

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# Pensamento crítico e afeto na educação: caminhos para enfrentar a violência

Luciana Pinheiro

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11999>

Submetido em: 2025-05-15

Postado em: 2025-05-21 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

PALAVRA ABERTA

## PENSAMENTO CRÍTICO E AFETO NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA ENFRENTAR A VIOLÊNCIA

LUCIANA PINHEIRO<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2549-6332>

[<luciana.pinheiro@ifsc.edu.br>](mailto:luciana.pinheiro@ifsc.edu.br)

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Joinville, Santa Catarina (SC), Brasil.

**RESUMO:** Neste texto, objetivo analisar a importância do pensamento crítico e do afeto como estratégias de resistência ao fascismo e de consolidação de sociedades democráticas. A análise teórica fundamenta-se nas reflexões de Hannah Arendt e Theodor Adorno sobre o totalitarismo, a autonomia do pensamento e a função da educação. Argumento que a escola, embora com potencial para promover o pensamento crítico, frequentemente reproduz práticas que podem inadvertidamente nutrir a violência fascista, como a priorização da informação em detrimento da reflexão e a tolerância à discriminação. Destaco a necessidade de uma escola democrática que cultive a autonomia e a responsabilidade em seus membros, alicerçada em princípios de justiça, comando (liderança dialógica) e afeto, com o acolhimento da diversidade e a aplicação coerente de sanções. A vulnerabilidade de adolescentes diante da ausência de uma autoridade saudável e da falta de autonomia do pensamento é discutida como um fator de risco para a adesão a ideologias totalitárias. Concluo que a articulação entre o pensamento crítico, focado no desenvolvimento da reflexão, questionamento e análise, e a educação afetiva, que promove o cuidado e a valorização do Outro, configura-se como um caminho promissor para a formação de cidadãos capazes de identificar e combater as manifestações do fascismo, fortalecendo a democracia. A prática pedagógica que integra o pensamento crítico a uma comunicação não violenta e a relações afetivas é essencial para construir uma cultura de resistência à intolerância e ao ódio no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Pensamento crítico, autonomia, educação democrática, fascismo, violência escolar.

## CRITICAL THINKING AND AFFECTION IN EDUCATION: PATHS TO CONFRONTING VIOLENCE

**ABSTRACT:** In this paper, my objective is to analyze the significance of critical thinking and affection as strategies for resisting fascism and consolidating democratic societies. The theoretical analysis is grounded in the reflections of Hannah Arendt and Theodor Adorno on totalitarianism, the autonomy of thought, and the function of education. I argue that schools, despite their potential to foster critical thinking, frequently reproduce practices that can inadvertently nurture fascist violence, such as prioritizing information over reflection and tolerating discrimination. I emphasize the necessity of a democratic school that cultivates autonomy and responsibility in its members, based on the principles of justice, command (understood as

dialogical leadership), and affection, while embracing diversity and consistently applying sanctions. The vulnerability of adolescents in the absence of healthy authority and the lack of autonomous thought are discussed as risk factors for adherence to totalitarian ideologies. I conclude that the articulation between critical thinking, focused on the development of reflection, questioning, and analysis, and affective education, which promotes care for and valuing of the Other, represents a promising path for the formation of citizens capable of identifying and combating the manifestations of fascism, thereby strengthening democracy. Pedagogical practice that integrates critical thinking with non-violent communication and affective relationships is essential for building a culture of resistance to intolerance and hatred within the school environment.

**Keywords:** Critical thinking, autonomy, democratic education, fascism, school violence.

## **PENSAMIENTO CRÍTICO Y AFECTO EN LA EDUCACIÓN: CAMINOS PARA ENFRENTAR LA VIOLENCIA**

**RESÚMEN:** En este texto, mi objetivo es analizar la importancia del pensamiento crítico y el afecto como estrategias de resistencia al fascismo y de consolidación de sociedades democráticas. El análisis teórico se fundamenta en las reflexiones de Hannah Arendt y Theodor Adorno sobre el totalitarismo, la autonomía del pensamiento y la función de la educación. Argumento que la escuela, aunque con potencial para promover el pensamiento crítico, frecuentemente reproduce prácticas que pueden nutrir inadvertidamente la violencia fascista, como la priorización de la información en detrimento de la reflexión y la tolerancia a la discriminación. Destaco la necesidad de una escuela democrática que cultive la autonomía y la responsabilidad en sus miembros, cimentada en principios de justicia, mando (entendido como liderazgo dialógico) y afecto, acogiendo la diversidad y aplicando sanciones de manera coherente. La vulnerabilidad de los adolescentes ante la ausencia de una autoridad sana y la falta de autonomía del pensamiento se discuten como factores de riesgo para la adhesión a ideologías totalitarias. Concluyo que la articulación entre el pensamiento crítico, centrado en el desarrollo de la reflexión, el cuestionamiento y el análisis, y la educación afectiva, que promueve el cuidado y la valoración del Otro, se configura como un camino prometedor para la formación de ciudadanos capaces de identificar y combatir las manifestaciones del fascismo, fortaleciendo así la democracia. La práctica pedagógica que integra el pensamiento crítico a una comunicación no violenta y a relaciones afectivas es esencial para construir una cultura de resistencia a la intolerancia y al odio en el entorno escolar.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico, autonomía, educación democrática, fascismo, violencia escolar.

