

## FORMAÇÃO HUMANA COMO AÇÃO INTELLECTUAL, ÉTICA E POLÍTICA

Marta Nörnberg<sup>1</sup>

Universidade Federal de Pelotas

Josiane Jarline Jäger<sup>2</sup>

Universidade Federal de Pelotas

### RESUMO

Este ensaio tem o intuito de refletir sobre algumas contribuições do pensamento de Hannah Arendt para a formação de professores. O argumento proposto é o de que a responsabilidade frente ao ato educativo envolve as dimensões intelectual, ética e política como constituintes primordiais do pensar e do agir pedagógico-educativo. Em sua dimensão intelectual, requer compreender que os sujeitos recém-chegados precisam ser inseridos em um mundo já existente e nele iniciados por meio de práticas escolares e de conhecimentos históricos, culturais e científicos para que assim possam preservar sua historicidade. Ainda, na ação pedagógico-educativa, ter um saber e saber-fazer não é suficiente, pois, em razão da imprevisibilidade e pluralidade da ação humana, a atividade do pensar continuamente é demandada. Assim, na interdependência entre pensamento e ação se observam duas implicações: uma ética e outra política. A primeira diz respeito ao pensar para agir de forma a preservar no mundo o bem, a força da palavra e a negação da violência. A dimensão ética também envolve a vontade e os motivos e projetos que os professores constroem para a ação educativa, aspectos por vezes esquecidos ou pouco explorados na formação. Já a implicação política tem como foco resguardar a vida dos sujeitos no espaço comum e estabelecer as condições possíveis e necessárias para que possam expressar e fazer suas escolhas. Quem assume a tarefa da educação admite a responsabilidade por outros e por criar encontros nos quais estes possam fazer seus inícios únicos e singulares.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação escolar. Pluralidade. Autoridade. Responsabilidade.

### HUMAN EDUCATION AS INTELLECTUAL, ETHICAL AND POLITICAL ACTION

### ABSTRACT

This essay aims at reflecting on some contributions from the thoughts of Hannah Arendt concerning teacher training. The argument proposed is that the responsibility regarding the educational act involves the intellectual, ethical and political dimensions as key elements of thinking and the pedagogical-educational action. In its intellectual dimension, it requires the understanding that newcomer subjects need to be inserted into an already existing world and should be assisted through school practices and historical, cultural and scientific knowledge so that they can preserve their historicity. Also, in the pedagogical-educational action, having some knowledge and knowing how to do things is not enough, as, due to the unpredictability and plurality of human action, the activity of

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora associada e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, RS, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Gen Argolo, 227, ap. 502, Centro Pelotas, RS, Brasil, CEP: 96015-160. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9865-7056>. E-mail: [martanornbergo@gmail.com](mailto:martanornbergo@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora da rede municipal de ensino, Carlos Barbosa, RS, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Heitor Mazzini 481, bloco 2, ap 401, Garibaldi, RS, Brasil, CEP: 95720-000. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1320-8292>. E-mail: [josianejager@gmail.com](mailto:josianejager@gmail.com).

continuously thinking is demanded. Thus, in the interdependency between thinking and action two implications are observed: an ethical one and another which is political. The first one regards thinking to act in a way to preserve in the world the good, the strength of the word and the denial of violence. The ethical dimension also involves the will and the reasons and projects that teachers build for the educational action, aspects at times forgotten or very little explored during training. The political implication focuses on protecting the life of the subjects in a common space and set favorable possible and necessary conditions so that they can express and make their own choices. Whoever takes the task of education admits the responsibility for others and creates opportunities in which their start can be unique.

**Keywords:** Teacher education. School education. Plurality. Authority. Responsibility.

## FORMACIÓN HUMANA COMO ACCIÓN INTELLECTUAL, ÉTICA Y POLÍTICA

### RESUMEN

Este ensayo tiene el intuito de reflexionar a cerca de algunas contribuciones del pensamiento de Hannah Arent para formación de profesores. El argumento propuesto es que la responsabilidad ante el acto educativo envuelve las dimensiones intelectual, ética y política como constituyentes primordiales del pensar y del proceder pedagógico-educativo. En su dimensión intelectual, requiere comprender que los sujetos recién llegados precisan ser introducidos en un mundo existente y en el empezados a través de prácticas escolares y de conocimientos históricos, culturales y científicos para que así puedan preservar su historicidad. Todavía, en la acción pedagógico-educativa, tener un saber y saber-hacer no es suficiente, pues, en de la imprevisibilidad y pluralidad de la acción humana, la actividad del pensar es requerida. Así, en la interdependencia entre pensamiento y acción se observan dos implicaciones: una ética y otra política. La primera considera el pensar hacia actuar de forma a preservar en el mundo el bien, la fuerza de la palabra y la negación de la violencia. La dimensión ética también envuelve la intención y los motivos y los proyectos que los profesores construyen hacia la acción educativa, aspectos por veces olvidados, o poco explotados formación en la formación. Ya la implicación política tiene como foco resguardar la vida de los sujetos en el espacio común y establecer las condiciones posibles y necesarias para que puedan expresar y hacer sus opciones. Quién asume la tarea de la educación admite la responsabilidad por otros y por crear encuentros en los cuales estes puedan hacer sus comienzos únicos y singulares.

**Palabras clave:** Formación de docentes. Educación escolar. Pluralidad. Autoridad. Responsabilidad.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos vivemos uma dupla interrupção do debate e do razoável no cenário brasileiro: primeiro, vimos, com a exigência e a necessidade sanitária de isolamento e distanciamento social, manifestações de negação da ciência e da saúde coletiva como práticas de preservação da espécie humana; segundo, por meio da instrumentalização das instituições de Estado em favor de uma visão unilateral de sociedade assentada em valores patriarcais, messiânicos e privatistas, vimos crescer a desigualdade social, a violência e a miséria. Nesses tempos, também vimos emergir conteúdos e formas de manifestação e difusão de mentiras, de ataques à integridade física e moral de personalidades públicas, de violência simbólica e imagética de toda

ordem, amplificadas por meio do uso de dispositivos e aplicativos de comunicação virtual de amplo alcance. E mesmo quando se alcançou certa estabilidade no plano sanitário, com a vacinação em larga escala, e no plano político, com o exercício do voto e reconhecimento do resultado das urnas, fomos colocados perante a barbárie e a brutalidade daqueles que se submetem à tirania e ao tirano, sempre perspicazes em sua forma de domínio, tornando-se destruidores potenciais das materialidades físicas e simbólicas de identidade nacional e republicanas.

