que merece ser preservado e transmitido daquilo que deve ser abandonado. E como consequência, “poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós

com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir” (Arendt, 2016, p. 130).

Essa perda da tradição, percebida como um passado fragmentado, já não oferecendo certeza de julgamento, seria ligada à dificuldade de introduzir os novos em um mundo sem poder contar com um “corrimão”.

Almeida explica que

embora a ação futura seja imprevisível, o situar-se é imprescindível – para podermos optar por agir, ou não, de uma ou outra forma – e, contudo, difícil no momento em que perdemos as referências seguras, não mais contando com um “corrimão” para nos apoiar e orientar. Nas palavras de Benjamin, ficamos “desaconselhados” (ratlos, também: perplexos) ou, como poderíamos dizer, com a sensação de estarmos perdidos, sem saber como encontrar algum rumo (Almeida, 2009, p. 175).

A metáfora do “corrimão” é particularmente significativa, pois sugere que a tradição funcionava como um apoio estável que permitia navegar com segurança pelos desafios da transmissão cultural. Sem este apoio, educadores e educandos encontram-se desorientados, incapazes de estabelecer hierarquias de valor ou de discernir entre o essencial e o supérfluo na herança cultural.

Esta perda de orientação temporal manifesta-se na incapacidade crescente de estabelecer pontes significativas entre passado e futuro. Como Viesenteiner nota, “o treinamento para a vida profissional e o treinamento para a arte de viver no mundo são pressupostos assumidos por aquela aprendizagem que insiste no foco do ‘fazer’” (2018, p. 88), em detrimento da formação que enraíza os novos na continuidade histórica do mundo comum.

A conjugação da crise da autoridade com a erosão da tradição produz um efeito devastador sobre a educação: a impossibilidade de transmitir um mundo significativo aos recém-chegados. Sem autoridade legítima, os educadores carecem da posição necessária para introduzir os novos no mundo; sem tradição, carecem do conteúdo substantivo que justifica e dá sentido a esta introdução. O resultado é que

não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz. Dessa forma, o professor não autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir (Arendt, 2016, p. 231).

Este duplo déficit – de autoridade e tradição – não pode ser resolvido simplesmente através de reformas metodológicas ou de mudanças técnicas nos processos educacionais. Ele exige, antes, uma reflexão fundamental sobre as condições sob as quais a educação pode cumprir sua função essencial de introduzir os novos no mundo e de preparar este mundo para receber aqueles que nele nasceram.

1.3 O IMPACTO DO PRAGMATISMO E DA FUNCIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Na modernidade, a educação vem sendo progressivamente tomada por uma lógica pragmatista e utilitarista que inverte a antiga primazia do saber e da reflexão em favor do “fazer” e da formação para o mercado. Arendt percebe este movimento como parte de um processo maior de “funcionalização” da existência humana, onde a capacidade de produzir se torna o valor supremo. Como ela adverte, a redução do valor humano à aptidão para o trabalho gera uma “perplexidade do utilitarismo” que é “capturado pela cadeia interminável de meios e fins sem jamais chegar a algum princípio que possa justificar a categoria de meios e fim, isto é, a categoria da própria utilidade” (Arendt, 2020, p. 191- 11 192). Neste contexto, “todos os fins são estrangidos a serem de curta duração e a transformarem-se em meios para alcançar outros fins” (Arendt, 2020, p. 191).

Arendt articula esse diagnóstico a partir de sua análise das categorias do *animal laborans* e do *homo faber*. O *animal laborans* vive sob o jugo da necessidade, exercendo o trabalho como resposta direta ao ciclo vital

e alimentício, sem transcender os limites da mera sobrevivência. O *homo faber*, por sua vez, fabrica artefatos duráveis, estabelecendo um mundo artificial que ofereça conforto. Contudo, na lógica utilitarista moderna, essas duas atividades perdem suas distinções fundamentais: o trabalho, em vez de servir à vida, torna-se fim em si mesmo; a fabricação, em vez de estabilizar o mundo, converte-se em mera extensão da instrumentalização do labor. O resultado é uma sociedade em que “o processo vital se apodera das coisas e as utiliza para seus fins é que a instrumentalidade limitada e produtiva da fabricação se transforma na instrumentalização ilimitada de tudo o que existe” (Arendt, 2020, p. 195).