Vários pensadores já nos alertaram para os problemas do totalitarismo e do fascismo e sua consequente violência. Para Adorno, “[...] a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas” (2024a, p. 129). Segundo Helton Adverse, essa forma de governo permanece inserida em nossas opções políticas, está no coração da nossa política atual (2022, p. 392). A célebre frase de Bertolt Brecht nos dá ideia da dimensão e da ardileza do problema: “A cadela do fascismo está sempre no cio<sup>1</sup>”.

A crescente ameaça da violência fascista na sociedade contemporânea tem gerado preocupação em relação à prevenção de suas manifestações nas escolas. No contexto brasileiro, observam-se discursos de ódio e intolerância direcionados a minorias, manifestações de discriminação racial, de gênero e orientação sexual, e a legitimação de ideologias autoritárias em alguns espaços escolares e universitários. Casos de bullying motivado por preconceito, a disseminação de desinformação com viés extremista e a polarização ideológica intensa entre estudantes e até mesmo educadores são exemplos de como as sementes do fascismo podem germinar no cotidiano da educação.

---

<sup>1</sup> Atribui-se essa frase a uma adaptação recente do epílogo da peça “A Resistível Ascensão de Arturo Ui” (*Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui*), escrita por Bertolt Brecht em 1941: “Vocês, porém, aprendam como se vê em vez de olhar fixo, e como agir em vez de falar e falar. Uma coisa dessas chegou quase a governar o mundo! Os povos conseguiram dominá-lo, porém, que ninguém saia por aí triunfando precipitadamente - é fértil ainda o colo que o criou!” (Brecht, 1992, p. 213).

Se novamente deixamos o ovo da serpente<sup>2</sup> chocar e está eclodindo mais uma vez a barbárie do fascismo, como sugerem alguns debates político-filosóficos atuais, a discussão sobre uma educação antifascista, ou mais amplamente, antitotalitarista, é pertinente.

Muitos estudiosos, como Hannah Arendt (1999; 2009; 2016) e Theodor Adorno (2024a; 2024b; 2024c), propõem a mesma solução: educação para a autonomia do pensamento. Mas como a educação pode ajudar na prevenção da violência fascista nas escolas?

É fácil deduzir que a escola é o lugar seguro, pois lá se processam pensamentos inteligentes com o intermédio de educadores críticos e responsáveis. Infelizmente, na prática isso não é bem assim. O uso da inteligência pelo pensamento lógico, científico ou tecnológico não é suficiente para o enfrentamento do fascismo. O pensamento crítico é fundamental para isso.

Talvez a maior dificuldade seja entender o que significa pensamento crítico no âmbito da educação. Embora Arendt e Adorno não adotem essa terminologia, vejo compatibilidades: Theodor Adorno refere-se à educação emancipadora que se contrapõe “ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente a eles por meio de esclarecimento do problema da coletivização” (Adorno, 2024a, p. 138). Nesse sentido, a educação precisa voltar-se para a autorreflexão crítica, principalmente na primeira infância, mas também gerando um clima intelectual de esclarecimentos que impeça a repetição da barbárie (Adorno, 2024a, p. 132, 133). Hannah Arendt refere-se à atividade autônoma do pensamento, que designa nossa capacidade de reflexão crítica pela qual resistimos ao mal (1999; 2009).

Em síntese, esses autores descrevem um pensamento que desenvolve a reflexão autônoma e responsável, que não obedece o poder cego dos grandes grupos. A atividade autônoma do pensamento e a educação emancipadora formarão cidadãos capazes de resistir às ideias bárbaras e de reconhecer e rejeitar atitudes fascistas. Ou seja, a educação baseada no pensamento crítico constrói e consolida uma sociedade democrática.