Com esse cenário, o pensar e o agir parecem estar definitivamente cindidos, nada mais restando a não ser reconhecer a falência e o colapso dos princípios de civilidade. Entretanto, é desse cenário que conteúdos precisam ser extraídos e pautados na agenda de trabalho na área da educação e, especificamente, no campo da formação e das práticas docentes. Por isso, inevitável não se perguntar: qual formação, quais práticas, qual pensar e agir são emergentes e impreteríveis para os tempos vindouros?

Neste ensaio, nosso intuito é refletir sobre algumas contribuições de Hannah Arendt para examinar a formação de professores, seja no âmbito dos processos formativos e das práticas educativas ou no campo das políticas de formação. Com base em elementos decorrentes de sua produção intelectual, o argumento proposto é o de que a responsabilidade frente ao ato educativo envolve as dimensões intelectual, ética e política como constituintes primordiais do pensar e do agir pedagógico-educativo. Elementos estes que reforçam o humano da pessoa – na sua condição de gênero, isto é, de ser um indivíduo parte de uma determinada espécie – e a sua humanidade – a qualidade de pertencer a uma sociedade e nela ser inserido e poder também acolher – como valores intrínsecos à educação republicana.

Refletir sobre o processo formativo em sua dimensão intelectual, ética e política pressupõe compreender e reconhecer que os sujeitos que chegam precisam ser inseridos em um mundo já existente. Por esta razão, cada novo indivíduo da espécie humana é sempre iniciado no mundo por meio de práticas e de conhecimentos históricos, culturais e científicos para que assim se possa preservar a historicidade, sua e do próprio mundo. Deste modo, assumimos o entendimento de que no âmbito

educativo, do ponto de vista da responsabilidade, a relação estabelecida entre aluno e professor é (e precisa ser) assimétrica, visto que o professor é quem está no mundo há mais tempo e é aquele que pode apresentá-lo às crianças por meio de conhecimentos e objetos culturais diversos, ampliando, desse modo, os seus horizontes formativos. A docência e o seu exercício resultam de uma autorização decorrente de acordos sociais e institucionais que afirmam o valor público dessa atividade como prática profissional; trata-se do reconhecimento de uma autoridade, a de ser professor, a qual é atribuída pelas instâncias da República e por comunidades científico-educativas (o Ministério da Educação, a Instituição de Ensino Superior, o concurso público em rede de ensino).

Mas, na ação pedagógico-educativa, ter um saber e um saber-fazer não é suficiente, pois os encontros educativos, em razão da imprevisibilidade e pluralidade da ação humana, demandam a atividade do pensar e agir continuamente como forma de transformação e refundação dos valores que sustentam a continuidade do mundo e a preservação da própria espécie humana. Para isso, a educação escolar e a instituição escola são, na República, instâncias pactuadas pela sociedade que reconhece estas como um lugar comum onde se cumpre a responsabilidade compartilhada de cuidar e educar das crianças e jovens.

A escola é a instância comum em que se aprende a conviver com a diversidade cultural, a conhecer e a praticar valores como o respeito, a solidariedade, a compaixão, a atenção, a alegria. A escola é a instância social em que se pode experimentar a responsabilidade compartilhada entre a família e a escola de educar e cuidar das novas gerações e, de alguma forma, a sai próprias como instituições da república. E, ainda, é na escola que as contradições inerentes aos valores privados e públicos podem ser colocadas sobre a mesa para serem debatidos, refundados, ampliados, transformados justamente porque nela se pode fazer uso do diálogo como forma genuinamente humana de comunicação e de ação comum. Na escola, nenhuma forma de violência é válida, o que impera é o estatuto da palavra.

Assim, nessa interdependência entre pensamento e ação estão envolvidas duas implicações: uma ética e outra política. A primeira implicação diz respeito ao pensar para agir de forma ética no mundo, preservando o bem, a força da palavra e a negação da violência. A dimensão ética se relaciona aos motivos, aos projetos, às vontades que

os professores constroem para a ação educativa, aspecto por vezes esquecido ou pouco explorado na formação de professores. Já a segunda, a implicação política, tem como foco resguardar a vida dos sujeitos no espaço comum. Quem assume a tarefa da educação admite a responsabilidade por outros e por criar encontros educativos nos quais estes outros possam fazer seus inícios únicos e singulares. Por isso, educar é ato político que exige compromisso e amorosidade para com quem chega à Escola ou à Universidade.

Reconhecemos que o argumento proposto se coloca, em certa medida, na contramão de entendimentos e defesas que veem a educação como tempo de preparação para o mundo do trabalho, cada vez mais circunscritos à produção e ao consumo, ou, ainda, de concepções educativas que valorizam o mérito, o esforço e as condições pessoais como critérios únicos do sucesso da escolarização. De igual modo, nossa visão também compreende que a formação dos sujeitos é restringida toda vez que está estruturada unicamente pelo viés da técnica e da produtividade acadêmica. Quando há primazia dos princípios econômicos e técnicos na educação, a ação e o pensamento humanos são controlados, e a vinda ao mundo de outras possibilidades e acontecimentos que resguardam justamente a nossa humanidade e a nossa capacidade iniciadora como seres singulares e plurais fica cerceada e limitada.

Para fundamentar a reflexão em torno dos argumentos anunciados, na sequência, trazemos aspectos do pensamento de Hannah Arendt, os quais são debatidos e atualizados para o campo da educação por meio do olhar de outros estudiosos que se debruçam sobre a sua obra para examinar aspectos no âmbito da política educativa (Gert Biesta), da pedagogia e formação docente (Philippe Meirieu, José Gimeno Sacristán, António Nóvoa) e da filosofia da educação (Maria Francisca e Vanessa Almeida).