No campo educacional, esta transformação é dramática. A escola, originalmente concebida como lugar de introdução dos recém-chegados ao mundo, passa a ser vista sobretudo como lugar de trabalho e fabricação. Sua função deixa de ser a formação do indivíduo para a ação política e para o exercício da liberdade; em lugar disso, prioriza-se a transmissão de habilidades técnicas e competências demandadas pelo mercado. A educação torna-se assim um “suporte técnico” descartável sempre que se apresentem métodos mais eficientes.

Esta ênfase no “fazer” sobre o “saber” implica também o predomínio de uma pedagogia pragmática que visa resultados imediatos. Arendt identifica nessa pedagogia uma “falência do bom senso” (Arendt, 2016, p. 227), pois despreza a reflexão sobre fins e valores em favor da mera eficiência instrumental. O jovem é preparado para desempenhar funções, mas não para pensar criticamente ou agir no espaço público. A consequência é uma formação voltada à reprodução das estruturas de poder existentes, em vez de à capacidade de iniciar algo novo e imprevisto, que seria a verdadeira função política da educação.

A ascensão da meritocracia, por sua vez, representa a institucionalização dessa lógica utilitarista nas relações de reconhecimento social. A meritocracia, ao premiar a aptidão técnica e o desempenho mensurável, nega o sentido igualitário da política, pois estabelece oligarquias basea-

das no talento, ao invés de organizar a sociedade em torno do princípio da igual dignidade humana.

De modo geral, o pragmatismo corrói o caráter formativo da educação ao suprimir o espaço da reflexão e da ação política. A escola transformada em oficina de produção de trabalhadores negligencia a formação para o pensamento e a capacidade de iniciar algo novo, essenciais à vida em comum. A meritocracia, por sua vez, coroa este processo, tornando os critérios de sucesso cada vez mais técnicos e excludentes, em contradição com os princípios democráticos de igualdade e liberdade. A posição arendtiana contrapõe-se a este modelo, reafirmando a educação como prática de revelação do mundo e de capacitação dos jovens à ação política responsável e inovadora.

2 A LEITURA FILOSÓFICA COMO CATALISADOR DO PENSAMENTO E DA AÇÃO

A leitura filosófica em sala de aula estimula o pensamento ao desafiar o aluno a retirar-se momentaneamente do fluxo cotidiano e a engajar-se num diálogo interno consigo mesmo. Hannah Arendt recorda que a falta de pensamento é uma “experiência comum na vida cotidiana” (Arendt, 2022, p. 25). Entretanto, embora seja possível uma vida sem pensamento, “ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos” (Arendt, 2022, p. 247-248).

Ao introduzir textos clássicos que abordam questões universais, o professor cria um espaço de *nunc stans*³, um presente que une passado e futuro ao incentivar o estudante a refletir sobre o sentido das próprias experiências. Essa prática combate a “ausência de sentido” e contribui

3 “A dimensão temporal do *nunc stans* (o “agora permanente”), experimentada na atividade de pensar, reúne na sua própria presença os tempos ausentes, o ainda-não e o não-mais. É o que Kant chama de ‘terra do puro intelecto’ (*Land des reinen Verstandes*), ‘uma ilha, encerrada dentro de limites inalteráveis pela própria natureza’ e ‘rodeada por um vasto e tempestuoso oceano’, o mar da vida cotidiana” (Arendt, 2022, p. 269).

para que o aluno desenvolva a capacidade de julgar e de abster-se de ações impensadas.