Outra distinção necessária é democracia e falácia. Por exemplo, se a escola estimula a competitividade, tolera a segregação de grupos, é negligente com os casos de racismo, nazismo, LGBTfobia e machismo, estará alimentando a violência do fascismo. Essa não é, portanto, uma escola democrática, ainda que apresente esse discurso. A escola democrática é aquela que desenvolve - com todos os atores: dirigentes, educadores e educandos - a reflexão autônoma e responsável.

Mas como as escolas podem se organizar para garantir que o pensamento crítico seja uma prática constante e não apenas um evento isolado? Elaborar projetos pedagógicos que incluam temas desenvolvidos pelo pensamento crítico (por exemplo, por meio dos temas contemporâneos transversais) e incentivar os professores a adotar essa abordagem em sua prática pedagógica podem ser meios de envolver toda a comunidade. Para tanto, é importante integrá-los de forma ativa e problematizadora no currículo: os projetos pedagógicos devem ser concebidos com o objetivo explícito de estimular a análise crítica, o questionamento de diferentes perspectivas e a reflexão sobre as implicações sociais, políticas e históricas dos temas abordados. A formação continuada de professores é fundamental para que o currículo se concretize; nesse sentido, a escola deve oferecer cursos que capacitem os professores a desenvolverem metodologias ativas que promovam o pensamento crítico, como a aprendizagem baseada em problemas, os estudos de caso, os debates estruturados e a análise de fontes primárias e secundárias.

Outra possibilidade é protagonizar os estudantes na elaboração dos regimentos escolares por meio da escolha coletiva de regras, não de modo representativo, mas participativo. Em vez de um regimento escolar imposto pela gestão, propõe-se um processo de construção coletiva onde os estudantes têm voz ativa na definição das normas que regerão a vida escolar. A participação não deve se limitar à eleição de representantes, mas envolver assembleias, grupos de discussão e outras formas de escuta direta das necessidades e perspectivas dos alunos, especialmente das minorias. Por exemplo, as assembleias estudantis permitem o debate e a proposição de regras relacionadas a temas como respeito à diversidade, combate ao bullying, uso de espaços comuns, etc. A inserção da rotina de consulta ampla na comunidade escolar oportuniza a coleta de sugestões e opiniões de todos os estudantes sobre as normas existentes e as novas propostas. Grupos de trabalho temáticos compostos por estudantes, professores e outros membros da comunidade escolar possibilitariam organizar as sugestões das

---

<sup>2</sup> Em analogia ao filme de Ingmar Bergman, lançado em 1977.

consultas amplas ou prospectar propostas específicas para diferentes seções do regimento, originando material para discussão nas assembleias estudantis. É necessário, no entanto, assegurar a representação de grupos minoritários nesses grupos de trabalho. A organização de um processo de votação participativa garantirá a opinião sobre as diferentes propostas para o regimento escolar. Por fim, a revisão periódica do regimento escolar afirmará que ele permaneça relevante e sensível às mudanças nas necessidades da comunidade, priorizando o que é justo e necessário sob todos os pontos de vista, acolhendo e visibilizando as minorias. Consequentemente, esse exercício democrático de cidadania envolverá todos no cumprimento das normativas estabelecidas consensualmente, tornando-se ainda uma ferramenta pedagógica e preparando os estudantes para a vida política.

\*  
\*   \*  
\*

Segundo Adorno, a vulnerabilidade psicológica dos adolescentes, a decadência da figura da autoridade paterna e a falta de autonomia do pensamento podem deixá-los mais suscetíveis às ideias violentas do totalitarismo e do fascismo (*apud* Bueno, 2013, p. 302). Quando me refiro à autoridade paterna, não me refiro ao autoritarismo como definimos hoje, mas à atuação de dirigentes maduros, que administram com justiça, comando e afeto. Por comando entendo a determinação de uma liderança, que cumpre um regimento com espaço para a reflexão coletiva e para reivindicações, mas com autoridade. É a autoridade que não é arbitrária, mas mostra o caminho, de acordo com o regimento coletivo, e intervém, mas tem consciência da influência que exerce e dos limites dessa influência, a fim de garantir a individualidade das pessoas e a pluralidade. Atua como um moderador que entende os limites da tolerância em relação a discursos de ódio, aplicando sanções ao intolerável. O comando é efetivado quando o gestor exerce uma parcela de autoridade (a autoridade é dividida entre várias pessoas, com base em uma hierarquia, e não está centrada em uma única pessoa) com ordenação e orientação. É a gerência no nível local - da unidade escolar ou do câmpus universitário.