Hannah Arendt (1906-1975) escreveu sobre educação, mas não era uma filósofa da educação. Ela foi uma filósofa política ou teórica política, como preferia ser denominada. Sua formação superior se deu na Teologia e na Filosofia, tendo sido aluna de Martin Heidegger e de Carl Jaspers, dedicando-se inicialmente aos estudos da metafísica. Posteriormente, em função do tempo histórico que vivia na Alemanha e

por sua condição de judia, Hannah Arendt sentiu a urgência de aplicar sua energia intelectual ao domínio da política. E é no domínio da política que ela alargará sua compreensão do pensamento, passando a defender que este – o pensamento – não é uma atividade só do filósofo, mas sim de todo sujeito que vive nesse século e precisa pensar para se mover no mundo. Nesse sentido, o pensamento é tomado como modo de compreender o mundo e agir na vida política.

Motivada pelo contexto do totalitarismo, ela buscou compreender quando a esfera política, como espaço do estar juntos no mundo, fora possível. Ao revisitar na Filosofia do ocidente as diferentes maneiras de compreender a vida política, Hannah Arendt descobriu, na origem da civilização, com os gregos do período clássico, uma concepção avançada da esfera política na qual um homem poderia se dedicar a discutir e a decidir de forma coletiva assuntos da vida comum e nela agir, sendo esta a forma mais elevada – a vida ativa – naquele período. E dessa arqueologia empreendida, Hannah Arendt observará que já entre os filósofos desse período seria a “vida contemplativa” a forma de vida entendida como mais elevada, pois esta estaria dedicada exclusivamente ao pensamento, discordando da visão dos cidadãos gregos. Hannah Arendt entende que a visão desses filósofos foi determinante para o futuro da vida política, sendo esta, inclusive, a razão para que o próprio pensamento passasse a figurar como uma atividade profissional dos filósofos, separando, em certa medida, a vida ativa (a ação) da vida contemplativa (o pensamento) (Francisco, 2012).

Os homens das gerações posteriores alteraram radicalmente o sentido da política presente nos gregos do período clássico, razão pela qual se chegaria ao totalitarismo como sistema de organização política. Nele, o espaço da ação entre homens, da palavra, é substituído por meio da violência, levando ao extermínio em massa, e do controle total da vida pública e privada, conduzindo à submissão e à obediência abnegada. Nesse modo de política não há espaço para discutir assuntos que seriam do interesse de todos. Ninguém mais tem consciência da sua responsabilidade pelo mundo comum e assim todos acreditam ter de se preocupar somente com a esfera individual, a da vida privada.

Em sua obra final, *A Vida do Espírito*, Hannah Arendt (2014) dará força ao questionamento à tradição filosófica clássica visando nela entender onde e como se

estabeleceu a dicotomia entre pensamento e ação. Ao fazer uma arqueologia das experiências dos filósofos com o pensamento, ela descobre alguns pressupostos básicos da filosofia clássica. Entre eles, estava a assunção de que somente pensadores profissionais, os filósofos, seriam capazes de exercer a atividade do pensamento, por terem desenvolvido refinadas técnicas de raciocínio. Nessa tradição, a atividade do pensamento era compreendida como legítima ao buscar o conhecimento e, em razão desse entendimento, o que a pessoa comum faz em sua vida cotidiana não era considerado pensar legítimo, pois provinha da prática. Assim, para a tradição filosófica clássica, o pensamento tem origem eminentemente teórica (Francisco, 1996).

Frente a isso, Hannah Arendt funda uma nova tradição da filosofia política que, assumindo a concepção dos cidadãos gregos, passa a entender as atividades do pensamento e da ação como interdependentes. A política é muito mais do que o domínio dos governos e das eleições e não está restrita unilateralmente ao mundo da ação, da prática. A política diz respeito ao espaço comum entre os homens onde é possível estar junto e pensar sobre assuntos comuns. Assim, a interdependência entre o pensar e o agir inspira nossa reflexão em torno da responsabilidade que se assume perante a educação e a formação, o que, para poder acontecer, requererá assumir e ampliar as dimensões intelectual, ética e política do agir e do pensar pedagógico-educativo.

## **PENSAMENTO E AÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO**

Com o texto *A crise na educação* (Arendt, 2016), compreendemos que, para Hannah Arendt, a crise na educação tem relação com a sociedade moderna. Nela, o lugar das relações humanas e a atribuição de sentido à existência perdem espaço para as questões utilitaristas, aspecto que repercute na educação entendida como forma de introduzir as crianças em um modo de existir no mundo. A redução das relações humanas a relações mercadológicas e de consumo limita a vida às atividades do animal *laborans* (Arendt, 2017), pois os sujeitos passam a viver exclusivamente para suprir a vida no sentido biológico e para consumir estilos de vida e produtos culturais. Em vista disso, a educação se volta para preparar os sujeitos para o mercado de trabalho e,

embora seja uma dimensão importante da tarefa educativa, esta não pode ser a única razão da instituição escolar e da própria Universidade.

A criação de um mundo humano no qual o pensamento e a ação são possíveis ultrapassa a preocupação com as necessidades vitais individuais e se estabelece no espaço público onde todos podem participar criando um mundo comum. Para isso a tarefa da educação é apresentar e introduzir os novos que chegam ao mundo, para que possam preservar e dar continuidade a ele, renovando-o com seus inícios (Arendt, 2016).

Nesse sentido, o professor é alguém que está há mais tempo no mundo. É como um representante do mundo frente às crianças, que tem a tarefa de introduzi-las, as recém-chegadas, num mundo que já existe, visto que, sem a herança do passado, os novos não podem cuidar do futuro e, ao perder o legado, ficam subjugados às necessidades e, sem a tradição, “[...] parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo” (Arendt, 2016, p.31). Esta é uma das razões para sustentar que a relação estabelecida entre aluno e professora é assimétrica do ponto de vista da responsabilidade, visto que a professora já está no mundo há mais tempo e o apresenta para as crianças por meio de conhecimentos e objetos culturais diversos, ampliando os seus horizontes formativos. Por essa razão, também acontecem as relações estabelecidas entre professores e alunos em torno de conhecimentos, objetos culturais e práticas escolares.