Paralelamente, a leitura filosófica mobiliza a ação ao revelar as tensões entre o “velho” e o “novo”, entre o mundo já estruturado e as perspectivas singulares de cada aluno. Arendt descreve a ação como a habilidade humana de “desencadear o novo” na pluralidade, um ato que só se faz plenamente presente no espaço público compartilhado. Quando estudantes debatem coletivamente um texto, exercitam a coragem de expressar seu “quem” e assumem responsabilidades afetivas pelo mundo, o que Arendt chama de *amor mundi*. Assim, ao ler e discutir filosofia, o grupo não apenas experimenta o pensar, mas se prepara para intervir no mundo com consciência e criatividade, cultivando a liberdade e a pluralidade que caracterizam a esfera política autêntica.

2.1 O PENSAMENTO COMO DIÁLOGO INTERNO E BUSCA DE SENTIDO

Para Arendt, o pensar configura-se como uma atividade autônoma cujo fim é a própria reflexão, um “estar-só, mas não solidão”, instaurando um diálogo íntimo do “eu comigo mesmo” que ela designa como *dois-em-um*. Esse movimento interno dispensa a produção de resultados tangíveis, mas cria um presente duradouro, uma suspensão temporal em que passado e futuro se unem num espaço de reflexão atemporal.

Inspirada pelo *thaumazein* grego, Arendt enfatiza que o espanto constitui a centelha que impulsiona o pensar. Diferentemente do intelecto (*Verstand*), que busca apreender dados e fatos, e do conhecimento como verdade objetiva, a razão (*Vernunft*) metafísica, pelo significado das coisas e não apenas por sua evidência empírica. Assim, a filosofia origina-se do espanto que leva o homem a interrogar o mundo em profundidade, desvelando medidas ocultas sob as aparências superficiais.

Sócrates emerge como o paradigma desse diálogo: sua prática não consistia em ensinar doutrinas prontas, mas em examinar opiniões para revelar o “quem” do agente, instaurando uma autorreflexão crítica que

coerça o indivíduo a responder por seus próprios juízos e a evitar ações impensadas. A maiêutica socrática exemplifica como o pensamento, ao questionar incessantemente, funciona como “cura” das concepções equivocadas.

A “meditação” filosófica, outro aspecto arendtiano do pensar, implica “descongelar” o sentido das palavras, recuperando seus significados originais e combatendo a irreflexão que marca a vida em massa. Esse exercício mantém o pensamento vivo ao colocá-lo em permanente estado de abertura, revelando sua íntima conexão com a consciência. Saber “comigo e por mim mesmo” – condição que impede o agente de permanecer indiferente ao mal – constitui, para Arendt, o antídoto moral definitivo contra a banalidade do mal.

Em sala de aula, promover o pensamento como diálogo interno significa oferecer ao aluno textos que provoquem espanto e questionamento, instigando-o a interromper o fazer automático e engajar-se no exercício contínuo da consciência. Essa prática terapêutica do pensar reafirma o valor da filosofia como arte de viver, pois fortalece a capacidade de julgar e inscreve cada estudante na responsabilidade de não prosseguir no mundo sem sentido.

2.2 A AÇÃO E A PLURALIDADE COMO MANIFESTAÇÃO DA SINGULARIDADE HUMANA

A ação em Hannah Arendt surge como a única atividade capaz de “desencadear o novo” no mundo – um poder que ultrapassa as fronteiras da necessidade e do cálculo utilitário, pois inaugura o imprevisto e inaugura o imprevisível. Ao operar na esfera da pluralidade, a ação se dá sempre entre seres humanos distintos, não em isolamento, e assume um caráter intrinsecamente político: somente na interação, no espaço-entre, é que nosso “quem” singular pode se revelar através dos gestos e das palavras que proferimos.

É essa singularidade do “quem” – a marca única de cada ator – que a ação e o discurso permitem expor na praça pública, o *locus* arendtiano por excelência onde se encenam as teias de relações humanas. Entretanto, “por mais que desencadeiem o novo com suas ações, por mais que sejam agentes, os homens nunca são autores ou produtores, eles são sujeitos” (Rodrigues Junior, 2025, p. 13). E nesse “palco comum”, onde atos e palavras se entrelaçam, cada indivíduo se afirma como singular e, ao mesmo tempo, coautor do mundo compartilhado, contrapondo-se à homogeneização e superfluidade do social anônimo que tolhe a distinção humana.