Em certo ponto, Adorno também admite a autoridade como um pressuposto fundamental no processo de emancipação, pois, numa perspectiva freudiana, a superação da figura da autoridade paterna é uma condição para se tornar emancipado. Não é o simples protesto contra as autoridades que nos torna emancipados. Ele cita as pesquisas de Else Frenkel-Brunswik que demonstraram que crianças obedientes se tornaram autônomas, enquanto crianças refratárias aderiram, quando adultas, ao discurso autoritário de seus professores. Trata-se, para Freud, de uma identificação com a figura paterna, logo, com a autoridade, interiorizando-a para, mais tarde, num processo muito doloroso, entender que essa figura não corresponde ao ideal, libertando-se dela e então tornando-se emancipada (Adorno, 2024c, p. 193-194; Bueno, 2013, p. 301-302).

No entanto, seu interlocutor Hellmut Becker alerta para o risco de uma falsa focalização; uma emancipação ilusória dos estudantes, resultando na dependência de um conjunto de manipulações. Adorno complementa, nesse sentido, com o exemplo das pessoas que aceitam a existência dominante, inclusive assumindo papéis com os quais não se identificam. A identificação [ou a pseudo-identificação] nem sempre resultará na posterior substituição; a maioria das pessoas não conseguirá se libertar da figura do pai opressivo ou brutal (Adorno, 2024c, p. 194-196). Em síntese, quando as crianças e os adolescentes convivem num ambiente com autoridade, não se voltarão contra os colegas numa disputa pelo poder em vacância, mas superarão, num processo futuro de individuação, a autoridade instituída para alcançar sua própria emancipação. Havendo o exemplo da autoridade saudável na escola - exercida com justiça, comando e afeto - , penso que é esse modelo que elas interiorizarão.

Para Arendt, embora a autoridade já tenha sido um conceito central na teoria política, ela desapareceu do mundo moderno, deixando para nós controvérsia e confusão com o termo. O desenvolvimento de nossa modernidade acompanhou, desde o início do século XX, uma crise crescente e profunda da autoridade. Essa crise advém da ascensão dos movimentos políticos que buscavam substituir o sistema partidário por um governo totalitário. Tal crise se estendeu a áreas pré-políticas (criação dos filhos pelas famílias e educação pelas escolas), onde a autoridade era uma necessidade natural. Na prática e na teoria, hoje não sabemos mais o que é a autoridade (Arendt, 2016a, p. 134, 135).

A autoridade à qual Arendt se refere exige obediência, mas jamais poder ou violência, pois ela não se utiliza da coerção pela força ou da persuasão pela argumentação. Ela se estabelece entre quem manda e quem obedece; não está no campo da razão ou do poder, mas na hierarquia, na qual ambos têm lugar estável (Arendt, 2016a, p. 135, 136).

Essa definição de autoridade é bem diferente da concepção que temos na modernidade, que a situa geralmente como algo negativo que precisa ser superado, pois tolheria nossa liberdade. Arendt destaca a relação direta entre liberdade e autoridade: regimes autoritários restringem a liberdade; tiranias e ditaduras abolem a liberdade; e o totalitarismo elimina totalmente a própria espontaneidade das pessoas (Arendt, 2016a, p. 140). Em uma frase emblemática, ela enfatiza o distanciamento entre autoridade e poder: “A característica mais proeminente dos que detêm autoridade é não possuir poder” (Arendt, 2016a, p. 172). Com a modernidade, passamos a viver um “processo de ruína que começou com o definhamento da autoridade, de tal modo que a liberdade, após perder as limitações restritivas que protegiam seus limites, se desguarnece, indefesa e fadada a ser destruída” (Arendt, 2016a, p. 140). Noutras palavras, a filósofa argumenta que a autoridade como disciplina garante a manutenção da liberdade, ainda que com certas restrições, e impede, assim, a extinção de nossa espontaneidade, uma distintiva característica humana.

A autoridade do professor não é em razão de seu conhecimento, mas de sua responsabilidade pelo mundo. Ele é um representante dos adultos que apresenta às crianças como é o mundo. Com o fim da autoridade na modernidade, pode ser que todos assumam igual responsabilidade pelo mundo, ou, pelo contrário, que as pessoas rejeitem essa responsabilidade (Arendt, 2016b, p. 251). Parece-me que hoje os adultos escolheram rejeitar essa responsabilidade, pois de modo geral, as crianças não têm mais a autoridade tirânica do pai brutal, felizmente, mas têm, agora, um pai ausente. Arendt observa que a radicalidade da perda da autoridade na esfera pública evidencia-se pela intrusão na esfera pré-política, que antes parecia ter autoridade natural e independente das condições históricas e políticas. A insatisfação dos adultos com o mundo gerou a recusa em assumir responsabilidade em relação às crianças (Arendt, 2016b, p. 252, 253).