No contexto escolar ou universitário, as atividades e o conteúdo do pensamento e da ação pedagógico-educativa sempre são intencionais e, quanto mais neófito o estudante for, maior será a responsabilidade e a necessidade de envolvimento do professor com a organização dos processos estabelecidos para a sua formação. Com base nessa posição é que a inserção no mundo por meio da tradição se realiza; além disso, com ela, ser permitido e possibilitado que a criança traga sua novidade, faça seus inícios, pois a liberdade de agir jamais dispensa a educação e o compromisso com o cuidado do mundo (Arendt, 2016). Da mesma forma pode ser pensada a inserção de professores na cultura profissional, em um movimento de inserir-se na tradição pedagógica para aprender com os pares mais experientes e também fazer seus inícios, preservando e transformando práticas e teorias.



Entretanto, dizer que a relação de ensino e aprendizagem entre pares professores, ou entre professores e crianças, é mediada por conhecimentos não significa entender o ensino e a aprendizagem como simples transmissão ou aquisição de algo externo. Um professor não se torna qualificado para ensinar porque tem uma determinada lista de saberes, mas porque os conhecimentos que possui o ajudam a pensar sobre o que significa ser professor e sobre o que faz enquanto docente, uma vez que ao pensar e agir vai se constituindo professor e, assim, imbuído do que essa autoridade requer, assume a responsabilidade pela educação das gerações.

Desse modo, a formação humana reforça o pensamento e a ação como atividades típicas do gênero humano e, por isso, vai de encontro à noção de educação preconizada pela lógica produtivista e mercadológica, pois a formação de crianças ou adultos, pelo viés tecnicista e utilitário, será sempre insuficiente e limitante, tanto em termos de aprendizagem de conteúdos como de formação da capacidade de julgar e agir. Uma formação de caráter tecnicista é sustentada pela noção de que a aplicação de determinados métodos garantirá resultados, o que já demonstra desconsiderar a imprevisibilidade inerente à ação educativa como qualidade potencialmente criadora e transformadora. A primazia dos princípios econômicos e tecnicistas limita o pensamento e a ação, impede a vinda ao mundo de outras possibilidades e acontecimentos que resguardam nossa humanidade e nossa capacidade iniciadora como seres singulares e plurais.

A imprevisibilidade constitutiva dos encontros educativos se deve ao fato de que a ação entre humanos é sempre uma novidade. Cada sujeito que nasce no mundo tem a potencialidade de trazer algo novo para esse mundo. A ação é uma iniciativa. Cada sujeito que nasce é um iniciador, que carrega em si a potência da natalidade, a possibilidade de interromper processos históricos e de trazer algo novo para esse mundo. Para que se possa agir, é preciso estar com outros, mas, simplesmente, estar com outros não garante a possibilidade de ação (Almeida, 2011). É preciso que o espaço para a vinda ao mundo seja criado e assegurado (Biesta, 2013).

Nesse espaço inventado e firmado, na escola ou na universidade, a liberdade será uma condição importante para a ação. A liberdade “[...] só se desenvolve com

plenitude, onde a ação tiver criado seu próprio espaço concreto, onde possa, por assim dizer, sair de seu esconderijo e fazer sua aparição” (Arendt, 2016, p.218). Essa aparição, a ação livre, só pode acontecer no espaço entre as pessoas. Almeida (2011, p. 128) compreende que, para Hannah Arendt, “[a] liberdade de agir é antes de mais nada política [...]”, pois não somos livres ao perseguir interesses privados; somos livres ao agir em conjunto para iniciar algo novo. Em razão disso, na ação pedagógica, o agir em conjunto implicará, por vezes, violar a soberania de um estudante sobre outros para que todos possam vir ao mundo e ser presença (Biesta, 2013), pois as crianças não podem ser largadas à tirania de seu grupo (Arendt, 2016):

[...] Vir ao mundo não consiste definitivamente em autoexpressão. [...] Consiste em responder ao outro e assim ser também responsável pelo que é o outro e por quem é o outro [...] Responder [...] consiste tanto em atividade, em dizer e fazer, quanto em passividade: escutar, esperar, ficar atento, criar espaço (Biesta, 2013, p. 48-49).

Assim, os encontros educativos podem ser difíceis, com impacto profundo, perturbador ou transformador (Biesta, 2013). Essa forma de educação está longe de ser agradável e fácil, tal como a educação posta pela lógica produtivista impõe, que possui “metas e resultados fechados”. Nessa ideia de educação, como encontros educativos, é a própria dificuldade que os torna possíveis, pois só posso vir ao mundo no encontro com outros que são diferentes de mim.

No pensamento liberal, há uma suposta solução para a ação livre. Pela dificuldade em estabelecer projetos comuns, dada a diversidade de interesses, opta-se pelo empenho na realização de propósitos individuais ou de seu grupo. Nesse pensamento, a política tem a função de garantir a não intervenção de alheios no espaço de liberdade individual. Hannah Arendt, ao contrário, toma o âmbito político como a esfera onde, livre das necessidades vitais, podemos cuidar do mundo comum. Assim, a ação livre possibilita a transformação do mundo (Almeida, 2011).

A ação livre rompe com o andamento esperado das coisas, pois a esperança reside na imprevisibilidade da ação, e os atos livres são milagres inexplicáveis que não podem ser previstos de antemão (Almeida, 2011). Por isso, no espaço escolar ou universitário, preservar a ação livre e imprevisível é o que garante que a humanidade seja resguardada e novos inícios possam vir ao mundo e à ação formativa. Quando

atuamos na tentativa de tudo prever e planificar, automatizamos os processos formativos e impedimos acontecimentos inesperados e, assim, restringimos a potência criativa e imaginativa da ação entre sujeitos e a possibilidade de aprender e afetar-se pelo outro.

Em razão da atividade do pensamento ser vinculada à ação, que é sempre inusitada, o pensar é um exercício contínuo que se reinicia a cada novo acontecimento; não produz conhecimentos e teorias acabadas para o contexto educativo, pois este se encontra sempre em modificação. A ação, por sua vez, quando alimentada pelo pensamento, é capaz de se reinventar e superar automatismos.