A coragem figura como virtude política essencial, pois é ela que capacita o indivíduo a ingressar nesse domínio público e a arriscar-se: com coragem, o ator assume a incerteza de suas iniciativas e mantém-se fiel à própria singularidade diante das pressões conformistas. Sem coragem, o espaço da pluralidade permanece vazio de novas iniciativas, e reina a apatia que sustenta regimes totalitários.

Na escola, considerada por Arendt um espaço pré-político, essa dinâmica da ação encontra terreno propício. O convívio com a diferença, as discussões coletivas de textos filosóficos e os exercícios de discurso formam um laboratório de pluralidade, onde os alunos aprendem não só a compreender múltiplos pontos de vista, mas também a revelar sua própria voz singular e a reconhecer o outro como portador de igual dignidade. Assim, cultivar a ação em sala de aula é preparar os jovens para habitar o mundo, exercendo sua singularidade na *polis* que sempre se renova pela pluralidade de seus atores.

2.3 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO MUNDO E DO NOVO

Hannah Arendt atribui ao professor de filosofia um papel singular. “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (Arendt, 2016, p. 239). Nesse duplo papel, o docente acolhe o aluno como um “forasteiro” e o apresenta ao legado cultural já existente,

ao mesmo tempo, estimula o novo que cada geração traz, mantendo viva a tensão criativa que impede o mundo de se cristalizar e ruir, isto é, salvando-o da “ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (Arendt, 2016, p. 247).

Ao mediar leituras filosóficas, debates históricos e projetos colaborativos, o professor instiga o *amor mundi*, um apreço que vai além da mera curiosidade: é uma responsabilidade afetiva pelo mundo, vital para que os jovens se sintam em casa e, ao mesmo tempo, livres para renová-lo. Esse amor se manifesta na coragem de entrar no domínio público, de expor-se ao risco e de iniciar o imprevisível, virtude política fundamental que Arendt considera indispensável para a preservação de uma sociedade livre.

Na escola, entendida como espaço pré-político, o exercício da mediação do professor antecipa a vida cidadã. A convivência com o diferente, o diálogo coletivo e o reconhecimento da singularidade mútua formam uma comunidade de discurso, onde cada voz contribui para a contínua renovação do mundo comum. Assim, o professor não apenas transmite conhecimentos, mas encena, com os alunos, a própria prática da liberdade e da pluralidade que sustenta a política autêntica.

3 A LEITURA FILOSÓFICA EM SALA DE AULA COMO PROCESSO TERAPÊUTICO DE ENFRENTAMENTO

A leitura filosófica em sala de aula assume um papel central no enfrentamento da crise educacional, pois oferece mais do que mera aquisição de conhecimentos: ela funciona como um processo terapêutico capaz de restaurar a confiança no diálogo, na reflexão crítica e na responsabilidade compartilhada. Ao mobilizar textos filosóficos, o professor cria um espaço de cura onde as concepções desatualizadas são questionadas, permitindo que estudantes redescubram o sentido de pertencimento a um mundo comum e recuperem a capacidade de pensar e agir de forma autêntica.

3.1 A FILOSOFIA COMO TERAPÊUTICA NA TRADIÇÃO CLÁSSICA

A tradição helenística compara a filosofia à medicina, conferindo ao filósofo o papel de “médico da alma” cuja missão é diagnosticar e remediar as “doenças da crença e do juízo” que frustram o florescimento humano. Epicuro, citado por Nussbaum, sustentava que “vão é o argumento daquele filósofo, pelo qual nenhum sofrimento humano recebe tratamento terapêutico. Porque tal como não tem utilidade uma arte médica que não expulsa as doenças dos corpos, assim também a filosofia não tem utilidade se não expulsar o sofrimento da alma” (Nussbaum, 2022, p. 231). Essa analogia inaugura a concepção de leitura filosófica em sala de aula como intervenção terapêutica: os textos clássicos atuam como remédios conceituais, capazes de trabalhar preconceitos internalizados.