Talvez agora, vivendo numa epistemologia da incerteza e do relativismo da física, estamos nos deslocando para uma autoridade de revisão, em que as rápidas mudanças tecnológicas nos obrigam a revisar com frequência nossas crenças e parâmetros. Essa impermanência nos impõe a necessidade de abertura de espaço para diálogo e revisão de regras, estatutos e protocolos. Assim, o resgate ou a ressignificação da autoridade poderá ser o meio de encontrarmos um ponto de equilíbrio.

\*  
\*   \*  
\*

Administrar a escola, a sala de aula, o pátio, o recreio, enfim, a comunidade escolar ou acadêmica com justiça, comando e afeto implica respeito à diversidade e às minorias; coerência na aplicação das sanções; linguagem respeitosa; e posicionamentos claros e desinteressados (ou não auto-interessados).

Por outro lado, os favoritismos e manipulações; a preferência pela politicagem; a cobrança desmedida pelo alto rendimento escolar; o tratamento do Outro como coisa; a competitividade exacerbada, a indiferença e o individualismo dificultam a autonomia individual. Para Arendt, a ausência da autoridade, que gera a tirania de grupos, motiva ou um inconformismo ou a delinquência juvenil, ou ainda a soma de ambos. Se não há essa autoridade saudável, as crianças ouvirão grupos tirânicos - hoje tão acessíveis na internet - e serão facilmente manipuladas (2016b, p. 240-241).

Se na década de 1970 Adorno observava, amparado em Freud, uma “claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada” (2024a, p. 132), imaginemos o desespero de nossos jovens imersos na internet - ou, pior, na dark web - e no globalismo, presos numa raiva contra a civilização e alvos de rebeliões violentas, cujas tendências de desagregação social desenvolvem-se nos subterrâneos da vida ordenada e civilizada. Essas tendências destroem suas identidades e seu potencial de se contrapor ao mal (Adorno, 2024a, p. 132, 133).

É certo que o impulso da violência está, em diferentes graus, presente em todas as pessoas e é compartilhado em todos os ambientes. Mas a diferença entre uma instituição saudável e uma instituição doente está na forma como as pessoas se relacionam e encaram esses problemas. Adorno nos chama a refletir sobre esse impulso de destruição, orientando esses traços de barbárie para algo produtivo, e não para a desgraça (2024b, p. 169, 172).

Por outro lado, quando ensinamos aos estudantes uma comunicação não violenta e, igualmente, empregamos com nossos colegas de profissão essa comunicação gentil, ajudamos a manter entre os educandos sua integridade psicológica. É necessário, pois, prevenir a violência com o exemplo da não-violência.

A escola que traz à tona o debate ao invés de ocultar o problema para manter a imagem pública, que ouve as pessoas e seus sentimentos ao invés de apenas determinar e cumprir normas, não espera o clamor público ou o escândalo dos ataques terroristas para prevenir a violência. A prevenção da violência exige-nos - além da sensibilização por meio dos debates - a sensibilidade e a conversa justa e franca com as autoridades escolares. A não violência exige-nos muito mais que o saber técnico. Exige-nos o saber filosófico, a ética do cuidado e o afeto.

Pareço injusta com os educadores, meus colegas de profissão, pois atribuo-lhes mais um papel a um ofício tão complexo e tão desvalorizado (moral e financeiramente) pela sociedade e pelos governantes, que nos enxergam ora como inimigos, ora como redutores da humanidade. Mesmo assim, não posso deixar de considerar que nesse espaço de autoridade e tradição, não raro, presenciamos excessos. Esse debate, portanto, mesmo doloroso para alguns, não pode cessar.

Falha a escola que ensina o aluno a falar com maestria nos seminários e bancas avaliadoras, mas que é incapaz de capacitá-lo para o diálogo e a comunicação não violenta, para os relacionamentos. Nas palavras de Adorno, “são capazes de fazer conferências [...], mas a capacidade de falarem uns com os outros se atrofia” (1993, p. 120). Portanto, o pensamento crítico vai além do pensamento tecnicista. O ensino tecnicista é o que Adorno chamou de semi-formativo. A escola está preterindo a formação e se preocupando excessivamente com a informação. Trata-se de um ensino conteudista, passivo, baseado em resultados quantificáveis; um ensino que troca, sem pestanejar, o pensamento crítico pelo ensaio laboratorial. O apego às formalidades e às habilidades, e o esquecimento da dimensão humana produz um aluno coisificado, sem pensamento autônomo, com uma visão de mundo estereotipada. Hannah Arendt apontou preocupação com a pedagogia moderna, pragmática, que privilegia as habilidades (aprendizado pela prática) em detrimento da teoria, afastando as crianças do mundo dos adultos e mantendo-nas, por mais tempo, no mundo lúdico (Arendt, 2016b, p. 242, 243).