O pensar-fazer pedagógico-educativo acontece em um movimento de colocar-se entre o passado e o futuro. Volta-se para o passado quando nos inserimos na tradição de conhecimentos pedagógicos ou quando refletimos sobre nosso fazer cotidiano. De modo que, amparados pela historicidade do saber e em articulação com o que experienciamos na contemporaneidade, as relações formativas podem se reconfigurar e adentrar em diferentes movimentos formativos de si e do outro (Nörnberg, 2016). Isso implica que as “teorias-cúmplices” ou “experiências-cúmplices” que escolhemos para nos acompanhar influenciam nossas decisões pedagógico-educativas e contribuem para a construção do sentido da luta coletiva em favor da educação e da continuidade do mundo.

Há instantes em que, para pensar, a retirada para um lugar de solitude se faz necessária; no entanto, de alguma forma, nunca se fica só, pois, o pensar é iluminado pelos encontros com outros, que nos oferecem seus exemplos e exemplaridades reconhecidos em razão da convivência estabelecida ou, ainda, das leituras e estudos empreendidos, por exemplo, de textos clássicos ou literários. Philippe Meirieu defende que a nossa passagem pelo desfile das exemplaridades, em referência à visão de Daniel Hameline, nos torna capazes de romper com “a demanda constante de dispor, rapidamente e sem esforço, da solução técnica para todos os problemas” (Meirieu, 2002, p. 282). Sua afirmação decorre do entendimento de que o estudo dos clássicos ou dos grandes pedagogos nos torna aptos a perceber que não há soluções prontas para situações novas. O que há em seus escritos é certa capacidade de nos impulsionar

a pensar e a agir, nós mesmos, na medida em que adentramos no seu estudo e passamos a compreender sua lógica, suas contradições e seus limites, construindo, assim, uma memória viva e pedagógica do ensino. A injunção é a de que olhando para os clássicos, prestando atenção às alternativas por eles adotadas para lidar com as contradições e mazelas de seu tempo, ali encontremos inspiração para pensar e agir em nosso tempo.

Nesse contexto, o exemplo é entendido como um auxílio à faculdade do julgamento, pois um caso particular pode ajudar a compreender ou decidir sobre outros casos, o que difere de tomar o exemplo como regra geral a ser aplicada (Arendt, 2004; Almeida, 2011). O lugar do julgamento é a cultura que nos integra numa comunidade profissional formada com outros, e significa que a atividade do julgar não parte da subjetividade, mas considera o que a comunidade profissional defenderia. Por isso, na formação e na docência, quando não sabemos como agir, os exemplos e as exemplaridades podem inspirar a nossa ação:

[...] não para buscar soluções prontas para situações novas, mas para “captar a complexidade das coisas educativas” e com eles caminhar um instante, sem a pretensão de imitar ou deles tomar, rapidamente e sem esforço, procedimentos e soluções técnicas, significa deixar-se levar pelo pensar e ser, eu mesma, uma pedagoga [...] (Nörnberg, 2016, p.18).

Quando se conserva o direito de colocar-se a caminho, junto com pares e exemplaridades, ciente de seu inacabamento, adentra-se em movimentos transformativos ao pensar e agir a partir da, na e para a ação educativa, utilizando os conhecimentos para pensar de modo ético frente ao compromisso do ensinar-educar.

Entendemos, a partir de Hannah Arendt (2014), que o pensamento permite atribuir sentido ao que nos acontece e ao que se passa no mundo, e nisso consiste sua relevância, isto é, a de possibilitar que os acontecimentos sejam compreendidos, o que difere da tarefa de conhecer, visto que podemos ter um saber e saber fazer, mas isso não significa que se pensa sobre as ações pedagógicas. Pensar demanda o indagar-se sobre o sentido de suas ações para si, para os outros e para o mundo (Almeida, 2011). Ao executarmos tarefas de forma rotineira, sem pensar, tornamo-nos técnicos que executam planos, mas que podem não garantir as aprendizagens das crianças. Por

isso, sustentamos que ao pensar podemos agir de forma intelectual e ética no cotidiano da escola e da sala de aula.

O exemplo de Eichman, soldado Nazista, amplamente debatido por Hannah Arendt, contribui com esta reflexão, se atentar para o fato de que do ponto de vista do conhecimento, Eichman estava correto: ele aplicava o que a Ciência Nazista prescrevia. Ele havia apenas cumprido sua função e não demonstrava ter razões ou motivos para os crimes hediondos que havia cometido. Entretanto, a superficialidade do soldado despertara a atenção da filósofa: ele mostrava uma incapacidade de pensar sobre o que havia acontecido e sobre o significado de seus atos. Eichman é o exemplo concreto de que o pensar, apesar de se realizar de alguma forma fora do mundo, é sempre fundante da ação ética no mundo (Almeida, 2011). Assim, com Hannah Arendt, pode-se entender que a atividade de conhecer se dá na busca da verdade, e que o pensar permite o compreender porque tem como finalidade dar sentido ao que nos acontece e às nossas relações com os outros e com o mundo.

Na formação de professores e na tarefa educativa, entendemos que os conhecimentos podem ajudar a pensar, pois “ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento” (Nóvoa, 2009, p. 30). Com Gimeno Sacristán (2012), aprendemos que, num primeiro nível de reflexividade, agimos na prática conforme o que pensamos, mas isso acontece de maneira imperfeita, pois nesse estágio o pensamento provém da cultura e não da Ciência. Por esta razão, em processos formativos, é necessário conhecer as raízes culturais das quais os professores se nutrem para entender como e por que atuam de determinada maneira. Em um segundo nível de reflexividade, Gimeno Sacristán (2012) dirá que, embora o pensamento não seja a Ciência, ela pode nos ajudar a pensar. Contudo, o autor lembra que um dos grandes problemas da formação de professores é que a Ciência que se dá não os ajuda a pensar. Uma razão explicativa para isso está, talvez, no entendimento de que, conforme expõe Gimeno Sacristán (2012), o pensamento é somente uma parte da ação, pois a ação também é influenciada pela vontade (o querer), assim como pelos desejos, projetos, motivos e ideologias que extrapolam o campo da educação. A ação de educar exige que se tenha um projeto, o qual se encontra no âmbito da vontade, do

querer fazer, do querer transformar, do querer envolver-se com o outro da relação educativa.