Na interlocução com os clássicos, a sua presença provoca os do presente a pensar criticamente sobre a própria realidade. Ao confrontar os ideais clássicos com a realidade contemporânea, pode-se notar que a esfera política, enquanto lugar da pluralidade, é um espaço onde as palavras e ações criam novos começos (Rodrigues Junior, 2025, p. 47).

O processo terapêutico da leitura em sala, por mais que pareça simples, às vezes necessita iluminar dilemas éticos, conduzindo os alunos a praticar o espanto (*thaumazein*) e a meditação filosófica, processos que revelam sentidos ocultos sob as aparências superficiais. Assim, a leitura filosófica deve conciliar cura e crítica, garantindo que o processo terapêutico não se esgote em mera adaptação social, mas reforce a capacidade de julgar livremente.

Sobre a literatura em sala de aula, afirma Carvalho (2013, p. 51):

Sua presença no currículo se justifica sobretudo por seu potencial de se tornarem *experiências simbólicas* para quem as lê, ou seja, por sua capacidade de afetar um sujeito, de transformar sua visão de mundo, de influenciar a forma pela qual ele se relaciona consigo mesmo e com aqueles com quem compartilha um mundo. Mas essa responsabilidade política de um professor se materializa pela mediação da literatura, de modo

que a legitimidade da dimensão política da atividade docente não se desvincula de sua responsabilidade pelos saberes que ensina e pelos princípios e valores que animam a instituição em que trabalha: a escola.

Por fim, a leitura filosófica, concebida como remédio para a alma, transforma-se em meio ativo para clarear conceitos e restaurar o senso de sentido, combatendo a “ausência de sentido” característica da vida em massa. Dessa forma, o professor, ao mediar textos em sala, oferece exercícios de autoconhecimento e resiliência intelectual, preparando os estudantes para enfrentar a crise educacional com autonomia e responsabilidade.

3.2 ENFRENTAMENTO DA CRISE ATRAVÉS DO DIÁLOGO E DA REFLEXÃO CRÍTICA

A leitura filosófica em sala de aula tem por objetivo despertar para o pensamento e para a ação, rompendo o privatismo solipsista que isola o indivíduo em perspectivas unilaterais. Ao engajar os alunos na análise e na discussão de textos que problematizam valores estabelecidos, o professor promove um reencontro com a filosofia como *locus* do presente, um espaço dinâmico de *re-descoberta* que conecta passado e futuro na medida em que o pensamento se renova a cada leitura.

Central a esse enfrentamento é a prática do “dois-em-um” socrático, ou diálogo interno, que Arendt define como atividade que “está incluída entre as *energeiai*, aqueles atos que (como o de tocar flauta) têm o seu fim em si mesmos e não deixam nenhum produto, externo e tangível, no mundo que habitamos” (Arendt, 2022, p. 173), mas que possibilita a criticidade.

Ao incentivar os alunos a interrogarem suas próprias opiniões e a exporem inconsistências lógicas, o docente estimula a autonomia intelectual e fortalece a consciência de responsabilidade moral.

Além disso, o cultivo do senso de comunidade e da mentalidade alargada ocorre quando o julgamento estético e ético é exercitado cole-

tivamente. Vale ressaltar que, no espaço público do debate, cada voz contribui para a construção de um “saber em comum”, onde reconhecer o “quem” do outro torna-se ato de respeito mútuo e base para a ação coletiva. Essa prática transforma a sala de aula em laboratório de pluralidade, onde confrontar argumentos é, simultaneamente, experimentar a riqueza da convivência democrática.

Como resultado, os estudantes adquirem a capacidade de identificar e analisar formas de violência e preconceito, desenvolvendo mecanismos de resistência ética. A reflexão crítica contínua permite não apenas compreender as raízes históricas dessas injustiças, mas também propor respostas fundamentadas e solidárias, caracterizando o exercício pleno do *amor mundi* como compromisso ativo com a renovação do mundo comum.