É insuficiente que escolas, universidades e institutos de educação sejam referência em ciência e tecnologia se não respeitamos o Outro; se cometemos assédio; se, por corporativismo, protegemos o assediador. A omissão e o mau exemplo de educadores legitimam e perpetuam a violência.

Retomemos a pergunta inicial: Como a crescente ameaça da violência fascista pode ser prevenida nas escolas? Uma solução possível é que os educadores ensinem sobre a natureza do fascismo e do totalitarismo para promover uma compreensão crítica desses sistemas políticos. Igualmente, que envolvam os estudantes na reflexão crítica, interiorizando o pensamento crítico em todo o saber-fazer pedagógico. Disso decorre outra pergunta: *Como* o pensamento crítico pode ajudar na prevenção da violência fascista nas escolas? A prática pedagógica do pensamento crítico pode desenvolver habilidades de reflexão, questionamento, diálogo e análise crítica que, por sua vez, podem ajudar a identificar e combater a ideologia fascista e totalitária. De acordo com Adorno, “o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança” (2024b, p. 171).

O pensamento crítico não deve ocorrer nas decisões de última hora, no “apagar incêndios”, nos boletins de ocorrência, nos monitoramentos e debates emergenciais ou no choro pelo leite derramado. O pensamento crítico se dá na reflexão cotidiana, no acolhimento da comunidade escolar, na escuta permanente e nos protocolos transparentes e imparciais, ao mesmo tempo em que respeitosos com as minorias.

Quando nos preocupamos majoritariamente em cumprir normas, punir culpados e fazer despachos burocráticos, damos chance para que, no dizer de Hannah Arendt (1999), a banalidade do mal sobreponha a profundidade do bem.

\*  
\*      \*

A discriminação é a arma social com a qual matam-se pessoas sem derramamento de sangue, uma vez que passaportes, certidões de nascimento e receitas do imposto de renda deixaram de ser documentos e passaram a ser insígnias de distinção social (Arendt, 2007, p. 273).

Essa discriminação está no nosso cotidiano e exemplifica-se nas decisões do dirigente escolar baseadas nas distinções sociais: o aluno rico, filho de militar, que não é punido pela aviltante saudação nazista a sua professora; por outro lado, a expulsão do aluno negro e miserável que ameaçou uma aluna gestante. Ambos são delitos obscenos e perigosos, mas é mais fácil e confortável para o diretor punir negros, pobres e LGBTQIAPN+, seja porque a decisão condiz com seu caráter; ou seja porque ninguém reclamará pelas minorias. Sigamos com mais casos: a aluna transexual que tem seus direitos (acesso ao banheiro, tratamento no pronome feminino e proteção contra o bullying) negados; e os meninos brancos heterossexuais cujas performances lgbtfóbicas e de preconceito religioso são legitimadas pelo mesmo diretor em prol da liberdade de expressão.

Evidentemente esses vergonhosos casos não podem de modo algum ser comparados com os expatriados, refugiados e torturados nos campos de concentração que sistemas totalitaristas produziram na história contemporânea. Apenas alertam para o ovo da serpente chocando. Poderá nascer ou não, dessas situações cotidianas, alguma força do mal absoluto - outro conceito de Hannah Arendt - , especialmente quando acreditamos que está tudo bem ou que tudo isso é aceitável. Essas condições são frequentemente aprovadas nos conselhos escolares, quando julgam estar cumprindo protocolos burocráticos, apenas. Novamente recorro a Arendt: as simples formalidades administrativas podem levar à política da superfluidade (*apud* Adverse, 2022, p. 392), pois ao tratar alguns estudantes como desnecessários, inconvenientes ou anormais, com base na interpretação deturpada de protocolos ou, mais acintosamente, negando a elaboração de protocolos inclusivos, estão de certa forma reduzindo seres humanos e, de certa forma, eliminando-os ao rotulá-los indesejáveis. Quando se alega, nessa interpretação deturpada de protocolos, o cumprimento do dever do funcionário, com vistas a uniformidade e atomização dos indivíduos e em detrimento do pensamento crítico, vai se consolidando a banalidade do mal. Arendt compreende que banalidade do mal é um recurso ou mecanismo para a implementação do totalitarismo que ultrapassa a perversidade ou a crueldade, pois nega a existência humana (Arendt, 1999; 2009).