A educação da vontade é um aspecto esquecido nos processos formativos e na investigação no campo da educação e da formação de professores. Hannah Arendt exprime que o espírito humano tem a vontade como atividade iniciadora da ação humana, visão com a qual compactuamos. Nesse sentido, entendemos que a vontade fornece as razões para a ação humana e, como diz Gimeno Sacristán (2012, p. 101), “[...] a vontade pode transformar montanhas, quando é forte, bem enraizada e é auxiliada pela inteligência”. A vontade quando educada pode colaborar para que rejeitemos a imobilidade frente aos desafios educativos, fazendo sempre novos inícios e recomeços. A vontade é um projeto que se vincula ao sentido que construímos para a educação no mundo como compromisso social, como gesto político, como prática de justiça social, como forma de agir no mundo por meio da educação e do cuidado do outro.

As atividades do pensar, do querer e do agir se sustentam na relação com diferentes formas de conhecimento: “[...] a ciência, a arte, a religião, a poesia, a música, a metafísica e o próprio conhecimento do senso comum, entre outras.” (Nörnberg, Cava, 2017, p. 65). São múltiplas as racionalidades e as vontades que mobilizam a ação do professor e da professora que, ao serem evidenciadas, podem ser problematizadas, refutadas, consolidadas, ampliadas. Em razão da complexidade, dinamicidade e imprevisibilidade dos encontros educativos, o exercício de pensar a partir da ação e para a ação é contínuo, pois os conhecimentos que sustentam o fazer pedagógico são sempre provisórios, produzidos por uma comunidade, e também por ela alterados, e isso reforça a noção de processo e de aprendizagem contínua demandada no exercício da docência. Ademais, o exercício da docência requer o pensar crítico abrangendo os aspectos educacionais mais amplos, influenciados pelo contexto macro social, político e econômico, bem como as questões do micro contexto, isto é, derivadas do cotidiano da sala de aula.

A partir desse ponto de vista, entendemos e trazemos como alternativa o pensamento (des)construtivo para interromper ou iniciar outros processos educativos. Por vivermos em sociedade, nos constituímos e agimos influenciados por crenças,

preconceitos, costumes, culturas e conhecimentos, os quais possuem limites e possibilidades implicados no âmbito da ação pedagógica. Somos sujeitos constituídos por preconceitos, limitações e diversos *ismos*; estes mesmos aspectos nos pressionam a assumir uma posição no mundo. Porém, muitas vezes, a simples experiência de pensar e de tomar uma posição é impedida justamente pela ausência de um espaço legítimo e livre de ameaças para desconstruí-los em suas veleidades e maldades.

As limitações ou condicionamentos impostos, bem como os impedimentos colocados para o exercício do pensar, prejudicam e impossibilitam a vida na pluralidade; não oportunizam que as singularidades dos sujeitos se manifestem; definem quem conta como ser humano e quais são as formas de vida legítimas. Em função disso, professores e pesquisadores necessitam colocar-se a pensar criticamente sobre a ação cotidiana para perceber manipulações e reproduções e, a partir dessa leitura crítica, fazer resistência a essas lógicas, que restringem a vida dos sujeitos na sua singularidade. Grützmann e Schilling (2023) analisam as principais técnicas de manipulação discursiva presentes no extremismo dos anos de 1930 e mostram como estas evoluem em tempos de cibernética. Além disso, as autoras oferecem subsídios para a criação de estratégias didáticas de prevenção de novos extremismos e fortalecimento de práticas democráticas.

Ao longo da história, barbáries foram praticadas em nome de um humanismo que é, na verdade, desumano porque acredita e se sustenta por uma ideia de essência (Biesta, 2013). Barbáries como o holocausto aconteceram por essa norma que diz o que e quem conta como humano. Assim, o problema basilar do humanismo é o de definir quem é o ser humano antes mesmo de dar a oportunidade para que a pessoa fale e mostre quem é e como está sendo (Biesta, 2013).

Assim, para deixar ser quem se é, torna-se necessário eliminar essa maneira totalizante de compreender os sujeitos para que as singularidades possam aparecer. Ao estar com outros, revelamos nossa singularidade. E essa revelação, ao mesmo tempo em que dificulta, também enriquece as relações (Arendt, 1960 apud Almeida, 2011). As noções de singularidade e pluralidade ganham força quando pensamos que Hannah Arendt preocupava-se em analisar o totalitarismo. Este regime queria eliminar

a pluralidade em nome de uma “pureza da raça humana” e dominar os seres humanos, fato que só seria possível com a extinção de sua singularidade.

Essas questões foram tratadas pela autora na obra *Origens do totalitarismo* (Arendt, 2013). O valor supremo estava na raça e não nos sujeitos. O engrandecimento da raça se impunha com violência, como um processo natural inexorável. O terror nazista exigia a negação da individualidade e das capacidades de pensar e agir. Era imposta a desistência de si mesmo ou a morte em favor do “fluxo natural” para preservar a espécie (Almeida, 2011).

Para que a humanidade se transformasse numa raça, as “raças inferiores” precisavam ser exterminadas. Não havia lugar para singularidades, pois, para que cada um fosse trocável por qualquer outro, ninguém poderia fazer mais nada por iniciativa própria (Almeida, 2011). É claro que o terror era obra dos nazistas e não da natureza; a ideologia totalitária sustentava que o Führer era capaz de prever de modo infalível o futuro percurso natural (Arendt, 2012; Almeida, 2011). Recentemente, no cenário brasileiro, temos acompanhado os horrores decorrentes das estratégias maléficas e de extermínio empreendidas sobre os povos indígenas, especialmente o povo Yanomami. Estratégias estas que nada mais visam do que usurpar sua terra condenando-os à morte. Tanto o holocausto como o ataque aos ianomâmis é, indiscutivelmente, conteúdo para processos formativos. No entanto, embora no curso da história estes venham a se tornar fatos do passado, sempre haverá neles algo que exigirá atualização: a implicação ética e política em decorrência do pensar e do agir que sobre eles estabelecemos.