3.3 O AMOR MUNDI COMO COMPROMISSO ATIVO COM A RENOVAÇÃO DO MUNDO

A culminância do processo terapêutico promovido pela leitura filosófica se dá com o cultivo do *amor mundi*, que Arendt define como a responsabilidade afetiva pelo mundo, um vínculo que transcende o mero pertencimento para assumir o compromisso de preservar e renovar o espaço comum. Esse amor não se reduz a um apego nostálgico ao que já existe, mas envolve a decisão consciente de permanecer no mundo, apesar de suas contradições e crises, e de comprometer-se com sua continuidade e transformação.

Na educação filosófica, ensinar o *amor mundi* significa preparar os “recém-chegados” para a tarefa de iniciar algo novo e imprevisto, concedendo-lhes confiança para agir e inovar. A leitura de textos que problematizam o passado e projetam possibilidades futuras desperta essa coragem nos alunos, transformando a sala de aula num laboratório de responsabilidade compartilhada.

Uma metáfora que ilustra essa dinâmica é a do pescador de pérolas: ao invés de tentar ressuscitar uma forma fixa do passado, o filósofo-pescador mergulha nas profundezas históricas em busca de fragmentos de reflexão que possam ser redesenhados em contextos contemporâneos. Esses fragmentos, relidos e reelaborados, constituem novas narrativas capazes de dar sentido ao presente e inspirar o futuro, garantindo continuidade e a renovação do mundo comum. Assim, o *amor mundi* se revela não como sentimento passivo, mas como força propulsora de ação inovadora e de cuidado permanente pela polis compartilhada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, demonstrou-se que a leitura filosófica em sala de aula pode funcionar como um processo terapêutico capaz de reverter a crise na educação diagnosticada por Hannah Arendt. A analogia entre filosofia e medicina, retomada da tradição helenística, converte textos clássicos em remédios conceituais que auxiliam os alunos a diagnosticar e curar as “doenças da crença e do juízo” que os impedem de pensar de modo autônomo e de agir com responsabilidade. Essa cura filosófica restabelece nos estudantes a confiança na reflexão prática e no diálogo crítico.

Em consequência, o pensamento crítico é reativado por meio da prática socrática do “dois-em-um”, que incentiva o diálogo interno e previne ações impulsivas e violentas. O cultivo do senso de comunidade e da mentalidade alargada em debates coletivos transforma a sala de aula num laboratório de pluralidade, onde os alunos aprendem a reconhecer o “quem” do outro e a construir, em conjunto, um saber compartilhado.

A culminância deste processo terapêutico é o *amor mundi*, entendido como um compromisso afetivo com o mundo que vai além do apego ao passado e se traduz na coragem de iniciar o novo. Ensinar o *amor mundi* implica preparar os jovens para inovar, ao mesmo tempo em que assumem a responsabilidade de preservar e renovar o mundo

comum. A metáfora do pescador de pérolas ilustra essa dinâmica criativa: ao extrair fragmentos do passado, os alunos constroem novas formas de pensamento que conferem sentido ao presente e projetam possibilidades para o futuro.

Assim, a educação filosófica não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se configura como prática de cura e formação política. Ao reativar o pensamento crítico e a capacidade de ação na pluralidade, ela não apenas instrumentaliza os jovens para enfrentar a crise, mas os convoca a cultivar o *amor mundi*, um compromisso ético e político essencial para a renovação de um mundo comum, plural e livre. As implicações para a pedagogia são evidentes: professores devem agir como mediadores, não meros instrutores, criando espaços de diálogo reflexivo, cultivando coragem e responsabilidade, e promovendo uma formação que valorize permanentemente a reflexão, o diálogo e a responsabilidade individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Odilio Alves. A questão social em Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 7-20, 2004.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de H. Arendt**. 2009. 193 f. - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação: uma herança sem testamento**. 2013. - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-04032015-143155/>.

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

RODRIGUES JUNIOR, Josimar de Souza. **Por que eu faço o que eu faço? A escola como espaço do despertar para o pensamento e para a ação a partir da Filosofia de Hannah Arendt**. 2025. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2025.

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