Esses casos que relatei acima, que infelizmente não são anedóticos, mas sucedidos, aproximam-se da *síndrome fascista*, descrita por Adorno como a identificação psicológica com as elites, o preconceito étnico e racial, a obsessão com a sexualidade e a agressividade reprimida (Bueno, 2013, p. 300). Esses casos, presentes em nosso cotidiano, são fragmentos que poderiam conformar-se na tirania, ou mesmo - não temos o privilégio de duvidar - no totalitarismo, mas de modo algum na democracia.

Reafirmo, não há como comparar esses exemplos cotidianos com um sistema totalitário. São fenômenos incomensuráveis. Nosso dia-a-dia na escola está inserido no âmbito do medo e da angústia, ou da humilhação, e não do terror, como fora nos campos de concentração. Mas essa impotência da escola pode ser o ambiente quentinho e silencioso para nidificar o ovo da serpente. Como observou Hannah Arendt, o totalitarismo não precisa de súditos, ainda que tenham servido enquanto esse sistema conquistava o poder; não necessita de cidadãos cegos pela ideologia, ainda que a ideologia cimente essa política. O sistema totalitário concretiza-se quando as pessoas perdem o contato com a realidade e com seus semelhantes e, então, perdem a propriedade de sentir e de pensar. Deixam de perceber a diferença entre o fato e a ficção, entre o verdadeiro e o falso (Arendt, 2009, p. 404). É aí que o perigo faz morada.

\*  
\*      \*

O pensamento crítico é antídoto da ignorância, a mãe de todos os males. Para Hannah Arendt, a atividade autônoma do pensamento é o antídoto do totalitarismo e da banalidade do mal (Arendt, 1999, 2009). Para Theodor Adorno, a autonomia kantiana, qual seja, a capacidade individual de reflexão, a autodeterminação e a não-participação, são os antídotos contra a barbárie (Adorno, 2024a, p. 135).

Quero acrescentar outro antídoto do mal: o afeto. Helder Adverse, baseado em Arendt, observa que os sistemas totalitários dominam a vida das pessoas fazendo-nas perder a capacidade de estabelecer contato consigo mesmas e com os Outros (Adverse, 2022, p. 398). Reside aí a importância do afeto: impedir que os fragmentos do fascismo (os exemplos que comentei anteriormente) se conformem em barbárie.

É importante destacar que pensamento crítico e afeto não são dicotomias. Embora pareçam distantes - um racional e o outro, emocional - , são duas dimensões que se retroalimentam. A relação intrínseca entre pensamento crítico e afeto reside no fato de que a capacidade de analisar o mundo de forma autônoma e responsável não se desenvolve em um vácuo emocional. O afeto, entendido aqui como a capacidade de se conectar genuinamente com o outro, de sentir empatia diante do sofrimento e de se indignar com a injustiça, fornece o ímpeto moral e a motivação intrínseca para questionar as narrativas dominantes e resistir à barbárie. Como argumenta Adorno, a educação contra a barbárie passa pela sensibilização e pela capacidade de sentir a dor do outro (2024b). Essa sensibilidade, uma dimensão fundamental do afeto, nutre um pensamento crítico que não é apenas um exercício intelectual, mas um compromisso ético com a humanidade. Da mesma forma, para Arendt (2016a), a capacidade de se importar com o “mundo comum” e de participar ativamente da esfera pública, pressupõe um certo investimento afetivo nesse mundo e nas relações com os outros. A ausência desse investimento, como observado nos regimes totalitários que destroem os laços humanos, mina a própria capacidade de pensar criticamente e de resistir à opressão.

Pesquisas empíricas em educação têm demonstrado uma relação positiva da dimensão afetiva com a cognição, a autonomia e o pertencimento, gerando climas interpessoais favoráveis ao aprendizado e à autodeterminação.

Quando o ambiente supre as necessidades psicológicas básicas dos estudantes (autonomia, competência e pertencimento), melhora a qualidade motivacional (inclusive promovendo a motivação intrínseca e o engajamento, além do bem-estar) no contexto acadêmico-escolar (Wang *et al.*, 2019, p. 2; Clement *et al.*, 2016, p. 29). Essas necessidades, por sua vez, podem ser alcançadas ou melhoradas pelo afeto e respeito (Niemiec; Ryan, 2009, p. 141). Afinal, são as relações reais e honestas, de proximidade, de resposta e de afeto que propiciam nosso bem-estar e vitalidade (Reeve, 2019, p. 77, 78).