Por isso, frente ao totalitarismo, o conceito de ação ganha um sentido mais profundo. Nascemos capazes de agir, mas a ação precisa de condições mínimas para se realizar e pode ser eliminada por regimes totalitários. Ser excluído do mundo humano, não mais ser visto e ouvido, contrasta com um mundo que possibilita aos que chegam dizer sua palavra, mostrar sua singularidade, iniciar novas ações. Assim, a singularidade se caracteriza pelo “não” ao totalitarismo e às práticas de extermínio autorizadas em nome de um pretenso desenvolvimento econômico, opondo-se, radicalmente, à ideia de que há seres “sobrando” no mundo (Almeida, 2011).



Ao escolher ensinar, aceitamos a responsabilidade ética e política do compromisso com os fins educacionais e com a educação como serviço público. Ou seja, uma formação humana comprometida com o mundo comum, contrariamente à concepção de uma educação que se resume ao desenvolvimento de habilidades para propósitos individuais e que toma o professor como um técnico (Almeida, 2011). Uma formação que evoca, assim, “[...] o amor mundi – entendendo o possível mundo comum como um lugar eminentemente humano e humanizante” (Almeida, 2011, p. 14, grifo da autora), possibilitado pelos encontros educativos. O mundo comum abrange coisas e assuntos que não são particulares e imediatos; refere-se ao espaço e aos assuntos que compartilhamos com outros. Mas, para que esse espaço comum possa existir, é preciso que os sujeitos tenham sua presença possibilitada, com seus inícios que respeitam e também possibilitam as outridades dos outros (Biesta, 2013).

Hannah Arendt (2017, p. 219) diz que “[a]gir, em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar [...], imprimir movimento a alguma coisa [...]”. A partir da sua teorização, Biesta (2013) fala do “vir ao mundo” com suas respostas e iniciativas e ser presença responsável e responsiva à outridade dos outros. Isto porque nossa ação se insere numa teia de múltiplas e diversas relações e inícios que compõem as histórias do mundo, da vida, da educação.

Nossas iniciativas precisam ter espaço e acolhimento garantidos para que possam reverberar e gerar outros movimentos, entre eles a de poder educar a si mesmo dentro de uma sociedade complexa, que oferece inúmeras informações e espaços de socialização, presenciais ou digitais. A vida em sociedade é uma teia tecida por fios de diferentes matizes, e entre eles há os que veiculam *fake news* ou usam de diferentes estratégias de comunicação que corroem a estrutura social e política com táticas de separar a verdade e os fatos em si como campos distintos.

Nesse contexto, a liberdade, a ação livre, é entendida como possibilidade de transformar o mundo, a si mesmo e aos outros. É no espaço público que nos envolvemos com os projetos comuns em detrimento de desejos e projetos individuais. Certamente esta não é uma escolha fácil, comum ou óbvia; há que se ter coragem (Almeida, 2011). E, certamente, a maior coragem está em aceitar, sobretudo na escola,

o desafio de colaborar para que uma criança e um jovem possam desenvolver habilidades de uma educação de si mesmo (autoeducação) num mundo, concomitantemente, singular e multifacetado, global e local.

O sentido da educação é fortemente vinculado à compreensão da ação educativa como um projeto político, pois introduzimos as crianças no mundo através dos conhecimentos e também da sua educação com base num determinado conjunto de valores e práticas culturais, e estas têm a responsabilidade de agir em favor de sua continuidade. A isso Hannah Arendt denomina natalidade, isto é, as crianças nascem para o mundo, para o conjunto de relações humanas nas quais precisam ser iniciadas, num lugar que já é habitado e para o qual trazem seus inícios (Almeida, 2011, Biesta, 2013). Em razão disso, toda decisão educacional, seja ela administrativa ou pedagógica, é uma decisão política, não somente quanto à possibilidade de continuidade do mundo, do viver em sociedade, como também da aposta de que todos façam seus inícios nos encontros educativos e no mundo.

Quanto à ação educativa, esta compartilha com a política o compromisso com o mundo comum. A política, em princípio, compreende relações entre iguais; já as relações pedagógicas acontecem entre desiguais, porque são hierárquicas, pois há um sujeito que ensina (geralmente um adulto) e outro que aprende (criança ou jovem). Por esta razão, há diferença de responsabilidade pelo processo educativo e em relação ao conhecimento: o professor está há mais tempo no mundo e insere a criança na tradição de conhecimentos; por isso, o compromisso com o ensino é um ato político.

Hannah Arendt concebeu a educação como espaço pré-político. Para ela, a educação não é espaço da política, mas é o espaço entre a família e o mundo (Arendt, 2016). No entanto, embora não sendo espaço da política, é um espaço de compromisso político. A educação é, portanto, o lugar onde o mundo deve ser apresentado às crianças com a diversidade de visões existentes, pois não é espaço de doutrinação política. Além disso, a educação é uma prática por meio da qual podemos assumir nossa condição de adultos, esta que exige de nós o compromisso de acolher e acompanhar quem chega ao mundo e de abrir-se aos novos inícios, para, com eles caminhar no mundo. Ação na escola que também nos pede certa coragem de nela estabelecer uma clareira possível como um lugar de decisão e seleção em que, como

praticantes da esperança, estabeleceríamos as regras para o parque humano (Sloterdijk, 2000). Uma clareira na qual as regras permitiriam mostrar por quais posições lutamos, quem são os que lutam por cada uma delas e, quiçá, nessa mesma clareira, fazer-se autenticamente humano.

No Brasil, ao longo da última década e, em especial, nos últimos seis anos, percebemos de forma assustadora características semelhantes a movimentos totalitários, tanto no campo político como na mídia, que fazem imperar somente um ponto de vista sobre a situação que vivemos na atualidade. Não há espaço para o contraditório, para a pluralidade; não há espaço para que as contradições e as ilusões sejam explicitadas, debatidas, desfeitas, resolvidas.

Vivemos uma emergência política que afeta a educação por meio de reformas educacionais que sorrateiramente desmontam o setor público, via privatizações e projetos descabidos, que buscam uma pretensa “neutralidade” na educação, o que não passa de uma falácia, um pensamento ilusório, que nada mais realiza do que a manutenção de hierarquias e desigualdades sociais e de controle e seleção de mentes.

Em tempos de emergência política, a questão da pluralidade torna-se central no conceito de ação e contribui para a reflexão sobre a ação do professor como uma ação política, o que diverge totalmente da doutrinação. Hannah Arendt (2017, p.9) diz: “[...] homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”. Ou seja, agimos porque estamos e convivemos com outros; se não há ninguém para ver e ouvir, não podemos agir. Dessa forma, a ação não surge a partir de uma essência humana universal, se constrói na relação entre sujeitos. A pluralidade reside tanto na igualdade quanto na diferença; precisamos estar entre seres humanos, entre os mesmos, para que nossa diferença se revele, pois nenhum sujeito jamais será igual a outro que já viveu (Almeida, 2011). Mas, só é possível agir quando as ações são acolhidas e possibilitadas.

Ao considerarmos o aspecto da pluralidade na ação entre pares professores, e entre professor e crianças, no contexto escolar, entendemos que toda decisão que o professor toma é, de alguma forma, uma decisão política, pois esta pode permitir ou impossibilitar os inícios dos outros, suas vindas ao mundo, assim como favorecer ou privar o acesso às aprendizagens. Por isso, pensamos a formação e a ação do

professor como ato político contrário à doutrinação; como atividade política que promove a justiça social por meio do acesso aos conhecimentos; como ação em que se busca educar para que as crianças façam suas escolhas e elaborem seus discursos acolhendo os outros em suas singularidades, viabilizando a construção de um espaço que inspire a vida no mundo comum. Nessa perspectiva, pensar-agir pela educabilidade de todos é decisão política, especialmente no Brasil, um país com desigualdade extrema no que tange aos níveis econômicos, sociais e de acesso à cultura.

## REFLEXÕES FINAIS

Ao longo do texto, argumentamos que a formação humana como ação intelectual, ética e política se dá entre as atividades de conhecer, pensar, querer e agir para adentrar em movimentos transformativos de si e do outro. Apresentamos uma perspectiva de educação que se preocupa com o mundo comum e com o resguardar da pluralidade e singularidade. Oferecemos elementos que viabilizam sustentar que a educação é projeto político e espaço de justiça social quando insere as crianças no mundo por meio da tradição de conhecimentos que lhes permitem fazer seus inícios e acolher os inícios dos outros em suas outridades.

Fazemos essas inferências porque entendemos que o sentido de política para Hannah Arendt não se restringe ao domínio dos governos, mas se refere à esfera de encontro dos sujeitos, ao seu estar juntos, ao pensar, atuar e decidir sobre assuntos comuns. Por isso, argumentamos que os espaços de formação de professores precisam ser entendidos como lugar do pensar e da ação política. Um espaço comum de construção de conhecimentos que viabilize a tomada de decisões de forma ética sobre as questões administrativas e pedagógico-educativas. Um espaço formativo coletivo que é lugar de partilhar palavras e ações, debater e construir projetos e lutas coletivas pela educação e pelo desenvolvimento profissional.

Assim, defendemos que uma ação importante é assumir a responsabilidade de resposta às questões educacionais e pedagógicas, seja como professores ou pesquisadores da área da educação, não as deixando a cargo das forças manipuladoras

do mercado. Quando se está no jogo do neoliberalismo e do neoconservadorismo, podemos perder nossa capacidade de pensar. No entanto, precisamos resistir e reivindicar o desenvolvimento da profissionalidade docente, o que requer assumir a responsabilidade pela educação, pela outridade dos outros, pela sua vinda a um mundo que já existe, no qual é possível agir de modo diferente pois este precisa ser democraticamente renovado.

No contexto atual, a centralidade da ação educativa está em permitir com nossos inícios e respostas que outros venham ao mundo e, desse modo, cada um, por si mesmo tornar-se presença como professor. Nessa perspectiva, o vir ao mundo na ação pedagógica pode ser compreendido como a responsabilidade com o engajar-se a pensar as respostas educacionais, fazer a educação e, ao mesmo tempo, interromper processos e iniciar outros modos de ensinar e educar. E, para isso, não se pode parar de pensar: Como criar espaços para que os sujeitos se tornem presença, ética e singular, num mundo de outridades? Como fortalecer a ação coletiva em torno da reflexão e da análise crítica de fatos e situações que cerceiam a vida e as próprias possibilidades de existir? Como diversificar nossas formas de diálogo e acolhimento que favoreçam o cuidado de si e do outro e como com elas educar a vontade para o próprio movimento de preservação da vida no/do planeta? Num momento em que constantes e eminentes condições de destruição são evidenciadas, como pensar e agir em favor da preservação da vida e do próprio mundo?

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho vem sendo realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq) – Bolsa de Produtividade em Pesquisa (primeira autora) e com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 (segunda autora).

## **REFERÊNCIAS**

ARENDDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ALMEIDA, V. S. **Educação em Hannah Arendt**: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARENDT, H. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 1ª reimp. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, H. **A condição humana**. 13ª ed. 2ª reimp. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2017.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRANCISCO, M. Pensamento e ação em Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, SP, n.19, p. 163-175, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.94-102.

GRÜTZMANN, L. F.; SCHILLING, F. I. A desinformação e os discursos autoritários: A democracia ameaçada e o desafio à educação. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES**, v.27, n.54, 2023, eISSN: 2526-8449.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.  
NÖRNBERG, M. Formação de professores como ação humana: Reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED-SUL, XI, 2016, Curitiba-PR. **Anais [...]** Curitiba-PR: Ed. Setor de Educação da UFPR, 2016. p.1-21.

NÖRNBERG, M.; CAVA, P. P. O que é da ordem do teórico e do prático? Reflexões sobre formação de professores em contexto de estágio. In: NÖRNBERG, M. (Org.). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. São Leopoldo: Oikos, 2017. p.53-72.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SLOTTERDIJK, P. **Regras para o parque humano**. Uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

**HISTÓRICO**

*Submetido:* 11 de Fev. de 2023.

*Aprovado:* 09 de Abr. de 2024.

*Publicado:* 03 de Mai. de 2024.

**COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:**

NÖRNBERG, M.; JÄGER, J. J. Formação humana como ação intelectual, ética e política. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.