Nesse ponto, é importante não confundir afeto com abertura para o assédio sexual, outro problema frequente, embora silencioso, em todos os níveis da educação brasileira. No contexto educacional, circunscrevo afeto ao cuidado com o Outro, à valoração do Outro; à capacidade de vivenciar, expressar e interpretar emoções, bem como à habilidade de lidar adequadamente com essas emoções. Assim, a escola pode ser também um ambiente que ensina sua comunidade a compreender essa dimensão subjetiva do ser humano. Tratar-se-ia de uma educação afetiva.

De acordo com a American Psychological Association, os objetivos da educação afetiva são: a) ajudar as crianças a se familiarizarem com uma gama de sentimentos (por exemplo, raiva, medo, tristeza e excitação), diferenciá-los e compreender as conexões desses sentimentos com pensamentos e comportamentos; e, assim, b) incentivar mudanças comportamentais positivas (APA, 2018). Nesse sentido, o afeto no contexto acadêmico-escolar permitiria o desenvolvimento de laços sociais e emocionais importantes para compreender a própria dor e a dor do outro e, assim, rejeitar os discursos de ódio e a ideologia fascista.

O afeto que busco definir para a educação distancia-se, portanto, da frieza e da apatia ou indiferença pelo aluno.

Adorno também enfatiza os prejuízos da dureza e da frieza na educação. Quando baseada na força, na virilidade, na sujeição à dor e na repressão pelo medo, está mascarando um sadismo. Ser duro é ser indiferente à dor (Adorno, 2024a, p. 139).

Essa análise da dimensão afetiva na educação reafirma a importância dos lugares de resistência, que conservam nossa capacidade comunicativa (Adverse, 2022, p. 398). Trata-se de uma comunicação não violenta, uma forma espontânea e afetuosa de dialogar, de criar um clima interpessoal seguro e, concomitantemente, de autoridade democrática. Um ambiente preservado, pleno de justiça, comando e afeto, contribuirá para o sentimento de pertença, encorajando a autonomia e a emancipação do estudante.

## REFERÊNCIAS

ADVERSE, Helton. Hannah Arendt e as origens do totalitarismo. O surgimento de uma nova forma de governo. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 389-400, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/view/29878/20562>. Acesso em: 29 abr. 2025.

ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática S.A., 1993. 216 p. (Série Temas, volume 30, Estudos filosóficos).

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2024a. p. 129-149.

ADORNO, Theodor W. A educação contra a barbárie. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2024b. p. 169-183.

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2024c. p. 185-202.

APA. American Psychological Association. **Dictionary of Psychology**. Affective education. American Psychological Association, 19 apr. 2018. Disponível em: <https://dictionary.apa.org/affective-education>. Acesso em: 08 maio. 2025.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. We Refugees. *In*: ARENDT, Hannah. **The Jewish writings**. Edited by Jerome Kahn and Ron H. Feldman. New York: Schocken Books, 2007. p. 264-274.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ARENDT, Hannah. Que é autoridade? *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016a. p. 134-195.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016b. p. 231-259.

BRECHT, Bertolt. A resistível ascensão de Arturo Ui. *In*: BRECHT, Bertolt. **Teatro completo, em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (Coleção teatro; v. 9-16). p. 121-213.

BUENO, Sinésio Ferraz. Theodor Adorno e Hannah Arendt: confluências no campo da filosofia da educação. **Educar em revista**, Curitiba, n. 49, p. 299-307, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zMCxfjHNmkTBn8ths93T3SK/?format=pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

CLEMENT, Luiz; CARMINATTI, Nayra Luiza; CUSTÓDIO, José Francisco; ALVES FILHO, José de Pinho. Possibilidades de se promover a necessidade de pertencimento em aulas de física. **Revista**

**Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, Bogotá, v. 11, n. 1, p. 26-42, ene.-jun. 2016. DOI: 10.14483/udistrital.jour.gdla.2016.v11n1.a2. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/9076>. Acesso em: 20 abr. 2025.

NIEMIEC, Christopher P.; RYAN, Richard M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. **Theory and Research in Education**, v. 7, n. 2, 2009. p. 133-144. DOI: 10.1177/1477878509104318. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez74.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/1477878509104318>. Acesso em: 29 abr. 2025.

REEVE, Johnmarshall. **Motivação e Emoção**. 4ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

WANG, C.K.John; LIU, Woon Chia, KEE, Ying Hwa; CHIAN, Lit Khoon. Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. **Heliyon**, v. 5, 2019. p. 1-6. DOI: doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01983. Disponível em: [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(19\)35604-X?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS240584401935604X%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(19)35604-X?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS240584401935604X%3Fshowall%3Dtrue). Acesso em: 24 abr. 2025.

#### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

A autora declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.